

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GIZELE FONSECA DAMASCENO

AS DEMANDAS DE AUTORIDADE PARA O PROFESSOR DA
EDUCAÇÃO INFANTIL

GOIANIA
Agosto – 2015



TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação

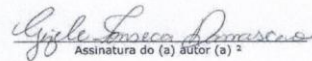
Nome completo do autor: Gizele Fonseca Damasceno

Título do trabalho: As demandas de autoridade para o professor da educação infantil

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do (a) autor (a) ²

Data: 06/10/2016

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

² A assinatura deve ser escaneada.

GIZELE FONSECA DAMASCENO

AS DEMANDAS DE AUTORIDADE PARA O PROFESSOR DA
EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada à banca do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para defesa do mestrado e obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof^aDr^a. Marília Gouvea de Miranda.

Co-orientadora: Prof^aDr^a. Mona Bittar

GOIÂNIA

Agosto – 2015

AGRADECIMENTOS

Fonseca Damasceno, Gizele
As demandas de autoridade para o professor da educação infantil
[manuscrito] - As demandas de autoridade para o professor da
educação infantil / Gizele Fonseca Damasceno. - 2015
CXV, 115 f.

Orientador: Prof. Dr. Marília Gouveia de Miranda, co-orientador Dr.
Monna Bittar
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade
de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia,
2015
Bibliografia

1. autoridade 2. psicanálise 3. educação infantil 4. freud I Gouveia
de Miranda, Marília, orient II Bittar, Monna, co-orient III. Título

A minha orientadora Marília Gouveia de Miranda pela paciência, dedicação e competência com a qual me conduziu na elaboração deste trabalho. Muito obrigada.

A professora Mona Bittar que desde a época de minha graduação me serviu de exemplo e estímulo para que eu me aventurasse no campo da psicanálise.

Aos meus pais Maria das Dores e Ivan pela educação ética, pelo amor e por fazerem dos meus sonhos os seus.

A meu amor Raullysson, pela paciência, confiança e cumplicidade. Por estar ao meu lado nas horas difíceis e nunca me permitir desistir.

A minha linda Suzan Bianca por me ensinar a viver plenamente e me fazer sorrir todos os dias.

As minhas amigas de longa data Prof. Juliana Maria Pimenta Corrêa e Prof. Luzângela Pugas Nunes pelo companheirismo, pelo apoio e pelo carinho nos momentos difíceis mas de risos fáceis.

As professoras da banca de defesa dessa dissertação pela disponibilidade na leitura deste trabalho e contribuições em meu processo formativo.

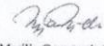
Meus sinceros agradecimentos.

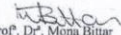



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO - PPGÉ


Faculdade
de Educação
UFG

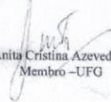
ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE GIZELE FONSECA DAMASCENO - Aos trinta e um dias do mês de agosto do ano de dois mil e quinze (31/08/2015), às 14h, reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Prof. Dr.ª **Márcia Gouveia de Miranda**, doutora em Educação pela PUC/SP; Prof. Dr.ª **Mona Bittar** (Co-orientadora), doutora em Educação pela UFG, Prof. Dr.ª **Teresa Cristina Barbo Siqueira** e doutora em Educação pela PUC/GO, Prof. Dr.ª **Renata Leite Soares**, doutora em Psicologia pela UnB e Prof. Dr.ª **Anita Cristina Azevedo Resende**, doutora em Ciências Sociais pela PUC/SP, para, sob a presidência da primeira, e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa de dissertação intitulada: "As demandas de autoridade para o professor da educação infantil", em nível de Mestrado, área de concentração em Educação, de autoria de **GIZELE FONSECA DAMASCENO**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pela presidente da Banca Examinadora, Prof. Dr.ª **Márcia Gouveia de Miranda**, que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida à autora da dissertação que, em 20 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1063/2011 do CEPEC, que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas as correções e a revisão recomendadas, a dissertação foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO**, pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da dissertação na secretaria do Programa, com as devidas correções e revisão. Cumpridas as formalidades de pauta, às 18h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação e, para constar, eu, **Marizeth Ferreira Farias**, Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.

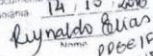

Prof. Dr.ª **Márcia Gouveia de Miranda**
Presidente - FE/UFG


Prof. Dr.ª **Mona Bittar**
Co-orientadora - FE/UFG


Prof. Dr.ª **Teresa Cristina Barbo Siqueira**
Membro - PUC/GO


Prof. Dr.ª **Renata Leite Soares**
Membro - UFG



Prof. Dr.ª **Anita Cristina Azevedo Resende**
Membro - UFG

Universidade Federal de Goiás
Certifico que esta cópia do
documento confere com o original
datado de **14/10/2015**

Ruyaldo Elias
PPGE/FE
UFG

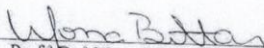
GIZELE FONSECA DAMASCENO

**AS DEMANDAS DE AUTORIDADE PARA O PROFESSOR DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

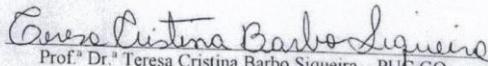
Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, aprovada aos trinta e um dias do mês de agosto 2015, pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:



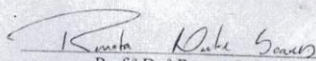
Prof.^a Dr.^a Marília Gouveia de Miranda – FE/UFG
Presidente da Banca



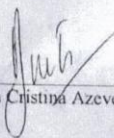
Prof.^a Dr.^a Mona Bittar – FE/UFG
Coorientadora



Prof.^a Dr.^a Teresa Cristina Barbo Siqueira – PUC GO



Prof.^a Dr.^a Renata Leite Soares – FE/UFG



Prof.^a Dr.^a Anita Cristina Azevedo Resende – FE/UFG

SUMÁRIO

RESUMO	05
ABSTRACT	06
1.INTRODUÇÃO.....	07
2. A QUESTÃO DA AUTORIDADE DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SITUANDO O PROBLEMA.....	16
2.1 AUTORIDADE E EDUCAÇÃO.....	28
3.ALGUNS CONCEITOS PSICANALÍTICOS PARA MELHOR COMPREENDER O TEMA.....	42
4. A AUTORIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	66
5.CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS.....	97

RESUMO

DAMASCENO, Gizele Fonseca. *As Demandas de Autoridade para o professor da Educação Infantil*. 2015. 101 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

A presente dissertação, vinculada à linha de pesquisa Fundamentos dos Processos Educativos, se propõe a refletir sobre a forma como a autoridade do professor que atua na Educação Infantil é demandada em sala de aula. A relação entre educação e autoridade é compreendida neste estudo sob o prisma da psicanálise. Foram realizadas observações de crianças em interação com suas professoras em um agrupamento de Educação Infantil. Tendo por princípio que a psicanálise não se presta a uma aplicação imediata à situação escolar, o trabalho ressalta algumas possíveis contribuições dessa ciência para a compreensão da questão da autoridade na Educação Infantil, a começar pelo reconhecimento dos processos inconscientes presentes na relação criança-adulto.

