

Psicanálise e Educação, por um encontro possível

*Cristiana Carneiro
Luciana Gageiro Coutinho*

Quando pensamos na relação possível entre psicanálise e educação, muitos questionamentos rapidamente se perfilam no horizonte. Em primeiro lugar porque Freud não se debruçou especialmente sobre a educação, não fez uma teoria que a tivesse como objeto, por outro lado escolhe a clínica como seu ponto permanente de interlocução com o campo teórico. O fato de a clínica demarcar um *locus* bastante específico, onde certos conceitos não possam e não devam ser ampliados, faz com que a comunidade analítica se divida em relação aos possíveis benefícios ou ganhos do diálogo entre psicanálise e educação. Diferentemente o campo educativo, e os professores em formação, procuram os cursos de psicanálise demonstrando muitas vezes um interesse e paciência inesperados quanto a ouvir o que esta nossa teoria da prática tem a falar. Temos então, por um lado, uma certa abertura da educação à psicanálise concomitante a um certo fechamento de alguns teóricos da psicanálise à educação. Esta desconfiança cuidadosa dos analistas frente ao diálogo psicanálise-educação, ou temor declarado, reside na perigosa possibilidade da psicanálise vir a se tornar uma “visão de mundo”, tal como foi traduzido o termo *Weltanschauung*¹ do original alemão (Freud, [1925]1975). Não foi a toa que Freud precisou alertar-nos mais de uma vez para que isto não acontecesse. Por quê? Ora, psicanaliticamente falando, sabemos que quando precisamos muito reforçar uma idéia, ou reafirmá-la várias vezes, é justamente porque é instável, correndo o risco permanente de ser solapada pela realidade do inconsciente. Ou melhor, o perigo do diálogo entre psicanálise e educação é cairmos numa visão de mundo, ou seja, acabarmos usando a psicanálise para dizer como os sujeitos devem ser, qual a melhor forma de se relacionar, como ensinar, qual o psiquismo saudável, entre outros. Neste sentido, acatando a prescrição freudiana, qualquer pessoa envolvida com a psicanálise deve refletir permanentemente sobre a insistente e sedutora tentação em fazê-lo, em tornar a psicanálise uma *Weltanschauung*. Um

¹ Termo usado por Freud ([1925]1975) quando expressa uma preocupação de que a psicanálise seja tomada como um conjunto de princípios fechados norteadores da existência humana no mundo, com uma distorção da atitude de receptividade ao imprevisível, ao desconhecido e à incerteza que deveria marcar a posição do psicanalista com relação ao seu saber.

psicanalista clínico bem sabe disto e paga o seu quinhão diário quando se esquece da advertência. Mas e o psicanalista envolvido com as questões educativas? E o professor estudioso de psicanálise? Se a psicanálise não pode e não deve dizer como educar, o que pode em relação à educação?

Na tentativa de resposta a esta pergunta, escolhemos desconstruir quatro máximas consagradas pelo senso comum – e que muito comparecem em sala de aula – tomando-as como ponto de partida para uma reflexão mais aprofundada acerca do debate psicanálise educação. Nosso fio condutor será a idéia de inacabamento do sujeito e da educação com o intuito de desestabilizar uma certa adesão mais imediata que a visão de mundo favorece, flexibilizando e complexificando alguns pontos de encontro entre os dois saberes que julgamos pertinentes. Objetivamos com este percurso introduzir o leitor no debate, oferecendo também àqueles alunos envolvidos com psicologia da educação uma outra possibilidade de crítica em relação ao tema.

