

LUIZA PINHEIRO MENDES FERREIRA

**Psicanálise e educação: respostas encontradas pelos professores diante das  
manifestações de sexualidade das crianças na escola**

Belo Horizonte

2016

LUIZA PINHEIRO MENDES FERREIRA

**Psicanálise e educação: respostas encontradas pelos professores diante das  
manifestações de sexualidade das crianças na escola**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Estudos Psicanalíticos

Orientador: Prof<sup>a</sup> Dra. Nádia Laguárdia de Lima

Belo Horizonte

2016

Nome: Pinheiro, Luiza Mendes Ferreira

Título: Psicanálise e educação: respostas encontradas pelos professores diante das manifestações de sexualidade das crianças na escola

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Estudos Psicanalíticos

Aprovada em:

Banca examinadora

Prof<sup>a</sup>. Dra. Nádia Laguárdia de Lima – Orientadora

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof<sup>a</sup>. Dra. Cristina Moreira Marcos

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof<sup>a</sup>. Dra. Mônica Maria Farid Rahme

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais

Assinatura: \_\_\_\_\_

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo discutir as possibilidades de contribuição da psicanálise para a educação, especialmente nos casos em que há angústia por parte dos professores relacionada às manifestações de sexualidade das crianças nas escolas de educação infantil. A metodologia de pesquisa escolhida foi a conversação psicanalítica e o percurso teórico foi delineado a partir dos discursos dos professores participantes. Dessa forma, foram percorridos os principais textos de Freud que abordam a sexualidade infantil - e o caráter traumático que ela pode representar tanto para a criança, quanto para o adulto -, assim como por publicações que abordam as possibilidades de relação entre a psicanálise e a educação. É proposto ao longo desta dissertação que o olhar para essa questão seja deslocado do mal-estar dos professores e dirija-se para as respostas encontradas por eles para lidar com os impasses da sexualidade. Por fim, sugere-se que a psicanálise tenha sua inserção na escola por meio do dispositivo das *Conversações* como forma de apaziguar os docentes angustiados e possibilitar a elaboração de novas respostas frente à angústia.

**Palavras-chave:** Sexualidade infantil. Educação infantil. Professor. Psicanálise. Outro.

## **ABSTRACT**

This study aims to discuss the contribution of psychoanalysis possibilities for education, especially in cases where there is distress on the part of teachers related to the manifestations of sexuality of children in preschools. The chosen research methodology was the psychoanalytic conversation and the theoretical route was designed from the speeches of the participating teachers. Thus, we covered the main texts of Freud that address child sexuality - and the traumatic nature that it can represent both for the child and for the adult - as well as for publications that address the possibilities of relationship between psychoanalysis and education. It is proposed along this dissertation that look at this issue is shifted from the malaise of teachers and head to the solutions for them to deal with sexuality impasses. Finally, it is suggested that psychoanalysis has its insertion in school through the Conversations device as a way to appease the anguish teachers and enable the development of new responses in distress.

**Key words:** Children sexuality. Childhood education. Teacher. Psychoanalysis. Other.

## AGRADECIMENTOS

Às professoras da educação infantil participantes desta pesquisa, pela disponibilidade e valiosas contribuições.

A minha mãe, minha irmã, meu pai e meu padrinho pela presença e incentivo de sempre.

À minhas tias Raquel e Adriana pela inspiração para que eu seguisse o caminho psicanalítico.

Ao Thales, meu amor, pelo grande incentivo na reta final e pela ajuda na construção da apresentação da defesa.

À professora dra. Cristina Marcos pela disponibilidade em participar da defesa de minha dissertação de mestrado.

À professora dra. Mônica Rahme pela disponibilidade em participar da defesa de minha dissertação de mestrado.

À Tânia Ferreira pela ajuda e incentivo iniciais, imprescindíveis à minha candidatura ao programa de mestrado.

À Cristina Drummond pelo excelente trabalho na condução da minha análise pessoal, sem a qual a realização desse trabalho não teria sido possível.

À Ana Maria Martins Pinheiro, tia, madrinha e incrível revisora que me apoiou desde a candidatura ao programa de mestrado e revisou com carinho e cuidado cada palavra desta dissertação.

À minha orientadora, professora dra. Nádia Laguárdia de Lima, pela primorosa orientação ao longo de todo o percurso do mestrado, pela acolhida atenciosa e carinhosa das limitações que tive ao longo do processo da escrita, pela disponibilidade constante e pela preciosa capacidade de transmissão.

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	7
2 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	11
2.1 A pesquisa em psicanálise .....	11
2.2 A lógica do método.....	14
2.3 A pesquisa-intervenção na psicanálise.....	15
2.4 A conversação como metodologia.....	16
2.5 Metodologia: desenvolvimento e discussão .....	18
2.5.1 <i>Primeira conversação: o encontro traumático do adulto com a sexualidade da criança.....</i>	18
2.5.2 <i>Segunda conversação: o corpo e a agressividade das crianças como fontes de mal-estar das professoras .....</i>	21
2.5.3 <i>Terceira conversação: os impasses e a angústia das professoras frente às manifestações da sexualidade das crianças .....</i>	23
2.5.4 <i>Quarta conversação: as perguntas das crianças e a resposta aos pais – um saber vacilante como fonte de angústia .....</i>	26
2.5.5 <i>Quinta conversação: a sexualidade infantil e a angústia das professoras nas relações com os pais - um jogo de espelhos .....</i>	28
3 A SEXUALIDADE INFANTIL E SUAS INCIDÊNCIAS NA RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO .....	34
3.1 A sexualidade infantil em Freud .....	34
3.2 Algumas considerações sobre inibição, sintoma e angústia .....	40
3.3 A sexualidade infantil na escola e os seus efeitos sobre o professor .....	44
4 INTERLOCUÇÕES ENTRE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO.....	47
4.1 Considerações sobre o processo analítico em Freud.....	47
4.2 Freud e a educação .....	54
4.3 A relação entre psicanálise e educação na contemporaneidade .....	59
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	66
REFERÊNCIAS.....	68

## 1 INTRODUÇÃO

A prática em docência na Educação Infantil<sup>1</sup> acentuou meu interesse pelos estudos de temas relativos à faixa etária de dois a cinco anos, especialmente pelas questões da sexualidade que se mostram presentes e conflituosas no ambiente escolar.

Devido à minha formação em pedagogia e ao meu percurso ainda inicial na teoria psicanalítica, optei por priorizar, nesta dissertação, um trajeto bibliográfico pelos textos de Freud, incluindo algumas referências de Lacan.

A educação infantil é coincidente com um momento em que a criança passa por muitas mudanças na organização psíquica, o que se coloca como grande desafio para os professores que precisam lidar com inúmeros conflitos da subjetividade das crianças e, conseqüentemente, com questões que surgem a respeito de sua própria subjetividade.

Para a realização desta pesquisa foi selecionado, especificamente, o tema da sexualidade infantil para pensar na angústia que causa aos professores e nas repostas possíveis desses profissionais para esse mal-estar. As manifestações de sexualidade das crianças, comuns no cotidiano das escolas de educação infantil, provocam diversos conflitos, não só em relação à atitude que os professores deverão adotar diante da situação, mas também quanto à dinâmica escola/família.

Os professores buscam instrução e apoio nas diversas teorias que versam sobre educação, psicologia e subjetividade. No entanto, a questão da sexualidade infantil ainda apresenta pontos de impasse, especialmente quando se trata da avaliação do outro a respeito das repostas que elas encontram diante das manifestações de sexualidade de seus alunos. Os pontos de maior embaraço relatados na pesquisa foram aqueles em que alguém em posição superior na escola - ou os pais de alunos - toma conhecimento da atitude adotada frente a alguma manifestação de sexualidade das crianças.

Ao se deparar com os jogos sexuais entre as crianças - a masturbação e outras manifestações presentes no cotidiano escolar e em qualquer convívio com elas - é necessário explicar e compreender a questão dos limites do corpo, da intimidade; do que é público e do que é privado e as dúvidas sobre o sexual. Falar e reconhecer a existência da sexualidade infantil é o primeiro passo para lidar com a situação.

De acordo com a teoria psicanalítica, ao tratar de questões subjetivas das crianças,

---

<sup>1</sup> Trabalhei, durante o ano de 2013, na educação infantil em escola da rede particular de ensino como professora referência em uma turma de segundo período com crianças de dois anos e em uma turma de berçário com bebês de seis a onze meses.



algo retorna do recalque dos próprios professores e é isso o que causa a angústia relacionada à sexualidade. Esta pesquisa buscou focar as respostas que os professores encontram para lidar com esse mal-estar.

Apesar de se sentirem amparados pelas teorizações a respeito da sexualidade, sabe-se, de acordo com a teoria psicanalítica, que essa questão não passa por aprendizagem, mas pela vivência, que interfere na subjetividade individual. Dessa forma, optamos por desenvolver uma pesquisa que buscasse relacionar a psicanálise e a educação, uma vez que acreditamos que essa relação fornece ferramentas com as quais é possível tratar o real em jogo na educação.

De acordo com Freud (1996i/1913), a capacidade de educar crianças está relacionada à capacidade de o educador compreender sua própria infância, que pode ser entendida como sendo de ordem inconsciente se considerarmos a reconciliação com certos estádios do desenvolvimento mediante o conceito de amnésia infantil. A negação do esclarecimento sexual das crianças, ou a coerção e punição de suas manifestações são exemplos do embaraço do adulto em relação ao tema.

A pesquisa bibliográfica que embasa as problematizações a respeito da questão foi baseada, especialmente, na obra de Freud no que se refere tanto à sexualidade infantil, quanto à relação entre psicanálise e educação.

Escolheu-se o método de pesquisa qualitativa por privilegiar o trabalho de análise das representações, que correspondem à visão que o sujeito tem sobre a sexualidade infantil. O “sujeito” dessa pesquisa corresponde à concepção de sujeito da Psicanálise, ou seja, serão considerados os processos inconscientes presentes nos discursos. Neles, a dimensão inconsciente escapa nos atos falhos, chistes e lapsos. Para Lacan, o discurso é compreendido como um vínculo social, uma forma de estruturação do laço social que se dá em torno de um vazio estrutural. O vazio estrutural pode ser pensado como algo impossível de ser simbolizado. Assim, essa impossibilidade simbólica opera como causa, impulsionando o discurso. Para a psicanálise é preciso levar em conta, em todo discurso, essa impossibilidade de tudo dizer.

A pesquisa e a construção da dissertação foram desenvolvidas sob a perspectiva da relação entre a psicanálise e a educação, de forma que consideramos a *Conversação* psicanalítica o método mais adequado para investigar as questões dos sujeitos na instituição escolar.

A *Conversação* é um método proposto por Jacques-Alain Miller (Miller, 2003) como forma de utilizar a psicanálise em extensão para lidar com os sintomas da modernidade. Essa

metodologia se adequa, portanto, perfeitamente ao trabalho.

Assim, realizamos uma pesquisa-intervenção pela metodologia da *Conversação* com o intuito de fazer circular os significantes, de forma que pudessem surgir novas formulações salientadas pelas respostas oferecidas pelas professoras.

Nas *Conversações* realizadas com as professoras, o interesse maior foi pelo modo particular como cada profissional responde às situações que as angustiam quando as crianças expressam sua sexualidade na escola. Foi possível observar como a questão remeteu à sexualidade das próprias professoras e como, ao final das *Conversações*, algumas professoras se deslocaram da posição de queixa e conseguiram enxergar saídas para o mal-estar.

Para a realização das *Conversações*, foi formado um grupo com dez professoras da educação infantil, atuantes tanto na rede pública como na rede privada. Nosso objetivo ao selecionar as professoras para participar da pesquisa foi obter um grupo de profissionais com diferentes percursos e práticas educacionais.

Assim, como dissemos, esta dissertação propõe discutir o tema sexualidade na escola, a partir das *Conversações* realizadas com professoras da educação infantil e de discussões de embasamento psicanalítico a partir da fala das profissionais da educação.

Para tanto, iniciaremos o primeiro capítulo explicando o percurso histórico da construção da metodologia para a pesquisa no campo da psicanálise. Em seguida, serão abordadas a pesquisa-intervenção e a metodologia da *Conversação* como a via que consideramos mais adequada à pesquisa realizada para esta dissertação. Serão apresentados os relatos de cada um dos cinco encontros de *Conversação* realizados com as professoras da educação infantil e, ao final, será exposto um quadro no qual esquematizamos os principais pontos extraídos de cada uma delas.

No segundo capítulo percorreremos a sexualidade infantil em Freud e suas implicações no ambiente escolar, assim como apresentaremos a problematização do processo causador da angústia nos sujeitos como forma de pensar o mal-estar das professoras frente às questões subjetivas de seus alunos.

Finalmente, no terceiro capítulo, faremos, novamente, o percurso pelos textos de Freud, mas agora abordando a função da análise e sua relação com a educação. Iniciaremos problematizando qual o papel da análise e suas contribuições para os sujeitos, para posteriormente pensar como a psicanálise em extensão poderia se usada para contribuir para a diminuição da angústia no ambiente escolar. Não no sentido de tratar os sujeitos, mas no sentido de promover espaços de oferta de palavra que sirvam para produzir um giro na posição dos sujeitos, deslocando-os da posição de queixa para uma atitude de

responsabilização, de forma que consigam pensar nas repostas possíveis para sua angústia. Serão abordados os principais textos de Freud sobre o tema, além de publicações de autores contemporâneos que discutem essa temática, apontando caminhos possíveis de relação entre psicanálise e educação.

Nas considerações finais apontamos algumas questões e cenários que, do nosso ponto de vista, enriqueceriam o diálogo sobre as possibilidades dessa relação.

## 2 METODOLOGIA DA PESQUISA

### 2.1 A pesquisa em psicanálise

Apesar da resistência de setores do meio científico em reconhecê-la como ciência, a teoria psicanalítica vem, gradativamente, conquistando seu espaço na comunidade acadêmica. Para compreender a relação entre a psicanálise e a ciência é preciso conhecer o lugar da ciência na modernidade.

A modernidade é descrita como um momento de declínio das grandes verdades que até então sustentavam a percepção que o homem tinha de si mesmo e do mundo. Acontecimentos do século XVII, tais como o heliocentrismo e os ideais renascentistas, dentre outros tantos, abalaram as certezas científicas dos homens e fundaram o método cartesiano, que rompeu com a lógica centrada na verdade divina ou na mera observação dos fatos, valorizando o método e a comprovação científica.

Sem o referencial religioso e descrente da tradição [...], o homem busca novas referências de orientação, encontrando-as na interioridade. No lugar da revelação religiosa, o método; no lugar da natureza do fenômeno, a observação e a investigação; no lugar do dogma religioso, a suspeita científica. (Guerra, 2010, pp.132)

Frente ao desmoronamento dos saberes dos mestres, Descartes se perguntava como obter a certeza, já que os cientistas não aceitavam mais a palavra do mestre como garantia de verdade: “é verdade porque Sócrates, Platão, Aristóteles, Ptolomeu, Hipócrates etc. o disseram” (Sauret, 2003, pp.90).

Com o declínio das “grandes verdades”, em quem confiar? Descartes concluiu: “duvido, penso, logo existo”. O pensamento em si já é prova da existência. A verdade repousa sobre si mesma e, não mais, no Mestre.

O ponto mais importante do desenvolvimento da teoria de Descartes, segundo Sauret (2003) é a elaboração da clivagem entre verdade e saber – a verdade aqui estando a encargo de Deus - e a emancipação do sujeito do Outro divino no que se refere ao saber. O autor explica:

O *Cogito* assegura o sujeito do que ele é como tal, mas o que há de mais certo não depende da experiência de seus sentidos, mas de uma causa situada no Outro – *emancipação do sujeito fora do Outro divino*. O sujeito se emancipa da verdade garantida por Deus, em benefício de uma verdade que repousa sobre si mesma, da qual Deus é a testemunha. Emancipação de uma certeza - “eu estou certo porque Deus o disse” - por uma certeza outra - “tenho certeza porque o demonstro”. Descartes rompe, assim, com a herança grega e medieval, menos no transtorno dos saberes que na inversão das relações

do cientista com o cosmo. No sentido estrito, não há ciência do homem, pois, ao homem e a Deus Descartes substitui, como condição da ciência, o sujeito e o Outro. Este sujeito não é viável nem apto ao conhecimento, falta diante de um Outro ao mesmo tempo completude, alteridade e campo, onde se situa a causa eficiente. Esta conclusão poderia tornar vã a ciência, uma vez que ela estaria já em Deus: ele é a ciência que não pode me enganar! Mas como é possível, justamente, que o sujeito seja assim definido fora da ciência, que ele esteja na não ciência, onde vemos a razão do embaraço das disciplinas “especialistas” do sujeito? (Sauret, 2003, pp. 90 e 91)

O homem se emancipa de uma verdade garantida por Deus, rompendo com a herança medieval. Sem o referencial religioso, o homem busca novas referências de orientação na interioridade. Como compreende Guerra, se é somente por meio do ato do pensamento que o homem ascende à verdade, ele o faz à custa do despojamento de si mesmo. A verdade adviria do ato do pensamento, isolado das paixões que o corromperiam, correspondendo, assim, à realidade. Nesse sentido, podemos dizer que o saber científico visa suplantar a verdade, ocupar seu lugar na realidade pela via da consciência (Guerra, 2010, p. 134). Para a autora, a noção de consciência avança e permanece na filosofia moderna. Por outro lado, muitos empiristas estabelecem um projeto anticartesiano, mas não conseguem ceder em relação à busca da verdade nos fatos e nos fenômenos observáveis pela verdade implícita na consciência. Ela acrescenta que a diferença entre os empiristas e os racionalistas é a via para alcançar a realidade dos fatos. Enquanto os racionalistas seguem a via da razão, os empiristas apostam na experiência, mas ambos orientados pela busca da verdade última sobre os fatos da realidade.

Depois das duas guerras mundiais, a ciência caiu em descrença, foi desamparada de seus ideais. Deparamo-nos com a dimensão real, não como realidade, mas como aquilo que põe em xeque o saber e provoca uma nova elaboração (Guerra, 2010) que nos deixou diante de um saber que está à mercê desse real que o ultrapassa; chegamos ao fim das certezas. Ocorreu um corte na crença da razão, da lógica e da ciência e, conseqüentemente, uma mudança primordial na forma de se fazer e de se pensar a ciência.

O pensamento científico, antes positivista e considerado extremamente exato e inquestionável, se modificou. O ponto central dessa corrente de pensamento é que o objeto só existe em relação a algo. O novo modelo estruturalista considera que na investigação científica há um ponto não capturável pelo sistema estrutural, um ponto de exceção que sobressai e se articula com todos os outros, mas não pode ser articulado com o sistema (Guerra, 2010). A partir desse momento, as ciências humanas passaram a ter maior entrada no meio acadêmico das pesquisas e as contingências começaram a ser consideradas durante o processo de investigação.

Para Lacan, o inconsciente se impõe ao estruturalismo científico, o que leva o cientista

a contar com as contingências em suas investigações. Para ele, o objeto científico da psicanálise gira em torno do objeto ‘a’<sup>2</sup>, ele é o ponto operatório, o ponto de causa. E é a partir desse ponto que a psicanálise pode ser usada como ciência (Sauret, 2003).

Para o positivismo, o sujeito é o que garante o acesso à verdade, desde que suspenso, ou seja, a verdade só pode ser alcançada objetivando-se o sujeito e reduzindo-o a objeto de um saber. Assim, uma das questões de impasse para a aceitação do método psicanalítico como técnica válida de uma pesquisa científica é que a verdade que a psicanálise busca é a verdade do inconsciente à qual só se consegue ter acesso parcialmente através da fala dos sujeitos. A verdade não corresponde ao verdadeiro, mas à causa - o objeto ‘a’ - que está em jogo. Por meio da linguagem o sujeito consegue acessar algum saber sobre a verdade, mas não a pura verdade. Sobre isso Lacan comenta:

A pesquisa da verdade não é redutível à pesquisa objetiva [...] do método científico comum. Trata-se da realização da verdade do sujeito, como de uma dimensão própria que deve ser destacada na sua originalidade em relação à noção mesma da realidade. Freud estava engajado na pesquisa de uma verdade que lhe concernia totalmente, [...] portanto, também na sua presença diante do doente, e na sua atividade terapêutica. (Lacan, 1979/1998, p. 31).

