

Psicanálise e Educação: do barulho à batucada

Psychoanalysis and Education: from noise to batucada

Maria Regina Maciel*

Resumo: Este artigo parte de uma recapitulação dos principais comentários feitos por Freud relativos à Educação e prossegue acompanhando alguns trabalhos contemporâneos sobre o tema, nos quais os laços entre os dois campos – Psicanálise e Educação – são refeitos. Em seguida, o artigo apresenta um panorama da renovação que o pensamento de Winnicott nos oferece quanto a esta questão – tomando como eixo as noções de criatividade, espaço potencial e o brincar – e prossegue com breve relato de uma experiência de intervenção em uma escola, segundo a ótica da psicanálise. Nesta experiência, pode-se ter o vislumbre de um trabalho favorável de transformação nas potencialidades dos participantes da cena escolar em um espaço de encontro possível entre Psicanálise e Educação.

Palavras-chave: Psicanálise, Educação, repressão, criatividade, experiência.

Abstract: As a starting point this article intends to undertake a review of Freud's main commentaries concerning Education. It then proceeds by approaching some contemporary works on the subject, in which the connections between both fields - Psychoanalysis and Education - are reestablished. Subsequently the article presents an overview of the renewal proposed by Winnicott's thinking in relation to such questions assuming the notions of creativity, potential space and play as the main point. It then briefly reports an experience of intervention in a school according to the psychoanalytical point of view. Thereby we can have an initial idea of the sort of work that favors transformation in the potentiality of participants in the school scenery, in a space where the encounter between Psychoanalysis and Education is a possibility.

Keywords: Psychoanalysis, Education, repression, creativity, experience.

* Psicóloga, psicanalista, membro efetivo/CPRJ, doutora em Saúde Coletiva/IMS-UERJ, profa. adjunta da Faculdade de Educação/UERJ.

Introdução

As articulações entre Psicanálise e Educação têm uma história que começa nos escritos de Freud sobre o tema e se estende até textos de psicanalistas e educadores mais contemporâneos. Neste artigo, partirei de uma recapitulação de algumas referências de Freud à questão que se encontra, sobretudo, referida à educação religiosa da época. Destas referências, destacarei a posição na qual a Educação é vista em suas funções de promover recalçamento das pulsões ou inibição do ego. Talvez, por este caminho, é que muitos, inicialmente, afirmam ser Freud um “antipedagogo”. Por outro lado, sua obra nos possibilita sustentar uma noção de “infantil” que escapa a essas mesmas funções.

Em seguida, farei menção a alguns trabalhos mais recentes que se propõem a tecer essa articulação. Levando em consideração as transformações por que têm passado ambos os campos, pude perceber laços sendo refeitos; afinal, diferentemente do que ocorria em anos anteriores, nas publicações atuais parece-me que predominam as propostas de aproximá-los.

A seguir, me deterei nos textos de Winnicott. Pretendo indicar como em seus textos predomina uma visão mais aberta de Educação, afastando-se da problemática do recalçamento e enfatizando, em seu lugar, a questão da integração dos impulsos dos ímpetus pulsionais. Especificamente, busco apoio em suas noções de criatividade primária, espaço potencial e brincar, para tecer aproximações entre o campo psicanalítico e o educacional.

Terminarei relatando minha experiência atual com grupos com crianças e educadores, no espaço escolar. Essa experiência tem sido influenciada pelas obras desses dois psicanalistas, que me têm permitido apostar na possibilidade de uma educação na qual nosso potencial criativo possa se transformar em experiência criativa.

A Educação em Freud e o cenário da Psicanálise contemporânea

A partir dos textos freudianos podemos nos referir a um tempo psíquico outro que não o cronológico e sustentar uma noção de infantil que não se desenvolve e, não obstante, cria. É possível dizer, também, que algo desse infantil escapa às repressões e inibições (BIRMAN, 1997). Estranhamente, no entanto, quando procuramos as indicações de Freud para a Educação, percebemos que ele parece manter o ideal de ter como meta a função de controle e domínio desse infantil, que se mantém capaz de obter sucesso nessa empreitada.

São diversas as suas alusões à questão da educação. Em *Três ensaios sobre*

sexualidade (1905), por exemplo, refere-se, basicamente, à Educação como sinônimo de repressão da sexualidade. Já em *Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise* (1912), liga “atividade educativa” à tentação do médico de querer impor seus próprios desejos frente ao paciente, mostrando o quanto isto poderia provocar inibições neste.