1. Freud explica! Não, ele não explica tudo

Quando Freud funda este novo método e corpo teórico que é a psicanálise, (sim, porque os dois encontram-se ligados nessa inauguração!) o faz sobre dois pontos nodais: o conceito de inconsciente trazido na interpretação dos sonhos e a importância da palavra, destacada na *talking cure*. Inconsciente e palavra serão, então, os dois grandes objetos teórico-clínicos da psicanálise. Mas para que serviria aos professores sabê-lo? O primeiro ponto é a relação entre palavra e liberdade. O segundo refere-se ao inconsciente, à divisão do sujeito e ao conflito. Estes pontos se articulam à idéia de inacabamento, significando que há algo que sempre escapa à explicação, à significação plena. Ou seja, a palavra é fundamental para o psiquismo, mas ela será sempre parcial, não abarcando tudo, inclusive o inconsciente. Se justamente a psicanálise tem como meta “tornar consciente o inconsciente” (Freud, [1896]1972) é importante compreendermos que o inconsciente jamais será todo abarcado pelo consciente, jamais será plenamente explicado. A partir de 1920 com o célebre texto de Freud “Mais além do princípio do prazer” a idéia de um para além, fora do espaço psíquico, mas paradoxalmente exigindo trabalho do psiquismo, reafirma a idéia do conflito como estrutural. Nesta visão, Freud não defende um sujeito plenamente autônomo, pois isto significaria a extinção do inconsciente e do conflito. No entanto, antes de

privilegiarmos uma visada pessimista ou otimista da obra freudiana em relação ao sujeito, faz-se mister indicarmos a riqueza da coexistência de indeterminismo e determinismo como dois aspectos centrais do pensamento de Freud em relação ao sujeito (Herzog, 2000:79). Por um lado, ele realmente põe em xeque a liberdade humana ao postular a determinação inconsciente (Freud,[1937]1980), mas da mesma forma mantém um crédito na liberdade do sujeito a partir do momento que acredita num acesso à verdade, a partir de um conhecimento novo, pois “o relacionamento analítico se baseia no amor à verdade – isto é, no reconhecimento da realidade – e que isso exclui qualquer tipo de impostura ou engano.”(Freud,[1937]1980:282) Neste sentido concordar com o determinismo inconsciente é diferente de desacreditar numa liberdade possível para os sujeitos. Se o ideário de uma liberdade plena e final é insustentável e falacioso para a psicanálise, questionar a liberdade possível hoje, mais do que exigir uma resposta, é não fazer calar a pergunta.

Porque somos humanos não nos contentamos apenas com a fatalidade, ou seja, criamos sentidos, traduzimos em palavras, tentamos dominar a coação, tentamos fazer de um Destino imperativo e exterior, um destino que nos diz respeito. Groddeck (1994 [1925]) demonstra quão difícil é o paradoxo da liberdade dizendo: “Sabemos, porque somos humanos, que não existe liberdade; acreditamos, porque somos humanos, que existe liberdade.”(Groddeck, 1994[1925]:245). Só o ser humano, através do pensamento e da palavra, tem a possibilidade de representar a si mesmo, aos objetos, aos animais, aos acontecimentos, como se fossem isolados, como se pudessem existir por si só, através de sua própria força, como se fossem absolutamente livres. E, para dar força a seu argumento, nos diz quantas coisas são essenciais à nossa existência como água, ar, sono; que uma coisa não pode existir sem a outra, há uma ineludível condicionalidade, ou ainda, não há um arbítrio tão livre quanto gostaríamos de acreditar. Mas, na medida em que pensa a condicionalidade, que a tenta significar através de palavras, de alguma forma se furta a essa mesma condicionalidade. Portanto, é porque fala e pensa, que o humano tem a sensação de sua individualidade e independência, de que existe por si só, conquanto o próprio corpo é o primeiro denunciante da sua profunda dependência, o que indicaria o paradoxo humano que a questão da liberdade encerra.

A idéia de uma individuação, nessa ótica, fica descartada, porque jamais seremos indivíduos absolutamente independentes do todo, dos outros, da natureza, do nosso próprio corpo, do nosso inconsciente. Tornar-se individual separando-se do todo, como se cada vez mais pudéssemos prescindir do mesmo, não sofrendo suas influências, é uma grande falácia, e é por isso mesmo que se trata de uma liberdade impossível (o autor, jocosamente, nos diz que bastam alguns minutos sem ar para que toda nossa auto-suficiência caia por terra!). Mas, a liberdade enquanto um *desejo* torna-se o motor de toda a liberdade possível.