Palavras-chaves: psicanálise, autoridade e educação infantil

ABSTRACT

DAMASCENO, Gisele Fonseca. The Authority demands for the teacher of early childhood education. 2015. 101 pages. Dissertation (Program of PostGraduate Studies in Education) - Education University at Goiás Federal University, Goiânia, 2015.

This dissertation belongs to the line of research Educational Process Fundamentals and proposes to reflect on how the Child Education teacher's authority is demanded in class. The relationship between education and authority is understood in this study from the perspective of psychoanalysis. Observations of children in interaction with their teachers were made in Early Childhood Education classroom. Based on psychoanalysis does not lend itself to an immediate application to the school situation, the work highlights the contributions of psychoanalysis to the understanding of the question of the authority in early childhood education, starting with the recognition of unconscious processes that are in the child-adult relationship.

Keywords: psychoanalysis, authority and childhood education

INTRODUÇÃO

Nos veículos de comunicação é crescente o número de entrevistas com especialistas na área de educação e saúde sobre a questão da ausência da autoridade e sua relação com a autonomia e com a liberdade. Ressoa nas falas de especialistas uma defesa da liberdade em detrimento da autoridade, fazendo-se, muitas vezes, a utilização do termo autoridade como sinônimo de autoritarismo, o que acaba por colocar em oposição autoridade e liberdade. Há nas falas dos especialistas uma defesa da liberdade acompanhada, cada vez mais, de uma defesa da crescente necessidade de limites e disciplina na educação das crianças, levantando-se um grande número de questões sobre a forma correta de educar as crianças e de lhes colocar limites, principalmente com relação às crianças pequenas, que por vezes são apresentadas como “hiperativas”, “inquietas” e “sem limites”.

Foi possível, durante anos de convivência com pedagogos que atuam na educação infantil e, tantos outros em cursos de formação para atuar nessa etapa da educação básica, perceber alguns questionamentos no que compreende a autoridade. Não é preciso fazer uma enquete para confirmar o descontentamento dos professores quanto à disciplina das crianças e o reconhecimento da autoridade do professor em sala de aula. Bastaria observar um pouco as conversas na sala de professores no momento do intervalo, ou até mesmo, nas universidades, o questionamento de futuros professores a respeito de como exercer a autoridade ao lidar com as crianças.

As soluções muitas vezes apresentadas por psicólogos ou educadores especialistas, não podendo ser compreendidas como uma defesa da autoridade são as de que existe uma necessidade constante de um exercício para a retomada da disciplina e dos limites por parte da família e da escola. Porém, com a prescrição de que isso deve ser feito com muita cautela e justificativa, para que não dificulte o desenvolvimento da criança. Sugestões como dizer “não” quando necessário, abaixar-se a altura da criança e falar seriamente olhando dentro de seus olhos que “não será possível comprar um determinado brinquedo naquele dia, mas que outro dia o fará” ou “não bata no seu irmão! Você não iria gostar se ele fizesse isso com você”, “não diga

palavrões à mamãe, é muito feio”, são alguns dos chavões percebidos na tevê, em artigos de jornais, revistas e sites voltados para o assunto. O exercício da autoridade fica caracterizado, assim, como um ato de dizer “não”, mas com características de negociação.

Na tentativa de solucionar o problema de indisciplina das crianças a discussão tem se dado a partir de um lugar no qual ora se responsabiliza a família, ora a criança pela ausência da disciplina e pelo declínio da autoridade. A família, que compartilha de todas as transformações pelas quais a sociedade contemporânea tem passado, é apresentada como omissa, alheia a tudo o que acontece na vida da criança, e essa, por sua vez, é rotulada como portadora de algum problema neurológico que a leva a desobediência dos mandos dos adultos.

No caso em especial da educação infantil, que se deu durante muito tempo no ambiente familiar, sem uma preocupação pedagógica com o cuidado e a educação das crianças pequenas. Posteriormente, solidário ao desenvolvimento do capitalismo e as novas demandas e exigências resultantes desse processo, entre elas, a inserção das mulheres no mercado de trabalho, configura-se, a expansão e consolidação das instituições de educação infantil.

Pouco foi encontrado, na literatura, durante a elaboração dessa dissertação, trabalhos que tratem da autoridade na educação infantil e, mais especificamente, trabalhos que tenham como referencial teórico a psicanálise freudiana. Isso pode nos levar a crer em duas possibilidades: a primeira, de que haveria um entendimento da autoridade como algo naturalmente dado, não estando ausente em determinados momentos, logo não seria necessário discuti-la. A segunda seria o fato de que, em se tratando de crianças pequenas, falar em autoridade seria um tanto “abusivo”, colocaria em risco o desenvolvimento da criança e sua autonomia.

No primeiro, evidencia-se a posição de hierarquia do adulto sob a criança, um ser que depende desse adulto para sobreviver e que por isso mesmo está sujeito às suas vontades, não tendo autonomia para discordar dele. No segundo, evidencia-se uma compreensão de autoridade associada ao autoritarismo, acompanhada por uma ideia de infância como um vir a ser algo que deve ser protegido de qualquer ato autoritário e “abusivo”.

Mas, para melhor pensar a autoridade é preciso delimitar seu papel na história humana, ou melhor, é preciso dizer de sua função na constituição e manutenção da civilização. O ser humano ao nascer constitui-se de grande fragilidade. Por assim dizer, um recém-nascido, se não recebesse os cuidados necessários, facilmente morreria. Logo, nós seres humanos, por necessitarmos de cuidados de outros, precisamos de um grupo, pois, não sobrevivemos isolados. Assim, surge a formação de uma comunidade que, ao mesmo tempo em que proporciona ao indivíduo proteção, o submete às regras de convívio social, forçando-o a abrir mão da satisfação de seus instintos.

A perpetuação da vida humana somente se faz possível em sociedade, uma vez que a reunião no coletivo produz um grupo mais forte que apenas um indivíduo isolado, trata-se de uma questão de sobrevivência. Essa troca do poder do indivíduo só pelo poder existente numa comunidade pode ser considerada como um fator decisivo para o surgimento da civilização.

De acordo com Aragão (2001), nas primeiras décadas do século XX, surgem grandes mudanças na concepção de infância, o que possibilitou a difusão do pensamento psicanalítico sobre o psiquismo infantil e sua importância para o desenvolvimento do sujeito.¹

A relação entre psicanálise e educação tem sido historicamente palco de discussões e divergências de opiniões. Segundo Aragão (2001), até mesmo o pensamento do próprio Freud sofreu oscilações a respeito dessa relação. Freud em alguns momentos se mostrava otimista e em outro pessimista quanto à aplicação da psicanálise à educação.²

Ao se deparar com uma educação repressora que tinha como objetivo levar a criança a controlar suas pulsões, segundo Aragão (2001), Freud buscou um ponto no qual a educação pudesse atingir seu máximo, porém, com o mínimo de danos psíquicos.