Para a ciência moderna, o real põe em cheque o que se sabe e provoca uma nova elaboração do saber. Todo saber está à mercê do real e hoje as teorias de todos os campos do conhecimento aceitam a incerteza de suas descobertas (Sauret, 2003). Para as pesquisas das ciências humanas, o sujeito é um buraco no saber, suas questões singulares interrogam constantemente a teoria e a universalização dos conceitos. O principal pensamento da ciência moderna é: “duvido, penso, portanto, existo”. Até a matemática tem seu real<sup>3</sup>. É preciso calcular as contingências, deixar espaço para o inesperado no momento de planejar o método científico, considerando que nenhuma teoria ou descoberta científica é tão exata que não possa ser negada ou reelaborada de alguma forma (Sauret, 2003).

É posto que só há real quando se pensa no sujeito, quando o sujeito está implicado

---

2 Objeto (pequeno) a: “Termo introduzido por Jacques Lacan, em 1960, para designar o objeto desejado pelo sujeito e que se furta a ele a ponto de ser não representável, ou de se tornar um ‘resto’ não simbolizável. Nessas condições, ele aparece apenas como uma ‘falha-a-ser’, ou então de forma fragmentada, através de quatro objetos parciais deligados do corpo: o seio, objeto da sucção, as fezes (matéria fecal), objeto da excreção, e a voz e o olhar, objetos do próprio desejo.” (Roudinesco & Plon, 1998, p. 551)

3 Real: “Termo empregado como substantivo por Jacques Lacan, introduzido em 1953 e extraído, simultaneamente, do vocabulário da filosofia e do conceito freudiano de realidade psíquica, para designar uma realidade fenomênica que é imanente à representação e impossível de simbolizar. Utilizado no contexto de uma tópica, o conceito de real é inseparável dos outros dois componentes desta, o imaginário e o simbólico, e forma com eles uma estrutura. Designa a realidade própria da psicose (delírio, alucinação), na medida em que é composto dos significantes foracluídos (rejeitados) do simbólico.” (Roudinesco & Plon, 1998, p. 644-645)

(Sauret, 2003). Então, se os discursos científicos têm um real que interfere neles, é porque há sempre pelo menos um sujeito envolvido em cada discurso, o pesquisador.

## 2.2 A lógica do método

A psicanálise não renuncia ao sujeito, nem a dar-lhe a palavra. Não é uma ciência igual às outras, mas também não pode ser considerada uma ciência do sujeito, pois a ciência, a princípio, tenta excluir o sujeito. Desse modo, a psicanálise é uma ciência do real porque ela opera com o que não está lá, é a partir de uma falta que ela se desenvolve. A pesquisa nesse campo trabalha em torno de um objeto que não é palpável e nem todo recoberto pela linguagem, e a forma de acesso a ele é pela via da linguagem.

Assim, para fazer pesquisa em psicanálise, sem se reduzir à ciência excluindo o sujeito e o que o causa, é necessário preservar a ética - manter-se fiel à falta como causa do desejo e à articulação com o discurso analítico, ou seja, dialogar com a ciência sem abandonar o singular - e trabalhar com seus três níveis de forma indissociável: Método de investigação dos processos psíquicos (associação livre, escuta flutuante e transferência); Método de tratamento inventado para e com neuróticos e Teoria dos fatos impossíveis de serem descobertos sem esse método de exploração e tratamento (Sauret, 2003, pp.94).

Popper (2007) diz que uma ciência só é ciência se for refutável, por isso a psicanálise não poderia ser considerada ciência. No entanto, sabe-se que, em Freud, o que vem depois do 'sim' ou 'não', é o critério de refutabilidade. A psicanálise é construída pela prática e a lógica formal organiza esse pensamento, o que traz uma materialidade clínica para as investigações e teorizações. Para tanto, há três formas de pensamento analítico. O pensamento indutivo é aquele em que, a partir de dados constatados, infere-se uma verdade absoluta que vai além do que está dado e traz algo novo. O caminho é do individual para o geral. Se todas as premissas são verdadeiras a conclusão, provavelmente, é verdadeira. Mas nem sempre e não em todos os casos. O pensamento dedutivo parte do universal, geral, para dizer que o caso particular, individual, confirma aquela teoria. E, finalmente, o pensamento dialético que consiste na dupla negação para afirmação do novo. Tese, antítese, síntese. O embaraço da psicanálise como ciência, então, é: como extrair do singular algo comum a vários?

Universalizar é necessário para construir a teoria e atuar nos serviços. Mas, o risco da prática idealizada, universalizada, é que ela pode não preservar a singularidade. Portanto, é importante saber que o caso vai sair do modelo estabelecido. O trabalho em psicanálise tem sempre que considerar as especificidades do sujeito. Assim, o mito universalizante é quebrado

pelo singular de cada caso. O lugar da psicanálise é o de suportar que pelo erro o sujeito aceda a uma verdade não toda, é assim que se alcança a ciência.

O dispositivo freudiano de análise é o que permite manter a subjetividade e as especificidades de cada sujeito integrando os quatro conceitos fundamentais da psicanálise: inconsciente, transferência, repetição e pulsão (Sauret, 2003).

Assim, na posição de analista, o saber adquirido, ao invés de ser assumido, deve ser recusado para que os traços subjetivos e específicos de cada caso, de cada sujeito não sejam esquecidos. De uma forma ou de outra, a verdadeira responsabilidade na psicanálise é fazer o sujeito se responsabilizar pelo próprio gozo.

### **2.3 A pesquisa-intervenção na psicanálise**

A psicanálise é uma clínica. E como clínica, ela segue princípios e não padrões (Calazans & Serpa, 2010). Ansermet, citado por Calazans & Serpa (2010), lembra que o método clínico tem como ideal submeter de maneira constante à experiência do singular o saber produzido por ele, sendo essa articulação que define a clínica: um saber que é questionado, que chega a um impasse a partir do caso único (Ansermet *apud* Calazans & Serpa 2010, p.89).

O método de pesquisa-intervenção se configura como forma específica de abordar os sujeitos nas instituições para que eles possam construir um saber, sempre singular a cada um, acerca dos impasses que vivenciam no laço social. Para realizar uma pesquisa nesse sentido, é necessário estar aberto às particularidades do contexto, em termos econômicos, culturais e psicossociais, já que a dimensão cultural e as especificidades da trajetória das instituições e dos sujeitos estão fortemente presentes. Dessa forma, a pesquisa-intervenção, ao articular o modo de construir o próprio problema e a questão de pesquisa a serem investigados, produz um corte na posição inicialmente assumida pelo grupo e por cada um dos participantes, frente ao que se disse e ao não-dito, aos pontos de silêncio que permeiam os encontros.

Teixeira (2010) nomeia esse processo de “metodologia em ato” por ser um método de tratamento e, também, de investigação conforme desejava Freud. Isso porque o saber que vem da pesquisa em psicanálise surge da sua colocação em ato. Assim, ao fazer valer o saber do caso como operador da mudança, produz um esvaziamento do saber prévio do analista dando lugar à construção de um novo saber, o que é primordial para a pesquisa em psicanálise.

O trabalho do psicanalista, clínico ou de pesquisa, é sempre considerar o singular, é uma busca pela exceção. A universalização é necessária para construir a teoria e estruturar o



trabalho, mas o importante é saber que o caso a caso foge à regra. O mito universalizante é quebrado pela singularidade de cada caso. Nesse sentido, a invenção e a surpresa são provocadoras de mudanças. Por isso a metodologia da conversação é muito utilizada na pesquisa psicanalítica, tendo boa aceitação e bons resultados.

Seguindo essa orientação, para a construção dessa dissertação foi realizada pesquisa de campo em forma de pesquisa-intervenção pela metodologia da *Conversação* com professoras da educação infantil.

A conversação clínica é uma associação livre coletivizada da qual se espera que surja algo inédito a partir do convite à fala (Miller, 2003). Então, a fala de um pode ‘tocar’ no outro, tanto no sentido de uma confirmação da posição assumida, como de contestação da mesma. Para alcançar o efeito esperado de construção de respostas para as questões vivenciadas, a conversação deve ser realizada com um grupo que possua alguns pontos em comum e ser conduzida por profissional orientado pela psicanálise.

#### **2.4 A conversação como metodologia**

Na perspectiva da pesquisa em psicanálise, propõe-se aqui uma pesquisa-intervenção pela metodologia da *Conversação* de orientação psicanalítica que tem muito a agregar, principalmente em ambiente educacional. Este dispositivo, criado por Miller (2003), é apontado como forma eficiente de inserção da psicanálise na escola e indicado para o tratamento dos impasses que acometem os professores, como forma de promover a elaboração de conhecimentos inéditos e respostas para esses impasses.

Sobre a *Conversação*, Santiago (2008), que tem ampla experiência com a metodologia e a utiliza nas escolas, diz que sua principal característica é a associação livre coletivizada:

A associação livre coletivizada e promovida, nesta experiência, em função do que não vai bem – um ponto de sofrimento ou impasse diante de um real insuportável, que causa mal-estar – permite a cada sujeito nela envolvido sair da paralisação que o impede de tomar a palavra e de agir de acordo com sua própria vocação. (Santiago, 2008, p.115)

As *Conversações* são orientadas no sentido de tentar localizar a saída particular que o sujeito cria para lidar com o que o angustia. Assim, buscamos identificar, no campo das manifestações sexuais das crianças, o que desperta a angústia dos professores. E ainda, como eles respondem a esses impasses. Dessa forma, a *Conversação* deve sustentar uma experiência de palavra que faça possível o reconhecimento da particularidade do sujeito, originando saberes e resultados surpreendentes aos participantes.

A *Conversação* se faz instrumento de intervenção, pois “cultiva a arte de falar entre pares (ou ímpares), promove o agir na direção de uma abertura para o mundo, para novas ideias, ou a invenção de algo que convenha a cada sujeito.” (Santiago, 2008, p. 113).

O objetivo dessa metodologia é oferecer a palavra para que aquele que fala possa, ele mesmo, ser tocado pelos efeitos de seu dizer. Miller destaca que a associação livre pode ser coletivizada, uma vez que “não somos donos dos significantes” (Miller, 2003, p. 15). Assim, a partir de um significante surgem outros, não sendo importante quem os produz. O que se busca em uma *Conversação* é o diálogo entre os próprios envolvidos acerca do tema proposto, tendo como ponto de partida o mal-estar que a eles concerne, no sentido de produzir saberes inéditos (Ferreira, 2010).

Os professores, muitas vezes imersos em um excesso de saber e na abundância de sentidos e de interpretações das vivências das crianças, se veem angustiados e impotentes. Durante a *Conversação*, que se mostra como um espaço aberto a contraposições e aproximações, a palavra pode operar em direção ao inédito, destravando a prática de ensino dos professores e liberando-os das identificações e significantes aos quais estavam atrelados. Trata-se de estudar os impasses que ocorrem na escola e, ao mesmo tempo, intervir com o objetivo de permitir um movimento sobre o que se mostra como impossível e como sintoma da instituição. “A conversação promove um espaço para fazer surgir um saber inédito, transmitido pelo próprio sujeito” (Santiago, 2008, p. 123 - 124). O imprevisto e o incalculável que emergem das conversações são o ponto principal dessa metodologia, não podendo esse dispositivo ser utilizado de nenhuma outra maneira, com efeitos de intervenção, a não ser o encontro presencial.

Tendo em vista essas orientações, foi realizada uma *pesquisa-intervenção* com um grupo de dez professoras da educação infantil de diversas escolas públicas e privadas de Belo Horizonte, no sentido de localizar as saídas encontradas por elas frente ao mal-estar docente relacionado à sexualidade infantil.

As conversações ocorreram uma vez por semana em um total de cinco encontros com uma hora de duração cada um deles. Foi acordado com o grupo que todos os encontros ocorreriam na residência particular da pesquisadora, por sua localização que facilitou o acesso a todas as envolvidas.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (COEP/UFMG) e aprovada. As participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido atestando que gostariam de participar voluntariamente da pesquisa. O termo elucidava o objetivo da pesquisa assim como os eventuais riscos e a

possibilidade de desistência a qualquer momento.

No processo de seleção das professoras participantes da pesquisa, buscou-se formar um grupo de profissionais com diferentes percursos e experiências. O grupo apresentou formação acadêmica, percurso profissional e idade variados. Todas as dez participantes eram graduadas em pedagogia e tinham idades entre vinte e cinco e cinquenta anos. Cinco delas tinham especialização em psicopedagogia, duas estavam cursando a pós-graduação em psicomotricidade e quatro não possuíam título de pós-graduação. A experiência dessas profissionais na educação infantil variava de três a quinze anos. Quatro delas tinham experiência apenas em escolas privadas e duas professoras tinham experiência apenas em escolas públicas. As outras quatro já haviam passado pelas duas redes de ensino. As participantes, no período em que foram realizadas as conversações, estavam trabalhando com crianças cuja idade variava entre um e seis anos.

As conversações foram registradas em um gravador que ficava posicionado ao centro da sala com as professoras em círculo ao seu redor. Ao assinarem o termo de consentimento as professoras concordaram com a gravação dos encontros em áudio. Foi explicado a elas que era garantido o sigilo de todas as informações pessoais.

## **2.5 Metodologia: desenvolvimento e discussão**

### ***2.5.1 Primeira conversação: o encontro traumático do adulto com a sexualidade da criança***

É importante salientar que em nenhuma conversação estava presente o grupo completo de dez professoras.

Ao primeiro encontro compareceram sete das participantes. Duas delas não retornaram nos encontros posteriores.

O encontro foi iniciado esclarecendo sobre os objetivos da pesquisa/extensão e sobre as diretrizes da metodologia de conversação. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi lido em voz alta e todas assinaram. Foram definidas as datas dos encontros subsequentes.

Para iniciar a primeira conversação, foi feita uma pergunta geral: como aparecem as questões do corpo e da sexualidade na escola e como vocês trabalham com ela? Uma das professoras estava muito angustiada com um aluno de três anos que se masturbava ininterruptamente na escola, então foi a primeira a falar. Esse se tornou o principal tema da primeira conversação psicanalítica desse grupo.

As professoras começaram dizendo que a orientação de todas as escolas com relação a essa prática infantil era a de chamar a atenção da criança que se masturbava para outras coisas – atividades ou brincadeiras -, mas que nos casos mais graves nos quais nem essa nem nenhuma outra abordagem funcionava, elas esperavam que a solução viesse de outros profissionais, como os psicólogos.

Uma das professoras relatou uma abordagem diferente que teve, na qual, em vez de desviar a atenção da criança ou ignorar o fato, falou diretamente que ela não poderia fazer aquilo na escola. Foi feita uma intervenção nesse momento chamando a atenção para a diferença nas abordagens relatadas. Como efeito dessa intervenção, uma professora que havia falado que seguia a orientação da escola de desviar a atenção da criança que se masturbava, alterou a sua fala: *“Várias vezes eu cheguei para falar com ele que eu sabia que ele sentia prazer tocando ali, né? Mas na sala de aula não era lugar. Ele podia fazer isso na casa dele, ele podia fazer isso no banheiro, mas que ele não podia fazer isso na frente de todo mundo.”*

As participantes do grupo afirmaram considerar a masturbação das crianças em sala de aula como um processo normal de autoconhecimento e de descoberta do próprio corpo, mas, contraditoriamente, demonstravam certo incômodo com a situação, dizendo: *“A professora dela já tinha me falado que desde o berçário - e isso era no maternal - ela dava esse problema (...) sempre ela tirava a fralda.”*

Destacaram-se da fala das professoras alguns fatores precipitadores do mal-estar que sentiam em relação à masturbação das crianças. Os principais fatores apontados por elas foram: a intensidade e a frequência dos episódios de masturbação. Crianças que se masturbavam várias vezes ao dia ou que não paravam de se masturbar em nenhum momento eram considerados por elas como casos graves, deixando-as impotentes diante do fato. Os casos pontuais de masturbação não despertavam angústia nas professoras. Elas consideravam esses casos como “algo passageiro”. Quando a situação perdurava ou a frequência da masturbação em sala aumentava, surgia a angústia. As professoras associaram a masturbação à saúde e pontuaram que a masturbação excessiva é algo incontrollável para a criança e que pode ferir seu corpo – em vários casos os meninos ficavam ‘assados’ e com os pênis vermelhos de tanto se masturbarem. As participantes acreditam que a masturbação interfere também na socialização e na aprendizagem das crianças. Disseram que elas se isolam ou são isoladas do grupo, se afastam das atividades pedagógicas e não acompanham o ritmo de desenvolvimento e de aprendizagem da turma. Acrescentaram que a masturbação chama a atenção de outras crianças, que poderão passar a imitá-la.

As professoras falaram da própria angústia com relação à suposta angústia das

crianças: *“é tão sofrido para mim [...] quanto pra ele. Não, sofrido que falo é assim... por eu ficar muito incomodada, porque eu queria ajudá-lo de alguma maneira.”*

Foram citados três tipos de abordagem usualmente realizadas pelas professoras nesses casos: distrair ou ignorar, falar diretamente e inibir. Em geral, a orientação das escolas é não falar diretamente sobre a questão com a criança, mas tentar desviar a atenção dela para outra atividade ou brincadeira. Algumas professoras relataram que abordavam diretamente a questão com a criança, dizendo que ela não podia se masturbar na escola. Uma das professoras que trabalha com crianças menores relatou que costumava perceber o interesse pelos órgãos sexuais nos momentos de troca de fralda. Nesses momentos, ela dizia para tirarem a mão dali porque “está sujo de xixi ou de cocô”.

As professoras das escolas da rede pública disseram angustiar-se com a situação das crianças na favela que, segundo elas, “é chocante”. Já as professoras da rede particular sofriam com a opinião dos pais e com a pressão da escola sobre suas intervenções junto às crianças. Esses dois fatores interferiam em sua atitude com as crianças e elas não se sentiam confortáveis em assumir a responsabilidade sozinhas.

Dessa forma, as professoras se apoiam nos diagnósticos de outros profissionais e supervalorizam as intervenções externas. Buscam orientações de outros profissionais da saúde e da psicologia sobre o que fazer junto à “criança problema” e indicam avaliações e tratamentos externos para essas crianças. Essa busca por um diagnóstico é uma forma de dividir a responsabilidade sobre a criança com outros profissionais, ou mesmo de se desresponsabilizar pelo problema apresentado pela criança.

As famílias que buscam atendimento externo para as crianças são consideradas pelas professoras como “ótimas” ou “atenciosas”. Podemos pensar que as professoras ficam muito presas a conhecimentos e práticas pedagógicas universais e, por vezes, não conseguem perceber formas e intervenções particulares, ou seja, recursos próprios que elas podem criar na escola. Quando uma “criança problema” tem uma melhora no comportamento, elas relacionam essa mudança a uma intervenção externa. As professoras demonstram muita preocupação com o histórico da criança, como uma forma de buscar uma origem ou uma causa específica para o problema. As professoras falam que se sentem despreparadas para lidar com essas situações e que gostariam que houvesse profissionais para orientá-las melhor dentro da própria escola. Uma delas diz: *“teria que ter alguém para poder ajudar, porque essa questão é uma questão gritante que todo mundo vivencia alguma coisa dessa forma na sala de aula. Pelo menos uma vez na semana você vai ver alguma coisa disso ou o colega vivenciou (...)”*

Durante a conversação, foi mencionado que as meninas apresentam episódios de masturbação bem menos frequentes que os meninos e que raramente isso se torna um problema na escola.

Elas descreveram vários casos de curiosidade sexual que ocorrem no banheiro. O momento das crianças irem ao banheiro é apontado por elas como de especial atenção. Uma das participantes relata: *“Na minha escola chegou ao ponto de que cogitaram tirar uma professora da sala para que ela ficasse tomando conta dos banheiros.”*

Ao falar das condições dos alunos atendidos pelas UMEI's, as professoras citaram casos de meninas pré-adolescentes que já têm vida sexual ativa. Esse fato causa angústia nas professoras, pois elas relatam não saber lidar com a situação.

Ao final da primeira conversação, surgiu a questão de gênero nas escolas. Algumas professoras disseram do desconforto que sentem ao deixar os meninos brincar com brinquedos de meninas, por dois motivos: por um lado, porque os pais poderiam ver e desaprovar a atitude delas e, por outro, por convicções pessoais, pois não achavam adequada essa atitude.

Como efeito, dessa primeira conversação surgiu o interesse das professoras em falar de suas experiências sexuais. Ao finalizarmos a conversação, algumas professoras procuraram pessoalmente a coordenadora para comentar sobre suas experiências sexuais infantis, que haviam retornado à memória durante a conversação. Esse é um efeito esperado, pois, ao tratar das questões que envolvem a sexualidade do aluno, o professor esbarra em questões que envolvem a própria sexualidade. Reconhecer que os impasses vivenciados na abordagem da sexualidade do aluno relacionam-se com questões que envolvem a própria sexualidade é o primeiro passo para a construção de respostas para esses impasses.