Para Freud ([1923]1980) o propósito da vida seria, necessariamente, respondido dualisticamente, porque a própria vida psíquica seria regida por forças contrárias. Uma que visa à cessação do esforço, à redução de tensão, uma simplificação levada ao máximo, portanto à morte. A outra força visaria uma complexificação crescente, uma amplitude das ligações, portanto um aumento de tensão, um incremento da vida. Chamando de *Eros* e *Tanatos* esses princípios antagônicos, Freud insere o conflito como constituinte do sujeito e como irredutível ao longo da vida (Freud, [1923]1980:56). *Eros* estaria referido à ligação, à possibilidade de ligar o *extra-humano*, o real, ao espaço psíquico. Nessa ótica, a liberdade para Freud não poderia ser de um sujeito livre de conflitos, até porque o real jamais seria totalmente abarcado pelo psíquico, mas referida à possibilidade de transformação do sujeito. Essa transformação, como sinaliza em relação ao destino, diria respeito à possibilidade de apropriação de algo que, sentido como imposição imutável vinda de fora - contudo estranhamente familiar, - seja mutável, modifique seu sentido ao se tornar familiar, próprio. Esta familiarização, no entanto, não será definitiva, completa, mas pontual, mantendo necessariamente algo de estrangeiridade. Ou melhor, é sob a visão de um conflito permanente que se assenta a idéia de um inacabamento para o sujeito, de um sujeito que será sempre dividido, consciente e inconsciente, e que terá que se haver com um real que insistentemente interpela o psíquico. Se Freud, então, postula o conflito como motor do humano jamais sendo ultrapassado, se a divisão é uma condição estrutural de homens e mulheres, ele também não acredita que a palavra possa tudo dizer ou explicar, como bem nos lembrou Lacan ([1953-54]1986). Isto equivale dizer que Freud não explica tudo, embora muitos de nós acalentasse esta esperança.

2. Tudo é sexual? Nem tudo...

Ao postular a existência da sexualidade infantil e sua importância, Freud ([1905]1980) rompeu com uma visão que associava sexualidade à puberdade. Nesse sentido, a sexualidade não seria uma prerrogativa do púbere e posteriormente do adulto, mas já estaria posta desde a infância e, ainda mais, a sexualidade infantil seria uma matriz fundamental do sujeito ao longo de toda a sua vida, o que significa dizer que ela perduraria por toda a vida. Isso nos dá a magnitude da importância do infantil em psicanálise. Tal importância está atrelada também à concepção freudiana relativa ao desamparo primordial do bebê humano, que depende dos cuidados de um outro não só para sua sobrevivência física, mas também para que vida psíquica se constitua. É na esfera da sexualidade que essa dependência se evidencia, já que os caminhos a serem trilhados pela pulsão sexual, seus objetos de investimento e as fantasias a eles atreladas, não tem sua determinação definida por bases da espécie, nem servem exclusivamente à reprodução, como se dá com outros animais. Ao nomear o sexual como pulsional, Freud marca que a sexualidade humana, diferente do instinto animal não se satisfaz como uma **necessidade** fisiológica, mas está sempre atrelada a uma dimensão de representação, de palavra, que dá forma à fantasia e ao **desejo**. Assim, a sexualidade humana só se configura a partir dos traços deixados pela infância, que também estão na base da constituição do próprio psiquismo.

Ainda que a sexualidade infantil perdure por toda a vida, ela sofrerá modificações, e a puberdade não deixará de ser considerada um marco para essas modificações. A sexualidade ancora-se em fatores constitucionais (evolução da libido) e acidentais, como acontecimentos vivenciados na infância (séries complementares), de modo que a elaboração que se dará a partir da puberdade se efetuará a partir do infantil. Isso é importante porque ainda que haja transformação da configuração da sexualidade infantil, jamais haverá **supressão** da mesma. Nesse sentido, não haveria a substituição de uma velha fase que desapareceria, por outra nova, que fundaria então uma etapa de maturidade adulta, mas a transformação em algo novo que conservaria em si o antigo. Nessa ótica “a infância não desaparece nunca, assim como nunca se alcança uma maturidade sexual absoluta, contraposta à sexualidade infantil. As organizações sexuais infantis estão contidas na adulta: seus elementos persistem, ainda que revalorizados ou ressignificados” (Tubert,1999:13) numa configuração nova, diferente. Essa nova configuração, favorecida pela puberdade, envolveria mudanças em relação à economia da libido, à diferenciação