Num texto posterior, escrito em comemoração ao quinquagésimo aniversário da fundação do colégio onde estudou, Freud faz menção à relação transferencial entre alunos e professores, indicando o quanto esta deixa marcas. Trata-se de *Algumas reflexões sobre a psicologia escolar* (1914), no qual escreve sobre a sensação provocada pela visita ao local que frequentara na infância. Afirma lembrar-se mais de como os professores atuavam do que daquilo que diziam.

Em *Prefácio à juventude desorientada de Aichhorn* (1925), aponta para o valor profilático de uma Psicanálise, para o próprio educador. Da mesma forma, na conferência denominada *Explicações, aplicações e orientações* (1933), refere-se à tentativa da “educação psicanalítica” de procurar um “ponto ótimo” que possibilite a “proibição de pulsão” sem “doença neurótica”.

Por fim, cito *Análise terminável e interminável* (1937), quando afirma que o psicanalisar, o educar e o governar são profissões impossíveis, posto que sempre chegam a resultados insatisfatórios. Desta menção à Educação, destaco o trecho em que, apesar de seu ideal na Educação como dispositivo repressor ou inibidor, Freud chega a admitir que algo aqui também lhe escapa.

O que predomina entre seus seguidores é, contudo, a separação entre esses dois campos. O livro de Millot (1987), publicado pela primeira vez na França em 1979, parece-me ser um exemplo disto. A autora afirma a impossibilidade de aproximação entre Psicanálise e Educação, reduzindo a tensão ali existente. Diz que, no máximo, aquela poderia transmitir ao educador uma ética, um modo de ver e de entender a prática educativa.

No Brasil, dez anos depois da publicação do livro de Millot, surgiram publicações que, inicialmente, seguiam a mesma linha de raciocínio (Kupfer, 1989). No entanto, posteriormente, tem-se mudanças no que tange à usual afirmação de que Psicanálise e Educação não se casavam. É o caso de Kupfer (2001), que começa a aproximar esses dois campos ao admitir ser possível conceber uma Educação orientada pela Psicanálise. Esta última autora propõe, assim, a “educação terapêutica”.

É o caso também de outros tantos autores que, nesta mesma linha de aproximação entre os dois campos, propõem, por exemplo, dar voz aos educadores, sujeitos da investigação, nas *Conversações* (SANTIAGO, 2001). Estas se referem a um dispositivo da Psicanálise clínica criado por Jacques-Alain Miller,

que aposta que a palavra opera transformações. Propõe uma espécie de “associação livre coletivizada”, em que o que um diz evoca no outro o seu dizer. Visa pensar sobre o próprio desejo do educador diante de seu trabalho.

Ainda nesta mesma perspectiva de aproximação entre Psicanálise e Educação, e menos marcados pela leitura lacaniana dos textos de Freud do que os textos citados, também surgem outros trabalhos, como é o caso de Cerezer e Outeiral (2011) e Fulgencio (2008), influenciados, por exemplo, pela escrita winnicottiana.

Então, se é possível, até aqui, sustentar que, em Freud, predomina uma visão da Educação como repressora das pulsões ou inibidora do ego (não obstante esforços de autores mais recentes de ampliar o ponto de vista sobre Educação), em Winnicott a questão parece, desde sempre, ter sido outra. Ele escreve, por exemplo, que educação não é submissão (WINNICOTT, 1963/1983) e que a Escola pode possibilitar que a criança expanda seus próprios limites (WINNICOTT, 1936/1997).

Neste mesmo sentido, vale também mencionar a sua interessante defesa das creches, numa carta escrita a Bowlby (WINNICOTT, 2005). Winnicott chama atenção para o fato de os textos deste último estar sendo utilizados pelos partidários do fechamento daquelas Instituições e convoca o autor a se posicionar contra tal reivindicação.

Em seus escritos, o outro não vem em oposição, podendo sim, ajudar a integrar ou dar forma ao ímpeto da criança. A Educação, portanto, facilita o crescimento do aluno que se encontra em relação de dependência/independência com os outros.

Winnicott e a Educação: criatividade primária, espaço potencial e o brincar

Dos textos de Winnicott, destaco as noções de criatividade primária, espaço potencial e brincar, que me auxiliam a trabalhar, atualmente, na interseção entre esses dois campos. São subsídios importantes para o relato, que farei adiante, de minha experiência recente nesta área.