### ***2.5.2 Segunda conversação: o corpo e a agressividade das crianças como fontes de mal-estar das professoras***

Na segunda conversação, estavam presentes seis participantes. Algumas professoras haviam participado do primeiro encontro, outras não. Por isso, uma delas sugeriu que a conversação fosse iniciada com uma rodada de apresentações, o que foi feito. À medida que elas foram se apresentando e falando de suas experiências, foram surgindo pontos de comparação entre as práticas de cada uma.

Esse segundo encontro foi um pouco mais agitado. As professoras falaram sobre temas relacionados às suas condições de trabalho e às dificuldades que enfrentam em outros campos,

para além do tema da sexualidade das crianças. Ao perceber que elas precisavam falar sobre essas questões, mesmo que os temas não estivessem diretamente relacionados à pesquisa, foi acolhida essa demanda. Assim, fundamentada num dos princípios da metodologia da *Conversação* – a associação livre – esses temas puderam aparecer e, subliminarmente a eles, a proposição principal da conversação.

Surgiram diferenciações entre a escola pública e a privada. Apontaram que na escola pública a professora tem mais autonomia e liberdade, mas em contrapartida, ela não tem um apoio pedagógico da coordenação. Já na escola particular, a crítica foi à pressão exercida pela instituição sobre os professores e à relação delicada que se estabelece com as famílias, uma vez que elas “pagam pelo serviço” oferecido pela escola. O ponto positivo da rede privada, segundo as professoras, é o apoio pedagógico sempre disponível.

O apoio que as professoras esperam da coordenação, e que afirmaram faltar na rede pública, vai desde a retirada da criança da sala de aula quando a situação fica “insustentável”, até o apoio na hora de chamar a família para conversar e fazer o encaminhamento dos alunos para profissionais externos à escola. Elas contam com o apoio dos coordenadores para manter a disciplina e o controle dos alunos e, fundamentalmente, buscam dividir a responsabilidade das decisões relativas às crianças com a coordenação da escola. Elas esperam, finalmente, dividir com a escola a responsabilidade do cuidado com os “alunos-problema”.

Entretanto, as discussões avançaram para além das queixas relativas à coordenação da escola, alcançando certa implicação das professoras nas dificuldades das quais se queixavam. Ao nomearem situações em que perdem a paciência com os alunos, uma das professoras apontou que o problema poderia estar nas próprias professoras, que não “*se entregam por completo*” na sala de aula, ao que outra respondeu: “*Eu vou discordar... eu vou discordar, sabe por quê? Eu vou por completo, numa boa. Eu amo o que eu faço, mas tem dia que é muito difícil*”.

O tema da sexualidade apareceu nessa conversação relacionado ao corpo. Ao serem interrogadas sobre as situações que lhes despertavam angústia e sobre as respostas que elas davam a essas situações, elas abordaram os temas do corpo e da agressividade das crianças em sala de aula.

Os temas privilegiados em suas falas nesta conversação foram: respeito, limite e autoritarismo. Algumas professoras disseram que precisam ser mais firmes ao impor limites: “*conversar menos e impor mais*”. Outras acham que é possível dar limites com afetividade e argumentação. Cada uma falou de sua prática e de situações em que tiveram êxito nas duas abordagens.

As professoras que têm alunos menores afirmaram que utilizam abordagens diferentes daquelas com alunos de quatro a seis anos. Para os menores, elas defendem que é necessário sair da atenção individual e levar as questões para o grupo. Segundo as professoras, *“ficar dando muita atenção individual não ajuda, além disso, a criança ainda não compreende bem as argumentações”*.

Assim, elas passaram a descrever as orientações gerais oferecidas pelos cursos de pedagogia e de pós-graduação, além das orientações fornecidas pela própria escola, descrevendo as normas sobre como lidar com as crianças em vários aspectos comportamentais. As professoras repetem o discurso acadêmico e tentam aplicá-lo em suas práticas pedagógicas. Elas buscam nas teorias pedagógicas as respostas para o mal-estar vivenciado na escola, *“testando as diferentes abordagens até encontrar uma que funcione”*. Entretanto, esse saber universal não consegue abarcar todas as dificuldades que elas enfrentam em suas práticas pedagógicas, especialmente no campo das manifestações sexuais das crianças. Essa constatação apontou para o limite do conhecimento científico, abrindo brechas para as soluções inéditas.

### ***2.5.3 Terceira conversaço: os impasses e a angústia das professoras frente às manifestações da sexualidade das crianças***

A terceira conversaço se iniciou com uma questão sobre o que as crianças perguntam sobre: o corpo, as relações amorosas e a sexualidade, e como as professoras respondem a essas questões. Foi marcada a importância de se tentar localizar os impasses, embaraços e situações difíceis que elas já vivenciaram diante das questões das crianças, e as respostas que deram a esses impasses.

Elas falaram sobre o tema da masturbaço exacerbada de algumas crianças, e apenas no final da conversaço, uma das professoras começou a falar sobre as perguntas das crianças. Retomamos esse tema no encontro seguinte.

O momento de ir ao banheiro foi retomado por elas. Segundo as professoras, as escolas as orientam a sempre acompanhar as crianças quando vão ao banheiro, por questão de segurança, para evitar acidentes, e por questão de higiene, para auxiliá-las. Mas, as professoras destacam que a ida ao banheiro é um fator de curiosidade e um momento de descoberta sexual. Diante da curiosidade das crianças, uma das professoras relata que gosta de abordar a questão *“com naturalidade”*, porque se lembra das próprias pesquisas sexuais na infância. *“Eu volto para eles: Mas o quê que você veio procurar aqui? Jogo a pergunta para*



eles ao invés de falar ‘não, não pode fazer isso’.”

As professoras relatam que as situações de masturbação são abordadas “naturalmente” por elas, e dizem que o maior problema está na relação com as famílias. Muitas famílias têm restrições com relação à masturbação dos filhos e não comparecem às reuniões agendadas para tratar do tema ou se esquivam do assunto de alguma outra forma. Segundo uma professora, essa relação “complicada” com a família dificulta a intervenção da professora com a criança: *“A gente sabia que a mãe era difícil. Poderia falar que a gente mesmo estava induzindo ele a isso (a se masturbar).”* Ela se refere a uma criança que se masturbava com frequência em uma escola da rede privada. As professoras comentam que nessas escolas geralmente elas sofrem mais pressão por parte da coordenação e dos pais, já que o fato da escola ser paga cria uma preocupação da coordenação em atender às exigências dos pais, em não desagradá-los para mantê-los na escola.

Aparecem também as cobranças da escola direcionadas à professora para que ela alcance determinado resultado geral com as crianças, o que não permite a abertura para as individualidades. A estrutura das escolas, a direção e o número de alunos interferem nas regras e no funcionamento escolar.

As professoras demandam um profissional externo à escola como forma de oferecer à criança um tratamento individualizado. Elas descrevem o impasse que sentem entre acolher a singularidade e atender às exigências da coordenação e das políticas públicas. No caso específico da masturbação das crianças, uma das professoras diz que os profissionais externos seriam auxiliares das professoras e da coordenação junto aos pais, porque, do contrário, *“fica parecendo que a masturbação é algo que só acontece na escola”*. Assim, essa busca por outros profissionais surge como um apoio à escola no enfrentamento das famílias. Uma professora relata que se sentia insegura quanto a sua intervenção por medo do que os pais iriam pensar.

O que constatamos em suas falas em todas as conversações foi a busca constante das professoras por um apoio externo para favorecer a sua prática pedagógica. Esse suporte é esperado da coordenação da escola, dos colegas, dos profissionais externos à instituição ou dos diferentes campos do saber. Destaca-se a insegurança das professoras em sua própria capacidade e habilidade para lidar com os impasses relativos à sexualidade das crianças.

Discutiui-se o que é a masturbação infantil. Cada uma das professoras falou sobre a sua concepção de masturbação e de suas possíveis causas. Algumas defenderam causas orgânicas, como candidíase ou alergias, mas a maioria afirmou tratar-se de um processo normal do desenvolvimento infantil. Uma das professoras comentou ser importante que os profissionais,

principalmente da educação infantil, sejam preparados para lidar com a sexualidade da criança, já que esse momento vai chegar com certeza. Outra professora disse: *“Mesmo que assim... eu já sabia da teoria, mas quando a gente se vê diante de uma situação dessas a gente fica assim: nossa, e agora?”*.

Elas começaram a diferenciar a manipulação das partes íntimas da prática da masturbação. Afirmaram que a manipulação do corpo não causava mal-estar. Sobre essa diferença, responderam: *“É a busca desse prazer mesmo... que deixa a criança desassossegada”* *“A criança já está erotizada”*. Seguiu-se a discussão sobre como a masturbação as incomoda, especialmente quando é em excesso, até que uma professora disse: *“Na verdade eu nunca tive uma criança que não fosse excesso. Masturbação infantil eu acho que sempre vai ser excesso, porque é tão gostoso pra ele que ele não sabe a hora de parar.”*.

Essa fala corrobora a concepção psicanalítica do encontro do sujeito com o real do sexo como algo da ordem de um excesso impossível de ser simbolizado. Assim, por mais que as professoras tentem “naturalizar a sexualidade”, as manifestações sexuais das crianças parecem despertar angústia exatamente pelo seu caráter de excesso. Para Lacan, a sexualidade é um dos nomes do real e o real é desprovido de sentido (Lacan, 1972-1973/ 2008).

Duas professoras disseram que, se a criança não está interessada pela atividade dada em sala de aula, elas, como professoras, é quem têm de proporcionar uma atividade prazerosa para a criança, para que ela prefira parar de se masturbar e participar da atividade com o grupo de alunos. As duas dizem fazer isso e alcançar bons resultados. Outra professora argumenta: *“Nem sempre a gente vai conseguir ter coisas prazerosas... (para oferecer como atividade substituta da masturbação)”*.

Assim, a masturbação surge como um ponto de incômodo para esse grupo de professoras, que respondem de forma diferente a esse incômodo. Como explicação para o fato, algumas buscam causas biológicas, outras a associam ao prazer, a maioria diz reconhecer que é normal, mas percebe-se certa incongruência entre o que dizem e como respondem a essas manifestações. Mesmo reconhecendo que a masturbação é normal na infância, esse comportamento da criança parece despertar angústia nas professoras. As respostas são as mais diversas, desde tentar ignorar, oferecer outra atividade substitutiva, relacionar essa prática com os riscos de se sujar ou ferir, até encaminhar para um profissional externo à escola.

No dia marcado para a quarta conversa nenhuma das professoras compareceu ao local do encontro, o que pode sugerir um efeito provocado pela conversa anterior. Algum ponto ou tema abordado pode ter angustiado as professoras. Consideramos que algo poderia ter escapado à coordenadora da conversa e, como efeito, surgiu uma resistência à

conversação. Foi proposto que a quarta e a quinta conversações fossem realizadas no mesmo dia, em um encontro final com a duração de duas horas, como forma de abreviar o trabalho, o que foi aceito pelo grupo.

As duas conversações serão trabalhadas aqui separadamente, apesar de terem ocorrido no mesmo dia.

#### ***2.5.4 Quarta conversação: as perguntas das crianças e a resposta aos pais – um saber vacilante como fonte de angústia***

Na quarta conversação interrogamos sobre as perguntas que as crianças fazem e as teorias que elas constroem acerca da sexualidade. Essa proposta foi feita como estratégia para que o foco da sexualidade estivesse voltado para as crianças e não para as professoras, diminuindo sua angústia. Mas, como sabemos desde Freud, ao abordar a sexualidade do Outro, a própria sexualidade está em questão. Como veremos, as questões sexuais das professoras surgiram a todo instante. Mas, acreditamos que essa forma de iniciar a conversação obteve o resultado esperado. Não percebemos resistência das professoras em abordar o tema proposto.

As professoras iniciaram a conversação contando sobre as teorias construídas pelos alunos a respeito da concepção dos filhos e da relação sexual entre os casais. Relataram, também, situações em que as crianças questionavam sobre a vida pessoal e amorosa das professoras. Relataram situações em que as crianças pediram um beijo na boca da professora ou que buscavam fazer carinhos nela. Uma professora respondeu que aquelas não eram demonstrações adequadas entre professor e aluno.

Sobre as suas respostas às perguntas das crianças, as professoras apresentaram um discurso padronizado, afirmando que tentavam responder só o que elas perguntavam, pois *“senão rende muito”* e os alunos acabam perguntando *“além”*. Acrescentaram que, às vezes, têm a sensação de que não conseguiram responder direito ao que a criança perguntou. Percebe-se que têm a preocupação de satisfazer a curiosidade da criança, mas sentem certo embaraço diante das questões que envolvem a sexualidade. Sobre as respostas dadas às crianças, uma professora relata: *“A gente fica ansiosa pra responder e com medo, também, do que a gente vai responder para não ser interpretado diferente por um pai, por um outro colega... então, a gente fica um pouco cercado do que você vai responder (...) porque outra pessoa que ouça pode falar: ‘olha lá, ela tá incentivando’”*

Uma das professoras comentou que os filhos também fazem perguntas para ela acerca

da sexualidade. Quando interrogada se o embaraço seria maior diante dos filhos ou dos alunos, ela respondeu: *“Em casa eu fico mais tranquila porque eu sei que eu sou responsável e não vai ter um terceiro responsável que vai me cobrar a resposta para aquela criança.”* Assim, a preocupação com os pais dos alunos parece intervir na relação dos professores com as crianças. As professoras se sentem apreensivas com o que eles vão pensar de suas ações e palavras. Mesmas as professoras da rede pública, que têm maior autonomia, evitam algumas situações que poderiam ser conflituosas com os pais e temem sua reprovação. Apesar de se queixarem do afastamento das famílias em relação às questões escolares, elas disseram que algumas situações que ocorrem na escola elas preferem não compartilhar com as famílias. Segundo as professoras, elas evitam transmitir acontecimentos pontuais ocorridos na escola, pois acreditam que as famílias não irão compreender ou aceitar. Como um exemplo, descrevem situações em que os meninos brincam de boneca na sala ou se fantasiam de menina durante alguma brincadeira. As professoras permitem a brincadeira, mas evitam comentar o fato com os pais. Essa separação entre a escola e a família foi demarcada. Ou seja, mesmo que se defenda a importância da aliança entre a família e a escola, existe alguma autonomia da escola em relação à família. Certa autonomia dos professores em sala de aula é necessária para que possam alinhar o projeto pedagógico ao próprio desejo de transmissão, fundamental para a sua implicação na prática pedagógica.

Essa intervenção teve efeito sobre o discurso de uma professora que, associando livremente, comentou: *“Tem situações que às vezes os pais não querem tratar. Os pais preferem camuflar, preferem esconder. Então, assim, se a gente consegue ter uma conduta boa em sala e consegue resolver aquilo, acho que não tem porque levar para eles, a gente consegue resolver ali. São coisas que dependem da nossa intervenção, entendeu?”*

Depois de descreverem as perguntas das crianças acerca da sexualidade, uma das professoras relatou uma situação em que solicitou às crianças que fizessem um desenho do pai, em função da aproximação do dia dos pais, e uma das alunas desenhou uma princesa. Quando questionada sobre o desenho, a criança disse que era seu pai de saia, que ele era uma princesa. A professora mostrou o desenho para uma colega, que disse que a criança teria de fazer outro desenho, pois *“ela não poderia entregar aquele desenho para o pai”*. Em seguida, ela mostrou o desenho para a diretora, que reagiu com naturalidade. Por último, ela mostrou para a coordenadora, que disse que a criança teria de refazer o desenho. A diretora e a coordenadora decidiram que, no caso dessa aluna, manteriam o desenho da princesa, mas diriam que foi um desenho feito *para* o pai, e não *do* pai. Nesse momento da conversa, a professora foi questionada sobre o motivo de mostrar a tantas pessoas o desenho, se ela havia

ficado com receio de mostrar o desenho ao pai da aluna, e ela disse que não. Mas, foi marcada a sua dúvida em relação ao que fazer naquela situação. Ela disse que havia mostrado só para “*atiçar*” as colegas, mas ficou visivelmente desconfortável com o questionamento. E acrescentou, finalmente, que resolveu mostrar para a diretora “*para ter um respaldo de sua posição*”.

Se a função docente exige que o sujeito ocupe uma posição de saber, as professoras ficam incomodadas quando o saber vacila, com dificuldade em reconhecer essa falha no saber. Além disso, elas afirmam não ter autonomia na escola, especialmente nas instituições privadas: “*Você sempre vai ter medo de tudo (de todas as ações com a criança serem questionadas), (...) porque você não tem autonomia*”

Assim, demonstram que é no campo da sexualidade que o saber se apresenta mais vacilante.

Elas discorreram sobre a questão de gêneros na escola. Informaram que as escolas costumam não fazer distinção entre o que é de menina e o que é de menino, mas alguns profissionais e pais adotam essa postura. Comentaram que as crianças já chegam condicionadas a pegar brinquedos comumente associados ao seu gênero e, por mais que a escola ou as professoras, por convicção pessoal, não façam distinção de gênero, afirmam que não é fácil lidar com essa questão, especialmente por causa dos pais. Quando os pais questionam alguma forma de brincar associando-a ao gênero, a resposta das professoras é justificar aquela brincadeira a partir dos seus objetivos: estimular a sensibilidade, o cuidado com o outro, o desenvolvimento da empatia etc. Elas demonstram estar preparadas para recorrer à teoria para justificar essas situações.

### ***2.5.5 Quinta conversação: a sexualidade infantil e a angústia das professoras nas rela es com os pais - um jogo de espelhos***

A quinta e última conversaço, por ter ocorrido no mesmo dia do quarto encontro, teve como ponto de partida o tema das diferenças entre os g neros. Uma professora contou outro caso de situa o tensa entre a escola e a família envolvendo a questão de gênero. Disse que a foto de um menino brincando de boneca foi retirada de seu portfólio pela família.

Entretanto, a questão de gênero se deslocou para o tema da família. Na rela o das professoras com os pais, foi enfatizado o receio de que alguma criança deixe a escola e a professora seja responsabilizada e penalizada por isso. Assim, elas abordaram as dificuldades que vivenciam nas rela es com os pais e como isso interfere nas suas rela es com as

crianças.

O tema da sexualidade, nesse sentido, é o mais temido por elas. Uma professora diz: *“Eu acho que a nossa dificuldade em lidar com algumas questões na escola... eu acho que... vou falar a verdade, gente! É medo do que os pais podem fazer com a gente e com a escola.”* *“Se um pai falar: ‘eu mando fechar essa escola’ Gente, ele manda fechar a escola, sim!”*.

Por vezes, deixa-se entrever que esse medo dos pais, da reprovação dos pais em relação à sexualidade das crianças, seria uma cena deslocada de sua própria condição infantil frente a seus próprios pais, repetida, agora, por meio das crianças.

Digna de nota é a posição infantil adotada pelas professoras frente à reprovação que possam ter dos pais de seus alunos por sua conduta acerca da sexualidade das crianças.

Uma das professoras que tem experiência tanto na rede pública quanto na particular considera que a relação com os pais na rede pública é muito mais fácil, porque eles atribuem um saber à professora. Quanto à escola privada, consideram que *“os pais se intrometem muito no trabalho da professora”* querendo dizer como ela deve agir com os alunos. Segundo as professoras, eles confrontam a professora o tempo inteiro e têm muita dificuldade em assumir os problemas dos filhos. Essa professora diz: *“Eu acho uma liberdade trabalhar na prefeitura”*.

Apesar de muitas vezes questionarem a prática pedagógica e intervirem na relação professor/aluno, as famílias, principalmente da rede privada, delegam a educação das crianças à escola, segundo as professoras. Os pais querem saber como a criança está se saindo no ambiente escolar, mas não se dispõem a compartilhar com as professoras o que acontece em casa. Em contrapartida, algumas professoras relatam casos de mães que não sabem o que fazer com as crianças em algumas situações familiares e procuram as professoras para saber como elas fazem para lidar com os alunos na escola. As professoras demonstram irritação com esse fato. Quando indagadas se elas consideram os pais como o maior problema da escola, respondem unanimemente que sim. E juntam a eles coordenadores e diretores.

