

O sujeito nas cartografias das identidades essencializadas: crítica à psicanálise praticada na educação no Brasil.

The subject in the cartographies of essentialized identities: a critique of psychoanalysis practiced in education in Brazil.

ISABEL SENA

RESUMO:

A relação entre psicanálise e educação, um sonho antigo de Freud, atravessou fronteiras, sendo hoje uma disciplina própria, campo consolidado de estudos, pesquisas e intervenções nas escolas e em outros contextos socioeducativos, nos quais o inconsciente é o conceito fundamental e operativo. Majoritariamente orientados pela psicanálise *freudolacanian*, professores/psicanalistas, seguindo premissas dos seus respectivos institutos e/ ou programas de pós-graduação, em universidades públicas e privadas, intervêm no laço social a partir do que chamamos de (pré)conceitos freudianos. A partir de uma leitura crítica, e sobretudo considerando a psicanálise por vir que praticamos, visamos analisar que tipo de psicanálise se pratica no campo da educação, destacando seus limites em relação à noção de sujeito concebido a partir das identidades essencializadas.

PALAVRAS-CHAVE: sujeito - psicanálise - educação - essencialização - identidades.

ABSTRACT:

The relationship between psychoanalysis and education, an old dream of Freud's, has crossed borders and is now a discipline of its own, a consolidated field of study, research and intervention in schools and other socio-educational contexts, in which the unconscious is the fundamental and operative concept. Mostly guided by *freudolacanian* psychoanalysis, teachers/psychoanalysts, following the premises of their respective institutes and/or postgraduate programs, in public and private universities, intervene in the social bond based on what we call Freudian (pre)concepts. From a critical reading, and especially considering the psychoanalysis to come that we practice, we aim to analyze what kind of psychoanalysis is practiced in the field of education, highlighting its limits in relation to the notion of subject conceived from essentialized identities.

KEY WORDS: subject - psychoanalysis - education - essentialization - identities.

Introdução

Neste artigo resumimos as principais ideias iniciais de Freud a partir de seu interesse pela educação, e destacamos como seus (pré)conceitos¹ ainda são amplamente disseminados em nosso campo. É uma hipérbole dizer que vamos analisar criticamente a psicanálise praticada na educação brasileira, pois não temos esta pretensão em razão do recorte desta discussão, mas lançamos algumas considerações que se alinham com a noção de sujeito a partir da perspectiva de Lacan. Organizamos a discussão em três pontos de vista: primeiro, abordar o interesse de Freud pela educação e o seu eterno retorno à infância a partir do irreduzível infantil; segundo, refletir sobre a noção de impossível articulada ao ofício de educar, ao mesmo tempo em que não se pode transpor esta dimensão para a questão social; por fim, analisar os impasses decorrentes da redução do sujeito à sua essencialização e suas implicações que impedem avançar o saber psicanalítico.

O interesse de Freud pelo campo da educação e o irreduzível infantil

A relação entre psicanálise e educação, um sonho antigo de Freud, continua sendo objeto de estudos e ao longo do tempo possibilitou criar redes, grupos de pesquisa, laboratórios, revelando, desse modo, uma consistência teórica, conceitual e campos de práticas majoritariamente orientados pela psicanálise *freudolacanianana*,² seguindo o estilo de cada analista em seus respectivos programas de pós-graduação em universidades públicas e privadas.

A psicanálise praticada nessa interface é bem mais desentranhada, desinibida, aberta e extensamente experimentada nos espaços sociais e educativos. Isso a deixa menos suscetível aos efeitos e aos fechamentos doutrinários quando a circunscrevemos apenas aos muros escolásticos e protegidos dos pares que se encontram nas instituições convencionais de formação de analistas. É importante confrontar a psicanálise com outros saberes e outras experiências. Temos, assim, de levá-la à cidade, ao vínculo social e ao debate de muitos.³

Seguindo a perspectiva da psicanálise e educação como disciplina menos doutrinária, em relação àquela praticada pelas instituições, nos situamos em uma posição exterior à “metáfora da ilha”, em alusão a Lacan em sua crítica à “segregação científica onde a comunidade psicanalítica se sustenta”.⁴

¹ Mezza, M. (2022). *Dos (pré)conceitos freudianos para uma psicanálise por vir*. Porto Alegre: CRV.

² Voltolini, R; Gurski, R. (2020). *Retratos da pesquisa em psicanálise e educação*. São Paulo: Contracorrente.

³ Pereira, M. R. (2020). A psicanálise que praticamos na educação e seus possíveis equívocos. Em Voltolini, R; Gurski, R. *Retratos da pesquisa em psicanálise e educação*. São Paulo: Contracorrente, 2020. p. 47.

