

Volumen 6 - Número Especial - Julio/Septiembre 2019

REVISTA  
INCLUSIONES

REVISTA DE HUMANIDADES  
Y CIENCIAS SOCIALES

*Homenaje a*

*Antonio Hermosa Andújar*

MIEMBRO DE HONOR COMITÉ INTERNACIONAL

REVISTA INCLUSIONES

CUADERNOS DE SOFÍA  
EDITORIAL

**CUERPO DIRECTIVO**

**Directores**

**Dr. Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda**

Universidad Católica de Temuco, Chile

**Dr. Francisco Ganga Contreras**

Universidad de Los Lagos, Chile

**Subdirectores**

**Mg © Carolina Cabezas Cáceres**

Universidad de Las Américas, Chile

**Dr. Andrea Mutolo**

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

**Editor**

**Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda**

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

**Editor Científico**

**Dr. Luiz Alberto David Araujo**

Pontificia Universidade Católica de Sao Paulo, Brasil

**Editor Brasil**

**Drdo. Maicon Herverton Lino Ferreira da Silva**

Universidade da Pernambuco, Brasil

**Editor Ruropa del Este**

**Dr. Alekzandar Ivanov Katrandhiev**

Universidad Suroeste "Neofit Rilski", Bulgaria

**Cuerpo Asistente**

**Traductora: Inglés**

**Lic. Pauline Corthorn Escudero**

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

**Traductora: Portugués**

**Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón**

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

**Portada**

**Sr. Felipe Maximiliano Estay Guerrero**

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

**COMITÉ EDITORIAL**

**Dra. Carolina Aroca Toloza**

Universidad de Chile, Chile

**Dr. Jaime Bassa Mercado**

Universidad de Valparaíso, Chile

**Dra. Heloísa Bellotto**

Universidad de Sao Paulo, Brasil

**Dra. Nidia Burgos**

Universidad Nacional del Sur, Argentina

**Mg. María Eugenia Campos**

Universidad Nacional Autónoma de México, México

**Dr. Francisco José Francisco Carrera**

Universidad de Valladolid, España

**Mg. Keri González**

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

**Dr. Pablo Guadarrama González**

Universidad Central de Las Villas, Cuba

**Mg. Amelia Herrera Lavanchy**

Universidad de La Serena, Chile

**Mg. Cecilia Jofré Muñoz**

Universidad San Sebastián, Chile

**Mg. Mario Lagomarsino Montoya**

Universidad Adventista de Chile, Chile

**Dr. Claudio Llanos Reyes**

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

**Dr. Werner Mackenbach**

Universidad de Potsdam, Alemania

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

**Mg. Rocío del Pilar Martínez Marín**

Universidad de Santander, Colombia

**Ph. D. Natalia Milanesio**

Universidad de Houston, Estados Unidos

**Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer**

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

**Ph. D. Maritza Montero**

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

**Dra. Eleonora Pencheva**

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

**Dra. Rosa María Regueiro Ferreira**

Universidad de La Coruña, España

**Mg. David Ruete Zúñiga**

Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

**Dr. Andrés Saavedra Barahona**

Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria

**Dr. Efraín Sánchez Cabra**  
*Academia Colombiana de Historia, Colombia*

**Dra. Mirka Seitz**  
*Universidad del Salvador, Argentina*

**Ph. D. Stefan Todorov Kapralov**  
*South West University, Bulgaria*

**COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL**

**Comité Científico Internacional de Honor**

**Dr. Adolfo A. Abadía**  
*Universidad ICESI, Colombia*

**Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas**  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Martino Contu**  
*Universidad de Sassari, Italia*

**Dr. Luiz Alberto David Araujo**  
*Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil*

**Dra. Patricia Brogna**  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Horacio Capel Sáez**  
*Universidad de Barcelona, España*

**Dr. Javier Carreón Guillén**  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Lancelot Cowie**  
*Universidad West Indies, Trinidad y Tobago*

**Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar**  
*Universidad de Los Andes, Chile*

**Dr. Rodolfo Cruz Vadillo**  
*Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México*

**Dr. Adolfo Omar Cueto**  
*Universidad Nacional de Cuyo, Argentina*

**Dr. Miguel Ángel de Marco**  
*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dra. Emma de Ramón Acevedo**  
*Universidad de Chile, Chile*

**Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia**  
*Universidad Autónoma de Madrid, España*

**Dr. Antonio Hermosa Andújar**  
*Universidad de Sevilla, España*

**Dra. Patricia Galeana**  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dra. Manuela Garau**  
*Centro Studi Sea, Italia*

**Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg**  
*Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia*  
*Universidad de California Los Ángeles, Estados Unidos*

**Dr. Francisco Luis Girardo Gutiérrez**  
*Instituto Tecnológico Metropolitano, Colombia*

**José Manuel González Freire**  
*Universidad de Colima, México*

**Dra. Antonia Heredia Herrera**  
*Universidad Internacional de Andalucía, España*

**Dr. Eduardo Gomes Onofre**  
*Universidade Estadual da Paraíba, Brasil*

**Dr. Miguel León-Portilla**  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Miguel Ángel Mateo Saura**  
*Instituto de Estudios Albacetenses "Don Juan Manuel", España*

**Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros**  
*Diálogos em MERCOSUR, Brasil*

**+ Dr. Álvaro Márquez-Fernández**  
*Universidad del Zulia, Venezuela*

**Dr. Oscar Ortega Arango**  
*Universidad Autónoma de Yucatán, México*

**Dr. Antonio-Carlos Pereira Menaut**  
*Universidad Santiago de Compostela, España*

**Dr. José Sergio Puig Espinosa**  
*Dilemas Contemporáneos, México*

**Dra. Francesca Randazzo**  
*Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras*

**Dra. Yolando Ricardo**

*Universidad de La Habana, Cuba*

**Dr. Manuel Alves da Rocha**

*Universidade Católica de Angola Angola*

**Mg. Arnaldo Rodríguez Espinoza**

*Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica*

**Dr. Miguel Rojas Mix**

*Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades  
Estatales América Latina y el Caribe*

**Dr. Luis Alberto Romero**

*CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dra. Maura de la Caridad Salabarría Roig**

*Dilemas Contemporáneos, México*

**Dr. Adalberto Santana Hernández**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Juan Antonio Seda**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dr. Saulo Cesar Paulino e Silva**

*Universidad de Sao Paulo, Brasil*

**Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso**

*Universidad de Salamanca, España*

**Dr. Josep Vives Rego**

*Universidad de Barcelona, España*

**Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Comité Científico Internacional**

**Mg. Paola Aceituno**

*Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile*

**Ph. D. María José Aguilar Idañez**

*Universidad Castilla-La Mancha, España*

**Dra. Elian Araujo**

*Universidad de Mackenzie, Brasil*

**Mg. Rumyana Atanasova Popova**

*Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria*

**Dra. Ana Bénard da Costa**

*Instituto Universitario de Lisboa, Portugal*

*Centro de Estudos Africanos, Portugal*

**Dra. Alina Bestard Revilla**

*Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el  
Deporte, Cuba*

**Dra. Noemí Brenta**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dra. Rosario Castro López**

*Universidad de Córdoba, España*

**Ph. D. Juan R. Coca**

*Universidad de Valladolid, España*

**Dr. Antonio Colomer Vialdel**

*Universidad Politécnica de Valencia, España*

**Dr. Christian Daniel Cwik**

*Universidad de Colonia, Alemania*

**Dr. Eric de Léséulec**

*INS HEA, Francia*

**Dr. Andrés Di Masso Tarditti**

*Universidad de Barcelona, España*

**Ph. D. Mauricio Dimant**

*Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel*

**Dr. Jorge Enrique Elías Caro**

*Universidad de Magdalena, Colombia*

**Dra. Claudia Lorena Fonseca**

*Universidad Federal de Pelotas, Brasil*

**Dra. Ada Gallegos Ruiz Conejo**

*Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú*

**Dra. Carmen González y González de Mesa**

*Universidad de Oviedo, España*

**Ph. D. Valentin Kitanov**

*Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria*

**Mg. Luis Oporto Ordóñez**

*Universidad Mayor San Andrés, Bolivia*

**Dr. Patricio Quiroga**

*Universidad de Valparaíso, Chile*

**Dr. Gino Ríos Patio**

*Universidad de San Martín de Porres, Per*

**Dr. Carlos Manuel Rodríguez Arrechavaleta**

*Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México*

**Dra. Vivian Romeu**

*Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México*

**Dra. María Laura Salinas**

*Universidad Nacional del Nordeste, Argentina*

**Dr. Stefano Santasilia**

*Universidad della Calabria, Italia*

**Mg. Silvia Laura Vargas López**

*Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México*

**Dra. Jaqueline Vassallo**

*Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*

**Dr. Evandro Viera Ouriques**

*Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil*

**Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez**

*Universidad de Jaén, España*

**Dra. Maja Zawierzeniec**

*Universidad Wszechnica Polska, Polonia*

Editorial Cuadernos de Sofía

Santiago – Chile

Representante Legal

Juan Guillermo Estay Sepúlveda Editorial

## Indización, Repositorios y Bases de Datos Académicas

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:





REX



UNIVERSITY OF SASKATCHEWAN



Universidad de Concepción



BIBLIOTECA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

**REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE A VIOLÊNCIA E A AFETIVIDADE  
NA EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA DA PSICANÁLISE**

**SYSTEMATIC REVIEW ON VIOLENCE AND AFFECTIVENESS  
IN EDUCATION UNDER PSYCHOANALYSIS**

**Mtda. Glaucia da Silva Reis**

Atenas College University, Estados Unidos  
levitaglaucia@gmail.com

**Fecha de Recepción:** 02 de mayo de 2019 – **Fecha Revisión:** 11 de mayo de 2019

**Fecha de Aceptación:** 07 de junio de 2019 – **Fecha de Publicación:** 10 de junio de 2019

**Resumo**

O presente estudo trata-se de uma revisão sistemática sobre a questão da violência e da afetividade na educação sob o olhar da psicanálise. O estudo justifica-se pela crescente demanda referente aos problemas relacionados a violência e relação professor aluno na escola, que gera problemas em toda a comunidade escolar. Utilizou-se como método a revisão sistemática, através de consulta nos sites do google acadêmico, LILACS (Literatura Latino-Americana em Ciências da Saúde e do Caribe- site: lilacs.bvssalud.br); Scielo (Scientific Eletronic Libray On-line-site: www.scielo.org) e repositórios de algumas Universidades brasileiras. Foram utilizados como fontes de pesquisa livros, artigos completos publicados em periódicos teses e monografias. Foram utilizados como descritores ou termos de busca “violência”, “afetividade”, “escola” e “psicanálise”. Foram incluídos na análise os textos que tiveram pertinência a temática, que foram escritos por autores base e históricos da psicanálise como Freud, Lacan, Millot, Arendt, Charlot, Vygotsky e Wallon. Foram feitas análises qualitativas através da leitura e organização dos textos, conceitos, principais tendências e definições para a temática em estudo.