Questionadas sobre a origem desse receio dos pais, já que relatam que nunca viveram casos de represálias, respondem que esse medo vem da própria coordenação da instituição, que se mostra constantemente preocupada com a imagem da escola e transmite isso para as profissionais. Essa intervenção pareceu importante no sentido de desfazer certo imaginário ligado à família, mas, levou a um discurso queixoso em relação às escolas, deslocando o foco.

Uma das professoras relatou o caso de uma colega que teve seu celular roubado dentro de uma escola particular durante uma festa para as famílias e a proprietária da escola não permitiu que ela chamasse a polícia para não fazer alarde, por causa dos pais ali presentes. A

professora recebeu o dinheiro da escola para comprar outro celular e não chamar a polícia. Outra professora contou o caso de um pai que fotografou a mordida que seu filho levou na escola, registrou em cartório e abriu uma ação contra a escola dizendo que se seu filho fosse mordido novamente ele mandaria fechar a escola. Houve, ainda, o relato de um caso em que a mãe ameaçou registrar um boletim de ocorrência contra o colega do filho que sempre batia nele. Eram crianças de três anos. Outra professora contou um caso em que um pai processou a professora por deixar seu filho ser mordido por um colega de sala. Ele ganhou o processo.

Apesar da relação conflituosa com as famílias, as intervenções feitas pela coordenadora nas conversações permitiram que algumas professoras se deslocassem de uma posição queixosa e impotente e se implicassem nas situações conflituosas. As intervenções visavam marcar suas respostas aos impasses vivenciados, ou seja, as soluções que encontravam diante das dificuldades, valorizando a posição de autonomia que tinham em sala de aula. Assim, certo deslocamento foi possível em suas falas. Elas relataram que, sempre que possível, procuravam priorizar as necessidades da criança na escola e só chamavam os pais em último caso. *“Gente, escola particular, se eles (os pais) não estão falando nada, é melhor ficar quietinha... Noh!”*

Mas, apesar deste movimento percebido em seu discurso, as professoras defenderam o acompanhamento de algumas crianças por um profissional externo à escola, pois disseram que o que é construído em ambiente escolar muitas vezes se perde na casa dos alunos. Na concepção delas, um tratamento mais individualizado com a criança e até uma orientação para a família poderia consolidar melhor o que foi construído na escola.

Nesse momento, foi feita uma intervenção no sentido de questionar sobre o trabalho possível a ser feito com as famílias pela própria escola. Uma delas disse não se sentir capaz de fazer esse tipo de trabalho e outra respondeu que ele poderia, sim, ser realizado, mas que as famílias não participam das reuniões na escola. Uma das escolas citadas realiza um projeto chamado “Escola de Pais” para falar de dúvidas trazidas pelas próprias famílias e, segundo a professora, nem esses encontros contam com o engajamento dos pais.

As professoras falaram sobre o papel que as instituições atribuem aos pais e como isso faz elas se sentirem inseguras em seu trabalho: *“A escola está te adorando, mas chegou um pai para reclamar, a escola acaba com você. (...) Tem coisa que eu faço e acho errado, mas é a escola que manda.”* Algumas escolas são mais abertas a argumentar com as professoras. Outras têm regras mais rígidas. Em uma dessas escolas mais restritas a professora não pode conversar com os pais nem com os psicólogos e outros profissionais externos à escola que atendam os alunos. Quem faz esse contato é sempre a coordenação. Essa postura arbitrária

parece causar mais angústia nas professoras. A professora que trabalha em uma dessas escolas se mostrou mais angustiada em todas as conversações.

Finalizando a conversação, foi feita uma intervenção no sentido de reafirmar a importância do trabalho do professor com a criança, provocando uma implicação do seu desejo em sua prática pedagógica. Foi questionado se o trabalho com o corpo e com a sexualidade seria papel do professor. As professoras responderam que sim. Disseram que é papel delas trabalhar todas as questões que envolvem a criança. Uma delas fala: *“Eu acho assim... porque são situações que a gente vivencia no dia-a-dia. Algumas a gente consegue resolver, outras não. Não tem como não trabalhar.”* Assim, concluem que se as questões sobre o corpo e a sexualidade surgem em sala de aula, não é possível ignorá-las. Ao retomarem a discussão sobre as situações de impasse que vivenciam em sala de aula, uma professora conclui que há situações que a teoria não alcança e que ela se sente mal por não conseguir resolver, mas entende que nem tudo pode ser alcançado pela teoria.

Nesse ponto as professoras começam a discutir quais seriam as melhores escolas para se trabalhar. Assim, foi feita uma intervenção que visou ressaltar o trabalho do professor em sala de aula junto às crianças, valorizando a relativa autonomia que elas têm nesse espaço. Questionou-se o papel da professora na educação infantil. Uma delas disse que o trabalho deve envolver todas as áreas: cognitiva, motora, social, psicológica, mas, ao mesmo tempo, os professores devem entender que eles têm um limite e que não podem querer resolver todos os problemas dos alunos.

Perguntamos sobre a percepção que elas têm do próprio trabalho, se estão satisfeitas com o trabalho que têm realizado com os alunos de acordo com a sua percepção do papel do professor na educação infantil. A maioria respondeu que está satisfeita. Uma disse: *“(Estou satisfeita) Tirando que às vezes eu fico muito nervosa com eles, mas agora eu já tranquilizei do início dos encontros pra agora...”*. Outra professora que trabalha em uma instituição mais fechada, disse que não estava satisfeita com o trabalho que realiza, que a escola a faz sentir-se péssima professora, que não consegue trabalhar o desenvolvimento da turma.

Elas passaram a discutir os papéis e os limites da ação das professoras nas diferentes escolas, acrescentando que a professora não tem que se culpar por tudo, porque nem tudo depende só dela, mas também do ambiente escolar e das famílias. Por vezes, percebe-se a confusão que algumas professoras fazem entre responsabilidade e culpa, distinção que nos é cara. A culpa, para a psicanálise freudiana está relacionada ao complexo de Édipo e refere-se à culpa pelo parricídio. Já Lacan trabalha mais a noção de responsabilização do que de culpa. A responsabilidade para a psicanálise lacaniana, então, não é da ordem do ideal, e sim do que



se coloca para cada um. Diz sobre a forma como cada sujeito se coloca frente à lei do Nome-do-pai. Para Lacan o sujeito é uma resposta ao real, então a noção de responsabilidade se refere ao modo de resposta subjetivo dos sujeitos à emergência do real.

Apesar de não se ter discutido essa diferenciação com elas, acredita-se que as intervenções da coordenadora apontaram para essa distinção. Finalmente, uma das professoras falou sobre a importância de se trabalhar em uma escola que compartilhe dos mesmos valores seus. E concluiu que é possível escolher a instituição em que se trabalha. Esse ponto foi marcado, visando sublinhar a responsabilidade do professor na situação em que está envolvido.

A conversação foi finalizada com os relatos de experiências de cada professora em escolas que não compartilhavam da sua linha de pensamento e como isso foi difícil para elas. Nessa perspectiva, concluiu-se a possibilidade de se escolher uma escola que compartilhe da mesma perspectiva de pensamento do professor, o que o leva a assumir uma posição mais autônoma e menos subjugada ao Outro. Da mesma forma, foram valorizadas as iniciativas e soluções particulares criadas pelas professoras diante dos desafios encontrados.

Percebemos inicialmente alguns mitos compartilhados entre os professores acerca dos pais, veiculados pela coordenação da escola. Os professores se queixam de que a escola cobra muito e oferece pouco, e que exigem dos professores que eles deem conta de tudo, não podendo falhar. Mas, percebe-se que essa cobrança muitas vezes é do próprio professor, o que foi identificado por algumas professoras. Esse imaginário de onipotência do educador contribui para uma posição de impotência diante das situações que as angustia. O tema da sexualidade se mostrou como uma fonte de angústia para as professoras, mesmo que elas busquem se cercar dos conhecimentos teóricos da pedagogia e da psicologia.

Sabemos, entretanto, que o encontro com o sexual é sempre angustiante, pois não existem recursos simbólicos suficientes para abordá-lo. Reconhecer tais limites e respeitar as possibilidades de cada criança construir um próprio saber sobre o corpo e a sexualidade, mesmo não-todo, é uma posição ética.

Percebemos efeitos da conversação sobre algumas professoras, que saíram de uma posição de impotência para uma situação de maior implicação nas queixas formuladas inicialmente, valorizando os próprios recursos e saídas diante dos impasses vivenciados em sua prática pedagógica, mesmo que muitas continuassem defendendo a importância do encaminhamento de algumas crianças para profissionais externos.

Abaixo foi estruturado um Quadro para auxiliar na visualização dos temas e das respostas das professoras em cada uma das conversações.

	<b>Tema Geral</b>	<b>Questão sobre a sexualidade</b>	<b>Impasses das professoras diante das questões sexuais</b>	<b>Respostas das professoras diante dos impasses</b>
1ª Conversação	Masturbação	O que fazer diante da masturbação compulsiva?	Como abordar a criança que se masturba na escola. Quais estratégias podem ser usadas para o tratamento dessa questão.	Tentam agir de acordo com as orientações da escola, chamam as famílias para encaminhar para psicólogos e/ou outros profissionais que possam atender a criança fora da escola.
2ª Conversação	Dificuldades para abordar o tema da sexualidade e para lidar com as crianças em função das cobranças da escola. Diferenças entre escolas públicas e privadas.	Como abordar as questões que envolvem o corpo e a agressividade?	Como lidar com os alunos que manifestam agressividade.	Buscam nas teorias as respostas para o mal-estar. Algumas abordam o tema de forma coletiva, outras abordam as crianças individualmente.
3ª Conversação	Masturbação	Como abordar o tema da masturbação infantil com os pais das crianças?	A relação delicada que se estabelece com as famílias e com a escola. A angústia diante da masturbação das crianças.	Buscam apoio na coordenação da escola, esperam que a família procure um psicólogo ou outro profissional externo que possa atender a criança individualmente e buscam respostas na teoria pedagógica.
4ª Conversação	Perguntas das crianças sobre as relações sexuais e amorosas, as teorias sexuais e o interesse pela vida pessoal das professoras.	Como responder às questões formuladas pelas crianças sobre gênero? Como abordar essas questões junto à família e à coordenação da escola?	As professoras relatam um impasse maior com as atitudes do que com as perguntas das crianças. A questão de gênero aparece com um impasse ao ser tratada com a família.	As professoras buscam apoio de colegas, direção e coordenação da escola para respaldar suas ações e, ao lidar com os pais, justificam sua prática explicando seus objetivos educacionais.
5ª Conversação	Relação com a família e com a escola	Trabalhar o corpo e a sexualidade é papel das professoras?	As professoras consideram que, na educação infantil, devem promover o desenvolvimento global das crianças, mas encontram impasses para fazê-lo na relação com as famílias e com a própria escola.	Relatam que é possível resolver algumas questões em sala com as crianças sem envolver as famílias e a escola.

**Quadro 1: Esquema sintético das conversações realizadas**

**Fonte: Dados da pesquisa**

### **3 A SEXUALIDADE INFANTIL E SUAS INCIDÊNCIAS NA RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO**

A partir das questões advindas das conversações com o grupo de professoras participantes desta pesquisa, percorreremos os textos de Freud para refletir sobre os impasses dos professores e sua relação com a sexualidade infantil.

#### **3.1 A sexualidade infantil em Freud**

Ao longo das conversações desta pesquisa pode-se notar que, ao surgirem manifestações de sexualidade das crianças pequenas, surge um embaraço dos professores em lidar com a situação, seja por não saberem como agir ou por terem dúvidas acerca da abordagem correta do assunto de modo a evitar problemas posteriores com as crianças ou seus familiares.

Freud (1996b/1923) afirma que a sexualidade tem um caráter traumático para a criança, uma vez que esta lê a diferença física entre os sexos como falta. Para o adulto, lidar com essas questões, de alguma maneira, faz retornar do recalque algo de sua própria sexualidade, tornando o manejo com as crianças mais complicado, especialmente por envolver questões subjetivas de ambas as partes: “A noção de sexualidade e de sexualidade infantil tem um sentido específico na teoria freudiana, que precisa ser diferenciado do sentido comum dado ao termo” (Carvalhaes, 2008, p.1). O conceito de sexualidade na teoria psicanalítica é ampliado, pois vai além da genitalidade, da relação sexual e da reprodução, incorporando a linguagem, os afetos e uma satisfação paradoxal.

Nesse sentido, Freud localiza a sexualidade ainda na infância e a coloca como ponto central de todo o desenvolvimento psíquico do sujeito. Ele nomeia a primeira infância como *o primeiro despertar* (Freud 1996m/1905), quando a criança é despertada pela pulsão sexual, passando a questionar e a criar teorias para explicar a diferença sexual. Pergunta-se de onde vêm os bebês e em que consiste a relação sexual. Tem-se aí a relação mais direta entre a sexualidade infantil e o aprendizado, uma vez que a primeira busca profunda do sujeito por conhecimento está relacionada à sexualidade no momento em que ele busca solucionar o enigma a respeito da relação sexual (Freud, 1996l/1908). É o momento em que a criança está criando suas teorias sobre o tema e “coletando dados” para sua pesquisa.

Contudo, tais perguntas, pesquisas e o exercício do desejo de saber não são tarefas fáceis para a criança, tampouco para os adultos que a cercam e educam.

Visto que a psicanálise dispõe de princípios éticos para corroborar a educação e disponibilizar seu saber, trata-se de articular a psicanálise com a educação, no sentido de promover uma reflexão e uma teorização a respeito de um conceito importante para a psicanálise diretamente relacionado à educação, que é a sexualidade infantil.

As especulações e teorias das crianças a respeito da sexualidade, quando não escutadas e acolhidas, podem ser causadoras de sintomas, o que foi alvo dos estudos e da atenção de Freud. O criador da psicanálise, a partir de sua clínica com adultos, desenvolveu uma teoria a respeito da sexualidade na infância. Os modos como meninos e meninas representam a diferença sexual, as teorias que inventam a respeito da origem dos bebês, da relação sexual e de outras questões foram tema de vários de seus textos<sup>4</sup>.

Ao considerar a sexualidade infantil ao longo do desenvolvimento da libido, Freud pontuou suas características específicas, permitindo-nos formalizar a representação de criança oferecida pela psicanálise freudiana. O autor concede grande importância ao aparelho psíquico do infante que se constitui a partir de trocas afetivas e interações simbólicas com aquele que dele se ocupa.

Freud nomeia a sexualidade da criança como perverso-polimorfa, por se afastar do modelo genital de relação sexual, procurando formas de prazer derivadas de qualquer área ou órgão do corpo. O autoerotismo infantil é destacado, justamente, pelo fato de que o corpo da criança é seu único meio de obter gratificação. (Freud, 1996m/1905)

As pulsões sexuais das crianças se desenvolvem desde o nascimento e sua vida sexual costuma expressar-se de forma acessível à observação desde a tenra infância, apoiando-se inicialmente em funções que sirvam à preservação da vida e, em seguida, tornando-se independente delas. Na amamentação, por exemplo, que costuma ser a primeira vivência sexual do indivíduo, o bebê procura se nutrir não só do leite materno, mas de uma relação afetiva que não se reduz à satisfação alimentar, apesar de se apoiar nela. Assim, temos que o objeto do instinto é o alimento, ao tempo em que o objeto da pulsão é o seio materno. (Freud, 1996m/1905)

Freud afirmou que “é possível que nada de maior importância ocorra no organismo sem fornecer seus componentes para a excitação da pulsão sexual” (Freud, 1996m/1905, p.196).

A educação favorece a sublimação das pulsões, mesmo que se reconheça que algo

---

<sup>4</sup> Tais como: Três ensaios sobre a teoria da sexualidade; Sobre as teorias sexuais das crianças; A organização genital infantil; Algumas consequências psíquicas da distinção anatômica entre os sexos; Leonardo Da Vinci e uma lembrança de sua infância, entre outros.

escapará de sua ação. A fim de que a pulsão sexual se transforme em atividade sublimada, é preciso que as crianças pequenas atravessem a fase de intensas perguntas relacionadas ao interesse sexual.

Freud assinala que aquilo que a criança teoriza lhe permite interpretar o enigma de sua existência e de sua origem e construir, por meio de sua fantasia, um lugar subjetivo que possibilita a ela descolar-se da posição de alienação no discurso parental. O primeiro problema de que ela se ocupa é o enigma ‘de onde vêm os bebês?’, que surge a partir do momento em que se recusa a acreditar nas explicações dos adultos. Nesse ponto, a criança experimenta seu primeiro ‘conflito psíquico’ e passa a realizar um trabalho de investigação, formulando suas próprias teorias baseadas no que vê, ouve e no que já conhece do mundo e das relações sociais.

Segundo Freud, as crianças:

[...] investigam por conta própria, adivinham a presença do bebê dentro do corpo de sua mãe e, seguindo os impulsos de sua própria sexualidade, teorizam tudo: a origem do bebê, atribuindo-a à comida; o seu nascimento, explicando-o pelas vias intestinais, e sobre a parte obscura que cabe ao pai. Naquela ocasião, já têm uma noção do ato sexual, que lhes parece ser alguma coisa hostil e violenta. Mas como a sua própria constituição sexual ainda não atingiu o ponto de poder fazer bebês, sua investigação sobre o problema da origem dos bebês acaba também sem solução sendo finalmente abandonada. A impressão causada por esse fracasso em sua primeira tentativa de independência intelectual parece ser de caráter duradouro e profundamente depressivo. (Freud, 1996g/1910, pp. 73).

Outra questão importante que leva as crianças à investigação é a ausência do pênis nas meninas. Inicialmente, os meninos rejeitam o fato e acreditam que nelas o pênis ainda é pequeno, mas ficará maior algum dia. Posteriormente, o menino conclui que a menina possuía um pênis, mas este lhe foi retirado como punição. A falta de pênis é vista como resultado da castração. Já a menina lê a diferença sexual assumindo um sentimento de inferioridade e inveja do pênis.

Assim, nesse estágio da organização genital infantil, ainda não existe a diferenciação entre masculino e feminino e, sim, entre ativo e passivo. No estágio seguinte, surge a noção de masculinidade, mas não a de feminilidade. O que está em questão nesse momento é possuir um órgão genital masculino ou ser castrado. Apenas na puberdade, quando a organização genital se tornar completa, será apropriada a ideia de masculino e feminino.

Em seguida às investigações sexuais, a criança enfrenta forte repressão sexual relacionada ao Complexo de Édipo, que:

[...] é a representação inconsciente pela qual se exprime o desejo sexual ou amoroso da criança pelo genitor do sexo oposto e sua hostilidade para com o genitor do mesmo sexo. Essa representação

pode inverter-se e exprimir o amor pelo genitor do mesmo sexo e o ódio pelo do sexo oposto. (Roudinesco & Plon, 1998, p. 166).

Freud (1996g/1910) destacou três consequências desse complexo. Pela primeira, a curiosidade sexual é inibida e a atividade intelectual poderá ser afetada por toda a vida. A essa consequência denominou “inibição neurótica”. O segundo efeito refere-se à vinda à tona, com sentido desvirtuado, da combinação entre curiosidade e sexualidade, ou seja, o pensamento é sexualizado, tornando o indivíduo neurótico-compulsivo. A terceira consequência das investigações infantis leva à sublimação da libido.

Em seu texto sobre “Feminilidade” Freud (1996h/1933[1932]) aborda especificamente o percurso da menina no Édipo. O autor diz que a mulher tem que, ao longo de seu processo de desenvolvimento, executar duas tarefas que não cabem ao homem. A primeira é a troca da zona erógena. Isso porque durante a fase fálica em que as meninas se interessam por sua genitália e, muitas vezes, iniciam a masturbação, a zona erógena é o clitóris. Posteriormente, na adolescência, ao desenvolverem a feminilidade, a sensibilidade é transferida do clitóris para a vagina, que se torna a nova zona erógena. A segunda tarefa que a mulher executa em seu desenvolvimento é a mudança de objeto amoroso como explica Freud:

Para a menina, também [assim como para o menino], o seu primeiro objeto deve ser sua mãe (e as figuras da babá e da nutriz, que nela se fundem). As primeiras catexias objetivas ocorrem em conexão com a satisfação de necessidades vitais importantes e simples, e as circunstâncias relativas à criação dos filhos são as mesmas para ambos os sexos. Na situação edípica, porém, a menina tem seu pai como objeto amoroso, e espera-se que no curso normal do desenvolvimento ela haverá de passar desse objeto paterno para sua escolha objetual definitiva. Com o passar do tempo, portanto, uma menina tem de mudar de zona erógena e de objeto - e um menino mantém ambos. (Freud, 1996h/1933[1932], p.19).