⁴ Lacan, J. (1964-65). *Problemas cruciais para a Psicanálise*. Recife: Centro de Estudos Freudiano de Recife. p. 406.

Assim, colocamos em ato o sonho de Freud: “nenhuma das aplicações da psicanálise excitou tanto interesse e despertou tantas esperanças, e nenhuma, por conseguinte, atraiu tantos colaboradores capazes, quanto seu emprego na teoria e na prática da educação”.⁵

Esse emprego – aplicação da psicanálise na prática, evocada por Freud, nos permite considerar certos limites. Pereira⁶ considera que a psicanálise e educação não é a psicanálise, tampouco é a educação. Trata-se de um campo de interface que acolhe, cada uma a sua maneira, elementos para melhor analisar e intervir no real educativo. As intervenções nessa direção implicam em intervir sem comiseração e sem relaxamento de rigor.

O interesse de Freud pela educação foi considerado por ele como “leve”, o que significa dizer que não nos apresentou um tratado, mas estabeleceu breves recomendações aos pedagogos com o propósito de “evitar” os conflitos que geram as neuroses. Essa noção foi depreendida a partir de sua escuta com seus pacientes adultos, neuróticos, chegando a afirmar que “a análise demonstrou como a criança continua a viver, quase inalterada, no paciente, bem como naquele que sonha e no artista”.⁷ Posteriormente, em uma conferência, Freud⁸ apostava que embora tenha se dedicado muito pouco a explorar a educação, atribuía-lhe “maior importância”, chegando a concluir que “é tão pleno de esperanças para o futuro, talvez seja a mais importante de todas as atividades da análise”.⁹

Retomando a sua preocupação com as “peculiaridades da infância” e seus efeitos observados nas análises dos adultos, Freud atribuía à educação a tarefa de impor à criança, a partir do recalque, uma violência simbólica, através do controle sobre suas pulsões. Afirmou: “alguns dos nossos pacientes [adultos] conservam tantas características infantis”.¹⁰

Essa tese freudiana do irreduzível infantil, mencionada anteriormente, estava também em consonância com a psicologia da criança, emergente no fim do século XIX. Na tentativa de objetivar este estágio, fundamentando-se nos ideais da ciência moderna, buscava-se isolar um período do desenvolvimento reduzido a um determinismo biológico. Assim, a criança é o nome do desenvolvimento suposto natural. Essa concepção intuitiva vem no lugar da causalidade inventada por Freud, declarou Sauret¹¹. Destaca-se também que este postulado freudiano contribuiu para que a

⁵ Freud, S. (1996). Prefácio a Juventude Desorientada de Aichhorn. Em *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (1925), volume XIX. Rio de Janeiro: Imago. p. 307.

⁶ Pereira, op. cit.

⁷ Freud, 1925/1996, p. 306.

⁸ Freud, S. (1996). Explicações, aplicações e orientações. Em *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (1933), volume XXII. Rio de Janeiro: Imago.

⁹ Ibidem, p. 145.

¹⁰ Ibidem, p. 146.

¹¹ Sauret, M, J. (1997). O infantil & a estrutura. Conferências em São Paulo. São Paulo: Escola Brasileira de Psicanálise.

psicanálise com crianças fosse, posteriormente, objeto da formação do analista, sendo desenvolvida por Anna Freud e Melanie Klein.

Freud,¹² mostrou ainda que “a psicanálise de um neurótico adulto é equivalente a uma pós-educação [reeducação]”. Dito de outro modo, a psicanálise através de uma “educação psicanalítica” contribuiria para tornar a criança capaz de responder aos ideais da sociedade vigente. Acrescentou que se analisarmos a “natureza infantil” poderia se traçar “os estágios através dos quais a criança chega à maturidade”. Logo concluiu que “o interesse psicanalítico nas crianças beneficiaria o trabalho da educação, cujo objeto é orientar e assistir as crianças em seu caminho para diante e protegê-la de se extraviarem”.¹³

A educação, nos lembra Freud, cumpriria a função social de “inibir, proibir e suprimir, isto ela procurou fazer em todos os períodos da história.”¹⁴ Contudo, essa supressão correria em risco de produzir a neurose em nome da moral sexual civilizada e dos ideais pedagógicos. “Assim, a educação tem de escolher seu caminho entre o Sila da não-interferência e o Caríbdis da frustração. A menos que o problema seja inteiramente insolúvel, deve-se descobrir um ponto ótimo que possibilite à educação atingir o máximo com o mínimo de dano.”¹⁵

A partir do “interesse psicanalítico nas crianças”,¹⁶ propõe aos pedagogos que eles poderiam se beneficiar da formação em psicanálise e da análise pessoal. Ambas seriam tomadas como medidas ditas “preventivas”. Sobre a primeira, Freud acreditava que sem a formação analítica “as crianças, o objeto de seus esforços [pedagogo], permanecerão sendo um problema inacessível[...]”.¹⁷ Quanto à experiência analítica, considerava dependente da formação. Logo defendia que com o estudo a teoria seria “bem mais executada se a própria pessoa se submete a uma análise e a experimenta em si mesma”, pois do contrário, “a instrução na análise fracassa em penetrar bastante fundo e não traz convicção”.¹⁸ Dito de outro modo, não era bastante o estudo sobre os conceitos psicanalíticos, pois aplicá-lo sem a experiência pessoal tornaria a psicanálise ineficiente.