¹“Ele considerou também que a dificuldade da infância reside no fato de a criança, num curto espaço de tempo, ter de assimilar os resultados de uma evolução cultural que se estende por milhares de anos, incluindo a aquisição do controle das pulsões e a adaptação à sociedade. Muitas dessas coisas são impostas à criança pela educação. (ARAGÃO, 2001, p.72).

² “Freud mostrou-se de início muito esperançoso de que as descobertas da psicanálise influenciariam positivamente a criação e a educação das crianças, de tal modo que as gerações futuras poderiam vir a estar muito mais protegidas dos conflitos neuróticos, e que assim criaríamos adultos mais saudáveis e felizes” (ARAGÃO, 2001, p.72).

Mas, seria incoerente pensar em uma educação que frustrasse menos o sujeito, como afirmam Aragão (2001) e Kupfer (1992), tendo em vista que a ela encontra-se presente em toda e qualquer relação do sujeito com a realidade.³ Segundo Kupfer (1992, p. 34): “Para que houvesse uma educação analítica, portanto, seria preciso que a educação renunciasse aquilo mesmo que a fundamenta, que a estrutura, que é sua razão de ser. Precisaria deixar de ser educação”. Sendo assim, seria necessário abrir mão de um ideal de educação que não frustrasse os sujeitos, tendo em vista que os conflitos psíquicos são inevitáveis.⁴

Mas, se por um lado não há possibilidade de aplicação da psicanálise à educação de forma a evitar conflitos psíquicos, por outro, pode-se dizer da relevância do conhecimento psicanalítico para o campo da educação, por possibilitar conhecer os limites do ato educativo sobre as forças inconscientes, bem como por possibilitar compreender a essência dos mecanismos psíquicos que compõem o processo educativo.

Conhecer a impossibilidade de controlar o inconsciente pode levar a uma posição ética de grande valor, pois nos coloca diante de nossos verdadeiros limites, e nos reduz à nossa impotência. Por outro lado, também pode ser um saber paralisante. (...) é preciso deixar os exageros à parte para buscar um ponto de equilíbrio em que o educador possa beneficiar-se do saber psicanalítico sem, contudo, abandonar a especificidade do seu papel, ou mesmo propor-se a uma sistematização desse saber em uma pedagogia analítica (KUPFER, 1992, p.05).

Pressupõe-se assim, a importância de tratar a questão da autoridade na educação infantil, tendo como referencial teórico a psicanálise freudiana. A teoria assume aqui, não um papel de aplicabilidade imediata nas práticas educativas no sentido de torná-las menos conflitantes entre os sujeitos do

³ “(...) a partir do reconhecimento de que a infância é marcada por conflitos intrapsíquicos, Freud chegou a propor, com objetivo profilático, a análise de todas as crianças. Ao constatar a inviabilidade dessa proposta, ele sugeriu, então, que pelo menos os educadores pudessem passar por uma experiência de análise pessoal, que lhes permitiria adquirir maior clareza quanto as implicações afetivas de sua relação educativa com as crianças” (ARAGÃO, 2001, p.72).

⁴ “A ideia de que reduzindo a repressão sexual, que seria a causa maior de todos os sofrimentos psíquicos, estaríamos garantindo ao indivíduo sua plena satisfação e sua felicidade, caiu por terra, já que a característica do desejo humano é estar em constante movimento, numa busca contínua e incessante por um objeto nunca alcançado, pois cada objeto desejado nada mais é do que um substituto do primeiro objeto de satisfação, para sempre perdido” (ARAGÃO, 2001, p.72).

processo, mas, com o objetivo de que a psicanálise possa subsidiar a compreensão da prática pedagógica, esclarecendo os fatores psíquicos que compõem e interferem nesse processo. Buscando a psicanálise freudiana como referencial teórico, objetiva-se assim, sair das discussões de senso comum e daquilo que está aparente, caminhando justamente no sentido de compreender o que está oculto e que, assim como o aparente, interfere na relação professor-aluno, adulto-criança e no exercício da autoridade.

Com o objetivo de compreender melhor a questão da autoridade na educação infantil, realizou-se uma pesquisa em uma turma de educação infantil com crianças de quatro anos de idade. Trata-se de uma pesquisa teórica e empírica cujo tema é a autoridade na educação infantil, tendo como problema central identificar quais são as demandas de autoridade na educação infantil, ou, dizendo de outro modo, em que a autoridade do pedagogo que atua na educação infantil é demandada no trabalho cotidiano de uma turma de quatro anos?

A presente pesquisa se originou de questionamentos oriundos da convivência da pesquisadora com professores pedagogos que atuam na educação infantil. Ao tratar o tema autoridade, alguns reclamavam o rechaço da ideia de autoridade na escola, outros atribuíam às famílias a responsabilidade por sua ausência. Havia ainda aqueles que tratando autoridade e autoritarismo como sinônimos, preferiam não abordar o tema. E outros afirmavam não ter problemas com a ausência de autoridade, por terem uma prática mais democrática. As divergências nessas afirmações tão comuns que circulam no ambiente escolar justificam a necessidade de estudar melhor esse tema.

A escolha da educação infantil como ambiente para a pesquisa se deu justamente pelo fato de que, nesta etapa da educação básica, a discussão da questão da autoridade é particularmente ausente na área, tendo estado atrelada ao senso comum.

Uma maneira de apreender a questão da autoridade no campo da educação infantil é compreender como ela se apresenta para a professora, analisando as diferentes demandas de autoridade por parte da criança para com o professor. Dessa forma, a presente pesquisa buscou identificar as

demandas de autoridade na educação infantil, por meio da observação de uma professora e seus alunos em uma classe de educação infantil.

A decisão de realizar uma pesquisa qualitativa se deve ao fato de que ela é dinâmica e não limita os dados que podem surgir na observação, possibilitando apreender as demandas dos alunos. Segundo Gerardth e Silveira (2009), nesse modelo de pesquisa a preocupação é com a compreensão do contexto de maneira a buscar explicações, mas sem quantificar as trocas simbólicas.

Além disso, ao buscar uma articulação entre psicanálise e educação é imprescindível que a pesquisa seja qualitativa, uma vez que ela coloca o pesquisador em um lugar de escuta a fim de compreender o contexto no qual os sujeitos estão inseridos e os processos que compõem esse contexto.

A instituição escolhida para a realização da pesquisa foi uma escola da rede municipal de Goiânia que atende crianças na educação infantil. A escolha da instituição se deu pela facilidade de acesso e obtenção do consentimento da direção, da coordenação pedagógica e da professora para observação de uma sala de educação infantil, tendo em vista que a pesquisadora já havia trabalhado na mesma. O instrumento utilizado para a realização da pesquisa foi a observação. As observações tinham como objetivo apreender as demandas de autoridade para o professor no cotidiano da educação infantil, na relação professor-crianças. Foram observados os diferentes momentos da rotina escolar que se dá em diversos espaços da instituição, na qual foi realizada a pesquisa. Foram observadas também a estrutura física e a rotina da escola e a organização da sala de aula e dos demais espaços frequentados pelas crianças. Também foram analisados os projetos trabalhados nas turmas de educação infantil.