Na obra desse autor há um vínculo entre o viver criativo e o viver propriamente dito. Segundo ele, quando não se tem oportunidade de viver criativamente, a submissão e a sensação de inutilidade advêm. A capacidade de criar inclui as disposições ambientais.

As ações criativas “vinculam o passado, o presente e o futuro” (WINNICOTT, 1971a/1975, p. 151) e contribuem para o sentir-se real. Afinal, permi-

tem experiências que colaboram com a continuidade do sentimento de existência. E se não tivermos experiências que permitam esta continuidade – devido à ameaça de invasão ou ao abandono –, poderá ocorrer, por defesa, um fechamento sobre si mesmo. Fechamento defensivo, o que é diferente de propor uma unidade ou um si mesmo originário/fechado.

Em seus textos podemos entender que o que há de natural no ser humano é uma “tendência inerente do indivíduo a crescer, a se integrar, a se relacionar com objetos, a amadurecer” (WINNICOTT, 1959/1983, p. 125-126). No livro *A natureza humana*, Winnicott (1990, p. 153) afirma:

No início há a não-integração, não há vínculo algum entre corpo e psique e não há lugar para uma realidade não-eu (...). Nesse estágio, a unidade é o conjunto ambiente-indivíduo (...) Ainda não existe ali um *self* individual capaz de discriminar entre o eu e o não-eu (...) não há um lugar a partir do qual olhar. No entanto, a semente de todo o desenvolvimento futuro está ali.

Ainda no mesmo texto (WINNICOTT, 1990, p. 130), ele acrescenta que, se tudo vai bem, o bebê cria o seio. Entretanto, esta “criatividade potencial” depende do que é apresentado pela mãe, que se adapta às necessidades do bebê (inicialmente indiferenciado). Então, temos o outro (mãe/ambiente) que não é visto, necessariamente, como em oposição ao bebê, reprimindo ou inibindo.

Winnicott acredita que há um “gesto espontâneo” e que, na primeira mamada, o bebê tem, sim, uma contribuição pessoal a fazer e não se restringe a projetar aquilo que foi anteriormente introjetado. Para isto, no entanto, a inclinação da mãe para adaptar-se à necessidade do bebê dá a este a ilusão de que aquilo que ela lhe oferece foi criado por ele. Em outras palavras, a mãe oferece o seio justamente quando o bebê o está alucinando. Então, o bebê tem a “experiência de ilusão”. Ora, esta concepção se afasta da visão tradicional, que a define como engano ou defesa frente à frustração em relação à realidade.

Estamos, aqui, lidando com um paradoxo (entre os vários presentes em seus textos): o bebê cria o objeto, mas este estava ali esperando para ser criado; neste caso, a experiência de ilusão não é uma experiência enganosa. Ou seja, a realidade criada e achada pelo bebê, existe. Trata-se de uma experiência de onipotência proporcionada por uma mãe que, entretanto, também falha em pequenas doses, desiludindo o bebê. Este, por sua vez, vai paulatinamente abrindo mão dessa onipotência.

Esse movimento de ilusão/desilusão é o pano de fundo do espaço dos objetos transicionais, que são internos e externos ao mesmo tempo. Nas suas palavras, “o objeto transicional jamais está sob controle mágico, como o objeto

interno, nem tampouco fora de controle, como a mãe real” (Winnicott, 1953/1975, p. 18 e 24). Eles pertencem ao espaço de “entre”, espaço potencial. Bem, a criatividade primária jamais deixa de existir para o indivíduo, permanecendo nas experiências transicionais que encontramos em pauta no brincar, na arte, na cultura e, eu me pergunto, por que não no espaço escolar?

Em seu livro *O brincar e a realidade*, Winnicott afirma que “o objeto transicional de um bebê normalmente se torna gradativamente descatectizado, especialmente na medida em que se desenvolvem os interesses culturais” (1953/1975, p. 30). Entendemos que o bebê vai largando ursinhos, chupetas, etc., mas os interesses culturais (o uso dos objetos da cultura) permanecem no espaço potencial. Assim, podemos dizer que criatividade é sinônimo de saúde psíquica: indivíduo saudável que age criativamente no mundo.