Freud,¹⁹ mostrou que “o trabalho da educação é algo *sui generis*: não deve ser confundido com a influência psicanalítica e não pode ser substituído por ela”.²⁰ Assim a psicanálise poderia contribuir com a educação “como meio auxiliar de lidar com uma criança, porém não constitui um substituto

¹² Freud, 1925/1996, p. 308.

¹³ Ibidem, p. 307.

¹⁴ Freud, 1933/1966, p. 147.

¹⁵ Ibidem, p. 147.

¹⁶ Freud, 1925/1966.

¹⁷ Ibidem, p. 307.

¹⁸ Ibidem, p. 308.

¹⁹ Freud, 1933/1996.

²⁰ Ibidem, p. 308.

apropriado para a educação”.²¹ Mostrou que a “substituição não só é impossível em fundamentos práticos, como também deve ser desaconselhada por razões teóricas”.²² Concluiu que deveria abandonar “totalmente o fato de que a psicanálise deveria recusar qualquer influência na educação”²³ pela incompatibilidade entre ambas.

Todas estas observações defendidas por Freud, explicitamente buscavam como pretensão prevenir as neuroses e perversões, a partir de uma profilaxia psíquica. Reconhecemos que essa é uma “leitura parcial” de Freud, creditada ao seu tempo, como destacou Lajonquière.²⁴ Apesar da impertinência da psicoprofilaxia, esta não suplantou a esperança de Freud em empregar a psicanálise “na teoria e na prática da educação”.²⁵ Em uma de suas conferências, Freud retoma ao sonho pioneiro como sendo “pleno de esperanças para o futuro [...] nas aplicações da psicanálise à educação, à criação da nova geração”. Seu alívio se apoiava na possibilidade de que Anna Freud fizesse “desse estudo a obra de sua vida”.²⁶

O sonho de Freud, em poder contribuir com a educação, foi inspirando psicanalistas suíços-alemães, posteriormente franceses e brasileiros, os quais cada um, à sua maneira e o espírito da época, empreenderam esforços no sentido de trazer aportes psicanalíticos para elucidar problemas que circundam a escola, os professores, as crianças e os adolescentes frente ao mal-estar produzido pelas tramas dos ideais da educação. No entanto, os praticantes da psicanálise na educação estão advertidos, a priori, de que este ofício é “impossível”. Vejamos em que isso consiste.

O impossível de educar e tornar a educação um ato de difícil acontecimento

Como se pode observar de início uma educação orientada pela psicanálise resulta em um possível laço de “reciprocidade” no qual tanto a psicanálise, bem como a educação, recolhe os efeitos produzidos em cada campo, a partir dessa interlocução. Cabe a advertência segundo a qual não se trata de transpor conceitos da psicanálise, sem a devida criticidade, evitando, como diz Voltolini,²⁷ o paradigma aplicativo – **importação conceitual**. Interessa-nos, seguindo a mesma percepção do autor, em assumir o **paradigma da implicação**. A psicanálise foi absorvida como teoria nas ciências da educação, uma vez que contribuía com o esclarecimento de duas questões centrais para a pedagogia,

²¹ Ibidem, p. 308.

²² Ibidem, p. 308.

²³ Ibidem, p. 149.

²⁴ Lajonquière, L de. (2010). *Figuras do infantil: A psicanálise na vida cotidiana com as crianças*. São Paulo: Vozes.

²⁵ Freud, 1933/1996, p. 307.

²⁶ Ibidem, p. 145.

²⁷ Voltolini, R. (2016). A psicanálise implica a educação. Em Medeiros, C. P.; Almeida, S. F. C. (Orgs). *Psicanálise implicada: educar e tratar o sujeito*. Curitiba: Juruá, pp. 19-29.

a saber: o desenvolvimento e a adaptação da criança. Assim, entendia-se que a psicanálise poderia ser aplicada, ou seja, transposta com os seus conceitos esclarecendo como funciona a criança e em razão disso como deveria agir o educador.