**Palavras-Chaves**

Psicanálise – Educação – Aluno – Professot – Freud

**Abstract**

The present study deals with a systematic review on the issue of violence and affectivity in education under the eyes of psychoanalysis. The study justified the growing demand for problems related to violence and teacher-student relationship in the school, which generates problems throughout the school community. We use as a method the systematic review, through consultation on the google academic sites, LILACS (Latin American Literature in Health Sciences and the Caribbean - site: lilacs.bvssalud.br); Scielo (Scientific Electronic Libray Online-site: www.scielo.org) and repositories of some Brazilian Universities. Books, complete articles published in periodical theses and monographs were used as research sources. "Violence", "affectivity", "school" and "psychoanalysis" were used as descriptors or search terms. Included in the analysis were texts that

**Revisão sistemática sobre a violência e a afetividade na educação sob a ótica da psicanálise pág. 145**

were pertinent to the theme, which were written by base and historical authors of psychoanalysis as Freud, Lacan, Millot, Arendt, Charlot, Vygotsky and Wallon. Qualitative analyzes were made through the reading and organization of the texts, concepts, main trends and definitions for the subject under study.

**Keywords**

Psychoanalysis – Education – Student – Teacher – Freud

**Para Citar este Artículo:**

Reis, Glaucia da Silva. Revisão sistemática sobre a violência e a afetividade na educação sob a ótica da psicanálise. Revista Inclusiones Vol: 6 num Esp (2019): 144-168.

## Introdução

O presente artigo objetivou analisar o que provoca comportamentos indisciplinados nos alunos segundo a literatura, verificar a relação professor e aluno, a fala e escuta de forma recíproca e compreender como a psicanálise contribui com a educação escolar. A presente revisão se justifica pelo fato de que o problema de violência e da indisciplina escolar tem crescido fortemente nos últimos anos:

“As temáticas da indisciplina e da violência escolar têm adquirido importância crescente no Brasil, fenômeno que se pode constatar a partir da segunda metade da década de 1980 na esfera acadêmica, quando a produção de teses e de dissertações cresceu em proporção exponencial. No entanto, há indícios de que os esforços para entender esses fenômenos ainda são insuficientes e de que as análises dos trabalhos acadêmicos tendem a diferir pouco entre si”<sup>1</sup>.

Zechi cita que “a indisciplina em meio escolar representa um assunto complexo. Seu conceito, assim como o de violência, não é uniforme, nem universal. Ele relaciona-se a um conjunto de valores que variam em diferentes contextos socioculturais ao longo da história”<sup>2</sup>. De fato, é um fenômeno multicausal, que pode ser influenciado por todos os atores sociais da comunidade escolar e pela situação da sociedade que se utiliza da escola. Diante da relevância da presente pesquisa, o presente artigo objetivou compreender aspectos referentes a indisciplina, a relação professor-aluno pautada na afetividade e a influência dos estudos psicanalíticos para essa temática. Para tanto, dividiu-se o presente artigo em três partes sistemáticas para revisão da literatura: o primeiro tópico fala sobre a indisciplina na educação trazendo a violência escolar por parte dos alunos; o segundo sobre a relação professor e aluno; e, o terceiro, sobre a psicanálise e a educação.

## Metodologia

Utilizamos como método a revisão sistemática, através de consulta nos sites do google acadêmico, LILACS (Literatura Latino-Americana em Ciências da Saúde e do Caribe- site: lilacs.bvssalud.br); Scielo (Scientific Eletronic Libray On-line-site: www.scielo.org) e repositórios de algumas Universidades brasileiras<sup>3</sup>. Foram utilizados como fontes de pesquisa livros, artigos completos publicados em periódicos teses e monografias<sup>4</sup>. Foram utilizados como descritores ou termos de busca “violência”, “afetividade”, “escola” e “psicanálise”<sup>5</sup>. Foram incluídos na análise os textos que tiveram pertinência a temática, que foram escritos por autores base e históricos da psicanálise e da educação como Freud, Lacan, Millot, Arendt, Charlot, Vygotsky e Wallon.

---

<sup>1</sup> Cláudio Marques da Silva Neto e Elba Siqueira de Sá Barreto, “(In)disciplina e violência escolar: um estudo de caso”, Revista Educ. Pesqui. Vol: 44 num 165933 (2018): 2.

<sup>2</sup> Juliana Aparecida Zechi, “Educação em valores: solução para a violência e indisciplina na escola?” (Tese Doutorado em Educação – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2014, 28.

<sup>3</sup> Eva Maria Lakatos e Marina de Andrade Marconi, Fundamentos de Metodologia Científica (São Paulo: 7ª Edição. Editora Atlas, 2010), 55.

<sup>4</sup> Antonio Carlos Gil, Métodos e técnicas de pesquisa social. 6 ed. (São Paulo: editora Atlas, 2008).

<sup>5</sup> Maria Cristina de Souza Minayo, O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde. (São Paulo: editora Hucitec-Abrasco, 2010) 45.

## Resultados e Discussão

### A violência e a indisciplina nas escolas

Charlot, em seus estudos, traz uma realidade importante a ser destacada quando o tema é Violência, este foco está na compreensão de que existem “violências nas escolas”. Nesse sentido, o autor orienta-nos para a distinção entre violência na escola, violência à escola e violência da escola. Para o autor:

“A violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar – quando um bando entra na escola para acertar contas de disputa de bairro, a escola é apenas o lugar em que ocorre uma violência que poderia ter acontecido em qualquer outro local. [...] A violência à escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar – quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou insultam, eles se entram a violência que visam diretamente à instituição e àqueles que a representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada junto com a violência da escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam”<sup>6</sup>

A sociedade, a família, a escola e seu ambiente escolar são parte fundamental no processo de mudanças na formação do cidadão e somos responsáveis por boa parte dos problemas nessa formação.

São inúmeras as formas de violência, muitas delas geradas pela insatisfação de não ter passado de ano, ou pelo caso de não ter condições educacionais mínimas no contexto familiar, o Bullying e tantos outros processos de violência. Para Abramovay, coordenadora da área de Juventude e Políticas Públicas da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais e coordenadora de pesquisas da Unesco (Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura):

“Os conflitos são resultado de relações sociais ruins e da falta de diálogo. Pesquisadora do tema há mais de dez anos, Miriam defende a criação de políticas públicas de prevenção da violência escolar, diagnóstico dos problemas e a formação específica de professores. Ela afirma que um bom professor é o que ensina bem a disciplina, mas também que sabe ser amigo, que sabe entender o que é ser jovem”<sup>7</sup>.

O desrespeito ao outro reflete um comportamento inadequado, violador de princípios e regras de boa convivência procedente da família, da escola ou da sociedade. Como lidar com as crianças e adolescentes indisciplinados, que descumprem o regulamento, brigam com os colegas, tumultuam as aulas e atrapalham a ordem escolar? Essa pergunta é recorrente em quase todas as unidades escolares. Ao perguntar-se para os professores, as primeiras respostas que possivelmente virão serão as seguintes: a culpa é da família e dos pais, que não educam e nem corrigem os seus filhos; a culpa é da legislação escolar, que é muito liberal; o mesmo era antigamente, quando a disciplina

<sup>6</sup> Bernard Charlot, Relação com o saber, Formação de Professores e Globalização: questões para a educação hoje (Porto Alegre: editora Artmed, 2005),127.

<sup>7</sup> Miriam Abramovay & Mary Garcia Castro, Políticas de/para/com juventudes (Brasília, Editora Unesco, 2014), 123.

se resolvia com base em uma legislação forte e, se preciso, através da força; a culpa é do Estatuto da Criança e do Adolescente, que é uma legislação muito liberal. Diante de tantas perguntas e respostas, que talvez faze-se pra nós mesmos em algum momento de reflexão e, quem sabe, até diante de uma cena violenta na escola, busca-se soluções que não são colocadas em práticas por ter tantas interrogações acumulando e perguntas sem respostas, pois o problema continua assustando quem realmente vai à escola para ter seu momento de aprendizado.

Diante das perguntas e respostas citadas, surge outra questão: se a indisciplina é um problema da família, da sociedade e da própria escola, como melhorar a convivência escolar, combatendo a indisciplina e a violência na escola? Como o problema gerador de indisciplina também é multicausal e complexo, as respostas também não são simples. Para Aquino<sup>8</sup>, “embora o fenômeno da indisciplina seja um velho conhecido de todos, sua relevância teórica não é nítida”.

No entanto, a origem dos comportamentos ditos indisciplinados pode estar em diversos fatores: alguns fazem parte das questões relacionadas ao professor e sua atitude em sala de aula, outros são advindos das famílias dos alunos e, portanto, são verificados nos alunos; outros são gerados no processo pedagógico.

Atualmente a indisciplina é um dos problemas mais recorrentes na educação de um modo geral, porém se tem evidenciado de modo mais recorrente no âmbito público

A definição que tem-se para indisciplina, segundo o dicionário<sup>9</sup> é: (De in+ disciplina) S.F. Procedimento ou ato dito contrário à disciplina; desobediência, rebelião, desordem. No mesmo dicionário 1. Regime de ordem imposta ou livremente consentida. 2. Ordem que convém ao funcionamento regular de alguma organização (militar, escolar e etc.) 3. Relação de subordinação do aluno ao mestre ou ao instrutor. 4. Observância de preceitos ou normas. 5. Submissão a um regulamento.

Partindo deste princípio de definição, o sentido atribuído para a indisciplina, envolve um movimento oposto ao da disciplina; sem negar a importância das regras para o convívio social, os atos de indisciplina pode significar que algo na organização da escola não está bom, e os diferentes sujeitos que convivem no espaço escolar podem estar se utilizando dos atos indisciplinados para se fazer ouvir, para chamar à atenção de algo não está a contento. Tal observação se apóia no construto teórico de autores como McLaren<sup>10</sup>, para ele a sala de aula seria “um território altamente contestável,” no qual são questionados a relação de poder existentes e seus significados simbólicos. Segundo o autor, é permeada por rituais que visam encobrir a negação dos movimentos de oposição e resistência, mas também confirma sua condição de instituição social.