Ao todo foram sete dias de observação, realizadas sempre no mesmo horário, das sete horas da manhã às onze e vinte da manhã. Durante a observação, foram realizados registros em folhas previamente divididas em colunas nomeadas da seguinte forma: fatos ocorridos, alunos, professora/outros e observações. Eram registrados os acontecimentos, como fila, roda de conversa, parque, atividade, café da manhã, escovação, banho,

almoço e descanso. Também eram registradas as falas da professora, da auxiliar e de outros adultos que compunham as cenas observadas.

A escola possui um espaço amplo destinado às turmas da educação infantil, contando com quatro salas de aula, um parquinho, uma biblioteca, um refeitório, uma sala de informática, um espaço coberto, onde acontecem as aulas de dança, duas piscinas, dois vestiários, um masculino e outro feminino, e um campo de futebol. A sala de aula observada contém um cartaz com algumas regras de convivência, um armário, um calendário, um quadro negro e abaixo dele o alfabeto em letra bastão, ao fundo da sala existe um banheiro com divisória e dois chuveiros. Na sala contém ainda jogos de mesa com quatro cadeiras, que na maioria das vezes ficam no fundo da sala umas sobre as outras. Somente as cadeiras ficam no meio da sala, formando um semicírculo.

Na turma observada atuam uma professora graduada em Pedagogia e uma auxiliar de sala, com formação em curso técnico de magistério. A turma é composta por quinze (15) alunos matriculados, sendo nove (9) meninos e seis (6) meninas, na faixa etária de quatro (4) anos de idade.

A dinâmica das aulas inicia-se diariamente com uma roda de conversa. Os assuntos discutidos são variados, dentre eles a atividade do dia, o final de semana, um acontecimento de repercussão nacional, o projeto de trabalho da turma ou o projeto anual da escola. A ordem dos assuntos também varia. Há momentos em que a professora inicia a conversa, em outros, alguma criança faz um comentário que dá origem a uma discussão. Todos têm sua vez de falar, mas é preciso levantar a mão e aguardar até que a professora autorize. Após a discussão do assunto do dia, a professora convida uma das crianças, seguindo a ordem da chamada, para marcar o calendário. Em seguida, a professora anuncia qual será a rotina do dia, tendo como material de apoio alguns cartazes que ilustram a rotina. Depois, as crianças são organizadas em fila para o café da manhã. Todos vão para o refeitório, tomam café e, em seguida, voltam para a sala ou vão ao parque, conforme a rotina do dia. As atividades podem acontecer em sala ou ao ar livre. Geralmente, são realizadas atividades de pintura com as mãos em cartazes. Blocos de montar e quebra-

cabeças, também, são muito utilizados. Mas na maior parte do tempo, as crianças brincam no parque sob a supervisão da professora e de sua auxiliar.

O material coletado na observação e as falas dos sujeitos observados serão retomados no terceiro capítulo desta dissertação.

A presente dissertação de mestrado está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, buscamos, primeiramente, traçar um breve panorama histórico da educação infantil no Brasil e as transformações no pensamento pedagógico para essa etapa da educação básica. Em seguida, foi realizado um breve mapeamento de como a autoridade tem sido discutida na perspectiva de alguns autores, situando a relevância da psicanálise para a compreensão do tema. No segundo capítulo, foram examinados os conceitos de inconsciente, repressão, pulsão, sublimação, id, ego, superego e identificação com o objetivo de lançar luz sobre o conceito de autoridade. E no terceiro capítulo, buscou-se discutir a autoridade na educação infantil tendo como referencial teórico a psicanálise.

E, finalmente, tecemos algumas considerações finais com o propósito destacar o percurso realizado.

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A QUESTÃO DA AUTORIDADE: SITUANDO O PROBLEMA

Para pensar a questão da autoridade na educação infantil é importante compreender as especificidades da educação infantil, em particular no contexto histórico e cultural brasileiro, no qual se desenvolveu tanto as políticas públicas voltadas para a educação infantil quanto às propostas direcionadas para as práticas pedagógicas nessa etapa da educação básica. Afinal, ao compreender os processos de constituição da educação infantil no Brasil e ao serem consideradas as contradições históricas e sociais existentes nos processos de âmbito político e pedagógico, estão sendo postos em causa também os condicionantes da questão da autoridade na educação.

Este capítulo tem por finalidade, portanto, introduzir a discussão sobre a educação infantil no Brasil e as bases teóricas de sua fundamentação pedagógica e, ainda, sobre a maneira como a questão da autoridade tem sido tratada na área com relação a essa etapa escolar. Espera-se, com essa discussão, situar o ponto de partida dessa pesquisa com relação à relevância de buscar na psicanálise elementos para compreender a questão da autoridade na educação infantil.

A educação infantil no Brasil: breves referências

A institucionalização da educação infantil no Brasil é recente e foi precedida por um longo período em que o tratamento dispensado à criança tinha um caráter essencialmente assistencialista. Kramer (1982), ao discutir os movimentos precursores de proteção das crianças no Brasil, subdivide esse processo em três períodos⁵: o primeiro, do descobrimento até 1874, com a

⁵ Kramer parte de uma classificação feita por Moncorvo Filho, publicada no livro *Histórico da proteção à infância no Brasil, 1500-1922*. Rio de Janeiro, Emp. Graphica Ed., 1926.

fundação da pediatria no Brasil; o segundo se dá entre 1874 e 1889; e a terceira de 1889 aos anos de 1930.

O primeiro demarca um longo período em que quase não existia uma proteção jurídica ou um atendimento de crianças. Mas com as transformações sociais advindas de diversos fatores, dentre eles, o crescimento populacional e a migração do campo para as cidades, surgiu à necessidade de atender as crianças que, cada vez mais frequentemente, eram abandonadas por suas famílias (KRAMER, 2003).

A literatura indica alguns movimentos de proteção às crianças no período, como a destinação de recursos das Câmaras Municipais para as crianças abandonadas serem acolhidas por amas de leite (FARIAS 2005; citada por SILVA E FANCISCHINE (2012); A roda dos expostos, com a finalidade de acolher crianças pequenas abandonadas e a “escola de aprendizes marinheiros” (1973), Para os abandonados maiores de 12 anos (KRAMER, 1982)). Farias lembra, ainda, a chegada dos jesuítas ao Brasil: a partir de 1579, a educação jesuíta se estabelecia orientada para a submissão e disciplina e mais preocupada com a instrução religiosa do que com a educação. Como lembram Silva e Fancischine (2012), desde então já se caracterizava pela desigualdade no atendimento das crianças:

Havia uma distinção entre a criança da casa-grande e a criança escrava: para as primeiras, além da educação jesuíta oferecida a partir dos seis anos, era reservada instrução em casa para a aprendizagem das primeiras letras; para as demais, nenhum direito à educação, mas o dever de aprender algum ofício, também a partir dos seis anos. (SILVA e FANCISCHINE, 2012, p. 259).