Freud²⁸ ao observar os limites de uma análise, seja por causa das resistências do paciente, seja por conflitos atualizados pela transferência entre outros obstáculos, concluiu que analisar era uma profissão impossível, e incluiu educar e governar também como profissões ‘impossíveis’. Esta afirmação contraria qualquer sistema político. Mas, tal advertência de Freud se deve ao fato de que o caráter impossível significa que em cada um desses ofícios deve-se – analista, gestores e educadores, estar advertidos de antemão que “se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios”.²⁹

Afirmar que a psicanálise quanto a educação, como ofícios relacionais, são profissões impossíveis implica assumir que estão marcadas pela lógica do **não todo**. Dito de outra maneira, são artes nas quais nunca se explicam ou se dão plenamente em razão de trabalharem justamente o descontínuo, o incongruente e o contingente que se encontram no cerne do âmbito social. O sucesso jamais está assegurado. Assim, analistas e educadores devem trabalhar levando em consideração uma cota importante e visível de fracassados aos olhos da norma.³⁰

Considerar o fracasso como sendo da ordem da lógica do **não todo** contraria a regra da previsão e do controle, que de certa forma fundamenta o discurso pedagógico hegemônico, inclusive certa pedagogia orientada pelo ideário neoliberal que cada vez mais invade a educação e nos atesta que, quanto mais instrumentos tiverem para avaliar a eficácia da educação, saberemos melhor, segundo um raciocínio fatorialista, prever os resultados e controlar as variáveis. Este tipo de lógica, por um lado, exclui a dimensão simbólica, mas, por outro, visa-se através dos dados de avaliações responder às demandas da estatística, que por sua vez cumpre um papel na formulação de políticas públicas que orientam os gestores. Mas, o que de fato significa educar tendo em seu horizonte a falta de uma previsão, quando os discursos correntes, técnico científicos, buscam mesmo é assegurar bons resultados?³¹

Pensemos os “ofícios” impossíveis mencionados por Freud, como dito espirituoso, que apontam para aqueles que o assumem uma finalidade que é impossível de alcançar, aquele que pretende exercê-las não poderia escapar. A política e a educação participam dessa aristocracia restrita dos ofícios fundados sobre tarefas impossíveis de serem bem conduzidas, uma vez que os seus meios são sempre

²⁸ Freud, S. (1996). Análise terminável e interminável. Em Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud (1937), volume XXIII. Rio de Janeiro: Imago.

²⁹ Ibidem, p. 264.

³⁰ Pereira, op. cit.

³¹ Sena, I. J. (2023). La invasión de la medicalización em la educación según la lógica del mercado. Em Scrinzi, M; De Lajonquière, L; Sena, I. *Infancia y educación: Aportes para interrogar los saberes expertos*. Rosário: Homo Sapiens Ediciones.

antagônicos para serem alcançados. A política que visa a felicidade dos homens e a educação que busca ao mesmo tempo ensiná-los e formá-los, sem, no entanto, deformá-los e pervertê-los.³²

É preciso ainda neste debate sobre o caráter impossível da educação estabelecer uma distinção importante, como o faz, que importa distinguir as contingências mais ou menos parasitárias das experiências educativas de todos os dias, da impossibilidade em torno da qual se estrutura todo laço social conforme o raciocínio freudiano. Dito de outro modo, o fato de nada querer saber sobre essa impossibilidade que paradoxalmente torna possível toda experiência educativa, bem como também a vida na *polis* e a própria psicanálise, não era sem consequências, seja na vida cotidiana com as crianças, na política ou na direção da cura.³³

Ao observarmos o modo como estabelecemos o laço social no Brasil, destacamos nesse horizonte a maneira como os gestores públicos concebem a oferta e os investimentos nas áreas da educação tidas como gastos que devem, segundo espírito neoliberal, ser racionalizados. É desse modo que a potência da vida democrática pode ficar comprometida. Em suma, não podemos perder de vista que, uma coisa são os sonhos que possibilitam a Pólis e, uma outra, o véu imaginário da retórica cínica a serviço da inibição do ato de aprofundamento de uma vida tomada em sonhos.³⁴

Assim, o que torna a educação um ato de difícil acontecimento é a maneira como os gestores públicos inviabilizam o pleno desenvolvimento das instituições educacionais e a forma como precarizam o trabalho docente. O reiterado enunciado político “reduzir gastos públicos”, é um modo de enunciação que diz como a educação é pensada, apenas, como um problema de despesas, e não como um projeto de nação relacionado com a formação e o trabalho intelectual, e que diz respeito ao modo como são geridos os sonhos e a construção do sentimento de filiação subjetiva, necessários para que os sujeitos, em sua pátria, não se sintam à deriva, como se estivessem sempre em busca de uma cidadania que parece ainda estar em suspensão.