Ainda segundo McLaren<sup>11</sup>, o cotidiano escolar é caracterizado por “uma série de atos inaceitáveis de resistências e represálias ao ensino, (SIC) a serviço da ruptura e erosão da autoridade do professor”.

---

<sup>8</sup> Julho Groppa Aquino, *Indisciplina na escola: 72 Associação Cultural e Educacional de Garça alternativas teóricas e práticas* (São Paulo: Editora Summus, 1996), 21.

<sup>9</sup> Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, *Dicionário da língua portuguesa* (São Paulo, Editora acrópolis, 2010), 233.

<sup>10</sup> Peter McLaren, *Rituais na escola* (Petrópolis: Editora Vozes, SERRES, 1991), 122.

<sup>11</sup> Peter McLaren, *Rituais na escola...* 122.

Os problemas relacionados à indisciplina sempre foram contornados, nunca investigado para descobrir a raiz do problema, pois sabendo a origem de tal comportamento, torna-se mais fácil direcionar ações práticas que repercutam significativamente, criando mecanismos que envolvam toda comunidade escolar, para juntos buscar as respostas, para amenizar, ou quem sabe, solucionar o problema.

Desta forma a problemática não pode ser pensada apenas no âmbito escolar, mas na sociedade. A questão não pode ser vista apenas como uma problemática da escola ou da sala de aula, apesar de demandar um enfrentamento urgente ao caos que se apresenta, mas emerge a necessidade de refletir-se a sociedade na sua totalidade. Segundo Tiba:

“A educação formal é dada pela escola, porém, a educação global é feita a oito mãos: pela escola, pelo pai, pela mãe e pelo próprio adolescente, se a escola exige o cumprimento de regras, mas o aluno indisciplinado tem a correspondência dos pais, acaba funcionando como um casal que não chega a um acordo quanto à educação da criança. O filho vai tirar lucro da desobediência pais/escola da mesma forma que se aproveita quando há divergência entre pai e mãe”<sup>12</sup>.

Com base neste fundamento chega-se à conclusão que é fundamental para o desenvolvimento do trabalho escolar o contato com a família e o meio social onde este aluno está inserido, pois a família pode interferir positivamente ou negativamente para o comportamento do aluno dentro da escola.

A partir desse princípio, fica claro a importância da comunidade escolar, professor (as), gestor, pais, funcionários (as) para buscar o melhor caminho para combater o problema da indisciplina. O professor é ator principal nesta luta, pois segundo Aquino, “O conhecimento é o objetivo exclusivo da ação do professor, o âmbito da sua atuação é essencialmente pedagógico e o núcleo do trabalho é a relação professor/ aluno”, portanto, ninguém melhor dentro da escola para conhecer o aluno e diagnosticar o motivo da indisciplina, que tanto atrapalha o ensino-aprendizagem. Partindo desse ponto, será possível fazer uma análise para junto com a comunidade escolar para planejar e executar ações concretas e significativas.

A indisciplina escolar, tem se mostrado um problema de responsabilidade de toda comunidade escolar. Segundo Garcia<sup>13</sup>: é de extrema importância a atenção que deve ser dada a este problema, pois percebe-se um avanço em todas as séries/anos da escola pública e privada. É preciso buscar alternativas eficazes para combater a indisciplina em todos os ambientes escolares. Esse processo requer meses ou anos de trabalho coletivo, deverá incorporar a criação de grupos de trabalho e responsáveis por avaliar, planejar e desencadear determinadas mudanças e avanços na escola.

A Indisciplina é uma realidade nos dias atuais e infelizmente em alguns momentos destaca-se com mais força em escolas públicas, principalmente nas turmas formadas por pré-adolescentes e adolescentes. Porém, a indisciplina muitas vezes é consequência de diversas situações que ocorrem com os indivíduos, no caso alunos, tanto no âmbito escolar quanto no familiar. Assim, destaca-se o processo ensino-aprendizagem, a estrutura familiar, a forma de apreensão de informações de cada um, e autoridade.

---

<sup>12</sup> Içami Tiba, *Disciplina, Limite na medicação certa* (São Paulo. Editora Liberdade. 2001), 165.

<sup>13</sup> Marisa Ferrera Fontes Garcia, “Repensando a Botânica” In: *Coletânea do 7º encontro perspectivas do ensino de biologia*, São Paulo, Vol: 2 num 4 (2000): 1-242.

Sendo assim, o conceito de Indisciplina, segundo Aquino destaca que:

“A indisciplina é um quadro difuso de instabilidade gerado pela confrontação deste novo sujeito histórico a velhas formas institucionais cristalizadas. Ou seja, denotaria a tentativa de rupturas, pequenas fendas em um edifício secular como é a escola, potencializando assim uma transição institucional, mais cedo ou mais tarde, de um modelo autoritário de conceber e efetivar a tarefa educacional para um modelo menos elitista e conservador”<sup>14</sup>.

Assim, a indisciplina dos alunos, se refere também, de certa forma à autoridade docente, além de todos os aspectos particulares dos estudantes, pois nos dias atuais o conceito de autoridade foi modificado, se comparado ao conceito de autoridade do século passado.

Porém, os fatores pessoais, tais como a família, pois no século passado quando a família possuía seus papéis definidos, ela era mais próxima da escola, ou seja, os pais, principalmente as mães, cuidavam bem mais de perto da vida escolar de seus filhos, o que ajudava muito no desenvolvimento escolar da criança. Atualmente, a história é outra, pois raramente a família aparece para acompanhar o rendimento da criança, na escola, depositando escola toda a responsabilidade da educação formal dos alunos. E, assim os alunos não possuem limites familiares, e acreditam poder fazer tudo na escola.

Segundo Freitas, “a indisciplina pode surgir como alternativa para o “insucesso” escolar, procurando valorizar a sua relação com os outros. Esse fracasso não se refere exclusivamente nas notas das disciplinas, mas também em certos valores que o aluno não vê refletidos nele.”<sup>15</sup>

Por outro lado, é notório que os professores que mais conseguem ter controle são os que têm mais domínio sobre suas áreas de ensino, como também estão abertos ao diálogo e possuem uma boa postura ética, adaptando sua forma de ensino a partir da realidade e necessidade dos alunos.

Deste modo, a Gestão tem de buscar administrar tanto a equipe docente quanto as turmas que estão com níveis altos de indisciplina, tentando deixar claro os papéis das duas partes, mas enfatizando que a indisciplina é de responsabilidade de toda comunidade escolar.

O problema da indisciplina escolar tem se mostrado um problema de responsabilidade de toda comunidade escolar. Segundo Garcia<sup>16</sup>, é de extrema importância a atenção que deve ser dada a questão da indisciplina, pois percebe-se um grande avanço em todas as séries/anos das escolas públicas e privadas. É necessário buscar alternativas válidas para combater a indisciplina em todos os ambientes escolares. Este processo requer meses ou mesmo anos de trabalho coletivo, deverá incorporar a criação de grupos de trabalho responsáveis por avaliar, planejar e desencadear determinadas mudanças e avanços na escola.

---

<sup>14</sup> Julho Groppa Aquino, Indisciplina na escola: 72 Associação Cultural e Educacional de Garça alternativas teóricas e práticas (São Paulo: Editora Summus, 1996), 45.

<sup>15</sup> Eliana Maria de Freitas, “As conseqüências da indisciplina escolar no processo ensino aprendizagem” (Dissertação de Mestrado da Universidade Gama Filho. Ceará, 2009), 34.

<sup>16</sup> Marisa Ferrera Fontes Garcia, “Repensando a Botânica”...

Ainda precisa-se avançar nas pesquisas, nas conquistas sócias e considerar outras visões além de explorar novas perspectivas visto que, o trabalho não é um fim, e sim um meio para atingir um objetivo maior, que é a conquista de uma escola de qualidade onde cidadãos escrevem sua história.

A indisciplina escolar traz como consequência o fraco rendimento escolar dos alunos. O seu insucesso pode levá-lo a investir pouco nas tarefas escolares e a desinteressarem-se pela escola, desencadeando, eventualmente, emoções negativas, traduzidas em comportamentos inadequados, que muitas vezes são julgados como sendo comportamentos indisciplinados. Isso indica, então, a correlação entre indisciplina e moralidade.

Segundo Araújo<sup>17</sup>, quando fala-se em indisciplina, nos remete-se, imediatamente, “a questão do desrespeito às regras estabelecidas; pensa-se também em falta de respeito e rebeldia”. E, entretanto, notar que nem todas as regras são morais: se o princípio que a gerou não for o da justiça, ela será, ao contrário, imoral e, conseqüentemente, o desrespeito é um possível sinal de autonomia.

Portanto, a própria escola deve ver regras que não fira o espaço do aluno, pois isso também seria agredi-lo, o abuso da autoridade do discente também é violência contra o aluno gerando assim violência contra os colegas de sala, contra o professor e contra a própria escola. Conforme Araújo

“o fato concreto de o sujeito não cumprir as regras dentro da escola precisa ser analisado com cuidado, observando a natureza e a forma com que aquelas foram estabelecidas. Ou seja, o aluno considerado indisciplinado não necessariamente é imoral. Pelo contrário, imoral pode ser o professor, supervisor ou diretor, que impõe regras em benefício próprio, e esperam que os alunos somente obedeçam!”<sup>18</sup>

Segundo Guimarães, o termo indisciplina pode assim ser definido:

[...] se verificarmos os sentidos que a língua portuguesa reserva para os conceitos de indisciplina, disciplina e violência, encontraremos algumas definições, tais como; ‘todo ato ou dito contrário à disciplina que leva à desordem, à desobediência, à rebelião’ constituir-se-ia em indisciplina. A disciplina enquanto ‘regime de ordem imposta ou livremente consentida que convém ao funcionamento regular de uma organização (militar, escolar, etc.)’, implicaria na observância a preceitos ou normas estabelecidas. A violência, por sua vez, seria caracterizada por qualquer ‘ato violento que, no sentido jurídico, provocaria, pelo uso da força, um constrangimento físico ou moral.’<sup>19</sup>

A definição: “*bullying* é um termo em inglês utilizado para designar a prática de atos agressivos entre estudantes”. O *bullying* é um problema mundial, existente em todas

<sup>17</sup> Ullsses Ferreira Araujo, Moralidade e indisciplina: uma leitura possível através do referencial piagetiano. In: Julio Groppa Aquino, Indisciplina na escola: alternativas teóricas e praticas (Sao Paulo: Editora Summus, 1996), 54.