homem e mulher e a escolha do objeto sexual, o reencontro do objeto perdido, à angústia infantil, num grande palco que seria a revivescência do complexo de Édipo² (Freud, [1905]1980). Lapassade (1971) em seu trabalho sobre adolescência critica a visão de que infância e adolescência seriam estágios provisórios, marcados por uma imaturidade que deveria ser suplantada por uma maturidade definitiva. Essa forma de compreensão da adolescência como provisória contribuiria para uma rejeição no adulto de sua própria infância e adolescência, já que estas seriam consideradas apenas como etapas preparatórias que supostamente deixou para trás. Compreenderíamos mal a psicanálise se somente a considerássemos uma “técnica que permitisse aos indivíduos ‘ancorados na infância’ transformar-se finalmente em homens. O método e a cura psicanalíticos tendem, pelo contrário, a desenraizar essa ilusão do término, que cada um acredita constatar no caso do outro e da qual se imagina privado.” Desta forma os conceitos de maturidade, estabilidade e equilíbrio enquanto referidos a um término, a um ponto alcançável e definitivo em termos de fim, finalidade, ficam descartados.

A pulsão sexual, o desejo, é por definição impossível de se satisfazer, até mesmo pela indeterminação *a priori* de seus objetos e meios de satisfação. A realidade dos objetos do mundo será sempre intermediada pela realidade psíquica na qual estão inscritos os registros das experiências de satisfação anteriores. Assim, a sexualidade é marcada pela busca incessante pelo retorno a um estado fantasiado de plenitude que, no entanto, se fosse alcançado, significaria o fim da vida psíquica. É nesse sentido que, ao postular um *Para além do princípio de prazer* Freud ([1920]1980) deixa claro que nem tudo será abarcado pelo sexual. A pulsão de morte diz respeito a uma força paralisante e repetitiva que atua no

² Na puberdade, a partir das transformações do corpo, haveria uma intensificação dos desejos sexuais que forçaria o púbere a reviver a situação edípica inconsciente (Freud, [1905]1980). Simplificadamente Freud ([1923]1980) descreve o Édipo do menino: “Em idade muito precoce o menininho desenvolve uma ‘catexia objetal pela mãe’ e trata o pai ‘identificando-se’ com este. Durante certo tempo, esses dois relacionamentos avançam lado a lado, até que os desejos sexuais do menino em relação à mãe se tornam mais intensos e o pai é percebido como um obstáculo a eles (...) sua identificação com o pai assume então uma coloração hostil e transforma-se num desejo de livrar-se dele, a fim de ocupar o seu lugar junto à mãe. Daí por diante a sua relação com o pai é ambivalente” (Freud, [1923]1980:46). Já no caso da menina ele vai dizer em 1900 que “a primeira afeição da menina é para com o seu pai” (p.273) tendo na mãe uma rival, o que vai modificar a partir da década de 20, onde o caso da menina não será mais o simétrico oposto do menino, sofrendo complexificações. Em uma nota de rodapé acrescentada em 1920 aos três ensaios sobre a sexualidade ([1905]1980) Freud nos diz que o Édipo “é o complexo nuclear das neuroses” (p.213) que irá influenciar decisivamente a sexualidade do adulto. Diz ainda que “cada novo ser humano confronta-se com a tarefa de dominar o Complexo de Édipo”(p.213). Para Laplanche (1992) o complexo de Édipo pode ser entendido como o “conjunto de desejos amorosos e hostis que a criança sente em relação aos pais” (p.7).

psiquismo, tendendo à redução da tensão e do esforço inerentes à vida e às ligações psíquicas que põem em funcionamento o aparelho psíquico. Desta forma, Freud supõe um montante pulsional que escapa à possibilidade de se ligar às representações psíquicas mas que nem por isso deixa de atuar, de forma disruptiva e insistente, desafiando o psiquismo através de uma exigência de trabalho incessante.