Portanto, para compreender o processo de desenvolvimento da mulher é necessário entender a natureza das relações libidinais da menina para com sua mãe. O vínculo preliminar da menina com a mãe é tão forte que “Quase tudo o que posteriormente encontramos em sua relação com o pai, já estava presente em sua vinculação inicial [com a mãe] e foi transferido, subsequentemente, para seu pai [...]” (Freud, 1996h/1933[1932], p.20). Nesse mesmo texto, Freud localiza que a fantasia da mulher de ter sido seduzida por seu pai também vem da relação libidinal com a mãe e tem um respaldo na realidade, uma vez que a mãe, como responsável pela higiene da criança, é a primeira a manusear sua região genital estimulando-a e podendo até provocar sua primeira sensação prazerosa nessa região do corpo.

O que põe fim a este forte vínculo entre mãe e filha são a impossibilidade de a criança realizar os desejos sexuais que têm a mãe como objeto e o caráter ilimitado de suas exigências de amor. Esse último fator se deve ao fato de que o sujeito vai sempre sofrer com a perda e

com a falta. A perda do seio materno, a chegada de um novo irmão e a proibição da atividade prazerosa com os genitais, por exemplo, representam grandes frustrações para a criança e sempre serão encaradas como grandes perdas, não importa o momento em que aconteçam, já que “as exigências de amor de uma criança são ilimitadas; exigem exclusividade e não toleram partilha.” (Freud, 1996h/1933[1932], p.22).

Outro ponto importante do desenvolvimento da mulher é sua relação com a castração. A descoberta de que não possui um pênis e a inveja que adquire do mesmo são decisivos no crescimento da menina que, inicialmente, atribui à mãe essa sua “falta”. A partir daí, há três linhas de desenvolvimento possíveis. A primeira leva à inibição sexual ou à neurose, pois a menina que, até determinado momento, usufruiu de um gozo fálico e do amor objetal pela mãe, quando se depara com a inveja do pênis renuncia à satisfação masturbatória derivada do clitóris, reprime uma boa parte de suas inclinações sexuais e repudia seu amor pela mãe. Essa última consequência ocorre, como explica Freud por que:

[...] seu amor estava dirigido à sua mãe fálica; com a descoberta de que sua mãe é castrada, torna-se possível abandoná-la como objeto, de modo que os motivos de hostilidade, que há muito se vinham acumulando, assumem o domínio da situação. (Freud, 1996h/1933[1932], p.25)

Paralelamente a isso, o desejo da menina se volta para o pai na busca pelo pênis que a mãe lhe negou e agora ela espera conseguir de seu progenitor. Nesse sentido o desejo pelo pênis toma forma do desejo por um bebê. Assim a menina inicia o seu percurso pelo Édipo. A hostilidade contra sua mãe, que é tomada como rival, se intensifica muito, pois a mãe é aquela que recebe do pai tudo o que ela deseja.

Assim, na menina:

O complexo de castração prepara para o complexo de Édipo, em vez de destruí-lo [como ocorre com os meninos]; a menina é forçada a abandonar a ligação com sua mãe através da influência de sua inveja do pênis, e entra na situação edipiana como se esta fora um refúgio. Na ausência do temor de castração, falta o motivo principal que leva o menino a superar o complexo de Édipo. As meninas permanecem nele por um tempo indeterminado; destroem-no tardiamente e, ainda assim, de modo incompleto. Nessas circunstâncias, a formação do superego deve sofrer um prejuízo; não consegue atingir a intensidade e a independência, as quais lhe conferem sua importância cultural, e as feministas não gostam quando lhes assinalamos os efeitos desse fator sobre o caráter feminino em geral. (Freud, 1996h/1933[1932], p.27)

A segunda linha de desenvolvimento possível para a mulher frente à castração leva a um complexo de masculinidade. A menina se recusa a reconhecer a castração, “apega-se à sua atividade clitoridiana e refugia-se numa identificação com sua mãe fálica ou com seu pai.” (Freud, 1996h/1933[1932], p.27). E a terceira leva à feminilidade normal.

Em sua obra “A dissolução do Complexo de Édipo” Freud (1996a/1924) aponta duas formas possíveis de obter satisfação pelo Complexo de Édipo. A primeira seria uma satisfação passiva ao querer assumir o lugar da mãe e ser amada pelo pai, situação em que a mãe se tornaria supérflua. E a segunda seria uma satisfação ativa ao querer assumir o lugar do pai e ter relações com a mãe, “caso em que cedo teria sentido o último como um estorvo” (Freud, 1996a/1924, p.219). Assim, a criança que tem como alvo de seu desejo inconsciente o pai ou a mãe depara-se com o insucesso: a impossibilidade de realização de seu desejo. Concomitantemente, o sujeito se vê diante da castração reconhecendo sua possibilidade e o fato de as mulheres já serem castradas, o que ocasiona a dissolução do Complexo de Édipo como explica Freud:

Se a satisfação do amor no campo do complexo de Édipo deve custar à criança o pênis, está fadado a surgir um conflito entre seu interesse narcísico nessa parte de seu corpo e a catexia libidinal de seus objetos parentais. Nesse conflito, triunfa normalmente a primeira dessas forças: o ego da criança volta as costas ao complexo de Édipo. (Freud, 1996a/1924, p.219)

Vimos, portanto, que a castração representa o declínio do Édipo no menino enquanto na menina promove a sua entrada no drama edípico: “Enquanto nos meninos, o complexo de Édipo é destituído pelo complexo de castração, nas meninas ele faz possível e é introduzido através do complexo de castração” (Freud, 1996c/1924, p. 283). O supereu é o resultado final do complexo de Édipo. Na menina, há uma estruturação frágil no que tange a moralidade: “Estando assim excluído, na menina, o temor da castração, cai também um motivo poderoso para o estabelecimento de um supereu” (Freud, 1996c/1924, p.220). Assim, a castração tem um papel fundamental na formação das neuroses.

A sexualidade se apresenta de maneira muito vigorosa desde o início da vida do sujeito, de forma que é inevitável que vá se manifestar também na escola.

Para Freud, a sexualidade infantil obriga o adulto a se confrontar com a própria infância, levando-o a reconhecer sua existência ou negá-la para não ter que enfrentar conflitos e frustrações. (Zorning, 2008, pp.77).

As Conversações são ricas em exemplos disso. Os embaraços dos adultos frente às manifestações da sexualidade das crianças, não raro, estão referidos aos seus próprios embaraços, e, quem sabe, aos embaraços das crianças que foram e das quais ainda não se separaram.

À psicanálise, no seu enlace com a educação, cabe confirmar aos dirigentes institucionais, a necessidade de oferta da palavra aos professores na escola, para que possam destravar essas identificações e, com isso, oferecer às crianças uma presença à qual elas



possam endereçar suas perguntas e esperar intervenções no destino das pulsões.

### **3.2 Algumas considerações sobre inibição, sintoma e angústia**

Para melhor entender a angústia e poder pensá-la na relação do professor com as manifestações de sexualidade de seus alunos é preciso retornar ao que Freud fala sobre o tema.

O percurso de teorização de Freud sobre a angústia, que vai de 1892 a 1932, é marcado por uma insistente pergunta sobre a clínica que lhe permite ir lapidando os conceitos e, principalmente, modificando suas teorizações sobre a angústia. Optamos por nos ater ao texto “Inibição, sintoma e angústia” (1996f/1926[1925]), no qual Freud exhibe elaborações importantes de que podemos nos servir aqui.

Nesse texto, Freud aborda as origens das inibições, dos sintomas e da angústia, assim como a relação que se estabelece entre esses três conceitos.

A angústia surge como estando relacionada à falta e à castração, e não mais a fatores biológicos, como era inicialmente pensada pelo autor. São apontados vários fatores associados à angústia. O primeiro é o nascimento. Segundo Freud, todas as pessoas sofrem de uma angústia inicial, ou primordial, no momento de seu nascimento e ao longo da vida a angústia pode ocorrer como causa da repressão ou como reação a um perigo específico para cada fase da vida. Freud divide a angústia em dois tipos. A neurótica na qual há um perigo pulsional e desconhecido e a realística na qual o perigo é conhecido. A angústia, seja ela realística ou neurótica, é causada por fatores externos e não ocorre sem objeto. Além dessas duas classificações, Freud estudou outros três tipos de angústia que foram essenciais para ele elaborar a teoria final da angústia como resultado do recalçamento. São elas: a angústia de espera, as fobias e os acessos espontâneos de angústia. A primeira está ligada à neurose, mas não tem objeto. A segunda está diretamente ligada a objetos e a terceira não tem relação direta com o perigo e pode surgir na forma de sintomas somáticos como tonteiras e opressões. A partir daí, Freud entende que a angústia é desencadeada pelo ‘ego’. Assim o autor apresenta a angústia como o motor do recalçamento concluindo que ela não é apenas uma defesa contra algo e sim, um fato primordial que aparece no eu a partir de um sinal.

Quanto às inibições das funções do ego, Freud destaca em sua obra quatro tipos. A inibição sexual, a de nutrição, a de locomoção e a de trabalho.

O autor afirma que as inibições surgem como uma tentativa do ego de evitar um conflito ou com o id ou com o superego. Na relação com o id, o ego renunciaria a alguma

função a fim de não ter de adotar nenhuma medida de recalçamento. E na relação com o superego a inibição teria função de autopunição, por exemplo, no caso de inibições nas atividades profissionais. Outra razão apontada como fator de surgimento das inibições seria um empobrecimento da quantidade de energia vital do sujeito como ocorre no processo de luto, por exemplo. A inibição surge, então, como uma tentativa de evitar a angústia.

Sobre os sintomas, Freud afirma que eles podem ser de dois grupos. Ou são proibições e precauções, ou são satisfações substitutivas que aparecem em disfarce simbólico. Nas neuroses obsessivas, através dos sintomas, o eu obtém satisfação narcísica.

Segundo Freud, o sintoma é uma consequência do recalçamento. Ele surge como um sinal de que o recalque falhou de forma que a pulsão teria encontrado um substituto. Enquanto a angústia aparece como motor do recalçamento, o sintoma aparece como resultado do mesmo. O autor destaca as atividades do ego que levam à formação dos sintomas: o recalque e o isolamento. O sintoma formado pelo recalçamento acontece devido ao esforço, realizado nesse processo, de desfazer uma experiência traumática. Já o processo de isolamento faz com que a experiência traumática não seja esquecida, mas em vez disso, seja destituída de seu afeto e suas conexões associativas sejam suprimidas ou interrompidas, de modo que permanece como isolada, não sendo reproduzida nos processos comuns do pensamento. O efeito desse isolamento é o mesmo que o efeito da repressão com amnésia.

Outro ponto importante acentuado por Freud nessa obra é que o sintoma é algo patológico sem relação com o ego, ao contrário da inibição que não é patológica, mas pode aparecer como um sintoma. Surgem vários sintomas para fazer cumprir as inibições de cada um dependendo de sua estrutura.

O autor aborda três fatores desencadeadores da neurose. O primeiro seria o fato biológico, relacionado à necessidade da espécie humana de ser amada. O segundo seria o fator filogenético devido ao desenvolvimento de libido e exigências da sexualidade. E o terceiro seria o psicológico, pela diferenciação do aparelho psíquico em id e ego.

Os três fenômenos clínicos - inibição, sintoma e angústia - são próprios da neurose. Para Freud, a angústia é o fenômeno nuclear das neuroses. A inibição e o sintoma são respostas do sujeito neurótico à angústia. A inibição visa evitar o desencadeamento da angústia; parte do eu e opera sobre o eu. O sintoma já pressupõe o desencadeamento da angústia. A angústia, ao operar como sinal no eu, leva-o a operar um recalçamento, tendo como resultado a formação do sintoma. Freud demonstrou vários tipos de sintomas neuróticos. Para o autor, a angústia se manifesta em estado puro na fobia. Ele acrescenta que a angústia neurótica é a angústia de castração, ou seja, ela é correlativa à problemática do

naufrágio do Complexo de Édipo.

A angústia neurótica é um sinal que adverte a respeito de um perigo que não é exterior, mas interior. Esse perigo é a própria pulsão, da qual não se pode escapar. A angústia é o sinal de proximidade de um perigo interior que coloca em jogo a castração. A resposta neurótica será operar um recalçamento.

Para Lacan, a angústia é um sinal do desejo, é tanto um sinal de perigo quanto uma bússola que orienta o sujeito na via do seu desejo, e por isso, representa o enlace das pulsões de morte com as pulsões de vida. É o modo radical de o sujeito manter sua relação com o desejo. A angústia, a lei, e o desejo têm como objeto o objeto 'a'.

Lacan aborda a angústia sob o ponto de vista da relação transferencial entre o paciente e seu analista. Para o autor, a angústia tem relação com a redução da questão do objeto ao significante fálico. Assim, a angústia é o efeito do corte significante ou do corte interpretativo do analista e se refere à queda de um objeto que é um resto da articulação do sujeito ao significante. Dessa forma, a angústia, no campo imaginário, é produzida quando o analista coloca o paciente no lugar do objeto do seu desejo.

Situada entre o gozo e o desejo, é por meio dela que o sujeito na experiência analítica tem seu ponto de origem. A angústia enfatiza a relação com a falta introduzida no real pelo significante, pois se qualquer coisa real vem ao saber, há um pedaço do corpo, do gozo perdido.

A angústia é a verdade da sexualidade. Para Freud, o sintoma histérico mostra o insucesso do recalçamento, sendo eficaz no tratamento da angústia. Já na neurose obsessiva e na fobia, os processos repressivos fracassam.

Visto que a neurose obsessiva começa por perseguir o toque erótico e depois, após ter-se verificado a regressão, passa a persegui-lo visando à agressividade, depreende-se que nada é tão fortemente proscrito nessa forma de neurose como o tocar, nem tão bem adequado para tornar-se o ponto central de um sistema de proibições. Daí surge um tabu de tocar, já que o toque e o contato físico são a finalidade imediata das catexias objetivas agressivas e amorosas.

A puberdade abre um capítulo decisivo na história de uma neurose obsessiva. A organização genital interrompida na infância começa novamente com grande vigor. Mas, como sabemos, o desenvolvimento sexual na infância determina qual a direção que tomará esse novo início na puberdade. Não só os impulsos agressivos iniciais serão despertados de novo mas, também, uma proporção maior ou menor dos novos impulsos libidinais terá de seguir o curso prescrito para eles pela regressão e surgirá como tendência agressiva e destrutiva. O ego recuará com assombro das instigações à crueldade e à violência que entram

na consciência a partir do id, não tendo qualquer ideia de que nelas ele está combatendo desejos eróticos. O superego, por demais rigoroso, insiste ainda mais fortemente na supressão da sexualidade, por esta ter assumido formas tão repelentes. Assim, na neurose obsessiva, o conflito é agravado em duas direções: as forças defensivas se tornam mais intolerantes e as forças que devem ser desviadas se tornam mais intoleráveis. Ambos os efeitos se devem à regressão da libido.

Freud diferencia a regressão sádico-anal que ocorre na neurose obsessiva da regressão à fixação oral das fobias. A angústia é sentida no corpo, pois prepara o sujeito para o perigo. Assim, destacamos que as questões sexuais das crianças despertam nos professores o infantil de cada um.

Visto que a constituição do aparelho psíquico se dá nos primeiros anos da infância, o ‘infantil’ em psicanálise remete à subjetividade e a tudo aquilo que faz parte de sua constituição psíquica. Refere-se, portanto, ao recalcado, ao inconsciente, ao desejo, ao núcleo da subjetividade. Assim, muitas vezes, a criança, em sua relação com o professor, desperta nele o “infantil” no sentido de que toca algo de sua subjetividade, o mais íntimo em si. É nesse momento que aparece a angústia.

Freud remete a angústia inicial a um desamparo sentido pelo sujeito no momento de seu nascimento. Lacan - considerando que o sujeito se constitui no lugar do Outro pelo significante, e que o Outro aparece como lugar do significante que irá formar o sujeito - atribui essa angústia a uma presença, a um vínculo inicial que carrega consigo o enigma a respeito do desejo do Outro, a respeito do que o Outro espera do sujeito. “Que lugar eu ocupo no desejo do Outro?” Essa é pergunta que surge da relação entre o desejo e a identificação do sujeito com o Outro. Visto que é a presença que faz a ausência, nessa relação, ao se deparar com o desejo do Outro, o sujeito se dá conta de sua falta.

Para Lacan (1962-1963/2005), a angústia é o afeto que surge da proximidade com o real. Por isso há nela uma ausência de simbolização já que, segundo a teoria lacaniana, o real não é simbolizável. Assim a angústia tem um caráter de excesso, de algo que escapa à palavra. Ela está relacionada ao real do corpo e à incapacidade do organismo em reagir de maneira adequada a algum estímulo, a uma incapacidade de simbolização.

A atividade sexual infantil deixa profundas marcas inconscientes, que podem ser sublimadas ou tratadas pela amnésia infantil. Mas, resta uma dimensão pulsional que ultrapassa o campo das representações, uma dimensão ineducável. (Lacan, 1972-1973). Para Lacan, a angústia é a aproximação do objeto ‘a’, ou seja, com aquilo que não tem representação, que escapa ao simbólico.

Ao fim da primeira conversação realizada para essa pesquisa, após refletirem sobre o tema da sexualidade das crianças, duas das participantes teceram alguns comentários sobre suas primeiras experiências sexuais, o que foi acolhido e, ao mesmo tempo, marcado como algo particular que precisaria ser mantido privado. As falas das professoras demonstram que o tema da sexualidade das crianças parece ter tocado algo de subjetivo de cada uma, despertando a angústia.

Dáí podermos compreender como o tema da sexualidade infantil concerne, também e diretamente, aos professores, por vezes fazendo impedimento para que consigam dar tratamento as manifestações das crianças.

### **3.3 A sexualidade infantil na escola e os seus efeitos sobre o professor**

As contribuições teóricas de Lacan permitem compreender que a constituição do sujeito se dá a partir das operações de alienação e separação (Lacan, 1995 [1964]), ou seja, a partir das trocas simbólicas que ocorrem entre a criança e o Outro<sup>5</sup>. Assim, o corpo da criança se presta às exigências e aos desejos inconscientes do Outro.

O processo de alienação ocorre na e pela linguagem. A criança só se constitui como sujeito a partir dos significantes que o Outro lhe atribui. Para que isso seja possível, é necessário que ela se assujeite ao Outro e permita que um significante a substitua. Ela assume totalmente a significação dada pelo Outro.

A alienação é o primeiro passo para alcançar a subjetividade, mas ela exige que o sujeito se anule e se submeta ao Outro, ao significante que lhe será atribuído por ele. A alienação dá origem a uma possibilidade de o sujeito vir a ser. Assim o processo de alienação representa a instituição da ordem simbólica e a atribuição de um lugar ao sujeito nessa ordem. No entanto, o processo de constituição subjetiva envolve um segundo tempo, o da separação.

Os progenitores sempre terão alguma relação de desejo para com seu filho: podem tê-lo desejado por diversos motivos, ou não tê-lo desejado. De qualquer maneira, esses motivos agem sobre a criança após seu nascimento fazendo com que o sujeito seja causado pelo desejo do Outro. Assim, o desejo da criança nasce totalmente subordinado ao desejo da mãe. O sujeito aprende a desejar com o Outro, pois nesse momento inicial da vida, estrutura seu

---

<sup>5</sup> *Outro*: “Termo utilizado por Jacques Lacan para designar um lugar simbólico - o significante -, a lei, a linguagem, o inconsciente ou, ainda, Deus – que determina o sujeito, ora de maneira externa a ele, ora de maneira intersubjetiva em sua relação com o desejo. Pode ser simplesmente escrito com maiúscula, opondo-se então a um outro com letra minúscula, definido como outro imaginário ou lugar da alteridade especular. Mas pode também receber a grafia de grande Outro ou grande A, opondo-se então quer ao pequeno outro, quer ao pequeno a, definido como objeto (pequeno) a.” (Roudinesco & Plon, 1998, p. 558)

desejo como o desejo do Outro. Pode-se dizer, de acordo com a teoria psicanalítica, que o que a criança acha desejável é a capacidade da mãe de desejar.