<sup>18</sup> Ullsses Ferreira Araujo, Moralidade e indisciplina: uma leitura possível através... 110

<sup>19</sup> Aurea Guimarães, Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola. Indisciplina na escola (São Paulo: Editora Summus, 1996), 73.

as sociedades, e ocorre nos lugares onde existem relações interpessoais. O problema é antigo, mas somente de umas décadas para cá tem chamado a atenção dos estudiosos.

O fenômeno surge através de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, praticadas contra outros alunos através de insultos, intimidações, apelidos ofensivos, acusações injustas e gozações que geram dor, angústia e sofrimento. Manifestados sob a forma de brincadeiras, os danos que o *bullying* causa às vítimas podem ser físicos, materiais e psicológicos, trazendo series consequências ao bom convívio escolar e social.

No dia a dia observa-se que o xingamento são as formas mais comuns desse fenômeno. Depois, encontra-se os tipos de violência como agressões de cunho físico, psicológico, social do adolescente do grupo de amizades e a disseminação de boatos, hoje potencializados com as redes de relacionamentos pela internet e com as mensagens eletrônicas (*cyberbullying*).

O *bullying* reflete um sistemático abuso de poder de umas pessoas sobre as outras e tem como consequência uma vitimização repetida ao longo do tempo, sempre com muita dificuldade de defesa. Essa agressão gera um elevado nível de tensão nas crianças e nos jovens e causam baixa autoestima nas vítimas.

Em razão de não haver uma palavra na língua portuguesa adequada para expressar todas as formas de *bullying*, apresenta-se a seguir uma lista de palavras, segundo Nunes, que podem expressar o fenômeno:

“agredir, ameaçar, apelidar, bater, agarrar, beijar a força, brigar na escola, praticar racismo, dar em cima do namorado da outra como forma de agredir, desrespeitar, difamar (falar mal da vítima, escrever fofocas, espalhar boatos), molestar e difamar pela internet (*cyberbullying*), discriminar, empurrar, esnobar, excluir, magoar emocionalmente, ferir fisicamente, furtar, humilhar ,implicar, isolar ( não querer falar perto da vítima, evitar fazer trabalho em grupo com a vítima, não querer falar com a vítima, rejeitar a vítima, não permitir que a vítima faça ou tenha amizades), magoar, maltratar preconceito, ofender, oprimir, perseguir, quebrar pertences, rir, sacanear, xingar, zombar, entre outras”<sup>20</sup>.

Chamar a atenção o crescente uso de tecnologia da informação e da comunicação para a prática dos maus-tratos, denominado *cyberbullying*. Hoje, é um fenômeno comum o uso de mensagens difamadoras através de celulares, e-mail e sites de relacionamentos. Muitas vezes essas ofensas são feitas de forma anônima. As ofensas feitas pelo *cyberbullying* frequentemente são mais nefastas para as vítimas do que aquelas feitas pessoalmente, porque nem sempre o ofensor é conhecido.

Dentre os papéis representados pelos alunos, tem-se aqueles que só sofrem o *bullying* (alvos), aqueles que ora sofrem e ora praticam *bullying* (alvos/autores), aqueles que somente praticam (autores) e aqueles que não sofrem e nem praticam *bullying*, mas convivem num ambiente no qual o fenômeno ocorre (testemunhas).

O sujeito que pratica o *bullying* tem como objetivo se impor sobre o outro, através de agressões, ameaças, insultos, humilhações etc., e, assim, dominá-lo, algumas vezes

---

<sup>20</sup> Antonio Ozório Nunes, Como restaurar a paz nas escolas: um guia para educadores (São Paulo: Editora Contexto, 2011), 16.

por anos. A vítima, na maioria dos casos, sofre em silêncio. E as constantes humilhações o fazem sentir dor física e sofrimento emocional de tal porte, que algumas vezes conduz ao suicídio. Essa reflexão comove, nos assusta, nos remete ao nosso papel de educador.

### **A afetividade e relação professor e aluno**

A importância entre a cognição e a afetividade, no desenvolvimento do ser humano considerando que estes são elementos indissociáveis. Está é a mensagem deste trabalho, tendo como foco central o campo educacional. Expondo algumas reflexões fundamentais na construção de conhecimento cognitivo afetivo e no funcionamento psicológico. No desenvolvimento comportamental e profissional do ser humano, a educação é uma das pontes mais importante por agregar valores. Os estudiosos da área como Piaget, Wallon, Vygotsky, Alves e outros, que embora apresentem perspectivas diferentes, nos leva entender que a afetividade e a cognição são elementos importante para o desenvolvimento da espécie humana e conseqüentemente para a construção do aprendizado.

As pesquisas de Campos<sup>21</sup> têm demonstrado a influência do ambiente no desenvolvimento cognitivo, como preponderante neste processo. Fatores tais como a escolaridade, a família e fatores nutricionais. As etapas do desenvolvimento humano tem sido uma das mais investigadas na evolução da psicologia.

Entretanto não deve-se esquecer que o conflito vivenciado por uma criança no processo de aprendizagem vem de suas decepções, insatisfações e ressentimento, afetando assim a qualidade do ambiente social e escolar, a família e o ambiente social são elementos fundamentais para sucesso escolar do aluno. Sendo assim percebe-se que a relação interpessoal entre todos que formam a vida do discente constitui papel fundamental na construção do saber.

A afetividade e a emoção têm acompanhado o homem desde os tempos mais remotos e a mudança de milênio não diminui tal sentimento. É perceptível a necessidade de se esclarecer a importância da afetividade no relacionamento humano e demonstrar que é ela que impulsiona que mobiliza o indivíduo para ação e influencia nossas atividades cognitivas.

A Psicanálise considera afetividade como o domínio que desenvolve uma energia psíquica, biológica; estruturais em sentimentos de acordo com leis que, violadas, levam a neurose individual ou coletiva. O prazer e a dor guiam o extinto sexual para a formação dos amores e das aversões do lactante e da criança mais crescida. Daí ser a vida afetiva essencialmente a do conflito entre o eu e o meio. O eu egoísta e hedonista por excelência; o meio impessoal e exigente, cujo os finais se tornam transcendentos ou somente oculto durante quase toda vida do indivíduo. Campos<sup>22</sup>, ao justificar que a psicanálise, não se preocupou com o estudo das áreas tradicionais da psicologia, mas com a terapia de pessoas com distúrbios emocionais. Seu objetivo de estudo é o comportamento anormal, relativamente negligenciado pelas outras escolas de pensamento e seu primário é a observação clínica e não a experiência sob o controle de laboratório.

---

<sup>21</sup> Maria Malta Campos, "Educação infantil: o debate e a pesquisa", Cadernos de Pesquisa, Vol: 1 num 101 (1997): 113-127.

<sup>22</sup> Maria Malta Campos, "Educação infantil: o debate e a pesquisa..."

No contexto da psicologia, entende-se que afetividade e cognição o conjunto de fenômenos psíquicos que compreendem, sobretudo, o prazer, a dor e as emoções, fenômenos ditos afetivos. É também a capacidade de experimentar estados afetivos e de produzir reações de caráter afetivo, confundindo-se nesse sentido, com conceito de sensibilidade. A afetividade é a base do psiquismo e o elemento mais fundamental na estruturação da conduta e das reações de cada indivíduo. Num sentido mais amplo, engloba as tendências afetivas e os estados passivos, é impossível desenvolver a afetividade sem a interação, sem o relacionamento, sem o compartilhar, mesmo dentro da subjetividade de cada indivíduo que a psicologia desenvolve.

Aurélio Ferreira <sup>23</sup> cita que afetividade é “o conjunto de fenômenos, psíquicos que se manifesta sob a forma de emoções, sentimentos, paixões acompanhadas sempre da impressão de dor ou prazer de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagradado de alegria ou tristeza”.

Nos parâmetros Curriculares Nacionais “a dimensão afetiva da legislação dos valores e regras morais passa, de um lado, por identificá-los como coerentes com a realização de diversos projetos de vida e, de outro, pela absorção desses valores e regras como valor próprio”<sup>24</sup>.

Kohl Afirma:

“A forma de pensar, que junto com o sistema de conceito nos foi imposta pelo meio que nos rodeia, inclui também nossos sentimentos. Não sentimos simplesmente: o sentimento, é percebido por nós sob a forma de ciúme, cólera, ultraje, ofensa. Se dizemos que desprezamos alguém, o fato de nomear os sentimentos faz com que estes variem, já que mantêm uma certa relação com nossos pensamentos.”<sup>25</sup>

A teoria Vygotskyana dá por definição que a afetividade está relacionada as interações sociais, onde cada ideia contém atitude afetiva, ele defende a existência de um sistema em que cada ideia contém uma atitude afetiva, que é fragmentada dentro de uma realidade e é construída no relacionamento com o outro. Constata-se que há a necessidade da influência social para o desenvolvimento afetivo do indivíduo. Desta forma fica explícito que um dos principais defeitos da psicologia tradicional é separar os aspectos intelectuais dos aspectos afetivos, propondo a unidade desses dois processos. Diz ainda que é na esfera da motivação, (que contém inclinações tem como um instrumento a linguagem, pois a mesma por ser sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, modifica as funções mentais superiores, dando forma definida ao pensamento, a imaginação, ao uso da memória e ao planejamento da ação, servindo de mediadora entre o sujeito e o objeto do conhecimento. A Autonomia do Sujeito na perspectiva de Galvão<sup>26</sup> falando sobre Wallon, afirma que: a questão de sujeito vista de uma perspectiva walloriana, apresenta-se como o próprio núcleo da teoria. Toda ela é a psicogênese da pessoa, isto é, do sujeito. Todo ela consiste numa tentativa de historiar o

<sup>23</sup> Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, Dicionário da língua portuguesa (São Paulo, editora nova, 2010), 122.

<sup>24</sup> Brasil, Ministério da Educação, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. (Brasília, MEC/SEF, 1997), 122.

<sup>25</sup> Marta de Oliveira Kohl, Vygotsky aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio – histórico (São Paulo: editora coleção: pensamento e ação do magistério, 1995), 213.

<sup>26</sup> Izabel Henri Galvão, Wallon, Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil (Petrópolis Rio de Janeiro: editora Vozes, 1995), 107.

Caminho que leva a indiferenciação simbólica inicial a crescente subjetivação, com a objetivação que lhe é complementar. Descrição de um processo de individualização realizando através da contradição com outros sujeitos. É pela interação que o sujeito se constrói, pela interação dialética, vale dizer, por contraditória. Isto se dá dentro do quadro de uma dupla determinação a que Wallon dá o nome de “inconsciente biológico e inconsciente social”.