Por estas razões mencionadas anteriormente não podemos confundir o caráter impossível da lógica do **não todo** com os desprezos e a nossa típica segregação escolar público/privada que amarra os diferentes registros de nossa vida societária. As nossas instituições de educação e formação perpetuam, com bases em suas diversas reformas pedagógicas, sempre mais ou menos cosmética e mercantil, a barbárie primeva supostamente revoluta. A escravidão foi abolida, porém seu fantasma continua a nos assombrar com cada uma de nossas mazelas societárias.

³² Abelhauser, A. (2016). Conjuguar dois ou três impossíveis. Em Medeiros, C. P.; Almeida, S. F. C. *Psicanálise implicada: educar e tratar o sujeito*. Curitiba: Juruá.

³³ Lajonquière, op.cit.

³⁴ Sena, I. J.; Lajonquière, L. de. *Psicanálise e laço social: democratização e segregação na educação*. (2020). Estilos Da Clínica, 25(3), 358-361. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v25i3p358-361>.

Ao contrário de tornar a educação um ato de difícil acontecimento, quando presumimos que existe uma dimensão impossível no ato de educar, estamos colocando no horizonte a constatação segundo a qual não se pode estabelecer resultados a priori, pois existe uma dimensão desse ofício que escapa ao controle e a previsão, algo que fracassa, apesar da ilusão do professor sustentada em seus métodos. Kierniew; Moschen³⁵ nos mostram que colocar o inconsciente como fundamento na educação é privilegiar um espaço para o erro, o tropeço, os chistes, as falhas, enfim, para localizar, paradoxalmente, a potência criadora inscrita no ato de fracassar.

O fracasso como mostramos não está ao lado da derrota ou da incapacidade. Trata-se de atrelá-lo à possibilidade de deslocar certa posição, de abrir um espaço na condição necessária, dando lugar àquilo que é contingente. Pensar o fracasso a partir dessa dobra de potência adquire estatuto de resistência a um discurso hegemônico que se desdobra nos tempos atuais em situações como o uso frequente do termo “fracasso escolar” nos ambientes educacionais, ou quando assistimos às políticas de educação serem desmanteladas por ações governamentais que só reforçam a impotência e a falta de perspectivas para uma educação inclusiva na valorização das diferenças. São nesses tempos que o fracasso precisa, então, tornar-se motor, possibilidade de seguir arriscando mesmo quando sabemos de antemão que não teremos sucesso – pois nunca sabemos.³⁶

A pulsão reduzida à essencialização do sujeito: equívocos e controversas

Os problemas nos processos de escolarização de crianças e adolescentes no Brasil, sobretudo destacando aquelas de origem menos favorecida da sociedade, foram explicados a partir de duas correntes clássicas: o inatismo e o ambientalismo. Duas teorias psicológicas que foram referenciadas para explicar a constituição psíquica. Dito de outro modo, como as crianças aprendem e desenvolvem as suas capacidades cognitivas.

Desse modo as teorias que se baseavam nessas premissas citadas anteriormente, encontravam nelas formas de justificar o sucesso ou o fracasso escolar do aluno. Em ambas os sujeitos não têm escapatória: se progride foi por mérito próprio, se fracassa foi por que o ambiente – reduzido à família, não promoveu as condições necessárias ou o aluno tem problemas/limitações de ordem “interna” que o impossibilita aprender.

³⁵ Kierniew, J. G.; Moschen, S. Z. (2019). *Bartleby e a contingência: o saber-fazer-com o impossível*. Educação, 44, e90/ 1–19, em <https://doi.org/10.5902/1984644430745>.

³⁶ *Ibidem*, 2019.

A Teoria da Carência Cultural,³⁷ importada do contexto norte americano, foi amplamente disseminada na América Latina, para justificar o baixo rendimento dos alunos de origem popular e aplicar procedimentos educacionais compensatórios. Para Lima³⁸ as crianças de níveis socioeconômicos desprivilegiados não possuem, segundo a teoria citada, as mesmas aptidões para o aprendizado em relação as de classe privilegiada. Nesse sentido precisam aprender com recursos diferenciados dos oferecidos aos outros. Seguindo este raciocínio, “os ambientes em que vivem geram deficiências nutricionais, perceptivo-motoras, cognitivas, emocionais e de linguagem e ainda são vítimas da desestruturação familiar incapaz de fornecer uma base segura para a vida da criança”.³⁹

Esses pressupostos reduzem os impasses da aprendizagem vivenciados pelas crianças a uma perspectiva individualizante. Dito de outra maneira, essa individualização dos problemas escolares descartava de sua análise as dimensões ideológicas, as contradições do sistema educacional como produtores de desigualdades. Ademais uma ausência de crítica mais fundamentada sobre a manutenção de uma lógica colonial a serviço da manutenção da exclusão.