3. A educação não deve reprimir? Mas educar pressupõe frustrar...

A palavra repressão é muito usada no senso comum e muitas vezes se atribui a máxima “não reprimir” à psicanálise. No entanto há um equívoco nesta interpretação quando se entende por isto que seria possível construirmos cultura sem entraves à sexualidade humana. O fato de Freud ter criticado a educação de sua época, indicando certos exageros repressivos não significa que a psicanálise fizesse uma apologia ao nunca repressivo. O recalque, conceito distinto de repressão, mas incrementado por ele, é considerado por Freud uma operação essencial à humanização porque favoreceria a diferença eu/não-eu, dentro/fora, fantasia/realidade. Para a psicanálise, justamente, a civilização só é possível às custas da sexualidade, ou seja, é através de um desvio das metas especificamente sexuais que construímos cultura. Em 1905, Freud fala da importância de um período de latência na sexualidade onde:

“erigem-se as forças anímicas que, mais tarde, surgirão como entraves ao caminho da pulsão sexual e estreitarão seu curso à maneira de diques (o asco, o sentimento de vergonha, as exigências dos ideais estéticos e morais). Nas crianças civilizadas, tem-se a impressão que a construção destes diques é obra da educação, e certamente a educação tem muito a ver com isto. Na realidade, porém, este desenvolvimento é organicamente condicionado e fixado pela hereditariedade, podendo produzir-se, no momento oportuno, sem nenhuma ajuda da educação”(Freud, [1905]1980:166)

Isto significa dizer que a educação participa ativamente da civilização, mas há também algo da própria economia pulsional que urge por limites e contornos. As moções sexuais infantis “despertam forças anímicas contrárias (moções reativas) que, para uma supressão eficaz deste desprazer, erigem os diques psíquicos já mencionados: asco, vergonha e moral”. (IBIDp.167) Como se daria uma civilização onde estes diques não estivessem presentes? Se tudo fosse possível em qualquer tempo e lugar? Mataríamos uns aos outros? Vemos que esta é uma impossibilidade civilizatória porque culminaria na

barbárie. Isto aponta para a idéia de que a satisfação do desejo nunca se faz de forma totalizante. A satisfação do desejo é sempre parcial e atravessada pelas marcas da história individual e da cultura. Como já observou Freud em *Totem e Tabu* ([1913]1980) a vivência plena das pulsões sexuais seria impossível e até mesmo mortal, é o que ilustra o mito da Horda Primeva introduzido por ele nessa ocasião. Nesse sentido, o recalque da sexualidade não se dá por razões morais mas se dá em nome da sobrevivência individual e social.

Na obra freudiana, destaca-se a idéia de que a educação opera a serviço do recalque da sexualidade (Lajonquière, 2010). Ela é, segundo Freud, necessária (sem precisar ser excessiva) para que o desejo humano possa ser refreado em suas satisfações primordiais mas também para que possa ser deslocado para novos objetos e fins. Freud adverte para o fato que a sexualidade não pode ser recalcada por inteiro. “O educador deve buscar para seu educando o justo equilíbrio entre o prazer individual e as necessidades sociais” (Freud, [1908]1980). Assim, aquele que educa é obrigado a lidar com um montante da pulsão que escapa ao recalque, e mesmo com uma sexualidade que busca se satisfazer sem se transformar (Kupfer, 1992).

A pulsão sexual pode ser sublimada, ou seja, encontrar satisfação derivando para um alvo não-sexual, através do investimento em tarefas socialmente valorizadas (Ex: arte, produção científica, esporte, etc). A curiosidade infantil sobre a sexualidade e as “teorias sexuais infantis” (Freud, [1908]1980) demonstram o quanto de sexualidade há na atividade intelectual e investigativa. É assim que o corpo e os objetos vão sendo erotizados e que a pulsão também vai podendo ser sublimada, ou seja, sendo adiada em seus modos de satisfação mais diretos e direcionada para fins apontados pela cultura como socialmente valorizados, ligados aos ideais culturais. A pulsão epistemofílica, nos termos freudianos, ou o desejo de saber, numa leitura lacaniana, entram aí.