Galvão<sup>27</sup>, confirmam que, a autonomia possível “ao sujeito oscila entre os limites colocados pela biologia e aqueles construídos pela história humana, fonte dos conteúdos da mente”. Ele será sempre um sujeito dotado preso às determinações de sua estrutura biológica de sua conjuntura histórica. Acredita-se que no desenvolvimento intelectual, “o conhecimento das emoções e dos sentimentos requer ações cognitivas, da mesma forma que tais ações cognitivas pressupõem a presença de aspectos afetivos”. Se os aspectos afetivos e cognitivos da personalidade não estão em caminhos divergentes, não há nada que justifique prosseguir-se com a ideia de que existe dicotomia entre a racionalidade ou a sensibilidade. “Posto dessa maneira, a indissociação entre pensar e sentir nos obriga a integrar nas explicações sobre o raciocínio humano as vertentes racional e emotiva dos conceitos e fatos construídos”.

O desenvolvimento intelectual da criança é realizado de estágios subseqüente dependente do anterior. A evolução dos estágios está intrinsecamente vinculada ao amadurecimento do organismo e, concomitantemente, à interação da criança com o seu meio, fator que irá dimensionar o seu desenvolvimento.

Conforme Galvão<sup>28</sup>, falando sobre Piaget, o desenvolvimento intelectual e cognitivo depende dos aspectos afetivos e se faz através de estágios ou períodos rigidamente sequenciados, admitindo flutuações como expressão de diferenças individuais ou culturais, porém sem concessões no que tange a cada período ser construído e evoluir daquele que o precede. Sem afeto não há motivação, nem interesse pelo aprender, logo o desinteresse ocupa lugar da curiosidade e os questionamentos desaparecem, prejudicando o processo do desenvolvimento mental.

Esse processo contínuo de desenvolvimento é caracterizado por quatro períodos distintos, a criança ao passar por cada um deles constrói certas estruturas cognitivas. Inicialmente, no período Sensório-motor (0 a 2 anos), a criança não tem consciência do seu próprio eu, pois seu nível de inteligência trabalha através das percepções e das ações; no período pré-operacional (2 a 7anos), há interesse pelas palavras, desenhos, imagens. A valorização do objeto ocorre de acordo com a necessidade do sujeito. Nas relações intelectuais haverá simpatia pelas pessoas que respondem aos interesses da criança e a valorização podendo acontecer também antipatias se não houver uma relação harmoniosa; no período Operacional-concreto (7 a 12 anos), aparece o sentimento do respeito mútuo, por haver cooperação, reciprocidade, autonomia e operações intelectuais e a reciprocidade passam a ser permanentes nas relações sociais, iniciando a consolidação da personalidade<sup>29</sup>.

<sup>27</sup> Izabel Henri Galvão, Wallon; Uma concepção dialética do desenvolvimento... 132.

<sup>28</sup> Izabel Henri Galvão, Wallon; Uma concepção dialética do desenvolvimento...

<sup>29</sup> Izabel Henri Galvão, Wallon; Uma concepção dialética do desenvolvimento...

Segundo Kohl<sup>30</sup>, defende que o meio é fator determinante para a construção das estruturas mentais onde cada indivíduo surge como participante ativo de sua própria existência, construída na inter-relação com outros sociais. A criança, dentro de cada etapa do seu desenvolvimento, amplia a capacidade com a qual ela pode afetar o seu meio e a si mesma. É ao longo do desenvolvimento que essa capacidade vai acontecendo, quando o indivíduo internaliza as formas culturalmente dadas de comportamento, num processo em que atividades externas e funções interpessoais transformam-se em atividade internas, intrapsicológicas.

### **Pensando a educação sob a ótica da psicanálise**

A educação não foi o tema mais abordado na obra freudiana, contudo, vez por outra teceu algumas considerações concernentes à educação, tanto no que se diz respeito aos preceitos educacionais informais, nas relações familiares, quanto no contexto formal, posto pela relação das crianças com os adultos no ambiente escolar. De acordo com Kupfer<sup>31</sup>, há uma dispersão das menções apontadas por Freud no que se refere à educação, justificadas pelo seu especial interesse pelo tema e suas interfaces inervadas nas mais diversas relações interpessoais.

Segundo Millot<sup>32</sup> Freud conduz suas referências sobre a educação sob o ponto cultural, acreditando que a criança passa a repetir, no decorrer do seu desenvolvimento, elementos conflituosos e as devidas resoluções construídas pelo indivíduo, levando em consideração o contexto em que esse está inserido, suas escolhas, inclusive as renúncias, primordiais na vida em sociedade.

O mesmo autor pontua que Millot:

“A definição dos fins da educação dada aqui por Freud nada tem de original. A ideia que todo empreendimento educativo deve obter a conciliação dos direitos com o indivíduo com as exigências da sociedade não lhe é própria. Cabe a educação tentar resolver as eventuais contradições entre seus respectivos fins. Encarregada antes de mais nada de levar a cabo a aculturação do pequeno sujeito no âmbito de uma ética que dê seu lugar ao indivíduo, a educação não pode considerar apenas os fins sociais”<sup>33</sup>.

Dessa forma, pode-se compreender que, embora Freud tenha considerado a relevância das relações primárias e das transferências posteriores nas demais relações socioculturais, as vivências psíquicas são únicas e determinantes para a qualidade de tais vivências. Embora Freud evidencie tal determinismo psíquico, torna-se imprescindível destacar as considerações conferidas ao contexto cultural e seu papel civilizatório na constituição do sujeito pensante, atentando para a evolução do pensamento Freudiano e suas apreciações no que concerne a educação.

---

<sup>30</sup> Izabel Henri Galvão, Wallon; Uma concepção dialética do desenvolvimento... 111.

<sup>31</sup> Maria Cristina Machado Kupfer, Educação para o Futuro: Psicanálise e Educação. 2ª ed. (São Paulo: Editora Escuta, 2010), 14.

<sup>32</sup> Catherine Millot, Freud antipedagogo (Rio de Janeiro: editora Jorge Zahar, 1987), 122.

<sup>33</sup> Catherine Millot, Freud antipedagogo... 50.

Conforme Millot<sup>34</sup> Freud inicialmente pressupõe que a neurose é fruto de um conflito de forças divergentes. Contudo, pode ser observado, em sua obra, o quanto ele traz de elementos internos e externos da pessoa em relação a força que vem de encontro aos seus interesses, ou seja, se há ou não uma participação direta no estabelecimento do conflito.

Ao iniciar suas publicações em “*As neuropsicoses de defesa*”<sup>35</sup> Freud faz uso, pela primeira vez, do termo “*defesa*”, na qual destaca que o surgimento da neurose se dá quando o Ego experimenta representações ou sentimentos contrários às suas representações internas, suscitando afetos tão geradores de angústia em que a pessoa faz a “*escolha*” de apagá-los da memória, uma vez que não conseguiria resolver tal conflito. Freud entende que tais representações divergentes correspondem a experiências e sensações sexuais que gerariam uma cisão na consciência.

Diferentemente, em “*Observações adicionais sobre as neuropsicoses de defesa*”<sup>36</sup> Freud enfatiza a defesa contrária as experiências sexuais, atentando ao caráter traumático de tais vivências. Em princípio, Freud acreditava que tais vivências eram geradas pela ação de adultos, todavia, posteriormente, torna nula tal hipótese e atenta para o papel da fantasia na realidade psíquica.

Pode-se observar que em ambos os textos Freud entende a neurose como conflito entre duas forças divergentes: as de natureza sexual e as próprias do Ego. Concatenando que as sexuais são acesas em vivências reais, entretanto a força motriz seria encontrada no psiquismo da pessoa (interna). Já as do Ego, estariam permeando tanto o espaço que confere ao psiquismo, quanto no contexto social da pessoa.

No que confere os sintomas, estes são verificados por meio dos mecanismos de defesa (função do Ego e inconscientes), como uma estratégia de recalcar uma representação inconciliável que se coloca oposta ao Ego da pessoa, produzindo o conflito. Freud assegura que tais traumas foram vivenciados na infância, partindo de uma experiência de excitação dos órgãos, todavia só se efetivaria como de natureza traumática a partir de sua ressignificação, possivelmente na puberdade, a partir de uma outra experiência sexual, provocando assim o recalque.

Segundo Millot<sup>37</sup>, Freud vem a considerar a origem do recalque da sexualidade seria originário do próprio caráter perturbatório exercido diante da pessoa. Contrariando as demais experiências vivenciadas pelo Ego no curso do desenvolvimento, as pulsões sexuais burlam a entrada a partir do modo de funcionamento secundário, devido a sua baixa intensidade nas experiências primárias (da infância). Já na puberdade, período em que se intensificam as experiências sexuais propriamente ditas, surpreendendo as defesas secundárias, produz-se desprazer e conseqüentemente o recalque. Dessa forma, verifica-se uma incompatibilidade das experiências primárias e secundárias, situação em que a moral funcionaria como auxiliar, como instrumento de autodefesa.

---

<sup>34</sup> Catherine Millot, Freud antipedagogo... 54.

<sup>35</sup> Sigmund Freud, *As Neuropsicoses de Defesa*. In: Sigmund Freud Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (Rio de Janeiro: Editora Imago, 2006), 49.

<sup>36</sup> Sigmund Freud, *Observações adicionais sobre as neuropsicoses de defesa* (1896a). In Sigmund Freud Edição Standard Brasileira da Obras Completas de Sigmund Freud (Rio de Janeiro: Editora Imago, 2006), 120.

<sup>37</sup> Catherine Millot, Freud antipedagogo (Rio de Janeiro: editora Jorge Zahar, 1987), 33.

De acordo com o autor, a razão que conduziu Freud a entender a relação entre a sexualidade e as experiências sociais civilizatórias foi a descoberta da sexualidade infantil. Levou certo tempo para Freud compreender que o recalque acabaria por recair por sobre os elementos perversos da sexualidade e acabaria por acontecer precocemente, não na puberdade, mas na própria infância. Dessa forma, alguns anos depois, Freud publica “*Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*”<sup>38</sup>, texto em que aprofunda a temática. Com relação as questões ligadas aos aspectos civilizatórios, refere que durante o período de latência as pulsões sexuais da infância vem a conferir experiências desprazerosas, como asco, vergonha, moralidade, que vem a se opor as experiências primárias de prazer conferidas na infância. Acreditava que a educação teria uma significativa participação nessa jornada, mas que a mesma não seria a condição para que essas experiências pudessem ser vivenciadas, pois o indivíduo é organicamente condicionado para tais vivências, garantindo um caráter hereditário e que prescindiria de um tempo para ocorrer, sem necessariamente está condicionado a uma educação formal.