Este cenário tem despertado o nosso interesse, e nos leva a questionar sobre qual tem sido a contribuição da psicanálise e educação no que se refere aos impasses da relação do sujeito com o conhecimento. Neste amplo debate, a presença do pensamento psicanalítico no campo educacional diz respeito à maneira como algumas ideias estritamente freudianas, a despeito do tempo, por exemplo, a noção de **excessos pulsionais**, tem sido uma categoria que direta e indiretamente vem sendo reiterada em nosso campo para justificar a intervenção psicanalítica na educação.

Nessa direção temos examinado como o conceito de pulsão⁴⁰ tem sido ainda amplamente utilizado por diversos psicanalistas, como modelo explicativo determinante para justificar os ditos sintomas, como a violência generalizada, que comumente observamos nas instituições escolares, que seria efeito dos novos laços sociais em uma sociedade pós-moderna. Em nosso diagnóstico, entendemos que essa leitura é depreendida de uma noção estritamente freudiana, a qual explica que as crianças e adolescentes, em razão da imaturidade, e levando em conta um diagnóstico de época, observa-se a demissão subjetiva do adulto e o declínio das instituições sociais, assim os sujeitos não encontrariam a referência simbólica necessária para conter os seus próprios excessos pulsionais, ficando cada um entregue ao seu próprio gozo.

Esta interpretação sobre a cultura nos permite estabelecer dois problemas no interior da teoria freudiana ainda utilizada como referência em relação a psicanálise e educação: primeiro: a

³⁷ Patto, M. H. S. (2015). *A produção do fracasso escolar: Histórias de Submissão e Rebelião*. São Paulo: Intermeios.

³⁸ Lima, A. O. M. N. (2005). *Breve histórico da psicologia escolar no Brasil*. *Psicologia Argumento*, Curitiba, 23 (42), 17-23.

³⁹ *Ibidem*, 2005, p. 20.

⁴⁰ Freud, S. (1996). Os instintos e suas vicissitudes. *Em Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (1915)*, volume XIV. Rio de Janeiro: Imago.

insuficiência da sublimação, necessária a construção dos **diques**; segundo, o sujeito reduz-se a uma identidade essencializada. Em nossa análise essa concepção não seria considerada uma versão atualizada do inatismo? De acordo com Pereira: “o essencialismo pode ser entendido como uma heurística usada durante o processo de categorização, que apesar da extensão e da universalidade do uso, é aplicada com mais facilidade a algumas categorias sociais do que a outras”.⁴¹

Estes argumentos sobre a essencialização do sujeito reforçam a ideia de que nossos modos de subjetivação são sustentados em clichês que tendem, além da nossa depreciação, à culpabilização, que não se reduz somente ao universo político. Como destaca Oliveira,⁴² tudo parece se explicar a partir de falhas consideradas congênicas reduzidas ao negro e ao pobre. Estes últimos são vistos como os culpados pelo atraso no desenvolvimento socioeconômico do país. Devemos reconhecer que “quando a diferença é da ordem das essências (identitárias), não há transformação alguma no seio do laço social. Por sinal, talvez a ilusão inclusiva seja um reverso necessário de um julgamento pedagógico essencialista e comunitário”.⁴³

Essas duas chaves de leitura remetem de um lado à essencialização, e, por outro, aos excessos pulsionais, mencionadas anteriormente. Em nossa análise continuariam criando obstáculos à psicanálise a medida em que se busca substancializar o sujeito, como fizera Freud. A advertência de Lacan foi que Freud buscou “encarnar o sujeito...no homem, o qual retorna à infância”.⁴⁴

Conforme discutimos em outra ocasião,⁴⁵ Lacan em sua crítica aos desvios sofridos na psicanálise, mostrou que ao encarnar o sujeito no homem, seguindo certa trilha biológica até uma evolução psicológica, reduzindo à criança, tudo isso, diz Lacan,⁴⁶ retorna ao homem primitivo. Isso falsifica o processo primário de tal forma que trataremos a criança como um ser subdesenvolvido. Essa ideia mascara o que se passa de fato de original na infância. Por isso que Claude Lévi-Strauss⁴⁷ denunciou como ilusão arcaica: “[...] estabelecer paralelos entre o pensamento primitivo, o pensamento infantil e o pensamento patológico”. Quando Lacan⁴⁸ comenta que a ilusão arcaica se tornou inevitável na psicanálise, ele está mostrando que toda a tentativa de encarnar o sujeito é “sempre fecunda em erro”.

⁴¹ Pereira, M. E; Álvaro, J.L; Oliveira, A.C; Dantas, G. S. (2011). Estereótipos e essencialização de brancos e negros: um estudo comparativo. *Psicologia & Sociedade*, 23 (1) em <https://doi.org/10.1590/S0102-71822011000100016>. p. 144.