Ainda nas suas palavras: “seja qual for a definição a que chegemos, a criatividade deve incluir a ideia de que a vida vale a pena – ou não – ser vivida, a ponto de ser – ou não – parte da experiência de vida de cada um”. Ao que, continua, “a criatividade é o fazer que, gerado a partir do ser, indica que aquele que é está vivo. Pode ser que o impulso esteja em repouso; mas quando a palavra ‘fazer’ pode ser usada com propriedade, já existe criatividade”. Ao que segue afirmando a sua máxima: “Ser, antes de fazer”. Afinal, “para uma existência criativa não precisamos de nenhum talento especial. Trata-se de uma experiência universal”. “A criatividade é, portanto, a manutenção através da vida de algo que pertence à experiência infantil: a capacidade de criar o mundo” (WINNICOTT, 1970/1999, p. 23-24, 26-28). Sendo assim, cabe perguntar: essa “experiência infantil” não poderia fazer parte da educação?

Conforme já afirmado, o uso dos objetos transicionais continua no brincar infantil. Segundo o autor: “é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua potencialidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (*self*)” (WINNICOTT, 1971b/1975, p. 80).

O brincar é natural, universal, faz parte da saúde psíquica e é considerado a experiência criativa por excelência. Sabemos que o brincar deve ser diferenciado do jogo estabelecido, jogo de regras fixas. Este último supõe dicotomias como realidade/ilusão, real/imaginário. Supõe também a razão no seu centro, direcionando as ações. Já o brincar aqui “libera algo da ordem da criança, algo que não se deixa governar” (RODULFO, 2008, p. 32).

O brincar não está exclusivamente no campo representacional, já que nele participa, igualmente, a intensidade. Nele, a diferença não se refere à confrontação opositiva eu *versus* outro. Refere-se, sim, a uma espécie de jogo musical

como no gorgear entre bebê e mãe. Evoca um espaço de fronteiras não claramente definidas no qual o outro é importante para a constituição subjetiva, sem que com isto precise ser concebido como separado desde sempre.

Julgo que esta forma de conceber o brincar em Winnicott pode ser aproximada da crítica que faz Derrida (1994) ao logocentrismo da sociedade moderna. Penso, todavia, que este logocentrismo pode ser encontrado mais facilmente nos textos freudianos, não obstante suas tentativas de ruptura com esse paradigma, apontadas pelo próprio Derrida em “Freud e a cena da escritura” (2011). Nesta obra, Derrida nos mostra que na modernidade a razão foi posta no centro e a palavra foi colocada como via régia da verdade (além de separada da intensidade). Já o pensamento dos paradoxos me parece permitir sair mais facilmente das dicotomias (bebê *versus* mãe, eu *versus* outro, indivíduo *versus* sociedade). Arrisco-me a afirmar que, ao menos no que tange à Educação, Freud estava mais contaminado pela razão moderna do que Winnicott.

Relato de uma experiência

No momento, desenvolvo um trabalho com grupos com crianças e educadores numa escola. Nesses grupos, pretendo olhar a Educação pela perspectiva das crianças. Isto implica, por exemplo, fazer o professor se ver no lugar da criança. Neste sentido, para ensinar bem é preciso inquietar a razão, desfazendo-se de hábitos típicos do conhecimento que se pretende objetivo. Sendo assim, por que não dizer que educar envolve certa “sedução do bem”, na qual se pode despertar ou refinar uma sensibilidade? É nesta perspectiva que podemos privilegiar a questão estética, na qual se pode aprender criativamente – mais precisamente, pretendo unir Psicanálise e Educação sob essa ótica da criatividade. Seriam – as duas – espaços possíveis de criação?

Penso que sim. E para tal, procuro me apoiar no “infantil” da Psicanálise que não se desenvolve, mas cria (MACIEL, 2011). O interessante, neste caso, é a criança que no adulto sonha, cria, brinca. Entendo que o universo da escola não se restringe ao ensino/aprendizagem de conhecimento. Este universo pode ser problematizado e também usado como lugar capaz de mudar a nós mesmos e à realidade. Nesta perspectiva, a escola não deveria separar o conhecimento do “uso” que se faz deste. E uso do conhecimento pode nos remeter a tudo o que escrevemos acima. Portanto, o conhecimento não passa pela razão instrumental no qual conhecer é dominar e controlar a natureza e os seres humanos, bem como elaborar meios para obtenção dos fins. Uso aqui diz respeito, antes, a uma capacidade de relacionamento com a realidade externa que

é uma conquista (e não algo dado), além de evocar um caráter existencial e de ação criativa. Como é que as crianças estão “usando” o conhecimento hoje?