Por sua vez, Millot<sup>39</sup> menciona que Freud acaba por reconhecer que a educação funcionaria como uma auxiliar da natureza humana, salvaguardando os limites e possibilidades da sua ação em prol da saúde mental da pessoa. Destaca então que Millot:

“Em 1905 e nos anos subsequentes, as concepções de Freud quanto à educação repousarão sobre a ideia de que esta deve se contentar com ser um auxiliar da natureza, fixando-lhe assim os limites de sua ação. O que ele critica são seus excessos, seu desenfreamento (assim como os da moral sexual). Não é uma educação negativa, no estilo de Rousseau, o que preconiza, pois a evolução naturalmente pré formada da criança requer, de todos os modos, o apoio da educação que, de resto, deve favorecer a sublimação. Freud não pede ao educador que se abstenha; pede que cuide de não ultrapassar seus direitos e sua função por uma repressão excessiva da vida sexual infantil, o que se chocará com os próprios fins da educação ao comprometer o desenvolvimento da criança”<sup>40</sup>.

A partir dessas concepções, iniciam-se as considerações Freudianas que reconhecem na educação não apenas elementos “castradores” (próprios das experiências educacionais de sua época), mas uma possibilidade de suporte na construção de estratégias que auxiliarem ao Ego no processo civilizatório do ser humano, favorecendo a resolução de conflitos de forma mais saudável. Considerando a proposta da Psicanálise de que a educação poderia promover o processo civilizatório do ser humano e até mesmo contribuir para a constituição da saúde mental da criança, pode-se destacar ainda que a educação tem um papel profilático sobre as neuroses.

Freud, em “*Três ensaios sobre a sexualidade*” relata que as pulsões podem ser convertidas a atenderem sua satisfação através de elementos não sexuais, tendo a possibilidade de ser útil à sociedade, pelo viés da sublimação.

No que concerne o papel do professor nesse processo, Millot<sup>41</sup> menciona que:

<sup>38</sup> Sigmund Freud, *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Edição Standard Brasileira das obras completas, Vol: VII (Rio de Janeiro: Editora Imago, 1996) 55.

<sup>39</sup> Catherine Millot, *Freud antipedagogo*... 41-42.

<sup>40</sup> Catherine Millot, *Freud antipedagogo*... 41-42.

<sup>41</sup> Catherine Millot, *Freud antipedagogo* (A. Roitman, trad.). (Rio de Janeiro: editora Jorge Zahar, 1987), 53.

“Tanto a educação quanto a psicanálise atingiram o objetivo de sua ação caso tenha assegurado aos componentes pulsionais uma abertura a uma organização libidinal satisfatória. Nem o educador nem o psicanalista poderiam arrogar a si o direito de impor fins e objetivos das pulsões do paciente ou do educando. ...A educação deverá se limitar, por um lado, a não obstruir esse processo; por outro lado, a evitar fixações perversas capazes de bloqueá-lo; e, finalmente, a orientar para fins culturais as pulsões parciais que não se fundem na corrente genital, ou seja, favorecer a sublimação”<sup>42</sup>.

Diante dessa proposta, a educação caberia como função auxiliar de uma atividade já encarregada pela natureza do ser humano, caracterizada pela elaboração de conceitos pertinentes a consciência moral, atividades que venham a elucidar questões ligadas ao estabelecimento de relações sociais mais respeitadas, que favoreçam a constituição de um ser mais protagonista e responsável na construção de um mundo melhor.

Millot<sup>43</sup> legitima que a cerne do recalque na criança se manifesta a partir do que lhe é dito ou não dito, tendo em vista que, o que se resguarda na palavra também não deve ser pensado, uma vez que a criança acredita que o adulto exerce um poder de leitura sobre seus pensamentos. No que confere a censura da palavra o autor destaca que Millot:

“A censura exercida sobre a palavra – quer dizer, o ocultamento da verdade, a mentira por omissão – constitui assim o erro educacional mais cheio de consequências: ao provocar a formação de sintomas neuróticos através dos quais a verdade recalçada retornará, compromete também a independência do pensamento, que dizer, o exercício mesmo da função intelectual”<sup>44</sup>.

Seguindo tal linha de pensamento, pode-se concluir que a censura sobre a palavra se manifesta como uma falha bastante significativa no processo educacional, conferindo como consequência a instalação de sintomas neuróticos, acarretando prejuízos sobre a prática da liberdade de pensamento, que se caracteriza como elemento indispensável ao processo de criatividade, indispensável para o desenvolvimento intelectual.

Através da *“Moral sexual civilizada e doença moderna”*<sup>45</sup>, Freud apresenta outra importante função da educação, que se coloca como supressora das pulsões sexuais, conduzindo-as na passagem do autoerotismo para o objeto, estando restrito aos órgãos genitais, que estariam em prontidão para a reprodução. Destacando ainda que, a parcela de energia libidinal dispensada à reprodução resguarda-se, podendo ser sublimada. De outra forma, ao suprimir a sexualidade repressivamente pode comprometer o senso de curiosidade da criança, e conseqüentemente a curiosidade intelectual. Nesse momento, a influência exercida pelo professor sobre a criança torna-se relevante, alertando a possibilidade do mesmo conferir a criança sua continuidade narcísica, exigindo da criança elementos intelectuais ainda distantes do que sua maturidade permite.

<sup>42</sup> Sigmund Freud, Três ensaios sobre a teoria da sexualidade... 32.

<sup>43</sup> Catherine Millot, Freud antipedagogo... 41.

<sup>44</sup> Catherine Millot, Freud antipedagogo... 45.

<sup>45</sup> Sigmund Freud, *Moral sexual ‘civilizada’ e doença nervosa moderna*. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, Vol. IX (Rio de Janeiro: Imago, 1996).

A partir do texto “*O interesse educacional da Psicanálise*”<sup>46</sup>, Freud considera a possibilidade de uma profilaxia das neuroses através de uma educação psicanaliticamente esclarecida, baseada numa transformação da moral social, no que concerne à liberdade de expressão da palavra e do pensamento. Sobre tal liberdade Millot acrescenta que:

“... Freud deposita suas esperanças de prevenção das neuroses nos progressos do esclarecimento. O respeito do educador pela verdade, a liberdade de expressão e de pensamento dada às crianças, lhe parecem os méis mais seguros para obtê-la. Se o poder da palavra é o princípio da cura analítica, é nela também que a educação deve se apoiar para ajudar a criança na superação de seus conflitos psíquicos”<sup>47</sup>.

No que confere a educação formal, Freud entende que a Psicanálise contribuiria na formação de professores mais atentos as dimensões do desejo na constituição da liberdade de pensamento, na atenção ao modo de pensar da criança em formação e seu desenvolvimento psicosssexual; e no que concerne a natureza das pulsões, considerava que o professor poderia criar aberturas para a constituição de uma organização libidinal satisfatória, minimizando os conflitos, possibilitando assim a orientação dessas pulsões para fins culturais, abrindo caminhos para a sublimação.

Diante da relevância apresentada acerca das atribuições do ponto de vista transferencial destacadas pela figura do professor, torna-se pertinente que se destaque a importância que há na aceitação desse profissional em está a disposição de colocar-se posicionado como objeto de identificação.

Petri<sup>48</sup> alerta que as instituições escolares estão pautadas por uma ética de “educação ideal”, em que se verifica um “engessamento” das práticas, não possibilitando espaços para o imprevisto, cabendo ao aluno um lugar de objeto pronto para ser moldado, com o simplório espaço complementar a falta no outro.

O autor ainda destaca a tendência das instituições educacionais partirem de uma adequação natural de intervenções dos adultos (professores) e estado infantil (dos alunos), desprezando assim a subjetividade, buscando um controle, ainda que utópico, do processo educativo. Denominando tal situação de “discurso (psico) pedagógico hegemônico moderno”, considerando a tecnicidade da proposta.

Diante dos fatos, esse tipo de postura conduz ao entendimento de que, tais implicações são pautadas por ideais que sustentam o ideal de poder controlador do processo educativo, em que há uma correlação entre a intenção, a ação do adulto e o efeito sobre a criança. Considerando que, se algo fugir do planejado será “tachado” como fracasso escolar.

Já Lajonquière<sup>49</sup> acredita que a educação ideal encontra-se vinculada com a proposta de uma “pseudo-superação” do mundo adulto em relação a criança, em que o que está em evidencia são suas supostas necessidades que por ventura virão. A medida

<sup>46</sup> Sigmund Freud, *Obras Completas* (Rio de Janeiro: Imago, 1976).

<sup>47</sup> Catherine Millot, *Freud antipedagogo*... 46.

<sup>48</sup> Renata Petri, *Psicanálise e educação o tratamento da psicose infantil: quatro experiências institucionais* (São Paulo: editora Annablume: FAPESP, 2003), 76.

<sup>49</sup> Leandro de Lajonquière, “Sigmund Freud, a educação e as crianças”, *Estilos Da Clínica, Revista Sobre a Infância Com Problemas*, Vol: num 12 (2002): 112-129.

que o adulto pretende predizer o futuro da criança, na realidade está voltado a sua própria restituição narcísica.

Outra questão relevante a ser destacada diz respeito a advertência que Freud faz acerca da ressonância da transferência (ou contratransferência), alertando que a mesma se processa pelos dois lados envolvidos. No caso, o professor também constitui um suposto saber sobre seu aluno, uma vez que acaba reagindo inconscientemente ditado pela restituição narcísica, acionada por um conjunto de fatores como, nome, aparência física, entre outros traços identificatórios que não condizem com o aluno real, mas na realidade falam de um aluno ideal, uma espécie de projeção do aluno que o professor um dia foi (no seu imaginário). O autor alerta para o fato de que, caso tal reação não seja elaborada por parte do professor em tempo hábil, o aluno poderá transformar-se num objeto de gozo (psico) pedagógico por parte do professor, acarretando muitos prejuízos emocionais e cognitivos.

Considerando a importância do autoconhecimento, o saber sobre si para a constituição de um ser pensante, torna-se relevante destacar que embora o Complexo de Édipo tenha propiciado o primeiro grande passo para o indivíduo saber sobre si, é de fato na escola (com a presença da figura do professor) que a criança irá ampliar as possibilidades de estabelecer outros tipos de relação, diferentes das estabelecidas nas suas relações primárias. Sobre isso Freud<sup>50</sup> destaca que a medida que a criança cresce, a figura do pai vai sendo substituída por outras figuras de autoridade, que por sua vez exercem também a censura moral (o professor é uma delas), importantes para a consolidação da consciência.