A criança, inicialmente se esforça para fazer sua falta coincidir completamente com a falta do Outro materno de forma que ela possa ocupar por completo o espaço no desejo da mãe. A separação é, então, uma tentativa do sujeito de lidar com o desejo do Outro. Esse processo ocorre quando a criança fracassa na tentativa de ser o único objeto de desejo da mãe, deparando-se com o fato de que esta se ocupa de outras questões e possui outros objetos de desejo. O Outro materno deve se apresentar como sujeito desejante, sujeito para o qual falta algo, para que a separação possa ocorrer e a criança possa se formar como sujeito dividido pela linguagem (\$). Nesse sentido, o Nome-do-Pai e a Função Paterna são os operadores da separação. Representam esse significante que vem substituir, simbolizar ou neutralizar o desejo do Outro materno que pode ser devastador para o sujeito se não for barrado.

Como efeito da separação, o desejo do Outro assume o papel de objeto 'a', ou seja, o desejo do Outro começa a funcionar como a causa do desejo da criança. Está aí representado o desejo do sujeito de ser desejado pelo Outro (Rinaldi, 2005).

Ao se apegar ao objeto 'a' o sujeito sustenta a ilusão da totalidade sendo capaz de ignorar sua divisão. Esta é a construção da fantasia, que representa a forma como o sujeito gostaria de estar posicionado em relação ao desejo do Outro (Rinaldi, 2005).

Se para Freud a criança ocupava o lugar de falo para a mãe, Lacan, a partir dos anos 70, passa a enfatizar o seu lugar de objeto. Laurent, em "A sociedade do sintoma: a psicanálise hoje" (2007), analisa o percurso de Lacan sobre a relação mãe-filho, apontando que nessa relação sempre há algo além da equivalência fálica, deslocando a ênfase da mãe para a mulher, para a sexualidade feminina. Nesse sentido, a criança é capturada não em um ideal, mas no gozo, no seu e dos seus pais, o que Lacan designa como o objeto *a*. A criança é o objeto *a*, e é a partir disso que a família se estrutura.

Nesta perspectiva, a criança não é apenas capturada em um ideal, mas no gozo dela e do Outro que a acolhe. O corpo da criança é, desde o princípio, um objeto para o gozo<sup>6</sup>, o desejo e o fantasma do Outro. A criança deverá representar para si seu lugar no Outro (Braustein, 2007).

Alguns questionamentos ou comportamentos das crianças ligados à sexualidade

---

<sup>6</sup> *Gozo*: "Inicialmente ligado ao prazer sexual, o conceito de gozo implica a ideia de uma transgressão da lei: desafio, submissão ou escárnio. O gozo, por tanto, participa da perversão, teorizada por Lacan como um dos componentes estruturais do funcionamento psíquico, distinto das perversões sexuais. Posteriormente, o gozo foi pensado por Lacan no âmbito de uma teoria da identidade sexual, expressa em fórmulas da sexuação que o levaram a distinguir o gozo fálico do gozo feminino." (Roudinesco & Plon, 1998, p. 299)

podem abalar as barreiras psíquicas que o professor construiu para velar a própria sexualidade infantil. A resposta que o professor dá a essas manifestações (ou sua ausência de resposta) pode ser uma forma de se esquivar ou de reagir ao mal-estar provocado pelo confronto com o real do sexo.

Visto que a infância ainda hoje é concebida no ambiente pedagógico como pura, inocente e, por isso, assexuada, o adulto é geralmente acometido por mal-estar no momento em que identifica uma manifestação que considera sexual em uma criança muito pequena, ou quando é questionado por ela sobre o assunto, pois, exatamente por não saber ao certo como intervir, teme o efeito de suas intervenções (Casarotti, 2009). Além disso, se o sexo para Lacan é o real e, portanto, escapa ao simbólico, as manifestações sexuais infantis, como vimos, podem provocar no educador um desconforto derivado do próprio confronto com o real.

Nesse sentido, essa pesquisa sustenta a hipótese de que a contribuição fundamental da psicanálise no campo da educação está em ofertar um espaço para a palavra ao professor, para que ele possa, a partir do uso da palavra, se implicar nas dificuldades, impasses e queixas que apresenta diante das manifestações sexuais infantis na escola. Mas, visa, principalmente, destacar as respostas que ele constrói diante desses impasses, respostas que possibilitam dar livre curso à expressão da criança e à transmissão pedagógica.

Escutar e conhecer as ações das professoras, extraindo do conjunto de intervenções as respostas elaboradas por cada uma que possam retirar o mal-estar e o embaraço e, ao mesmo tempo, possibilitar a expressão da criança sem, sobretudo, permitir a “atuação”<sup>7</sup>, é o elemento fundamental desta pesquisa de mestrado.

---

<sup>7</sup> *Acting Out*: Noção criada pelos psicanalistas de língua inglesa e depois retomada tal e qual em francês, para traduzir o que Sigmund Freud denomina de colocação em prática ou em ato, segundo o verbo alemão “agieren”. O termo remete à técnica psicanalítica e designa a maneira como um sujeito passa inconscientemente ao ato, fora ou dentro do tratamento psicanalítico, ao mesmo tempo para evitar a verbalização da lembrança recalcada e para se furtar à transferência. No Brasil também se usa “atuação”. (Roudinesco & Plon, 1998, p. 5)

## **4 INTERLOCUÇÕES ENTRE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO**

Para pensar a relação entre psicanálise e educação inicialmente faremos uma breve exposição a respeito dos principais pontos que, segundo Freud (1996e/1937), são essenciais para obter êxito no tratamento analítico. Essa reflexão nos auxilia a pensar a função da psicanálise para podermos problematizar sua relação com a educação. Em seguida percorreremos os principais textos de Freud que abordam a relação entre psicanálise e educação com o intuito de refletir, a partir dessas obras e das contribuições de autores contemporâneos, algumas possibilidades de articulação entre as duas áreas.

### **4.1 Considerações sobre o processo analítico em Freud**

Freud (1996e/1937) tenta pensar modos de acelerar o processo de análise que costuma demorar-se muito. Para tanto ele sugere que se estabeleça um prazo para o fim do tratamento. O autor adverte que esse prazo deve ser bem calculado para o paciente ter tempo de fazer suas elaborações - depois de superar as resistências e as inibições - e, uma vez estabelecido, não pode ser alterado. É relatado um caso em que essa abordagem foi bem sucedida, mas enfatiza-se que não é uma abordagem que possa funcionar em todos os casos, ficando a cargo do analista decidir quando aplicá-la.

Três fatores que podem determinar sucesso ou o insucesso de uma análise: a influência dos traumas, a força constitucional dos instintos e as alterações do ego.

Freud (1996e/1937) fala que, com alguns pacientes “não se tratava mais de abreviar o tratamento; o intuito era, radicalmente, o de exaurir as possibilidades de doença neles e ocasionar uma alteração profunda de sua personalidade.”.

O que se busca na análise não é fazer com que o instinto desapareça, mas sim, que se submeta ao controle do ego, que se coloque em harmonia com ele e não busque, apenas, o caminho da satisfação.

A questão que Freud (1996/1937) coloca é que a força instintiva fica em constante batalha com a força do ego no aparelho psíquico dos sujeitos e aquele que tem mais força se sobressai ao outro. A análise vem como assistência ao eu para fazer o controle dos instintos quando este não consegue fazê-lo por si só.

Assim, o autor argumenta que os instintos são reforçados duas vezes ao longo da vida do sujeito. Uma é na puberdade e outra é na menopausa, para as mulheres. Além desse reforço natural, outros reforços dos instintos podem ocorrer de forma casual ou acidental em qualquer



período da vida de forma que novos traumas, frustrações forçadas ou a influência colateral e mútua dos instintos sejam instaurados.

Todas as repressões se efetuam na primeira infância; são medidas primitivas de defesa, tomadas pelo ego imaturo, débil. Nos anos posteriores, não são levadas a cabo novas repressões, mas as antigas persistem, e seus serviços continuam a ser utilizados pelo ego para o domínio dos instintos. Livramo-nos de novos conflitos através daquilo que chamamos de 'repressão ulterior'. Podemos aplicar a essas repressões infantis nossa afirmação geral de que as repressões dependem absoluta e inteiramente do poder relativo das forças envolvidas, e que elas não se podem manter contra um aumento na força dos instintos. A análise, contudo, capacita o ego, que atingiu maior maturidade e força, a empreender uma revisão dessas antigas repressões; algumas são demolidas, ao passo que outras são identificadas, mas construídas de novo, a partir de material mais sólido. [...] Dessa maneira, a façanha real da terapia analítica seria a subsequente correção do processo original de repressão, correção que põe fim à dominância do fator quantitativo. (Freud, 1996e/1937, pp.257)

Posteriormente Freud teoriza que parte da transformação pretendida é alcançada, e parte permanece intocada pelo processo de análise, de forma que resíduos de fixações libidinais anteriores ainda podem ser mantidos na configuração final.

[...] ao reivindicar a cura das neuroses assegurando o controle sobre o instinto, está sempre correta na teoria, mas nem sempre na prática, e isso porque ela nem sempre obtém êxito em garantir, em grau suficiente, as fundações sobre as quais um controle do instinto se baseia. (Freud, 1996e/1937, pp.259)

Isso ocorre dependendo da força dos agentes psíquicos que lutam entre si – o instinto e o ego. Ou seja, a análise tem efeito nos sujeitos dependendo da subjetividade e da constituição psíquica de cada um.

O ponto principal da análise não é abreviá-la, e sim aprofundá-la. O resultado positivo de uma análise, no entanto, depende muito, também, de o analista ter aprendido o suficiente de seu próprio funcionamento psíquico e de ter superado seus pontos fracos. Assim, a análise pessoal do profissional que conduz um tratamento psicanalítico é apontada como ponto essencial para o sucesso do trabalho analítico. Dentre os fatores que podem atrapalhar ou atrasar o processo analítico deve-se considerar, não apenas a natureza do ego do paciente com suas resistências, mas também a subjetividade do analista. Além disso, o analista deve ser mais bem analisado do que seu paciente de forma que possa servir de modelo em algumas ocasiões e em outras, como professor.

O objetivo de uma análise é garantir as melhores condições psicológicas possíveis para as funções do ego. Assim, quando o profissional se engaja em sua análise pessoal ele aprende a fazer uso de mecanismos defensivos que lhes permitem desviar de si próprios as implicações e as exigências da análise podendo proceder de forma adequada com o tratamento

de seu paciente. A respeito da análise pessoal do analista Freud diz:

Essa análise terá realizado seu intuito se fornecer àquele que aprende uma convicção firme da existência do inconsciente, se o capacitar, quando o material reprimido surge, a perceber em si mesmo coisas que de outra maneira seriam inacreditáveis para ele, e se lhe mostra um primeiro exemplo da técnica que provou ser a única eficaz no trabalho analítico. Só isso não bastaria para sua instrução, mas contamos com que os estímulos que recebeu em sua própria análise não cessem quando esta termina [...]. (Freud, 1996 [1937], pp.288)

Nesse ponto podemos relacionar o trabalho do analista ao trabalho do professor, que apesar de não ser de cunho analítico visando o tratamento dos sintomas, também envolve a subjetividade dos sujeitos e, portanto, poderia se beneficiar da psicanálise em extensão. Após a realização das conversações com as professoras da educação infantil, e pesquisa bibliográfica a respeito da relação entre psicanálise e educação, assim como do mal-estar presente no ambiente escolar, acreditamos que a melhor forma de inserção da psicanálise no campo educacional seja por meio das conversações. Essa metodologia cria um espaço de circulação da palavra e para a construção de novos significantes, o que pode ajudar a tratar a angústia das professoras e a construir novas formas de fazer em sua prática que beneficiem, não somente as profissionais da educação, como também seus alunos.

Há fatores decisivos para o sucesso de um processo analítico: a influência da etiologia traumática, a força relativa dos instintos que têm de ser controlados, e algo que denominamos de alteração do ego. Este último será trabalho com maior profundidade a seguir.

A alteração do ego a que Freud (1996e/1937) se refere é uma alteração da concepção de que há um ego normal idealizado que auxilia no tratamento analítico. Assim, o autor elucida que:

[...] um ego normal dessa espécie é, como a normalidade em geral, uma ficção ideal. O ego anormal, inútil para nossos fins, infelizmente não é ficção. Na verdade, toda pessoa normal é apenas normal na média. Seu ego aproxima-se do ego do psicótico num lugar ou noutro e em maior ou menor extensão, e o grau de seu afastamento de determinada extremidade da série e de sua proximidade da outra nos fornecerá uma medida provisória daquilo que tão indefinidamente denominamos de 'alteração do ego'. (Freud, 1996e/1937, pp.263)

Essas alterações podem ser congênicas ou adquiridas, sendo essas últimas, mais fáceis de tratar.

O ego tem a função de evitar o desprazer, a ansiedade e o perigo. Para tanto, faz uso de mecanismos de defesa tais como as repressões. Isso porque o aparelho psíquico não tolera o desprazer e tenta evita-lo a todo custo. Caso a percepção da realidade acarrete desprazer ela será modificada pelo aparelho psíquico do sujeito para se tornar suportável pra ele.

Quanto aos perigos externos, o sujeito pode evitar e fugir de situações que representem desconforto para ele até que se sinta forte e preparado para afastar a ameaça alterando ativamente a realidade. No entanto, quando o perigo é interno não há como fugir de si mesmo:

E, por essa razão, os mecanismos defensivos do ego estão condenados a falsificar nossa percepção interna e a nos dar somente uma representação imperfeita e deformada de nosso próprio id. (Freud, 1996e/1937, pp.265)

Apesar de os mecanismos de defesa servirem ao propósito de afastar os perigos, eles mesmos podem ser tornar perigosos. Isso porque eles se tornam modos regulares de reação do sujeito às diversas situações que remetam ao perigo inicial, de forma que serão repetidos durante toda a vida, sempre que ocorrer uma situação semelhante à original. Devido a esse processo o ego do adulto passa a se defender contra perigos que não existem na realidade.

Assim, podemos facilmente entender como os mecanismos defensivos, por ocasionarem uma alienação cada vez mais ampla quanto ao mundo externo e um permanente enfraquecimento do ego, preparam o caminho para o desencadeamento da neurose e o incentivam. (Freud, 1996e/1937, pp.266)

Dessa forma é possível pensar a relação que os mecanismos de defesa têm com o processo de análise, já que o paciente também repete esses modos de reação durante o tratamento. Somente assim o analista toma conhecimento deles.

Durante o tratamento, ora o analista busca tornar consciente algo do isso, ora busca corrigir algo do ego. Os mecanismos de defesa reaparecem na ocasião da análise como resistência inconsciente a esse processo, pois o ego trata o próprio reestabelecimento como um perigo. Assim, o ego se retrai, deixa de apoiar os esforços do analista para revelar o inconsciente, e passa a opor-se a eles.

Sob a influência dos impulsos desprazerosos que sente em resultado da nova ativação de seus conflitos defensivos, as transferências negativas podem agora levar a melhor e anular completamente a situação analítica. O paciente agora encara o analista como não mais do que um estranho que lhe está fazendo exigências desagradáveis, e comporta-se para com ele exatamente como uma criança que não gosta do estranho e não acredita em nada do que este diz. (Freud, 1996e/1937, pp.268)

Freud (1996e/1937) busca identificar se toda alteração do ego é adquirida durante as lutas defensivas dos primeiros anos de vida dos sujeitos. O fato de que cada pessoa faz uma seleção dos mecanismos possíveis de defesa, e sempre utiliza apenas alguns deles - sempre os mesmos - parece indicar que cada ego está dotado com disposições e tendências individuais.

Na constituição psíquica do sujeito id e ego são originalmente um só. Mesmo antes de o ego surgir, as linhas de desenvolvimento, tendências e reações que posteriormente

apresentaria já estavam estabelecidas para ele. Pode-se notar, assim que mesmo conteúdos psíquicos específicos, como o simbolismo, são provenientes de transmissão hereditária. Para corroborar essa observação feita durante o tratamento de seus pacientes Freud (1996e/1937) explica que pesquisas em diversos campos da antropologia social também tornam plausível supor que outros traços deixados pelo primitivo desenvolvimento humano, também estão presentes na herança arcaica.

Assim, não devemos exagerar a diferença existente entre caracteres herdados e adquiridos uma vez que os caracteres herdados uma vez foram adquiridos pelos antepassados do sujeito.

Há pessoas em que a resistência se mostra como ‘adesividade da libido’ (Freud, 1996e/1937, pp.269). Em outras ocorre o contrário e a libido parece particularmente móvel – casos em que os resultados da análise se mostram muito impermanentes. Em outros casos a resistência se mostra proveniente do id uma vez que o impulso não ingressa no caminho para o tratamento sem uma hesitação acentuada. Finalmente há um grupo no qual a resistência surge como uma força que se está defendendo por todos os meios possíveis contra o restabelecimento. Uma parte dessa força já foi identificada como sentimento de culpa e necessidade de punição, e foi localizada na relação do ego com o superego. Assim, nota-se que há uma reação terapêutica negativa e um sentimento de culpa que podem ser percebidos em vários neuróticos.

Esses fenômenos constituem indicações inequívocas da presença de um poder na vida mental que chamamos de instinto de agressividade ou de destruição, segundo seus objetivos, e que remontamos ao instinto de morte original da matéria viva. (Freud, 1996e/1937, pp.271)

É possível identificar fenômenos que ilustram a atividade do instinto destrutivo, não apenas em observações de sujeitos com alguma patologia, como também em numerosos fatos ocorridos com sujeitos que apresenta vida mental normal.

A teoria dualista - segundo a qual um instinto de morte ou de destruição ou agressão reivindica iguais direitos – pode também ser observada, segundo Freud (1996e/1937), na relação do homem com sua sexualidade no sentido de que, para o autor, todo ser humano é bissexual e sua libido se distribui por objetos de ambos os sexos – de maneira manifesta ou latente.

A explicação para essa dualidade é que há a intervenção de um elemento de agressividade livre nos processos psíquicos dos sujeitos. Assim, se estabelece uma relação entre Eros e destrutividade, na qual o primeiro se esforça por combinar o que existe em

unidades cada vez maiores, enquanto o segundo se esforça por dissolver essas combinações e destruir as estruturas a que elas deram origem.

Dois temas ligados à distinção entre os sexos e ao complexo de castração são apontados por Freud (1996e/1937) como causa das resistências mais comuns no tratamento psicanálise. São eles: a inveja do pênis pela mulher, e a posição passiva de feminina do homem em relação a outro homem. O autor elucidava que no caso dos homens a resistência aparece em forma de transferência negativa já que o homem se recusa a “submeter-se a um substituto paterno, ou a sentir-se em débito para com ele por qualquer coisa, e, conseqüentemente, se recusa a aceitar do médico seu restabelecimento.” (Freud, 1996e/1937, pp.289). Já a mulher se deprime devido à convicção de que a análise não poderá ajudá-la. Entretanto, não é importante a forma como a resistência aparece - como transferência ou não. O importante é que a resistência impede a ocorrência de qualquer mudança - tudo fica como era. Assim, o que o analista pode fazer de melhor para garantir o êxito do tratamento analítico é se certificar de que deu ao paciente todo o incentivo possível para reexaminar e alterar sua atitude para com a castração.

Problematiza-se aqui o término da análise pensando em que situações pode-se considerar que os objetivos do tratamento foram realmente alcançados de forma que o sintoma do sujeito não volte a se repetir em algum momento do futuro e nem seja substituído por alguma outra perturbação do mesmo tipo. Sobre o fim de análise Freud (1996e/1937) diz:

Isso acontece quando duas condições foram aproximadamente preenchidas: em primeiro lugar, que o paciente não mais esteja sofrendo de seus sintomas e tenha superado suas ansiedades e inibições; em segundo, que o analista julgue que foi tornado consciente tanto material reprimido, que foi explicada tanta coisa inteligível, que foram vencidas tantas resistências internas, que não há necessidade de temer uma repetição do processo patológico em apreço. (Freud, 1996e/1937, pp.249)

A outra possibilidade de haver um término de análise seria a situação em que o analista exerce uma influência tão grande sobre seu paciente que mesmo que, posteriormente, ele passe a se tratar com outro profissional o que foi construído em análise não se perde.

Na formação do sintoma do sujeito há uma combinação de dois os fatores, o constitucional – instintos que não se deixam controlar pelo ego - e o acidental – traumas precoces.

As forças instintuais e alterações desfavoráveis do ego são os motivos apontados por Freud para uma análise não poder chegar a um fim, ou seja, ser interminável.