Minha proposta de pesquisa está sendo a de, ao mesmo tempo, investigar e viabilizar a construção de um espaço de fala/afeto, bem como de intercâmbio entre seus componentes, numa espécie de experiência criativa como aquela de que nos fala Winnicott. Seus textos nos servem, apenas, de norteadores; longe estou, portanto, de querer “aplicar” uma teoria a uma prática. Trata-se de *experiência*. Sendo assim, proponho ampliar o espaço escolar a fim de que possa ser incluída na escola a dimensão criativa de si e do mundo, o que pode acabar por evocar os campos da política, da ética e da estética.

Neste viés, ouvir e deixar falar os participantes da vida escolar, bem como possibilitar a afetação entre eles, pode ser um primeiro passo tanto para o surgimento de diferenças entre seus membros – possibilitando a abertura de outros acordos intersubjetivos – quanto para um maior contato com a dimensão do ser de cada um. Os grupos podem funcionar como uma espécie de provocação no sentido de se abrir para o outro, possibilitando não cair num fechamento sobre si mesmo. Isto à medida que a clínica psicanalítica mostra que não se trata de, por meio do diálogo, buscar acordo entre interlocutores. Longe do logocentrismo e de seu ideal na razão, em vista de resultados comuns, ainda que provisórios, ela também nos coloca na tensão, no jogo, que interrompe o diálogo bem conduzido.

Cheguei à escola sem uma proposta pré-definida. Apenas com a clareza de que queria ouvir professores e crianças, queria aproximar-me desse universo. No primeiro contato com a Diretora da Instituição, conversamos sobre o cotidiano escolar e ela me indicou uma turma na qual eram frequentes episódios de conflito e intolerância. Esclareci que não pretendia acabar com as divergências, porém tentar fazer com que estas pudessem se tornar experiência criativa. Tive uma primeira reunião com a professora dessa classe (oportunidade em que me relatou alguns desses episódios) e marcamos o início dos grupos com as crianças.

No primeiro encontro com elas, um menino me relatou um conflito vivido com sua professora e pediu que esta estivesse presente no próximo encontro, a fim de que ele (aluno) fosse escutado. Outra criança, ouvindo a reivindicação, acrescentou que aquele também teria que escutar o que a professora teria a dizer. Ficamos pensando sobre a questão. Isto proporcionou uma reunião posterior, com a presença da dita professora, enquanto buscávamos problematizar o que surgia em termos de limite, autoridade, liberdade, etc.

O interessante a destacar, é que eu não tinha previsto que as crianças pediriam para ter encontros junto com a professora, mas aceitei essa mudança na

proposta original (que era a de estar apenas com as crianças). Afinal, a Psicanálise sugere que devemos estar abertos às transformações em nossos trabalhos. Estas vão se dando de acordo com os acontecimentos. Foi neste momento que percebi que, se um dos meus objetivos era o de problematizar o que se passa “entre” aquele que ocupa o lugar de ensinar e o que ocupa o lugar de aprender, por que não promover encontros que incluíssem alunos e professores? E foram as próprias crianças que me ensinaram isto. Passei, assim, a fazer alguns encontros com cada turma, no horário de aula, com duração aproximada de uma hora e com a presença de crianças e educadores, até que um novo acontecimento mude o rumo deste trabalho. Quando necessário, há alguns disparadores da conversa, como o de apresentar histórias fictícias cujo final cabe às crianças construir, ou o de desenhos livres.

Vejamos o que se passou numa reunião com uma segunda turma de crianças. O pedido surgiu da própria professora que me procurou no corredor, ao saber da experiência com a primeira turma. Quando cheguei para a reunião com o grupo, as crianças estavam inquietas e fazendo barulho; estava difícil haver um silêncio e concentração que viabilizariam o diálogo. Neste caso, espontaneamente, a partir do barulho elas começaram a fazer uma batucada. E eu entrei na brincadeira. Comecei também a batucar. Surpreendentemente, isto foi o início de uma sintonia que possibilitou conversas posteriores (o que, até então, pelo ruído, estava sendo impossível). Esta situação pode ser pensada em termos de uma impulsividade que não estaria encontrando lugar para transformação, do pulsional bruto, em material moldável pela forma. A batucada pareceu-me expressão desta transformação.