A partir desse encontro professor e aluno, passa a ser oferecido pela figura do professor um modelo identificatório.<sup>51</sup> destaca que a identificação constitui-se como sendo a forma mais remota de laço emocional, que configura-se como se alguém elege o outro como ideal, revelando o desejo de assumir o lugar do objeto admirado. Implicando assim uma certa ambivalência no que se refere ao alvo do desejo, onde admiração (amor) e rivalidade (ódio) habitam o mesmo espaço.

Ferrari<sup>52</sup> menciona, que ao término do Édipo, também caracterizado pela amnésia infantil (fruto do recalque propriamente dito), momento da vida do indivíduo em que a libido fica temporariamente deslocadas dos seus objetos sexuais e canalizadas para o desenvolvimento intelectual e social (Período de Latência), o aluno passa a transferir para a figura do professor a relação antes estabelecida com o pai. Ao idealiza-lo constrói expectativas recíprocas de amor.

Caso não haja a correspondência almejada pelo desejo estabelecido na relação, o aluno passa a criticá-lo e proferir queixas por suas preferências, característica da falta de exclusividade no amor do adulto. Assim o aluno vai buscando o reconhecimento do professor.

---

<sup>50</sup> Sigmund Freud, Observações adicionais sobre as neuropsicoses de defesa (1896a). In: Sigmund Freud, Edição Standard Brasileira da Obras Completas de Sigmund Freud (Rio de Janeiro: Editora Imago, 2006), 40.

<sup>51</sup> Sigmund Freud, Observações adicionais sobre as neuropsicoses... 41.

<sup>52</sup> Rosane de Fatima Ferrari, "Considerações Psicopedagógicas da Relação Vincular Professor-Aluno", *Revistas de Ciência Humanas* Vol: 1 num 12 (2012): 1-14.

Kupfer<sup>53</sup> alerta que a partir do momento em que o professor concorda coloca-se como objeto de amor do aluno, sem se eximir de renunciar suas próprias convicções, vem proporcionar ao aluno o desenvolvimento de sua autonomia e a constituição de novos saberes. Dessa forma, inconscientemente, o professor demonstra ao aluno seu amor pelo saber, baseado no seu próprio.

### **O processo de identificação e o superego**

Outra preocupação permanente de Freud diz respeito a posição que o professor ocupa frente ao aluno, considerando que o primeiro exerceria um suposto poder de influência sobre o segundo. Diante de tal fato Freud<sup>54</sup> faz um alerta aos profissionais que dispõem desse tal lugar de poder (analisando, médico, professor) dos riscos envolvidos. A regra sugerida seria está atento aos seus próprios desejos para que não sejam confundidos com os do outro (analisado, paciente ou aluno).

Freud<sup>55</sup>, no texto “*O interesse educacional da Psicanálise*”, pontua que a função que o professor exerce é influenciada por suas experiências de recalçamento próprias das cenas sexuais primárias. Alertando que, para ser professor seria necessário a disposição para reviver tais cenas, com o profícuo fim de compreender e por que não dizer, acessar a subjetividade da criança que um dia foi, ou seja, a formação analítica de tal profissional.

De acordo com Millot<sup>56</sup>, a educação escolar deveria procurar evitar o domínio das pulsões, considerando que tal atitude se revela inútil, uma vez que a fuga torna-se inevitável. Dessa forma, a via mais saudável corresponde aquela que direciona tais pulsões para atividades que satisfaçam seu Ego.

Freud<sup>57</sup> parte do conceito de Ideal de Ego (ou Superego) para considerar que o professor tem a possibilidade de oferecer um protótipo para a satisfação das pulsões das crianças. Considerando que no advento do período de latência, os professores acabam por conferir o lugar do pai, contribuindo assim na formação do Ideal de Ego de seus alunos.

Todavia, Millot<sup>58</sup> alerta para o contexto diferenciado da transferência estabelecida na figura do professor, que diferentemente do pai, que vem assumir a contribuição primária para a formação do superego, porém ainda sem as interferências impostas pelas normas sociais mais amplas, que ao passo que insere preceitos éticos necessários à convivência, também provocam alienações que sufocam o desejo da criança. Dessa forma, torna-se pertinente a atenção dos professores para que tenham a devida atenção e permitam também um espaço em que as crianças tenham a oportunidade de descobrir a chave de seus próprios desejos, uma vez que é a partir do *outro* que seu desejo se constitui.

---

<sup>53</sup> Maria Cristina Machado Kupfer, *Educação para o Futuro: Psicanálise e Educação*. 2ª ed. (São Paulo: Editora Escuta, 2010), 22.

<sup>54</sup> Sigmund Freud, *Um sintoma transitório: a posição do doente durante o tratamento*. In: *Obras completas Vol: II* (São Paulo, editora Martins Fontes, 2006), 62.

<sup>55</sup> Sigmund Freud, *Obras Completas* (Rio de Janeiro: Imago, 1976).

<sup>56</sup> Catherine Millot, *Freud antipedagogo* (Rio de Janeiro: editora Jorge Zahar, 1987), 33.

<sup>57</sup> Sigmund Freud, *Obras Completas...* 76.

<sup>58</sup> Catherine Millot, *Freud antipedagogo...* 61.

De acordo com Millot torna-se importante que:

“... o educador faça uma análise pessoal, por razões análogas às que obrigam o próprio analista a ser analisado: para conseguir reduzir em seu funcionamento psíquico a importância desse imaginário em que o desejo se aliena com tanta facilidade, a fim de que o paciente, ou a criança possa desprender-se dele por sua vez. Mas nem por isto a redução do imaginário significa um domínio do desejo e seus efeitos. Ao contrário: implica o reconhecimento de que não se pode senão está sujeitado, e a renúncia a qualquer ambição de domínio”<sup>59</sup>.

Em 1913 Freud já sinalizava para a importância do ensino acadêmico da Psicanálise<sup>60</sup>, considerando que tal conhecimento seria útil, mesmo que não fossem nos moldes convencionais (nem seria possível), mas a partir das reflexões próprias dos seus preceitos, propiciaria a oportunidade de se constituir um profissional mais respeitoso com o outro, que por sua vez (no caso do professor) serve de referência para as futuras gerações.

Uma temática que se tornou consideravelmente retórica, tanto nos meios acadêmicos, quanto nas instituições escolares diz-se respeito a questão da autoridade que envolve o encontro educativo. Tal discussão circunda e se limita ao propósito de explicar se a intervenção do professor foi autoritária ou legítima, desconsiderando a natureza do que motivou tal ato, como indisciplina, violência, ou até mesmo algum déficit na aprendizagem. Considerando a complexidade e a dimensão que a questão da autoridade vem tomando nos espaços educacionais, a pedagogia vem buscando conhecimentos científicos do campo da psicologia objetivando traçar uma linha limítrofe entre o que se caracteriza autoritarismo e autoridade legítima. Tal proposta tem por finalidade construir medidas ideais na intervenção docente, disponibilizando ao professor a “posse” da autoridade, resguardando-o de possíveis traumas ou inibições no desenvolvimento, frutos de atitudes autoritárias.

Contudo, tal iniciativa de controle, tão desejada pela pedagogia acaba por tornar a questão da autoridade no contexto educativo um terreno paradoxo. Considerando que tenta colocar o professor numa posição de autoridade sem se preocupar de que forma essa autoridade vai ser constituída. Uma vez que essa relação é permeada por uma série de inseguranças geradas pela preocupação que o professor prescinde de não burlar o momento de desenvolvimento do aluno e se colocar sempre em condição de igualdade em relação ao conhecimento, com o propósito de juntos construírem o conhecimento, respeitando assim os limites e possibilidades de cada aluno, sem correr o risco de traumatizá-lo ou inibi-lo cognitivamente.

Considerando a leitura da Psicanálise no que se refere a tal postura do professor colocar-se em posição de igualdade com o aluno, Arendt<sup>61</sup> alerta que se o professor age dessa forma acaba não instituindo a assimetria própria do encontro pedagógico, inclusive necessária ao estabelecimento da autoridade docente. Por outro lado, a busca incessante por uma “justa medida” na relação pedagógica vem a ter uma bagagem histórica na vivência educacional, desde vigências dos castigos corporais implementados pela própria

<sup>59</sup> Catherine Millot, Freud antipedagogo... 153.

<sup>60</sup> Sigmund Freud, Obras Completas... 22.

<sup>61</sup> Hanna Arendt, Between past and future. New and enlarged edit (New York: Editora Viking Press, 2005), 27.

pedagogia na busca de esquemas que inibissem erros no processo educacional. Todavia, procurando corrigir o que hoje intitula de autoritarismo, rechaça toda e qualquer medida de imposição ou controle por parte do professor, para que não corra o risco de ser considerado autoritário e tradicional. Devendo o professor está sempre orientado pelos pressupostos da psicologia do desenvolvimento infantil.

Torna-se de certo imperativo elucidar o entendimento da educação numa perspectiva psicanalítica, uma vez que tal entendimento tornará mais clara a importância que a autoridade promove ao ato educativo. De acordo com Lajonquière<sup>62</sup>, a educação é considerada o efeito de uma filiação simbólica, ou seja, a própria transmissão de marcas simbólicas com o fiel propósito de se conquistar um espaço na história que está em curso. Com isso, as condições necessárias a tal conquista está atrelada a transmissão de sinais de um “mundo velho” para o “ser novo”, ou melhor, do adulto para a criança.

Na visão do autor citado, O adulto seria o “ser velho”, aquele que chegou primeiro, que passa adiante a tradição, fazendo referência ao passado na comunicação com a criança. Ao referir-se ao passado, direciona e ancora a diferença entre as gerações, possibilitando a inscrição do passado, mesmo que não se concorde com o mesmo.

Dessa forma, a partir de tal inscrição, haverá a possibilidade de se fazer referência ao passado, ou seja, educar está para o reconhecimento que o passado existe, mesmo diante das divergências de valores e costumes da geração precedida. Tal tempo teve sua relevância na constituição na formação do hoje.

Assim, torna-se necessário a compreensão por parte dos professores de que para educar, ou seja, para que se construam as novas ideias, o mundo pré- existente precisa está inscrito, uma vez que funcionará como “ponto de ancoragem”, considerando que todo o conhecimento prévio foi e será necessário para a atual e futuras gerações, tendo em vista seu papel fundamental nas atitudes convergentes ou divergentes, fruto das decisões e transformações da sociedade, ou seja, só se podem tomar posições quando se tem acesso as mesmas.