Ao buscar tornar claros os limites da eficácia do tratamento psicanalítico Freud (1996e/1937) problematiza, também, a questão sobre o analista despertar um conflito no

sujeito que não está manifesto no momento. São apontadas duas maneiras de promover o surgimento proposital dos conflitos instintuais. A primeira é ocasionar situações em que o conflito de torne presente e ativo - na realidade ou no processo de transferência. De qualquer forma esse processo expõe o paciente a um sofrimento real, mediante a frustração e o represamento da libido - e a segunda é debater-lo na análise com o paciente. A primeira maneira se mostra inviável por motivos óbvios, já que o analista não está em posição de provocar sofrimento a seus pacientes, seja pela via transferencial ou por acontecimentos da vida real. Além disso, essas medidas podem ter um efeito prejudicial sobre a transferência positiva entre o profissional e o sujeito, já que o analista teria de se comportar de maneira controversa com seu paciente a fim de alcançar esses objetivos, e isso poderia interferir negativamente no tratamento.

Ao apontar para a importância de promover os conflitos como forma de auxiliar o tratamento do sujeito, Freud propõe a ideia de que o sujeito é movido pela angústia, sendo esta, o ponto inicial para o tratamento dos sintomas.

Sobre essa questão o autor conclui que um conflito instintual não pode ser influenciado, nem pelo processo analítico. Ademais não seria interessante para o tratamento se isso ocorresse, pois:

[...] o trabalho de análise progride melhor se as experiências patogênicas do paciente pertencem ao passado, de modo que seu ego possa situar-se a certa distância delas. Em estados de crise aguda, a análise é, para todos os fins e intuídos, inutilizável. Todo o interesse do ego é tomado pela realidade penosa, e ele se retrai da análise que está tentando ir além da superfície e revelar as influências do passado. Assim, criar um novo conflito só tornaria o trabalho de análise mais prolongado e mais difícil. (Freud, 1996e/1937, pp.261)

Outro ponto importante para o decurso da análise é que as intervenções só têm efeito quando ocorrem no momento certo, quando o paciente está preparado para recebê-las, então forçar uma situação de conflito instintual não teria os efeitos desejados no tratamento analítico. Freud (1996e/1937) exemplifica esse processo de uma forma que tem muita relação com a presente dissertação ao falar da sexualidade das crianças:

Podemos ter experiências análogas, creio, quando fornecemos às crianças esclarecimentos sexuais. Estou longe de sustentar que isso é prejudicial ou desnecessário, mas é claro que o efeito profilático dessa medida liberal tem sido grandemente superestimado. Após tais esclarecimentos, as crianças sabem algo que não conheciam antes, mas não fazem uso do novo conhecimento que lhes foi apresentado. Viemos a perceber que sequer têm grande pressa de sacrificar, a esse novo conhecimento, as teorias sexuais que poderiam ser descritas como um crescimento natural e que elas construíram em harmonia com sua organização libidinal imperfeita, e na dependência desta - teorias sobre o papel desempenhado pela cegonha, sobre a natureza da relação sexual e sobre o modo como os bebês são feitos. (Freud, 1996e/1937, pp.259)

Essa citação nos permite aventar questões que surgiram de nossa pesquisa, não só por exemplificar o que ocorre no processo de análise, mas porque ilustra um fato que poderia facilmente ocorrer no ambiente escolar, em que a intenção principal é instruir. No entanto, após as conversações com as professoras, concluímos que as participantes da pesquisa são teoricamente bem instruídas e buscam utilizar o conhecimento científico em sua prática escolar, inclusive respondendo apenas ao que as crianças perguntam sem tentar informar como forma de prevenir algum tipo de manifestação sexual por parte delas.

Contudo, longe de ficarem livres dos embaraços, as respostas reticentes concernem mais ao medo “dos pais” que, propriamente, à curiosidade das crianças. Questão que mereceria uma abordagem mais detalhada, pois nos indica um jogo de espelho: a relação da professora com as questões da criança que foi e as repreensões dos pais quanto à atualidade de seu fazer. Um novo e diferente posicionamento frente às famílias, autorizando-se a tratar tais questões com as crianças, assumindo os riscos e, inclusive, desfazendo mal-entendidos. Dito de outro modo, deixar cair a posição infantil frente os pais e exercer sua função, não só de mudar o destino das pulsões, mas de interditar o ato e permitir a palavra da criança.

## **4.2 Freud e a educação**

Freud (1996k/1912) no texto “Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise” na tentativa de criar, para o analista, uma contrapartida à ‘regra fundamental da psicanálise’ que diz que o paciente deverá contar ao analista tudo o que lhe passar pela cabeça sem fazer crítica ou seleção.

O primeiro ponto que ele aborda como um impasse para o psicanalista é ter de se lembrar de todos os fatos relatados por todos os pacientes em sessão, sem confundi-los. A solução apresentada para essa questão é que, durante a sessão, o analista tenha a ‘atenção uniformemente suspensa’, ou seja, apenas ouça os pacientes e deixe que seu inconsciente selecione as informações mais relevantes ao tratamento. Freud (1996k/1912) pontua, então, que muitas vezes os pacientes trazem algo na sessão que não tem um sentido no momento e só o terá posteriormente. Ele afirma que mantendo a ‘atenção uniformemente suspensa’ o inconsciente do analista poderá acessar as informações escutadas nas sessões sempre que o paciente trazer algo novo que possa se relacionar a alguma informação previamente fornecida. Dessa forma, as confusões são raras e quando ocorrem geralmente estão relacionadas a questões subjetivas do próprio analista, demonstrando que o profissional está muito aquém do esperado para a realização do trabalho analítico, já que permite que suas

próprias questões interferiram no tratamento dos pacientes.

A segunda questão pontuada por Freud (1996k/1912) é a respeito das anotações em análise. Para ele além do desconforto causado a alguns pacientes, as anotações podem levar ao mesmo problema relatado anteriormente, pois alguém que deliberadamente concentra bastante a atenção, começa a selecionar o material que lhe é apresentado e parte de sua atividade mental acha-se presa em fazer anotações, quando seria mais bem empregada na interpretação do que se ouviu. O trabalho do professor, por ser fundamentalmente pedagógico, apresenta esse dificultador que impede uma escuta mais apurada das questões subjetivas de seu grupo de alunos, mesmo quando esse profissional conhece a teoria psicanalítica.

Freud (1996k/1912) pontua, também, que nem para escrever textos científicos para apresentação são necessários os registros muito detalhados, já que o que for relevante o analista conseguirá selecionar a partir de sua escuta.

Posteriormente o autor fala que um caso nunca deve ser estudado e apresentando enquanto ainda estiver sendo tratado pois, se o analista tem um objetivo científico desde o início isso pode afetar o percurso do tratamento.

Em seguida Freud (1996k/1912) diz que quando o analista se preocupa em convencer outras pessoas da eficácia de sua prática ele se coloca em um estado de espírito que atrapalha o tratamento, e também se vê impotente para lidar com algumas resistências dos pacientes. Isso pode ser problematizado pensando na prática das professoras que sofrem constante pressão da escola e das famílias dos alunos quanto às suas ações e ao seu trabalho, tendo de defender sua prática e convencer o outro da eficiência e importância de seu trabalho o tempo inteiro. Assim, mesmo a professora com orientação psicanalítica fica tão imersa em outras questões que não consegue escutar e acolher a subjetividade de seus alunos. Tem-se aí um paradoxo na relação entre psicanálise e educação: a escola, local onde os sujeitos passam a maior parte de sua infância – e que, portanto, inevitavelmente será local da aparição de várias questões subjetivas – é também, um ambiente em que não há espaço para a subjetividade. Ambiente onde imperam a racionalidade e a praticidade.

A prática de alguns analistas que dão exemplos e fornecem informações de sua vida pessoal aos pacientes é condenada. Segundo Freud (1996k/1912) essa prática vai de encontro ao que é proposto pela psicanálise, pois não ajuda a revelar nada do inconsciente, trabalha contra a transferência, reforça as resistências e incentiva o paciente a ter curiosidade pela vida do analista, ficando tentado a parar de dar atenção a sua análise pessoal. O analista não deve mostrar nada ao paciente a não ser o que lhe é mostrado por ele. Por fim Freud (1996k/1912) diz que não se pode condenar profissionais que se utilizem dessa técnica, especialmente nas



instituições, mas que estes devem saber que não se tratará, então, de um processo analítico.

Freud (1996k/1912) discorre, finalmente, sobre buscar a cooperação intelectual do paciente durante a análise, concluindo que não é útil ao tratamento visto que as atividades mentais, tais como refletir sobre algo ou concentrar a atenção, não solucionam nenhum dos enigmas do inconsciente. Além disso, o embate intelectual pode ser usado como resistência do paciente o tratamento fazendo-o dar mais importância às discussões teóricas com o analista do que ao processo de análise propriamente dito.

O texto, em suma, defende que o analista deve contar com seu inconsciente para conduzir o tratamento de seus pacientes e prepará-lo para isso se submetendo, também, a análise.

No caso das professoras, público alvo dessa pesquisa, elas têm de lidar em sala com inúmeras questões subjetivas das crianças que podem remeter às questões pessoais delas mesmas fazendo retornar algo do recalque que provoque angústia. O ambiente escolar tem se mostrado cada vez mais um ambiente de angústia onde são constantes as queixas das profissionais a respeito de diversos tópicos.

A articulação entre psicanálise e educação tem despertado muito interesse de estudiosos e pesquisadores desde que Freud a propôs. Especialmente porque ao longo do desenvolvimento da psicanálise “as crianças se tornaram o tema principal da pesquisa psicanalítica e substituíram, em importância, os neuróticos com os quais ela iniciou seus estudos” (Freud 1996j/1925, pp.341).

A psicanálise trouxe à luz os desejos, as estruturas de pensamento e os processos de desenvolvimento da infância. Todos os esforços anteriores nesse sentido foram, no mais alto grau, incompletos e enganadores por menosprezarem inteiramente o fator inestimavelmente importante da sexualidade em suas manifestações físicas e mentais. (Freud, 1996i/1913, pp. 229).

A vida e as experiências do sujeito durante a infância são determinantes para a sua organização psíquica. Visto que a escola ocupa grande parte do tempo das crianças e exerce a importante função de regular o gozo e inserir a criança no laço social, é preciso pensar o papel da educação ao longo do processo de desenvolvimento psíquico da criança.

Uma das críticas que Freud (1996i/1913) tinha quanto à educação de seu tempo era à repressão dos impulsos instintivos provocada pela educação dizendo que essa repressão é uma “severidade inoportuna e sem discernimento” que faz parte da produção das neuroses. Segundo o autor, os professores com orientação psicanalítica:

[...] vão se abster de qualquer tentativa de suprimir esses impulsos pela força, quando

aprenderem que esforços desse tipo com frequência produzem resultados não menos indesejáveis que a alternativa, tão temida pelos educadores, de dar livre trânsito às travessuras das crianças. A supressão forçada de fortes instintos por meios externos nunca produz, numa criança, o efeito de esses instintos se extinguirem ou ficarem sob controle; conduz à repressão, que cria uma predisposição a doenças nervosas no futuro. (Freud, 1996i/1913, pp. 229).

Assim, o resultado da repressão forçada e exagerada é a perda de eficiência e da capacidade de prazer. A solução seria proporcionar a sublimação dos impulsos instintuais ao invés de sua repressão. Para Freud esse é o papel da escola e dos professores.

[...] preciosas contribuições para a formação do caráter são realizadas por esses instintos associativos e perversos na criança, se não forem submetidos à repressão, e sim desviados de seus objetivos originais para outros mais valiosos, através do processo conhecido como ‘sublimação’. (Freud, 1996i/1913, pp. 229).

Entretanto, Freud (1996k/1912) pontua que nem todo neurótico possui grande talento para a sublimação, e por isso, deve-se permitir que esse processo ocorra naturalmente assim que as inibições forem superadas e a organização psíquica do sujeito permitir. O autor condena a prática de pressionar o sujeito no sentido da sublimação e de usar o tratamento psicanalítico para esse fim.

O objetivo da educação, então, seria “orientar e assistir as crianças em seu caminho para diante e protegê-las de se extraviarem.” (Freud 1996j/1925, pp.341).

Ao pensar na relação e nos afetos que as pessoas dedicam a seus professores, Freud (1996d/1914) pontua que a relação familiar e a ambiguidade de sentimentos surgidas no Complexo de Édipo com relação aos progenitores são posteriormente transferidas aos mestres.

A natureza e a qualidade das relações que o sujeito estabelece com as pessoas de seu convívio são firmadas nos primeiros anos da infância. O sujeito pode desenvolver e transformar essas formas de se relacionar, mas jamais poderá se livrar delas. Os afetos estabelecidos nessa fase da infância são inicialmente direcionados às primeiras pessoas que participam de seu convívio – progenitores ou primeiros cuidadores, e irmãos – e posteriormente transferidos para outras pessoas que tornam-se figuras substitutas desses primeiros objetos de seus sentimentos. Freud (1996d/1914) explica que, para o sujeito:

Seus relacionamentos posteriores são assim obrigados a arcar com uma espécie de herança emocional, defrontam-se com simpatias e antipatias para cuja produção esses próprios relacionamentos pouco contribuíram. Todas as escolhas posteriores de amizade e amor seguem a base das lembranças deixadas por esses primeiros protótipos. (Freud, 1996d/1914, pp. 288).

No período de latência, que sucede a passagem do sujeito pelo Complexo de Édipo, a

criança passa a enxergar o pai com crítica e inicia um processo de separação. “Descobre que o pai não é o mais poderoso, sábio e rico dos seres; fica insatisfeito com ele, aprende a criticá-lo, a avaliar o seu lugar na sociedade” (Freud, 1996d/1914, pp. 288). É nesse momento que transfere os afetos antes direcionados ao pai para seus professores.

Transferimos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa. Confrontamo-los com a ambivalência que tínhamos adquirido em nossas próprias famílias, e, ajudados por ela, lutamos como tínhamos o hábito de lutar com nossos pais. (Freud, 1996d/1914, pp. 289).

Os professores devem saber que têm de lidar com indivíduos imaturos que talvez se demorem em algum estágio do desenvolvimento. Assim, de acordo com a teoria psicanalítica o papel da escola é se apresentar como lugar de vida para os sujeitos fornecendo-lhes apoio e amparo no momento que eles se afastam de suas famílias e buscam outros modelos para seguir. Nesse sentido a escola deve proporcionar um substituto para a família e despertar o interesse do sujeito por outras partes da vida e pelo saber.

Freud (1996k/1912) diz que se é exigido que o paciente comunique tudo ao seu analista se livrando de seleções conscientes e de críticas, o analista também deve se livrar desse tipo de resistência ao escutar e interpretar o que o paciente diz em análise. Assim, o autor aponta para a importância da análise pessoal do analista que faz com que ele seja capaz de conhecer melhor o seu próprio funcionamento psíquico para não deixa-lo interferir de forma negativa no tratamento de seus pacientes. Em 1996j/1925 Freud aborda novamente a questão da análise pessoal do profissional da psicanálise e diz que todo profissional que trabalha em instituições com crianças e jovens deve ter um percurso pela psicanálise, caso contrário “as crianças, o objeto de seus esforços, permanecerão sendo um problema inacessível para ela.” (Freud 1996j/1925, pp.345). O autor ressalta, ainda que a formação psicanalítica é mais bem executada se for complementada de um percurso do profissional pela análise pessoal uma vez que o discurso teórico não toca com profundidade as questões do sujeito.

Para professores que já estão envolvidos na prática escolar o conhecimento psicanalítico traz uma compreensão teórica que justifica seu modo de agir e os coloca em posição de explicar os fundamentos de suas ações a outras pessoas.

O tratamento psicanalítico não pode ser um substituto da educação. O que pode acontecer é a escola convocar um profissional da psicanálise para atuar em alguma questão. Sob essa perspectiva o autor diz que a influência analítica só atua quando há a construção de uma situação analítica entre o paciente e seu médico. No entanto, alguns autores

contemporâneos como Maria Cristina Kupfer e Tânia Ferreira vislumbram outras formas de inserção da psicanálise na instituição escolar como veremos a seguir.

### **4.3 A relação entre psicanálise e educação na contemporaneidade**

As teorias da psicanálise voltadas para a educação dão maior ênfase ao ato de direcionar a energia oriunda da libido em tarefas “nobres” de cunho educativo pela sublimação. Entretanto, a sublimação não pode ser controlada ou programada pelo outro.

Os objetivos do educador são, por vezes, frustrados, em função das manifestações do inconsciente. Os lapsos, os sonhos e os sintomas são momentos ímpares de ascendência do inconsciente, que podem contrariar o projeto educativo. O sujeito falante pode dizer coisas que extrapolam a mensagem que pretende passar. O homem dotado de todo poder e racionalidade de seus pensamentos é obrigado a reconhecer que não tem controle absoluto sobre seus pensamentos e ações. Da mesma forma, não pode se assegurar da compreensão dos alunos.

Eis o que Freud denominou de ‘paradoxo da palavra’, que esclarece o fato de que a educação dificilmente será uma tarefa exercida em sua plenitude.

Para que se possa pensar uma relação possível entre a psicanálise e a educação, a influência psicanalítica neste campo não pode ser confundida com a psicanálise com crianças. Não se trata de um processo analítico realizado pelo professor em ambiente escolar, e sim do papel da escola como reguladora do gozo, e do professor como agente desse processo.

Sobre a supressão ou repressão das pulsões, Catherine Millot (2001), ao escrever a respeito da crítica freudiana da educação, aponta que:

A repressão da sexualidade pela educação é excessiva quando atinge a curiosidade sexual infantil, ameaçando recalá-la e extinguir posteriormente a curiosidade intelectual que normalmente é sua derivada. O exercício da faculdade de pensar está intimamente ligado ao destino das pulsões parciais. (Millot, 2001. pp. 43)

Assim, pode-se extrair das críticas de Freud sobre a educação que esse é o ponto a ser pensado e trabalhado pelo professor quando se depara com a sexualidade infantil ou, posteriormente, com o impasse da transmissão. Entender que a aprendizagem não concerne, exclusivamente, às questões cognitivas pode auxiliar o trabalho do docente.

Os valores humanistas que antes guiavam a educação já não o fazem mais. Hoje a educação sofre, exatamente, da falta de qualquer parâmetro ao mesmo tempo em que tenta se apropriar de várias tradições e teorias. O objetivo primordial da educação segundo a teoria

psicanalítica é instalar a criança na ordem simbólica pela travessia do Complexo de Édipo e da castração. Segundo Lacan o discurso é o que constrói o laço social promovendo uma definição que liga o falante ao Outro de modo estrutural. Assim, educar é uma prática social discursiva responsável pela introdução da criança na linguagem de forma que ela seja capaz de também produzir o discurso, de se dirigir ao outro fazendo um laço social.

A noção psicanalítica de sujeito está totalmente atrelada à noção de educação, pois postula que é pela educação que o adulto deixa em seu filho as marcas do desejo. Ou seja, a constituição do sujeito depende da forma como ele é inserido no simbólico, e isso se dá através da educação.

Para Kupfer (2005), o educador orientado pela psicanálise renuncia a uma atividade excessivamente programada, instituída, controlada com rigor obsessivo. Aprende que pode organizar seu saber, mas não tem controle sobre os efeitos que produz sobre seus alunos. Fica sabendo que pode ter uma ideia – por meio de avaliações, por exemplo - daquilo que está sendo assimilado naquele instante pelo aluno. Mas não conhece as muitas repercussões inconscientes de sua presença e de seus ensinamentos. Pensar assim leva o professor a não dar importância extrema ao conteúdo que ensina, passando a vê-lo como uma pequena parte de algo muito mais profundo, de uma transmissão invisível a seus olhos.

Kupfer (2005) acrescenta que a psicanálise pode transmitir ao educador (e não à pedagogia, como um todo instituído) uma ética, um modo de ver e de entender sua prática educativa. É um saber que pode gerar, dependendo naturalmente das possibilidades subjetivas de cada educador, uma posição, uma filosofia de trabalho. Para a autora, é aí que se encerra a atuação da psicanálise. Nada mais se pode esperar dela, caso se queira ser coerente com a teoria freudiana.

Após as conversações realizadas para essa pesquisa foi possível notar uma busca constante das professoras por apoio em outros profissionais e em teorias que respaldem suas ações quando lidam com as questões da sexualidade de seus alunos. Escutar outras opiniões pode ser importante nessa situação para evitar que elas fiquem presas às próprias questões fantasmáticas relacionadas à sexualidade e consigam responder às demandas das crianças. Contudo, há um risco presente de “psicologizar” questões que, se tratadas ali, podem ganhar outros destinos, como a sublimação, como já vimos.