Esta cena pode indicar, também, o que entendo por “encontro”. Pareceu-me que a sintonia musical permitiu um encontro, no qual pudemos trocar ideias sobre o cotidiano vivido por eles. A postura, nesta perspectiva, não foi a de impor uma reflexão – o que estava gerando resistência já manifestada no barulho –, mas sim, a partir do espaço criado na batucada, possibilitar outras tantas transformações.

Penso que, neste caso, pode ter-se dado uma brincadeira no “espaço potencial” do qual fala Winnicott. Esse espaço nos aponta um terreno de jogo sem fronteiras determinadas, que *faz* nossa realidade. O espaço e o tempo aqui são os do paradoxo. É um espaço especial que não está numa linha de evolução contínua com relação aos outros espaços (do objeto subjetivo e do objeto da realidade externa), como se fosse mais uma fase do desenvolvimento. Assim, também, o que se passa nele pode ser transformador de si e do mundo, justamente à medida que não está submetido a regras *a priori*.

Um norteador deste meu trabalho tem sido o que nos afirma Winnicott (1984), em suas “consultas terapêuticas” realizadas em Instituições, que me servem de referência, não só porque, na história da Psicanálise, foram uma novidade em relação ao padrão clássico até então vigente, mas também, no que tange a suas formas de atuar, pelo aspecto propiciador de desbloqueios que permitem que a criança crie seu caminho, a partir da relação que se estabelece e que pode ser capaz de favorecer a emergência do brincar mútuo e da comunicação significativa. Nessas consultas, definidas por sua flexibilidade, Winnicott utilizava-se, frequentemente, do ‘jogo do rabisco’ que, pela qualidade vivencial, contém confiabilidade e mutualidade. Os encontros estabeleciam-se como uma espécie de jogar alegre, com destaque para o gesto espontâneo como expressão vital do expandir-se e transformar-se.

Como nos mostra Luz (2007), o texto de Winnicott se abre como lugar de experiência, um vazio que pode ser preenchido por uma experiência de pensamento. Luz chega a referir-se às palavras do autor como fragmentárias, que se designa a partir do entre-dois:

Quando coloca em redação o corpo de conceituações da Psicanálise, Winnicott recusa esse conjunto como um sistema de ideias e como um método de exposição de ideias, ele o submete ao andamento de uma experiência sempre provisória e sempre inacabada. Não há para ele uma doutrina a ser elaborada, um consistente edifício de conceitos a ser deixado como herança, mas uma palavra que se mostra como um dos aspectos da vida. Porque o importante é o jogo: a Psicanálise, como disse ele, é apenas uma forma sofisticada de jogo, que apareceu no século XX.

A título de conclusão

Minha intenção foi estender esse “jogo”, a que me referi acima, ao espaço escolar. Afinal, se a noção de Educação que tinha Freud pareceu-me influenciada pela escola do Século XIX – na qual imperavam os rigores impessoais da norma, enquanto as singularidades individuais ganhavam espaço no privado – a noção de Educação de Winnicott pareceu-me influenciada por uma escola inserida no século XX, na qual, cada vez mais, vão se mesclando público e privado.

Minha experiência de trabalho se colocou rebelde à lógica pré-estabelecida, encontrando-se distante das pesquisas reconhecidamente científicas/tradicionais. A partir da Psicanálise e do que vivi nos grupos na escola, me dei conta de que se o conhecimento é produzido pelo intelecto, a mente é apenas

parte do psiquismo total. O convite foi lançado no sentido de que a base vital do conhecimento pudesse encontrar lugar nos grupos e pudesse – quem sabe – ser disseminada para outros espaços na escola.

Este é o relato de uma experiência que, não se restringindo à clínica convencional de consultório, procurou pensar em novas perspectivas e ações no âmbito do espaço de encontro possível entre Psicanálise e Educação. A aposta foi a de que os grupos – ao problematizar o que se passa entre aquele que ocupa o lugar de ensinar e o outro que ocupa o lugar de aprender – pudessem favorecer transformações nas potencialidades de seus participantes. O retorno que tenho recebido me faz pensar que esse movimento pode estar começando a se dar. Escutei, por exemplo, de uma professora que os “novos combinados” com as crianças foram mantidos por certo tempo. Parecia estar admitindo nesta relação intermináveis consensos e dissensos. Assim, creio que podemos construir, no âmbito da instituição escolar, dispositivos de intervenção que favoreçam uma relação mais criativa dos sujeitos com o conhecimento e consigo mesmos.