Com o ideário de socializar e democratizar o conhecimento, a educação nesse período estava voltada para a submissão e o domínio político. A alma infantil” era vista como uma página em branco, na qual se poderia inscrever facilmente qualquer coisa. A educação das crianças indígenas se caracterizava mais como uma aculturação do que como educação propriamente dita. Já às crianças escravas nenhum ensino era oferecido. Ao contrário das crianças

brancas que recebiam o ensino das primeiras letras às crianças escravas era destinado o trabalho a partir dos cinco anos de idade (SANTANA, 2011).

Segundo Santana (2011) havia um descaso com a educação das crianças pequenas, em especial com as crianças oriundas das classes menos favorecidas. A pedagogia era caracterizada por adotar uma disciplina rígida, castigos físicos e psicológicos, desconsiderando os aspectos social, afetivo e histórico-cultural das crianças.

A segunda etapa, que compreende o período de 1874 a 1889, registra em 1875 a fundação do primeiro jardim de infância no país, de caráter privado, "(...) instalado em um dos melhores bairros da cidade, com excelente espaço físico, exclusivamente construído para servir à elite, e somente crianças do sexo masculino". (MARAFON, 2012, p. 7).

Segundo Irene Rizzini (1997, p. 145), ao longo dos séculos XVIII e XIX, na medida em que a Igreja foi perdendo seu domínio para o domínio do Estado, houve um lento deslocamento do enfoque da religiosidade para a racionalidade, da caridade para a filantropia.

Com o advento da República se percebe uma maior preocupação com a criança. Essa é, nesse momento, vista como o futuro de um país e a ela deveria ser garantido um futuro saudável. Assim o atendimento às crianças passa a ter um caráter mais social e menos religioso, sendo assumida como função do Estado.

No final do século XIX, o Estado, no exercício de sua postura preventiva, tomava para si a função de zelar pela educação das crianças, de suprir, tanto quanto possível, os cuidados familiares que lhes faltavam, para controlar essa fase da vida e, conseqüentemente, investir no futuro da nação. (SILVA e FRANCISCHINE, 2012. p. 260.).

A partir do século XX transformações no cenário social brasileiro modificam a forma de criação dos filhos, desencadeando discussões em âmbito nacional com relação ao cuidado e preservação da infância. Nessa terceira etapa, na perspectiva de Silva e Francischine (2012), há um maior

comprometimento da administração pública com o atendimento das crianças, tornando perceptível uma mudança na compreensão de infância. Como exemplo, as autoras citam a inauguração do primeiro Jardim de Infância, na cidade de São Paulo, em 1897.

Surge, assim, nesse período uma preocupação com a saúde e a higiene das crianças, com o objetivo de proteção do futuro da sociedade. A pediatria vem acompanhando essa nova mentalidade, com uma nova forma de pensar a criança, a fim de orientar as famílias quanto aos cuidados com a saúde da criança. Segundo Silva e Francischine (2012), é nesse período que emergem as primeiras ideias de creches no Brasil, implantadas com a finalidade de atender exclusivamente as crianças pobres, o que evidencia, mais uma vez uma educação dualística, ou seja, uma desigualdade no atendimento às crianças de acordo com a classe social da qual provinham. O atendimento às crianças se caracterizava como uma educação assistencialista que, como afirma Kuhlmann Jr (2000), promovia uma pedagogia voltada para a submissão, uma forma de preparação dos corpos para a exploração social. Segundo o autor não havia uma ligação direta desses espaços com órgãos educacionais, estando, portanto, à margem destes, situados em outros espaços que não a escola, da forma como a conhecemos nos dias de hoje.

Alves (2011) afirma que o surgimento das primeiras creches para o atendimento das crianças está intrinsecamente relacionado ao início da inserção das mulheres no mercado de trabalho. A preocupação se concentra nos aspectos da higiene e da alimentação, não estando ainda em evidência os aspectos pedagógicos.

Nesse período, houve um crescimento dos movimentos higienistas no Brasil, a fim de um maior controle sob a população, que se expandia e se aglomerava de forma desordenada nas cidades. Tratava-se da chamada medicina social que voltava sua intervenção para o bem-estar físico e moral da população, inclusive das crianças. Mas, segundo Alves (2011), apesar da preocupação com a saúde das crianças, não havia um conhecimento acerca do desenvolvimento infantil.

As crianças pobres, que representariam “um perigo ao futuro da nação” recebiam um atendimento de caráter preventivo e recuperador. Eram rotuladas como delinquentes e perigosas e, por esse motivo, era fundamental que fossem protegidas da realidade de seus lares pobres. Não havia, portanto, um olhar para a criança em geral, mas apenas uma preocupação com aquelas que eram percebidas como um perigo para a sociedade (ALVES, 2011).

Segundo Alves (2011), em 1927 foi criado o Código de Menores, levando as crianças pobres, vistas como delinquentes, a se tornarem um “campo de intervenção social”. Novamente se percebe a dualidade na educação das crianças: uma voltada para a proteção materno-infantil, baseada em ideias higienistas, e outra, destinada aos considerados abandonados e delinquentes, orientado para a reclusão. O menor se tornou assim uma questão de segurança nacional.

Nas décadas de 1930 e 1940 a compreensão do atendimento às crianças passou a ser dominada por ideias higienistas, filantrópicas e de puericultura. Assim, o atendimento das crianças pequenas fora do ambiente familiar era considerado uma questão de saúde. As instituições que ofereciam atendimento às crianças tinham como finalidades principais a alimentação e a segurança física das crianças. Dessa forma, não era valorizado o trabalho intelectual, colocando o trabalho pedagógico em segundo plano.

Nos anos de 1950, buscando diminuir o fracasso escolar das crianças pertencentes às camadas populares, a educação infantil assumiu um caráter preparatório, com o objetivo de tornar a criança apta à rotina escolar.

Nesse contexto, exigia-se dos profissionais a formação no então curso de magistério de 2º grau, que capacitava para desenvolver atividades de treino psicomotor com as crianças em idade pré-escolar (4 a 6 anos). Para trabalhar com as crianças menores (0 a 3anos), assumindo os cuidados com o corpo da criança (sono, higiene, alimentação), admitiam-se pessoas sem qualquer qualificação profissional: bastava gostar de crianças (ALVES, 2011. p. 03).

Na década de 1960 houve um significativo aumento da procura por creches e jardins de infância, em decorrência do crescente processo de industrialização e urbanização no Brasil, que implicou um grande aumento do número de mulheres inseridas no mercado de trabalho. Tal fator levou ao aumento da procura por creches e jardins de infância. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 passou a incluir os jardins de infância no sistema de ensino, mas não se avançou muito em suas determinações. Somente no governo militar, após 1964, com a criação da Lei 5.692/71, se delimita a idade das crianças em inferior a sete anos para o atendimento em creches, escolas maternas ou jardins de infância.