Sobre a busca por conhecimento Kupfer (2013) elucida os benefícios que o estudo da psicanálise pode trazer aos educadores uma vez que, para além do conhecimento teórico, ele provoca efeitos de angústia, de atuação e defensivos. Não os efeitos esperados de um processo de análise, mas ainda sim são efeitos. O estudo da psicanálise produz consequências sobre o

sujeito. Assim, o profissional da educação com uma inserção no campo da psicanálise e orientado pela teoria psicanalítica possui uma escuta e uma prática diferenciadas com foco na subjetividade.

Ao tentar fazer trabalharem juntas a psicanálise e a educação Kupfer (2013) propõe a abordagem do ensino pelo viés da noção de estilo em psicanálise. A mesma proposta é sugerida pela autora para enfrentar as dificuldades de aprendizagem.

É possível supor que um ensino voltado para o sujeito, que recusa a técnica, que entende a educação como ferramenta para o sujeito do desejo, estará submetido aos limites que a psicanálise impõe à sua transmissão, uma vez que não se trata de informar, mas de permitir que um sujeito crie um estilo que trará a marca do sujeito do desejo. (Kupfer, 2013, pp. 133).

A psicanálise coloca o sujeito em cena de forma que o professor com orientação psicanalítica deve tentar acompanhar seu modo próprio de aprender ou de não aprender. Seu estilo. O estilo é a marca singular que cada sujeito encontra para enfrentar a impossibilidade de ser. A impossibilidade de lidar com a falta. O estilo carrega sempre algo de singular, de subjetivo. Dessa forma um estilo cognitivo é a forma singular de relação de um sujeito com um objeto específico, o conhecimento.

Ao contemplar o outro no exercício de seu estilo próprio, uma criança construirá e se construirá em seu estilo. Ao contemplar o professor no exercício de seu estilo próprio de apropriação de conhecimento, um aluno construirá e se construirá em um estilo cognitivo próprio. (Kupfer, 2013, pp.129).

Assim, o aluno apreende de seu professor os modos de se relacionar com os objetos da aprendizagem para daí desenvolver modos e estilos próprios. Esse processo ocorre por meio de uma relação transferencial antes aluno e professor. Kupfer (2013) conclui, então que:

[...] a partir das diferentes e repetidas apresentações de um objeto, feitas por mestres em diferentes posições desejantes e diferentes estilo, decantará um objeto de conhecimento com uma relativa permanência, que o tornará estável de certa forma. Até que uma nova construção venha substituí-lo. (Kupfer, 2013, pp. 134).

Percebe-se então, que a relação entre a psicanálise e a educação se estabelece com base na transferência, de modo que o que importa no processo de aprendizagem não é o conteúdo - o objeto ensinado - e sim a atenção que o professor dá aos estilos de aprendizagem de cada aluno. Estilos estes, que se constroem de acordo com a relação transferencial estabelecida entre os dois sujeitos participantes do processo de ensino-aprendizagem.

O professor com orientação psicanalítica deve fazer uso do controle e, ao mesmo

tempo, renunciar a ele. Essa não é uma tarefa simples de ser realizada, mas a busca por alcançá-la é a única posição possível a ser adotada. Ele deve guiar sua prática acreditando no que faz, com paixão e sem desconhecer que seus alunos se apropriarão dos conhecimentos de forma particular. Para além do conhecimento, o professor transmite algo que pode despertar ou não o desejo de saber do aluno, processo designado por Freud como transferência.

Kupfer (2013) afirma ser possível educar levando em conta o sujeito:

Quando um educador opera a serviço de um sujeito, abandona técnicas de adestramento e adaptação, renuncia à preocupação excessiva com métodos de ensino e com os conteúdos escritos, absolutos, fechados e inquestionáveis. Ao contrário disso, apenas coloca os objetos do mundo a serviço de um aluno que, ansioso por encontrar suas respostas ou simplesmente fazer-se dizer, escolherá nessa oferta aqueles que lhe dizem respeito, nos quais está implicado por seu parentesco com aquelas primeiras inscrições que lhe deram forma e lugar no mundo. (Kupfer, 2013, pp. 125).

Assim, a transferência não deve ser atribuída à psicanálise, mas à própria neurose, uma vez que é um fenômeno ocasionado durante o tratamento psicanalítico, mas não se restringe a esse contexto, podendo ocorrer em outras situações ao longo da vida do indivíduo. Freud diferenciou transferência positiva de negativa e apontou especificidades do amor transferencial. E, a partir do amor envolvido na transferência, Lacan introduziu o conceito de sujeito suposto saber.

Para Freud, a transferência é uma repetição em ato das situações vividas no passado pelo paciente em relação a sua vida erótica, que podem desvendar não só a escolha objetal que ele realizou na sua infância, mas também as fantasias tecidas ao redor dela. Lacan, no entanto, afirma que a transferência não é a sombra de alguma coisa vivida, mas algo que ocorre no presente. Segundo ele a transferência não é somente a repetição de uma situação em ato, há um amor presente no real, e é desse amor que surge a transferência. Portanto, nada poderemos compreender da transferência se não soubermos que ela também é consequência desse amor presente. (Lacan, 1960-1961).

O amor corresponde, na transferência, a uma relação com o saber e desloca o sujeito da posição de amado - de quem tem - para a posição de amante - a quem falta algo -, que é causada por um ponto de ignorância em relação a seu próprio desejo. Atribui-se um saber ao analista para que ele possa responder a esse ponto. O paciente espera que o analista seja capaz de preencher a falta.

O conceito de sujeito suposto saber é definido por Lacan (1964) como a base de tudo que se apresenta em termos de transferência analítica: “Desde que haja em algum lugar o sujeito suposto saber (...) há transferência.” (Lacan, 1964, p. 226). A transferência é

consequência da estrutura da situação analítica, do discurso analítico.

Mas, a transferência é por Freud apontada como um fenômeno psíquico que se encontra presente no âmbito de todas as relações com nossos semelhantes. Kupfer (2005, p.91) afirma que: "... a transferência se produz quando o desejo de saber do aluno se aferra a um elemento particular, que é a pessoa do professor". A ideia de transferência mostra que aquele professor em especial foi "investido" pelo desejo daquele aluno, que deu sentido e poder a sua figura de professor. Na relação entre professor e aluno, o docente tem de saber que estão em jogo forças que ele não conhece em profundidade, mas que são muito importantes para a superação de sua figura de autoridade e indispensáveis ao surgimento do aluno como ser pensante.

Ainda na perspectiva de Kupfer (2005), da visão psicanalítica decorrem as seguintes posições: ao professor cabe o esforço de organizar, articular, tornar lógico seu conhecimento e transmiti-lo a seus alunos. E a cada aluno cabe desarticular, retalhar, ingerir e digerir os elementos transmitidos pelo professor, que se relacionam com o seu desejo, que fazem sentido para ele e que, pela via da transferência, encontram eco em seu inconsciente.

Acreditamos na possibilidade de uma interlocução entre a psicanálise e a educação. Para tanto, faz-se necessário delimitar as especificidades de cada campo. Se a educação escolar busca o trabalho coletivo, a psicanálise visa o singular. Quando as propostas construídas para a coletividade falham, faz-se necessário buscar as soluções individuais. O psicanalista é chamado a intervir quando surge o mal-estar no campo escolar, quando as medidas pedagógicas coletivas não são suficientes para abordar o fracasso. Como cada professor responde às dificuldades que enfrenta na transmissão pedagógica? Como ele responde às particularidades da criança? Como conjugar o coletivo ao singular?

Sob a perspectiva da psicanálise, a educação é uma forma de controle social que depende da permissão do sujeito para acontecer e, para isso, se utiliza da relação com o conhecimento e com a cultura. Cada sujeito dá seu consentimento de acordo com sua própria modalidade de gozo, mas não dá o consentimento total, já que submeter-se totalmente seria equivalente a se oferecer como objeto para o Outro. Assim, a educação esbarra sempre num ponto impossível. Reconhecer essa dimensão impossível pode diminuir a angústia do professor.

O mal-estar e a angústia no ambiente escolar são extremamente comuns e podem ser frutos de fatores externos como a violência, as drogas e a dura realidade dos alunos que afeta as professoras, mas também podem ser a resposta dos sujeitos a um afastamento do desejo. Um recurso do aparelho psíquico à perda do desejo. Seja ele o desejo de saber, de ensinar, etc.



A escola que, por ser um local de promoção do conhecimento, deveria ser um espaço de circulação da palavra, muitas vezes não dá espaço para os discursos e para a fala. Se não há espaço para a palavra, a angústia vem em seu lugar. É preciso incentivar a fala para garantir o laço social. Sendo assim, um instrumento que serve para tratar a angústia dos professores na escola é a conversação. Isso por que:

Os discursos institucionais tendem a produzir repetições, mesmices, na tentativa de preservar o igual e garantir sua permanência. Contra isso, emergem, vez por outra falas de sujeitos, que buscam operar rachaduras no que está cristalizado. É exatamente como “auxiliar de produção” de tais emergências que um profissional orientado pela psicanálise pode encontrar seu lugar em uma instituição escolar. (Kupfer, 2013, pp. 136).

Fazer vacilar o discurso e o saber cristalizados promove mudanças no modo de pensar e agir. Essa é a proposta das conversações e nossa aposta como forma de apaziguar as angústias do ambiente escolar. Especialmente as relacionadas à sexualidade das crianças, tema dessa pesquisa. Kupfer (2013) aponta ainda, para as possíveis consequências de se permitir que uma instituição permaneça na repetição:

Pois bem, quando houver apenas repetições, quando houver apenas discursos cristalizados, os sujeitos não mais poderão manifestar-se. Não falarão, não poderão “oxigenar-se”, ou seja, não poderão beneficiar-se dos efeitos de verdade e de transformação que surgem quando há espaço para emergências ou falas singulares. Nesses casos, o resultado poderá ser a impossibilidade de criação de novos discursos, mais flexíveis e acompanhadores das mudanças. (Kupfer, 2013, pp.136)

Dessa forma acredita-se que quando o discurso circula os sujeitos podem se implicar mais com sua prática, podem participar ativamente e se responsabilizar pelo que fazem e dizem. Mudam seu discurso e são modificados por ele. A conversação é tida aqui, então como o principal instrumento da psicanálise dentro das instituições escolares para tratar a angústia e modificar o fazer dos professores.

Outro motivo pelo qual as conversações são uma forma de inserção e intervenção psicanalítica nas instituições educacionais, é que um sujeito só é capaz de ler os discursos e saber de fato o que se passa em uma relação se ele for parte dela, se for alvo da transferência. Dessa forma, mesmo que o professor relate o que se passa com seu aluno, o profissional psicanaliticamente orientado não terá condições de intervir nessa relação, já que não faz parte dela. Através das conversações, no entanto, o profissional intervém nas questões do professor, promovendo um espaço de criação de novos discursos e novos modos de fazer, o que terá consequências na relação dos professores com seus alunos. Essa é forma de utilizar a psicanálise em extensão no ambiente escolar sugerida aqui como estratégia para tratar a

angústia dos professores, pois cria-se um espaço para o sujeito nomear os pontos de angústia e se implicar nos pontos que o angustiam.

À psicanálise cabe, então, contribuir para formar o professor que, dessa forma, poderá conduzir sua ação em outra direção.

Como consequência de uma nova postura de responsabilização, pode ser que o professor busque menos auxílio externo para lidar com as questões que o angustiam na escola. Poderá fazer menos encaminhamentos para psicólogos e outros profissionais e se responsabilizar mais por seus atos educativos. É possível observar esse giro na posição do sujeito ao final das conversações realizadas para essa pesquisa quando uma das professoras pontua que é possível escolher em qual instituição trabalhar. Essa pontuação foi feita diante da queixa de outra professora a respeito das cobranças que a escola lhe fazia, e inaugura a possibilidade de uma nova forma de fazer.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo dessa pesquisa foi investigar o mal-estar docente relacionado às manifestações de sexualidade das crianças na educação infantil. Para tanto, a metodologia e as Conversações foram apresentadas logo no primeiro capítulo e seguidas por problematizações quanto à sexualidade infantil e à relação entre psicanálise e educação.

O percurso da psicanálise até ser esta reconhecida como disciplina científica foi longo e repleto de objeções. Mas, uma vez conquistado esse espaço, a pesquisa em psicanálise tem se mostrado extremamente válida.

Para a realização de uma pesquisa-intervenção no campo da psicanálise consideramos que a metodologia da *Conversação* foi a melhor estratégia.

Percebemos efeitos das conversações realizadas sobre algumas professoras, que saíram da posição de impotência para uma situação de maior implicação nas queixas formuladas inicialmente, valorizando os próprios recursos e saídas diante dos impasses vivenciados em sua prática pedagógica, mesmo que algumas continuassem defendendo a importância do encaminhamento de algumas crianças para profissionais externos.

A pesquisa enfocou a questão da sexualidade infantil, mas foi possível perceber, ao longo das conversações que a angústia e o mal-estar das professoras vão muito além disso. Em um dos encontros não foi sequer possível manter o tema da sexualidade infantil, pois a angústia das participantes era quanto às diferentes condições de trabalho em escolas públicas e privadas.

Assim, nota-se que a escola, que deveria ser local de circulação do saber e, portanto, de circulação da palavra, tem-se mostrado cada vez mais fechada ao diálogo e aos diferentes discursos, apresentando uma postura objetiva e pragmática demais, que não dá espaço para as subjetividades, o que angustia os sujeitos.

Quando se deparam com um espaço de escuta aberto e acolhedor, as professoras apresentam queixas sobre vários aspectos de sua prática, sobre as condições de trabalho, os profissionais com quem trabalham, as crianças e suas famílias, etc.

Por essa razão, após escutar as professoras participantes da pesquisa, além de pensar a questão da sexualidade infantil para a psicanálise, propusemos uma discussão a respeito da relação entre a psicanálise e a educação, posto acreditarmos que a primeira tenha muito a acrescentar e auxiliar as professoras em seu trabalho cotidiano. Seja através de instrução teórica ou estimulando o desenvolvimento de uma escuta atenta às subjetividades dos sujeitos em contexto escolar, ou ainda proporcionando espaços de conversação mediada por um

profissional com orientação psicanalítica para promover a circulação dos significantes e tratar a angústia.

A conversação, utilizada aqui como metodologia de pesquisa, pode ser muito útil, também, para o tratamento dos sintomas institucionais e como forma de tratar angústias de um grupo mediante escuta e troca de experiências que provoquem uma mudança de posição nos sujeitos.

Assim, defendemos aqui a relação entre psicanálise e educação por meio das conversações que, além de possibilitar a nomeação dos pontos de angústia, incentivam o sujeito a se implicar nos pontos que o angustiam. Fica patente que a sexualidade de uma criança e suas manifestações, não somente a atravessam e interferem nas suas questões com o saber e o conhecimento, como também atravessam os adultos ao seu redor. No caso das professoras, sua própria sexualidade infantil mostra sua face nas perguntas, atos e palavras das crianças a quem educam sendo, portanto, para elas, por isso mesmo, fonte de mal estar e angústia.

Com a psicanálise reiteramos a necessidade não do silêncio das professoras, “passando para frente” os “problemas” que constituem as manifestações da sexualidade das crianças na escola, mas da abertura de espaços de oferta da palavra onde se possa, como se demonstrou, construir novos saberes e formas de lidar com esses pontos de angústia. Daí a necessidade do enlace entre psicanálise e educação.

## REFERÊNCIAS

- Braustein, N. (2007). *Gozo*. São Paulo: Escuta
- Calazans R. & Serpa, T. (2010). Psicanálise e método científico: pesquisa de campo. In Neto F.K, Moreira J. O. (Orgs.). *Pesquisa em psicanálise: Transmissão na universidade*. (pp. 81-98). Barbacena MG: EdUEMG.
- Carvalhoes, D. B. & Fulgencio, L. (2008). O conceito de sexualidade infantil em Freud: aspectos empíricos e metapsicológicos. In *Anais do 13º Encontro de Iniciação Científica da PUC-Campinas*. São Paulo, SP.
- Casarotti, M. H. B. (2009). *Sexualidade na Educação Infantil: impasses dos professores diante das questões das crianças*. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte.
- Ferreira, T. (2010). *A criança e o trabalho: Nos bastidores da favela, do cinema e das passarelas da moda – um estudo de psicanálise e educação*. Tese de Doutorado – Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG: Belo Horizonte.
- Freud, S. (1996a). A dissolução do complexo de Édipo. In Freud, S. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. (2. Ed., vol. XIX, pp.217-228). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1924).
- Freud, S. (1996b). A organização genital infantil: uma interpolação na teoria da sexualidade. In Freud, S. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. (2. Ed., vol. XIX, pp.179-188). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1923).
- Freud, S. (1996c). Algumas consequências psíquicas da distinção anatômica entre os sexos. In Freud, S. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. (2. Ed., vol. XIX, pp.278-284). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1924).
- Freud, S. (1996d). Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In Freud, S. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. (2. Ed., vol. XIII, pp.285-289). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1914).
- Freud, S. (1996e). Análise terminável e interminável. In Freud, S. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. (2. Ed., vol. XXIII, pp.247-290). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1937).
- Freud, S. (1996f). Inibição, sintoma e ansiedade. In Freud, S. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. (2. Ed., vol. XX, pp.107-198). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1926[1925]).
- Freud, S. (1996g). Leonardo da Vinci e uma lembrança da sua infância. In Freud, S. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. (2. Ed., vol. XI, pp.59-126). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1910).

- Freud, S. (1996h). Novas conferências introdutórias sobre psicanálise. Conferência XXXIII: Feminilidade. In Freud, S. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. (2. Ed., vol. XXII, pp.90-106). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1933[1932]).
- Freud, S. (1996i). O interesse científico da psicanálise: (H) O interesse educacional da psicanálise. In Freud, S. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. (2. Ed., vol. XIII, pp.229). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1913).
- Freud, S. (1996j). Prefácio à juventude desorientada, de Aichhorn. In Freud, S. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. (2. Ed., vol. XIX, pp.341-348). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1925).
- Freud, S. (1996k). Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise. In Freud, S. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. (2. Ed., vol. XII, pp.149-163). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1912).
- Freud, S. (1996l). Sobre as teorias sexuais das crianças. In Freud, S. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. (2. Ed., vol. IX, pp.213-232). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1908).
- Freud, S. (1996m). Três ensaios sobre a Teoria da sexualidade. In Freud, S. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. (2. Ed., vol. VII, pp.129-250). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1905).
- Guerra, A.M. C. (2010). Psicanálise e produção científica. In Neto F.K, Moreira J. O. (Orgs.). Pesquisa em psicanálise: Transmissão na universidade. (pp. 130-145). Barbacena MG: EdUEMG.
- Kupfer, M. C. M. (2005). Freud e a educação: O mestre do impossível. São Paulo, Editora Scipicione.
- Kupfer, M. C. M. (2013). Educação para o futuro. Psicanálise e educação. São Paulo, Escuta.
- Lacan, J. (1992). O seminário, Livro 8: A Transferência (M. D. Magno, trad., 1a ed.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1960-1961).
- Lacan, J. (1995). O seminário, Livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise (M. D. Magno, trad., 2a ed.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1964).
- Lacan, J. (1998). A ciência e a verdade. In Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar (Trabalho original publicado em 1979).
- Lacan, J. (2005). O Seminário, Livro 10: A angústia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. (Trabalho original publicado em 1962-1963).
- Lacan, J. (2008). O seminário, Livro 20: Mais ainda (M. D. Magno, trad., 3a ed.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1972-1973).

- Miller, J. A. (2003). Problemas de pareja: cinco modelos. In Miller, J.A. [et. al.] *La pareja y el amor: conversaciones clínicas con Jacques-Alain Miller en Barcelona*. (pp.15-20) Buenos Aires: Zahar.
- Millot, C. (2001). *Freud Antipedagogo*. (Ari Roitman, trad.) Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Rinaldi, D. (2005). O Conceito de angústia em Lacan. Recuperado em 20 de abril de 2016, de <https://lacaneando.com.br/o-conceito-de-angustia-em-lacan/>
- Roudinesco, E. & Plon, M. (1998). *Dicionário de psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Santiago, A. L. (2008). O mal-estar na educação e a conversação como metodologia de pesquisa - intervenção em Psicanálise e Educação. In Castro, L. R. & Besset, V. L. (Orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. (pp. 113-131). Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ.
- Sauret, M. J. (2003). A pesquisa clínica em psicanálise. *Psicologia/ USP 14 (3)*, pp 89-104.
- Teixeira, A. (2010). *Metodologia em ato*. Belo Horizonte: Scriptum.
- Zornig, S. M. A. (2008). As teorias sexuais infantis na atualidade. In *Psicologia em Estudo*. (v. 13, pp. 73-77).