Outra forma pela qual o desejo também comparece na prática educativa é nos sentimentos relacionados aos professores. Em psicanálise, tratamos tais sentimentos como transferências. Na situação educativa, o professor é um alvo privilegiado de transferência, como não deixou de observar Freud em sua conferência de 1914 por ocasião da comemoração dos cinquenta anos de colégio (Freud, [1914]1974). O aluno pode dirigir ao professor sentimentos hostis e amorosos que podem dificultar ou facilitar o processo de transmissão do conhecimento. As transferências (do aluno para o professor; do professor

para o aluno, de aluno para aluno) revelam um pedido de reconhecimento e de amor que se manifesta em todas as relações sociais, reeditando o momento inaugural de constituição do sujeito. Podem, até certo ponto, favorecer a aprendizagem, mas também dificultá-la se não se dá a passagem, em alguma medida, do desejo de amor para o desejo de saber. É interessante que o professor possa levar a transferência em conta, para que possa responder aos investimentos que os alunos fazem nele não apenas do ponto de vista de sua pessoa, mas do processo de ensino do qual ele é suporte (Kupfer, 2009).

Portanto, em continuidade às indicações iniciais de Freud sobre a relação entre psicanálise e educação, hoje já podemos afirmar que, para a psicanálise, educar pressupõe frustrar, mas também oferecer contornos por onde a pulsão possa circular e objetos/palavras aos quais ela possa se ligar. Nesse sentido, a educação está a serviço da subjetivação. Podemos dizer que a educação, em sentido amplo, diz respeito ao encontro da pulsão com o a cultura e com a linguagem que se dá no início da vida - implica no recalque, na saída do registro da necessidade e entrada no registro do desejo - e se re-edita muitas vezes, de formas variadas, ao longo dela. Se, como diz Lajonquière (2010), “educar é endereçar a palavra a uma criança”, podemos entendê-lo ao assentirmos que essa palavra engendra o desejo e constitui o sujeito, assim como as margens definem o percurso de um rio.

4. A educação é impossível. Será?

“Impossível significa que não adianta fazer nada? Não! O leitor deve lembrar que a psicanálise não é justificativa para o cinismo.”(Lajonquière, 2010:64)

Em 1937, no artigo *Análise terminável e interminável* Freud fala dos três ofícios impossíveis: analisar, educar e governar, aproximando os três campos pela impossibilidade de sua realização plena. Tal assertiva freudiana acabou se tornando uma espécie de refrão para os psicanalistas envolvidos com educação, ora como advertência de fracasso e impossibilidade, ora como ponto de ligação. Num belo artigo intitulado “Ofício impossível: uma piada inesgotável” Mireille Cifali (2009) disserta sobre a origem e as possíveis interpretações desse enunciado freudiano. O impossível freudiano estaria referido a uma impossibilidade de desfecho final, de finitude alcançada. Ou ainda, de finalização suficiente e definitiva. Analisar e educar jamais encontram o adequado ponto final, a despeito de qualquer boa intenção. No entanto, como nos diz Cifali (2009:150): “Confrontar-se com ele

não é criar uma oportunidade para ir além do que é que se pensa ser capaz de alcançar? Então, entre “nada é impossível”, que significa nossa onipotência, e “nada é possível”, que assinala a nossa impotência, continua a ser uma área em que se possa compreender e agir”. Nesse espaço então, entre onipotência e impotência que os professores poderão forjar suas maneiras singulares de criar potência.

Vale lembrar aqui que, em psicanálise, o sujeito se constitui a partir do investimento pulsional e dos sentidos, prévios ao seu nascimento, que são depositados pelo Outro sobre ele. O sujeito nasce em resposta a isso que lhe antecede. A idéia de transmissão em educação caminha na mesma direção desse processo inaugural do nascimento do sujeito, do qual participa sempre um Outro educador, com sua fantasia inconsciente e seu modo singular de desejar, que pode, inclusive, ignorar ou favorecer a presença do sujeito, do desejo, naquele que educa. Como nos lembra Kupfer (2009), a psicanálise aposta que a transmissão e a apropriação de um saber são sempre marcadas pela presença de um sujeito desejante, tanto daquele que transmite, quanto daquele que recebe e transforma o que recebeu. É nesse sentido que Freud ([1913] 1974) interpreta a frase de Goethe: “Aquilo que herdaste de teus pais, conquista-o para fazê-lo teu”. A educação comporta assim um movimento duplo: o encontro do sujeito com a cultura que lhe antecede e o processo de apropriar-se dela para encontrar nela um lugar para si e para o seu desejo.