Entre 1970 e 1980, houve uma expansão da pré-escola pública. Parece ter havido uma maior preocupação por parte do poder público em relação à educação das crianças, ainda que a educação tivesse um caráter compensatório, voltada especificamente para o atendimento de crianças pobres e, portanto, “privadas culturalmente”.

Em 1981 com a implantação do Programa Nacional de Educação Pré-escolar, a educação pré-escolar foi instituída oficialmente e a educação infantil deixou de ter caráter preparatório para o ensino fundamental, passando a ser orientada por uma concepção de educação compensatória que buscava suprir os problemas que supostamente, a criança pobre adquire em seu meio e viria afetar todo seu processo educativo.

No final da década de 1980 e início da década de 1990, o atendimento das crianças de zero a seis anos passou a ser compreendido como um direito da criança à educação, direito esse garantido na Constituição Federal (1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e na Lei de Diretrizes e Bases (1996). Tais documentos significaram uma mudança na forma de intervenção na educação das crianças. Deveria prevalecer um princípio de universalidade na ideia de proteção à criança, ou seja, todas as crianças indiscriminadamente estariam sob a proteção da lei. As penas foram substituídas por medidas socioeducativas e a criança passa a ser reconhecida como sujeito de direitos (ALVES, 2011).

Com a promulgação da LDB, Lei nº 9394/96, a educação infantil foi estabelecida como um dever da família e do Estado. A LDB estabelece as

bases para a educação nacional e a educação infantil passou a integrar a educação básica, rompendo-se, assim, com a tradição assistencialista. A educação infantil passa a ser considerada como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos. Na LDB a educação infantil adquiriu como finalidade central o desenvolvimento integral da criança, devendo ser oferecida em creches, para crianças de zero a três anos e, em pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos.

Em 1998 o MEC publicou o Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil (RCNEI), tendo caráter didático instrumental. No documento, a educação infantil, assim como na LDB, também foi definida como a primeira etapa da educação básica, podendo ser oferecidos em espaços públicos ou privados não domésticos e atendendo crianças de zero a cinco anos de idade em período diurno, em jornada integral ou parcial. O RCNEI apresenta a criança como um sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade pessoal e coletiva por meio das relações que estabelece em seu cotidiano. Portanto, um sujeito ativo que produz cultura.

No primeiro volume do RCNEI é afirmado que há “(...) um consenso (...) de que a educação para crianças pequenas deva promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança (...)” (BRASIL, 1998). Porém, segundo consta no documento, a dificuldade existe no que concerne ao trabalho e ao desenvolvimento de cada um desses aspectos, por se tratar de práticas que variam de uma instituição para outra. Ou seja, no trabalho pedagógico realizado nas instituições de educação infantil devem estar presentes tais aspectos, apontados no documento, porém, a forma como serão trabalhados pelas instituições poderá variar de acordo com a região do país em que ela está situada, considerando, assim, a influência dos aspectos culturais na realização do trabalho pedagógico junto às crianças.

Algumas práticas privilegiam os cuidados físicos. A criança é compreendida como um ser frágil, imaturo, passivo, que necessita de cuidados. A preocupação geral é com a alimentação e a manutenção da saúde da criança. De acordo com a RCNEI os cuidados devem ser compreendidos “(...) como aqueles referentes à proteção, saúde e alimentação, incluindo as

necessidades de afeto, interação, estimulação e brincadeiras que possibilitem a exploração e a descoberta” (BRASIL, 1998. p. 19).

Outras práticas privilegiam os aspectos relacionados ao desenvolvimento emocional da criança. Nessa perspectiva os profissionais devem atuar juntamente as crianças como substitutos maternos. Trata-se de uma pedagogia relacional que tem como foco as relações pessoais entre adulto e criança. O RCNEI discute, ainda, a questão do desenvolvimento cognitivo:

A polêmica entre a concepção que entende que a educação deve principalmente promover a construção das estruturas cognitivas e aquela que enfatiza a construção de conhecimentos como meta da educação, pouco contribui porque o desenvolvimento das capacidades cognitivas do pensamento humano mantém uma relação estreita com o processo das aprendizagens específicas que as experiências educacionais podem proporcionar (BRASIL, 1998. p. 19).

O RCNEI chama a atenção para as concepções de criança, de cuidar e de educar, afirmando que elas se encontram presentes em toda proposta pedagógica. Considera que tais concepções variam de acordo com a região do país na qual está inserida a instituição de educação infantil, do grupo étnico ao qual a criança pertence e, das condições de desigualdades sociais presentes em seu cotidiano. No documento, a criança é entendida como um ser singular que possui um jeito particular de ver e pensar o mundo, representando por meio da brincadeira seus desejos e anseios. Ao interagir com pessoas em seu meio social, a criança constrói conhecimentos e, para isso, faz uso de diferentes linguagens. Em seu cotidiano é capaz de elaborar hipóteses. Logo o conhecimento que produz não se constitui como uma cópia da realidade, uma vez que a criança pensa, cria, significa e ressignifica essa realidade.

O RCNEI considera também importante à discussão em nível nacional da necessidade de que as instituições de educação infantil agrupem as funções de cuidar e educar, com maior ênfase é no educar. A instituição deve cumprir um papel socializador, possibilitando às crianças o contato com elementos da cultura, permitindo, assim, aprendizagens diversificadas. Logo, o significado de educar no RCNEI é

(...) propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998. p. 23).

Por outro lado, o cuidar é compreendido como parte integrante do educar, tendo em vista que "(...) cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas" (BRASIL, 1998. p. 24). Considera-se que o desenvolvimento integral da criança depende de cuidados na alimentação, saúde e afetividade, sendo, portanto, de caráter biológico e relacional. Mais uma vez o RCNEI coloca em evidência as diferenças nas atitudes e os procedimentos no ato de cuidar nas instituições de educação infantil do país, considerando as crenças e os valores construídos socialmente.

Em 2009, a Resolução nº5 do MEC fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), com o objetivo de estabelecer as diretrizes nacionais para a organização de propostas pedagógicas para a educação infantil no Brasil. Buscando, assim, orientar a elaboração, o planejamento, a execução e a avaliação das propostas pedagógicas e curriculares no país. Nas DCNEI, assim como na LDB e no RCNEI, a educação infantil foi compreendida como a primeira etapa da educação básica, podendo ser oferecida em creches e pré-escolas em período diurno, em jornada integral ou parcial, atendendo crianças de zero a cinco anos de idade. Propõe que criança seja percebida como sujeito histórico e de direitos, um produtor de cultura.