⁴² Oliveira, C. S. de. Brasil, além do ressentimento. *Vazantes*, 1 (2), 63-83. 2017. Em <http://periodicos.ufc.br/vazantes/article/view/20497>

⁴³ Lajonquière, L de. (2011). Três notas e um epílogo sobre escola, escrita e inclusão. Em Lier-Devitto, M. F.; Arantes, L. *Faces da escrita: linguagem, clínica, escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

⁴⁴ Lacan, J. (2018). *O objeto da psicanálise*. (1965-1966). Recife: Centro de Estudos Freudianos de Recife. p. 14.

⁴⁵ Sena, I. J. O problema da substancialização do sujeito. (2022). Em Mezza, M (Org.). *Dos (pre)conceitos freudianos para uma psicanálise por vir*. Porto Alegre: CRV

⁴⁶ Lacan, 2018/1965-1966.

⁴⁷ Lévi-Strauss, Claude. (1976). *As estruturas elementares do parentesco*. Petrópolis: Vozes. p. 135.

⁴⁸ Lacan, op. cit, 2018/1965-1966.

Esse erro implica em produzir uma psicologização do sujeito reduzindo a criança à condição de um subdesenvolvido. Como nos adverte Machado⁴⁹ esse discurso sustenta o estatuto de naturalidade para o desenvolvimento psicológico, concebendo-o como cronológico e relativamente independente da ação de um outro sobre o sujeito, alimentando desse modo a ilusão da conaturalidade entre crianças e a infância.

A direção regressiva da análise através de um eterno retorno à criança, empregado pela psicanálise freudiana pode ser considerada como um “obstáculo epistemológico”, segundo Bachelard, pois reduz-se à referência ao “mito do interior”. Uma alusão ao “mito mais profundo do íntimo” o qual, Bachelard afirma: “[...] conduzem a negligenciar o próprio movimento epistemológico que vai alternativamente do interior ao exterior das substâncias, valendo-se da experiência externa óbvia, mas fugindo da crítica nas profundezas da intimidade.”⁵⁰ Como destacou Mezza,⁵¹ esse modelo freudiano da neurose infantil reproduz “o determinismo do passado sobre o presente e futuro; o eurocentrismo (universalismo); evolucionismo; empirismo e biologicismo”.

Diante deste breve diagnóstico pode-se afirmar que toda tentativa de essencializar o sujeito, atribuindo-lhe uma substância,⁵² herança dos (pre)conceitos freudianos, ainda insistente na psicanálise em extensão, torna a identidade do outro monolítica, enquanto alteridade não reconhecida. As diversas justificativas sobre os excessos pulsionais, utilizada como repertório interpretativo hegemônico na psicanálise freudolacanianiana, também transpostas para o campo educacional, tornam-se fontes de equívocos e geradores de obstáculos. É uma interpretação ambígua explicar as fontes do sofrimento psíquico das crianças e dos adolescentes como sendo provenientes do corpo. Esta concepção reduz-se à pulsão e ao gozo como uma substância alocada no organismo biológico, logo individualizada-essencializada.

Considerações Finais

O debate sobre a essencialização do sujeito, a partir de um recorte da disciplina psicanálise e educação, não pode ser generalizado. Nosso exercício a partir de uma psicanálise por vir, visa mostrar que ao contrário do que Freud defendia, em termos da causa do trauma como sendo de ordem de um passado a ser recuperado, Lacan nos mostrou que o sujeito é determinado pela linguagem e efeito do

⁴⁹ Machado, L. V. (2022). *Políticas do autismo: efeitos sobre o lugar da criança no imaginário social*. São Paulo: Benjamin Editorial.

⁵⁰ Bachelard, G. (1966). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Librairie Philosophique. p. 97.

⁵¹ Mezza, op. cit., p. 23.

⁵² Eidelsztein, A. L. (2020). *No hay sustancia corporal: Controversias sobre el cuerpo, la sociedad y el psicoanálisis*. Buenos Aires: Letra Viva.

significante. O sujeito está estritamente reduzido à fórmula de uma matriz de combinações significantes. Logo, a causa não é referida aquilo que houve antes, ou seja, a história pregressa, tampouco depende de um conjunto de experiências com relação necessária entre fatos. Não existe metalinguagem, um contraponto ao pensamento lógico-positivista, já que nenhuma linguagem poderia dizer o verdadeiro sobre o verdadeiro.