Maria Regina Maciel

mreginamciel@terra.com.br

Tramitação

Recebido em 10/12/2012

Aprovado em 14/02/2013

Referências

- BIRMAN, J. Além daquele beijo!?: sobre o infantil e o originário em psicanálise. In: _____. SANTA ROZA, E.; REIS, E. (org.) *Da análise na infância ao infantil na análise*. Rio de Janeiro: Contracapa, 1997. p. 7-41.
- CEREZER, C.; OUTEIRAL, J. *Autoridade e mal-estar do educador*. São Paulo: Zagodoni, 2011.
- DERRIDA, J. “Freud e a cena da escritura” em *A escritura e a diferença*. São Paulo, Perspectiva, 2011. p. 289 – 338.
- _____. *Espectro de Marx*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.
- FREUD, S. (1905). *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1972. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 7).

_____. (1912). *Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (ESB, 12).

_____. (1914). *Algumas reflexões sobre a psicologia escolar*. Rio de Janeiro: Imago, 1974. (ESB, 12).

_____. (1925). *Prefácio à juventude desorientada de Aichhorn*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (ESB, 19).

_____. (1933). *Novas conferências introdutórias sobre psicanálise: explicações, aplicações e orientações*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (ESB, 22).

_____. (1937). *Análise terminável e interminável*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (ESB, 23).

FULGENCIO, L. Notas sobre o interesse da psicologia dinâmica de Winnicott para a Educação. *Aprender: Cadernos de Filosofia e Psicologia de Educação*. Ano 6, n. 11, p. 75-108, jul./dez. 2008.

KUPFER, M. C. *Educação para o futuro: Psicanálise e Educação*. São Paulo: Escuta, 2001.

_____. *Freud e a Educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 1989.

LUZ, R. Comunicação escrita e pensamento: o exemplo de D. W. Winnicott. In: BEZERRA, B.; ORTEGA, F. *Winnicott e seus interlocutores*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2007. p. 13-34.

MACIEL, M. R. O infantil ou o que não se desenvolve, mas cria. *Childhood & Philosophy*. v. 7, n. 14, p. 207-219, 2011.

MILLOT, C. *Freud antipedagogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

RODULFO, R. *Futuro porvenir: ensayos sobre La actitud psicoanalítica em La clínica de La niñez y adolescência*. Buenos Aires: Noveduc, 2008.

SANTIAGO, A. L.; MIRANDA, M. P. As conversações e a psicanálise aplicada à Educação: um estudo do mal-estar do professor e o aluno considerado problema. *O declínio dos saberes e o mercado do gozo*. ano 8, Col. LEPSI, IP/FE-USP, 2010. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?sc>>. Acesso em: 2 mar. 2013.

WINNICOTT, D. (1971a). O lugar em que vivemos. In: _____. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro, Imago, 1975. p. 145-152.

_____. (1971b). O brincar: a atividade e a busca do self. In: _____. Rio de Janeiro, Imago, 1975. p. 79-93.

_____. (1953). Objetos transicionais e fenômenos transicionais. In: _____. Rio de Janeiro, Imago, 1975. p. 7-44.

_____. (1963). Moral e Educação. In: *O ambiente e os processos de maturação*. Porto Alegre: ArtMed, 1983. p. 114-127.

_____. (1959). Classificação: existe uma contribuição psicanalítica à classificação psiquiátrica? In:_____. *O ambiente e os processos de maturação*. Porto Alegre: ArtMed, 1983. p. 114-127.

_____. *Natureza humana*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. (1970). Vivendo de modo criativo. In: *Tudo começa em casa*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 23-40.

_____. *Consultas terapêuticas em Psiquiatria Infantil*. Rio de Janeiro: Imago, 1984.

_____. (1936). Higiene mental da criança pré-escolar. In:_____. *Pensando sobre crianças*. Porto Alegre: ArtMed, 1997. p. 75-88.

_____. (1954). Para John Bowlby. In:_____. *O gesto espontâneo*. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 80-81.