As DCNEI determinam como eixos norteadores da prática pedagógica na educação infantil as interações e as brincadeiras. De forma que devem proporcionar à criança: o conhecimento de si e do mundo através de

experiências que possibilitem a expressão da individualidade e respeito aos desejos da criança; o contato das crianças com diferentes tipos de linguagem e gêneros textuais; a autonomia da criança quanto ao cuidado pessoal, saúde e bem-estar; a participação em atividades individuais e coletivas; o incentivo à curiosidade; Porém, as “particularidades pedagógicas” de cada instituição é que irão definir os “modos de integração dessas experiências”.

Compreende-se, assim, que alguns conceitos e práticas educativas que então foram sendo construídos no decorrer da história deram origem a regulamentações como parte de políticas públicas e, que ainda hoje são postas em prática sem se considerar sua fundamentação teórica e seu contexto de produção. Segundo Oliveira (2005) conhecer a história das instituições de educação infantil e das políticas públicas pode abrir caminhos para compreender as contradições existentes em sua constituição.

De fato, ao longo da história, a noção de criança, passou por transformações. A criança, percebida inicialmente como um adulto em miniatura ou associada a um objeto divino, recebia sua educação junto à família, em particular pela mãe. Havia, portanto, o predomínio do contexto doméstico na educação das crianças. Posteriormente, surgiram instituições religiosas com o objetivo de atender crianças pobres e abandonadas, numa perspectiva assistencialista. Não havia, nessas instituições, uma proposta educacional formal e a ideia que se defendia era a de que as crianças nasciam sob o pecado, logo, as atividades se voltavam para os bons hábitos e a internalização de regras morais e valores religiosos. Com o crescimento da urbanização e da industrialização, a transformação da família patriarcal em nuclear, leva à formulação de um novo pensamento pedagógico, enfatizando a importância da educação das crianças para o desenvolvimento social. Assim, para Oliveira (2005), a criança:

(...) começou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados, situada em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola (pelo menos para os que podiam frequentá-la) um instrumento fundamental (OLIVEIRA, 2005. p. 62).

Diferentes autores passaram a defender o cuidado e a educação de crianças em creches e pré-escolas, de forma a acompanhar as mudanças no cenário social, mais especificamente no cenário familiar, com a entrada da mulher no mercado de trabalho. Porém, não se tratava mais de um atendimento assistencialista. Havia agora uma compreensão de que a educação das crianças em instituições de ensino seria uma possibilidade para o desenvolvimento infantil.

Kramer (2006) identifica três tendências pedagógicas que estariam presentes na educação infantil no Brasil: a tendência romântica; a tendência cognitiva; e a tendência crítica. Segundo a autora, cada modelo de prática pedagógica adotado revela uma visão de mundo, uma compreensão do processo de ensino e aprendizagem. Logo, toda prática pedagógica possui um significado político e social.

No modelo identificado por Kramer (2006) como prática pedagógica romântica, a criança é vista como uma sementinha e a professora como uma jardineira que cuida e observa atentamente. Nessa tendência, o desenvolvimento da criança é compreendido como um processo natural, uma vez que, nessa perspectiva a criança chegaria espontaneamente ao conhecimento por meio das atividades que realiza. Logo, a criança traria consigo aspectos naturais que, diante de um ambiente previamente organizado, atingiria seu potencial natural. Assim, a aprendizagem se daria por meio da experiência e de forma espontânea, sendo o aluno o centro do trabalho pedagógico.

O modelo de prática pedagógica cognitiva ou construtivista, que teve Piaget como referencial teórico, compreende a criança como sujeito que constrói seu conhecimento e, a escola como um espaço organizado e facilitador do desenvolvimento cognitivo. O desenvolvimento se daria por meio da combinação de fatores biológicos e sociais, ou seja, na interação entre o organismo vivo e o meio. O professor assume papel de facilitador da aprendizagem, aquele que propõe situações problemas com o objetivo de levar

a criança ao desenvolvimento. O trabalho pedagógico seria centrado na criança e nas relações que ela estabelece com o meio.

A terceira tendência pedagógica identificada por Kramer (2006) sugere a necessidade de uma proposta educacional crítica, que seja capaz de refletir para além dos problemas inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, tendo em perspectiva os problemas sociais. A autora afirma que uma prática pedagógica crítica, no campo da educação infantil considera as contradições sociais, está fundamentada numa abordagem sócio histórica. Há na prática pedagógica o trabalho do professor é insubstituível, pois, cabe a ele mediar à relação da criança com o meio, levar a criança a realizar conexões entre o que aprende na escola e suas experiências em outros contextos, sendo a criança é o sujeito de seu próprio conhecimento. Tal tendência está baseada nas obras de Freinet⁶ e possui uma visão otimista quanto ao papel transformador da escola.

Tais concepções influenciaram decisivamente a elaboração das políticas pública para a educação infantil e a construção de documentos, em âmbito nacional, para orientar as práticas pedagógicas das instituições de educação infantil. Trata-se de propostas para uma educação que consideram o aluno com o centro do processo. Assim, não está mais em evidencia o professor, detentor de saber ou o método, mas a criança, sujeito histórico, de direitos e que produz cultura.

Essa nova compreensão de infância provoca, conseqüentemente, mudanças na compreensão do papel do professor. Esse, por sua vez, passa a receber da sociedade algumas exigências como: ter um conhecimento psicológico a respeito de seu aluno, se omitir diante da ausência de acompanhamento por parte da família da vida escolar do aluno, assumir o papel de substituto da mãe, ser amigo do aluno, apresentar conhecimentos tecnológicos e bom desempenho didático. Entende-se aqui, que apesar das transformações que se deram positivamente na compreensão de infância e do atendimento de crianças em instituições de educação infantil, criou-se um

⁶ Pedagogo francês, grande referência na pedagogia de sua época. Suas influencias ressoam até hoje no campo educacional.

“vazio” no lugar ocupado pelo adulto, mais precisamente pelo professor, que deve realizar seu ofício tendo em mente atender as necessidades das crianças e de suas famílias e, não mais, tendo como objetivo um projeto de formação cultural. Essas transformações na compreensão do papel do professor acabam por refletir em uma ausência de discussão teórica no campo da educação, em especial da educação infantil, com relação à autoridade do professor. A possibilidade de se revelar a criança, a enfatizou, colocando-a em um lugar de destaque, obscurecendo, ao mesmo tempo o papel do professor.

Com efeito, em um levantamento inicial de artigos em periódicos da área de educação com temáticas que vinculam a questão da autoridade do professor com a educação infantil, foram encontrados poucos textos. Isso poderia sugerir, por um lado, que a questão da autoridade era tida como sinônimo de autoritarismo, sendo, assim, um tanto abusivo discutir a questão da autoridade em se tratando de crianças pequenas; e por outro a de que a autoridade seria algo inerente à relação adulto-criança e, portanto, não haveria necessidade de discutir este conceito. Em ambos os casos haveria um trato equivocado com a noção de autoridade e educação, em especial no que se refere à educação infantil. Ao tratar do tema da autoridade na educação infantil talvez seja necessária uma habilidade aparente com a de um equilibrista, tentando não pender para um dos lados, tanto o do autoritarismo, quanto o da ausência total de autoridade, mas, permitindo se balançar na corda e contemplar diferentes perspectivas, porém, sem perder o foco do final da caminhada, que não pode e nem deve ser realizada de forma linear.