BIBLIOGRAFIA

1. Abelhauser, A. (2016). Conjugar dois ou três impossíveis. Em Medeiros, C. P.; Almeida, S. F. C. *Psicanálise implicada: educar e tratar o sujeito*. Curitiba: Juruá.
2. Bachelard, G.(1966). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Librairie Philosophique.
3. Eidelsztein, A. L. (2020). *No hay sustancia corporal: Controversias sobre el cuerpo, la sociedad y el psicoanálisis*. Buenos Aires: Letra Viva.
4. Ferreira, T. (2001). Freud e o ato de ensino. Em Lopes, E. M. T. *A psicanálise escuta a educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
5. Freud, S. (1996). Análise terminável e interminável. Em *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud (1937)*, volume XXIII. Rio de Janeiro: Imago.
6. Freud, S. (1996). Prefácio a Juventude Desorientada de Aichhorn. Em *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (1925)*, volume XIX. Rio de Janeiro: Imago.
7. Freud, S. (1996). Explicações, aplicações e orientações. Em *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (1933)*, volume XXII. Rio de Janeiro: Imago.
8. Freud, S. (1996). Os instintos e suas vicissitudes. Em *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (1915)*, volume XIV. Rio de Janeiro: Imago.
9. Lévi-Strauss, Claude. (1976). *As estruturas elementares do parentesco*. Petrópolis: Vozes.
10. Lacan, J. (2018). *O objeto da psicanálise*. (1965-1966). Recife: Centro de Estudos Freudianos de Recife.
11. Lacan, J. (1964-65). *Problemas cruciais para a Psicanálise*. Recife: Centro de Estudos Freudiano de Recife.
12. Lajonquière, L de. (2010). *Figuras do infantil: A psicanálise na vida cotidiana com as crianças*. São Paulo: Vozes.
13. Lajonquière, L de. (2011). Três notas e um epílogo sobre escola, escrita e inclusão. Em Lier-Devitto, M. F.; Arantes, L. *Faces da escrita: linguagem, clínica, escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
14. Lima, A. O. M. N. (2005). Breve histórico da psicologia escolar no Brasil. *Psicologia Argumento*, Curitiba, 23 (42), 17-23.
15. Kierniew, J. G.; Moschen, S. Z. (2019). Bartleby e a contingência: o saber-fazer-com o impossível. *Educação*, 44, e90/ 1–19, em <https://doi.org/10.5902/1984644430745>

16. Machado, L. V. (2022). *Políticas do autismo: efeitos sobre o lugar da criança no imaginário social*. São Paulo: Benjamin Editorial.
17. Mezza, M. (2022). *Dos (pre)conceitos freudianos para uma psicanálise por vir*. Porto Alegre: CRV.
18. Oliveira, C. S. de. Brasil, além do ressentimento. *Vazantes*, 1 (2), 63-83. 2017. Em <http://periodicos.ufc.br/vazantes/article/view/20497>
19. Patto, M. H. S. (2015). *A produção do fracasso escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia*. São Paulo: Intermeios.
20. Pereira, M. R. (2020). A psicanálise que praticamos na educação e seus possíveis equívocos. Em Voltolini, R; Gurski, R. *Retratos da pesquisa em psicanálise e educação*. São Paulo: Contracorrente, 2020.
21. Pereira, M. E; Álvaro, J.L; Olivéria, A.C; Dantas, G. S. (2011). Estereótipos e essencialização de brancos e negros: um estudo comparativo. *Psicologia & Sociedade*, 23 (1) em <https://doi.org/10.1590/S0102-71822011000100016>
22. Sena, I. J. (2023). La invasión de la medicalización em la educación según la lógica del mercado. Em Scrinzi, M; De Lajonquière, L; Sena, I. *Infancia y educación: Aportes para interrogar los saberes expertos*. Rosário: Homo Sapiens Ediciones
23. Sena, I. J. O problema da substancialização do sujeito na psicanálise: a crítica estabelecida por Lacan. (2022). Em Mezza, M (Org.). *Dos (pre)conceitos freudianos para uma psicanálise por vir*. Porto Alegre: CRV
24. Sena, I. J; Lajonquière, L de. Psicanálise e laço social: democratização e segregação na educação. (2020). *Estilos Da Clínica*, 25(3), 358-361. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v25i3p358-361>
25. Sauret, M, J. (1997). *O infantil & a estrutura*. Conferências em São Paulo. São Paulo: Escola Brasileira de Psicanálise. Voltolini, R; Gurski, R. (2020) *Retratos da pesquisa em psicanálise e educação*. São Paulo: Contracorrente.
26. Voltolini, R; Gurski, R. (2020) *Retratos da pesquisa em psicanálise e educação*. São Paulo: Contracorrente.
27. Voltolini, R. (2016). A psicanálise implica a educação. Em Medeiros, C. P.; Almeida, S. F. C. (Orgs). *Psicanálise implicada: educar e tratar o sujeito*. Curitiba: Juruá, pp. 19-29.

ISABEL SENA

Psicólogo CRP 03/4057. Psicanalista sócio da APOLa Salvador.

Doutor em Ciências da Educação (UFMG/Paris 8).

Professor na Universidade Católica do Salvador (UCSAL)

E-mail: senaisael@gmail.com