Para a psicanálise, a educação é possível porque nós humanos precisamos sempre da referência de um Outro para nos constituir, mas, ao mesmo tempo, é impossível porque não podemos nunca responder totalmente às expectativas que esse Outro deposita em nós. Ou seja, há sempre algo que escapa à educação, no sentido mais tradicional do termo, algo que diz respeito à presença de um sujeito que não se assujeita inteiramente à educação, já que se constitui na singularidade de seu encontro com ela, ao mesmo tempo em que constrói seu saber sobre o mundo. O ideal de educar do professor engendra um ideal de aluno. Mas quando o educador pretende que o aluno realize totalmente seu ideal, já não deixa espaço para que o aluno possa existir, desejar, e, assim, se apropriar do que lhe foi ensinado à sua maneira, dentro do possível.

Enfim, a partir de quatro máximas consagradas pelo senso comum em relação à psicanálise efetivamos uma discussão sobre psicanálise educação. A idéia de inacabamento tanto em relação ao sujeito quanto à educação nos serviu como guia. Ela se mostra

importante no sentido de dissolver a ilusão de que existiria um modelo ideal de ser humano mais maduro e acabado, e uma técnica mais perfeita para atingi-lo através da educação.

Referências bibliográficas

CIFALI, M. Ofício “impossível”? Uma piada inesgotável. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v 25, n 1, p.149-162, abril 2009.

FREUD, S.(1896) Observações adicionais sobre as neuropsicoses de defesa. *ESB*, volume III, RJ: Imago, 1972.

_____ (1905). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. *ESB*, volume VII, RJ: Imago, 1980.

_____ (1908). Sobre as teorias sexuais das crianças. *ESB*, volume IX, RJ: Imago, 1980.

_____ (1913). Totem e tabu. *ESB*, volume XIII, RJ: Imago, 1980.

_____ (1914). Sobre o narcisismo: uma introdução. *ESB*, volume XIV, RJ: Imago, 1980.

_____ (1914). Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. *ESB*, volume XIII, RJ: Imago, 1974.

_____ (1920). Além do princípio do prazer. *ESB*, volume XVIII, RJ: Imago, 1980.

_____ (1923). O ego e o id. *ESB*, volume XIX, RJ: Imago, 1980.

_____ (1925) Inibição, sintoma e angústia, *ESB*, vol. XX, RJ: Imago, 1975.

_____ (1930). O mal-estar na Civilização. *ESB*, volume XXI, RJ: Imago, 1980.

_____ (1937). Análise terminável e interminável. *ESB*, volume XXIII, RJ: Imago, 1980.

GRODDECK, G. (1925) *O homem e seu isso*. SP:Perspectiva, 1994.

HERZOG, R. *A Noção de Singularidade do Sujeito a partir da Teoria Freudiana*. Tese de doutorado, PUC, RJ, 1992.

KUPFER, M. C. *Freud e a Educação*. São Paulo: Scipione, 1995.

_____ Amor e saber: a psicanálise da relação professor aluno. Em: Cohen, R. H. *Psicanalistas e Educadores: Tecendo Laços*. Rio de Janeiro, Wak editora, 2009.

LACAN, J. (1953-54) *O Seminário. Livro 1: Os Escritos Técnicos de Freud*. RJ: Zahar, 1986.

LAJONQUIÈRE, L. *Figuras do Infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças*. Petrópolis: Vozes, 2010.

LAPASSADE, G. (1971) *La Entrada en la Vida*. Madri: Fundamentos, 1975.

LAPLANCHE, J. e PONTALIS, J.-B. *Vocabulário da Psicanálise*. RJ: Martins Fontes, 1982.

TUBERT, S. *A Morte e o Imaginário na Adolescência*. RJ: Companhia de Freud, 1999.