Arendt<sup>63</sup> acredita que as palavras “velho e novo” auxiliam na marcação da diferença entre uma criança e um adulto, justificando a assimetria inerente a tal “relação”. Assim, seria justamente o alicerce dessa diferença que possibilitaria a instalação de marcas simbólicas, ou seja, educar na essência. Ao considerar o papel do professor no ato de educar, a autora enfatiza a responsabilidade desse profissional como relevante figura de autoridade, entendendo que Arendt:

“Em todo caso, todavia, o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito ou ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é. Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança. Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não poderia ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação”<sup>64</sup>.

<sup>62</sup> Leandro de Lajonquière, “Sigmund freud, a educação e as crianças... 21.

<sup>63</sup> Hanna Arendt, Between past and future... 22.

<sup>64</sup> Hanna Arendt, Between past and future... 239.

Dessa forma, a cerne do paradoxo no que se refere ao posicionamento da questão da autoridade do ponto de vista pedagógico e psicanalítico reside na divergência do encontro do adulto e a criança. Esse “espaço” entre as gerações, a qual a pedagogia procura negar, na crença de uma linearidade na relação professor-aluno, funcionaria como um “antídoto” contra o autoritarismo e em prol de uma educação ideal, pautada numa intervenção adequada ao desenvolvimento psicológico do aluno. Já a Psicanálise entende que ao acolher as diferenças, que por sua vez são inerentes ao momento histórico de cada pessoa em questão (professor e aluno), seria a condição necessária para que a figura de autoridade fomentasse sua função no encontro educativo. De acordo com Arendt<sup>65</sup>, para educar é preciso permear pelas diferenças inerentes às gerações, para que se torne viável a transmissão do “velho” para o “novo”, inscrição de marcas simbólicas essenciais para a constituição do ser no mundo. Tal inscrição só seria viável pela via da responsabilidade das figuras de autoridade, que funcionariam como referências capazes de conduzir a criança na caminhada para que encontre seu espaço no mundo e construa suas escolhas. Sabe-se que a ação educativa formal, representada pela figura do professor, ocupa um lugar de especial relevância no desenvolvimento do indivíduo, na constituição da sua subjetividade, na aquisição do saber cultural e em suas áreas distintas de conhecimento. Nesse contexto, Kupfer<sup>66</sup> destaca que o educador deve visar não apenas a apreensão de conteúdo, mas ir além, buscando a formação de um cidadão inserido, crítico e agente de transformação, já que é a escola se coloca como espaço privilegiado para o desenvolvimento das ideias, crenças e valores. Segundo Kupfer:

Ao reconhecer a educação como um discurso social, a psicanálise se põe a dialogar com ela nas escolas, na mídia, na universidade. E ao falar dentro do campo social, deu-se com a psicanálise o que se dá quando um sujeito em análise se põe a falar: transforma-se pelo efeito de retroação de sua palavra. Ir ao mundo mudou também a psicanálise, que deixou de ser uma prática do divã, e hoje ganhou as instituições, os hospitais – e as escolas<sup>67</sup>.

A incidência da Psicanálise no campo da Educação fornece subsídios para elucidar o papel representado pela figura do professor e conseqüentemente de sua prática, na medida que o instrumentaliza a se apropriar de seu desejo e o convite oferecido pelo poder de relação a colocar-se no lugar de um “suposto saber”, que estará em constante interação com um outro sujeito, “suposto aluno”, também portador de um saber não sabido porque inconsciente

“Para a psicanálise lacaniana, o sujeito não se confunde com o ego ou, se quiserem, com o eu. Não responde à lógica ou ao tempo da consciência, não se faz regular pelo princípio da realidade. Esse sujeito não coincide com o sujeito do cogito da filosofia cartesiana, tampouco com o sujeito-organismo de Piaget. Para a psicanálise, o sujeito do inconsciente se constitui na e pela linguagem. Desta perspectiva, a linguagem não é instrumento de comunicação, mas a trama mesma de que é feita o sujeito. Tal formação aparece de modo evanescente, nos interstícios das palavras, como produto do encontro entre elas. Como a

<sup>65</sup> Hanna Arendt, *Between past and future...* 239.

<sup>66</sup> Maria Cristina Machado Kupfer, *Educação para o Futuro: Psicanálise e Educação* 2ª ed. (São Paulo: Editora Escuta, 2010), 84.

<sup>67</sup> Maria Cristina Machado Kupfer, *Educação para o Futuro...* 118.

faísca que surge quando duas pedras se chocam, não está nem em uma nem em outra”<sup>68</sup>.

Esse encontro, destacado pela autora, torna-se imprescindível para a linguagem estabelecida entre professor e aluno, uma vez que esta irá configurar oportunidade desses sujeitos do inconsciente permitirem-se doar enquanto portadores do “suposto saber” um do outro, despertando assim o interesse mútuo da revelação do conhecimento e a fundamentação do mesmo.

### **Considerações Finais**

O presente estudo pretendeu realizar uma revisão sistemática sobre a questão da violência e da afetividade na educação sob o olhar da psicanálise. Justificando-se pela crescente demanda referente aos problemas relacionados a violência e relação professor aluno na escola, que gera problemas em toda a comunidade escolar.

Através deste estudo, pode-se perceber que é ampla a literatura que relaciona as temáticas indisciplina, afetividade e psicanálise de forma separada, publicados nos diversos sites consultados google acadêmico, LILACS, Scielo e repositórios.

A partir deste trabalho espera-se que outras investigações possam surgir para auxiliar ainda mais no entendimento dessas duas grandes áreas (psicanálise e educação) para que através de contribuições dos autores como Freud, Lacan, Millot, Arendt, Charlot, Vygotsky e Wallon os problemas educacionais possam ser solucionados ou minimizados.

### **Referencias**

Abramovay, Miriam e Castro, Mary Garcia. Políticas de/para/com juventudes. Brasília: Editora Unesco. 2014.

Aquino, Julho Groppa. Indisciplina na escola: 72 Associação Cultural e Educacional de Garça alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Editora Summus. 1996.

Araujo, Ullses Ferreira. Moralidade e indisciplina: uma leitura possível através do referencial piagetiano. In: Aquino, Julio Groppa (Org). Indisciplina na escola: alternativas teóricas e praticas. Sao Paulo: Editora Summus. 1996.

Arendt, Hanna. Between past and future. New and enlarged edit. New York: Editora Viking Press. 2005.

Brasil, Ministério da Educação, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF. 1997.

Campos, Maria Malta. “Educação infantil: o debate e a pesquisa”. Cadernos de Pesquisa, Vol: 1 num 101 (1997): 113-127.

Charlot, Bernard. Relação com o saber, Formação de Professores e Globalização: questões para a educação hoje. 1ªed. Porto Alegre: Editora Artmed. 2005.

---

<sup>68</sup> Maria Cristina Machado Kupfer, Educação para o Futuro... 124.

Ferrari, Rosane de Fatima. “Considerações Psicopedagógicas da Relação Vincular Professor-Aluno”. *Revistas de Ciência Humanas*. Vol: 1 num 12 (2012): 1-14.

Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Editora Acrópolis. 2010.

Freitas, Eliana Maria de. “As conseqüências da indisciplina escolar no processo ensino aprendizagem”. *Dissertação de mestrado pela Universidade Gama Filho*. Ceará. 2009.

Freud, Sigmund. *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Edição Standard Brasileira das obras completas, vol. VII. Rio de Janeiro: Editora Imago. 1996.

Freud, Sigmund. *As Neuropsicoses de Defesa*. In: Freud, Sigmund. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol: 3. Rio de Janeiro: Editora Imago. 2006.

Freud, Sigmund. *Observações adicionais sobre as neuropsicoses de defesa (1896a)*. In Freud, Sigmund Edição Standard Brasileira da Obras Completas de Sigmund Freud. (Trad. sob direção de Jayme Salomão). Rio de Janeiro: Editora Imago. 2006.

Freud, Sigmund. *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago. 1976. *O esclarecimento sexual das crianças*. Rio de Janeiro: Editora Imago. 1906.

Freud, Sigmund. *Moral sexual ‘civilizada’ e doença nervosa moderna*. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. IX. Rio de Janeiro: Editora Imago. 1996.

Freud, Sigmund. *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. *O interesse científico da psicanálise*. Rio de Janeiro: Editora Imago. 1913.

Freud, Sigmund. *Um sintoma transitório: a posição do doente durante o tratamento*. In: *Obras completas Vol. II*. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2006.

Galvão, Izabel Henri. *Wallon; Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes. 1995.

Garcia, Marisa Ferrera Fontes. *Repensando a Botânica*. In: *Coletânea do 7º Encontro perspectivas do ensino de biologia*. São Paulo: Editora Athos. 2000.

Gil, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6 ed. São Paulo: Editora Atlas. 2008.

Guimarães, Aurea. *Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola*. *Indisciplina na escola*. São Paulo: Editora Summus. 1996.

Kohl, Marta de Oliveira. *Vygotsky aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio – histórico*. São Paulo: Editora coleção: pensamento e ação do magisterio. 1995.

Kupfer, Maria Cristina Machado. *Educação para o Futuro: Psicanálise e Educação*. 2ª ed. São Paulo: Editora Escuta. 2010.

Lajonquière, Leandro de. “Sigmund freud, a educação e as crianças. Estilos Da Clínica. Revista Sobre a Infância Com Problemas”, Vol: 7 num 12 (2002): 112-129.

Lakatos, Eva. Maria e Marconi, Marina de Andrade. Fundamentos de Metodologia Científica. São Paulo: 7ª Edição. Editora Atlas. 2010.

Mclaren, Peter. Rituais na escola. Petrópolis: Editora Vozes. Serres. 1991.

Minayo, Maria Cristina de Souza. O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde. (12ª edição). São Paulo: Editora Hucitec-Abrasco. 2010.

Millot, Catherine. Freud antipedagogo. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar. 1987.

Neto, Cláudio Marques da Silva e Barreto, Elba Siqueira de Sá. “(In)disciplina e violência escolar: um estudo de caso”. Educ. Pesqui., São Paulo, Vol: 44 num 165933 (2018): 1-18.

Nunes, Antonio Ozório. Como restaurar a paz nas escolas: um guia para educadores. São Paulo: Editora Contexto. 2011.

Petri, Renata. Psicanálise e educação o tratamento da psicose infantil: quatro experiências institucionais. São Paulo: Editora Annablume: FAPESP. 2003.

Souza, Edson e Endo, Paulo. Sigmund Freud. Porto Alegre: Editora L&PM. 2009.

Tiba, Içami. Disciplina, Limite na medicação certa. São Paulo: Editora Liberdade. 2011.

Zechi, Juliana Aparecida. Educação em valores: solução para a violência e indisciplina na escola? Tese de Doutorado em Educação – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente. 2014.

## CUADERNOS DE SOFÍA EDITORIAL

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.