1.1. AUTORIDADE E EDUCAÇÃO

Ao pesquisar o sentido da palavra autoridade é possível encontrar várias definições: para o dicionário Aurélio autoridade corresponde ao “direito de poder ou fazer-se obedecer, dar ordens, tomar decisões, agir, etc.”. É à base de qualquer tipo de organização hierarquizada, sobretudo no sistema político. Percebem-se aí alguns aspectos comumente tratados como sinônimos, no caso de poder, e/ou adjetivos de autoridade, designando a capacidade de se fazer obedecer. Fica evidente a definição de autoridade como um poder intrínseco de um determinado sujeito ou entidade.

Badinter (1985) associa a autoridade à figura do pai e, assim, para ela as transformações sofridas na compreensão de autoridade estariam ligadas às mudanças do lugar social ocupado pelo pai ao longo da história de nossa civilização.

A perpetuação da vida humana somente se faz possível em sociedade, uma vez que a reunião no coletivo produz um grupo mais forte que apenas um indivíduo isolado, trata-se de uma questão de sobrevivência. Essa troca do poder do indivíduo só pelo poder existente numa comunidade pode ser considerada como um fator decisivo para o surgimento da civilização. Com efeito, na história de nossa civilização predomina o poder paterno, no qual o pai se insere como chefe de uma organização familiar e encarregado da proteção de seus demais membros, bem como pela punição dos mesmos diante de condutas não aceitáveis socialmente.

A acreditar nos historiadores e nos juristas, essa dupla autoridade teria sua origem remota na Índia. Nos textos sagrados dos Vedas, Árias, Bramanas e Sutras, a família é considerada como um grupo religioso do qual o pai é o chefe. (...) ele tem funções essencialmente judiciárias: encarregado de velar pela boa conduta dos membros do grupo familiar é o único responsável pelas ações destes frente à sociedade global. Seu poderio exprime-se, portanto, em primeiro lugar, por um direito absoluto de julgar e punir (BADINTER, 1985, p.29).

Para a autora, no curso da história, o papel do pai ora é exaltado, ora inferiorizado. Com o surgimento do cristianismo o poder de autoridade absoluta do pai é abalado: “A mensagem de Cristo era clara: marido e mulher eram iguais e partilhavam dos mesmos direitos e deveres em relação aos filhos”. (BADINTER, 1985.p.30) Na Idade Média, o poder da igreja amenizou o poder do pai, em detrimento ao poder materno. Porém, a partir do século XIV, os direitos concedidos às mulheres foram restringidos. A partir do século XVI e XVII, com o desenvolvimento dos direitos romanos na França, a autoridade do pai retomou seu prestígio. Segundo Badinter (1985), “No século XVII, o poderio do marido e do pai predominava, de muito, sobre o amor. A razão era simples: toda a sociedade repousava no princípio da autoridade” (p. 32).

Badinter (1985) discute ainda três ideias de autoridade que buscavam “justificar” os fatos: visão aristotélica, teológica e política. Segundo a autora, Sócrates buscou dar ao termo autoridade uma compreensão filosófica. Para este a autoridade seria algo inato do homem, sendo assim, legítima. À mulher caberia apenas o papel de obedecer, uma vez que sua condição a mesma de um bem material que fora adquirido pelo marido.

É natural que a mais acabada das criaturas comande os demais membros da família, e isso de duas maneiras: em virtude de sua semelhança com a divina, como deus comanda suas criaturas, e em virtude de suas responsabilidades políticas, econômicas e jurídicas, como um rei comanda seus súditos (BADINTER, 1985, p. 33).

Do ponto de vista da teologia cristã o pai era dotado de poderes de Deus e à mulher e aos filhos caberiam obediência e submissão diante do mesmo. Mas, havia descontentamentos por parte de ambos e, daí segundo a autora, a justificativa para o quarto mandamento do Decálogo: “pai e mãe honrarás, para que vivas longamente” (BADINTER, 1985. p. 36).

Lendo essa lei não podemos deixar de nos surpreender com ideia de barganha que sugere e com a ameaça indireta que encerra. Era preciso também que fosse difícil honrar os pais para que nos prometessem em troca a recompensa suprema: a longa vida. Ou a punição exemplar em caso de não observância: a morte (BADINTER, 1985, p. 37).

Na visão política da autoridade, percebe-se uma tentativa em fortalecer a autoridade paterna com adjetivos políticos de fortalecer o poder do monarca. Reafirmava, ainda, a ideia de desigualdade natural entre homem e mulher. “Sustentando que a autoridade paterna transformou-se progressivamente em soberana (...)” (BADINTER, 1985, p.37). A autoridade conservava, assim, sua origem paterna.

Ainda de acordo com Badinter (1985), é comum encontrarmos referencias ao amor do pai para com seus filhos, mesmo nos casos de punição e, a certa gratidão dos filhos para com o pai. “Parece indubitável que a corrente de afeição segue sem dificuldade dos pais para os filhos, mas que o caminho inverso é muito mais aleatório” (BADINTER, 1985, p.38).

Há, segundo essa autora, uma evolução na autoridade do pai, no período que compreende da Idade Média até a Revolução Francesa. Há nesse período uma maior interferência por parte da Igreja e do Estado na vida doméstica, variando de acordo com seus interesses. A igreja contribuiu, assim, para o estreitamento do poder paterno na sociedade, uma vez que “condena vigorosamente o abandono dos filhos, o aborto e o infanticídio” (Badinter, 1985, p. 20). Já o Estado, procurando minimizar as mazelas de uma minoria miserável, bem como o infanticídio, passou a tolerar o abandono de crianças, criando abrigos como medida paliativa.

A autora considera, ainda, como imprescindível para a manutenção de um modelo hierarquizado de sociedade, a autoridade do pai:

Vital para a manutenção de uma sociedade hierarquizada, em que a obediência era a primeira virtude, o poder paterno devia ser mantido a qualquer preço. Exercia-se nesse sentido uma pressão social tão forte que quase não sobrava lugar para qualquer outro sentimento (BADINTER, 1985, p. 45).

Fica evidente aqui a estreita ligação existente entre a autoridade e as relações de poder, que estão por sua vez associadas à economia, à política e à cultura. Segundo La Taille (1999), por essa razão, tratar do tema autoridade é algo complexo e perigoso, principalmente no campo da educação, em que, assim como em outras esferas da sociedade, estão presentes bases ilegítimas que levam ao autoritarismo e a negação da autoridade caminhando para a hipocrisia. O autor, ao discutir o tema, elege três fontes para a autoridade: a delegação por parte dos pais para a instituição escolar, a formação para a cidadania e o valor do saber.

Segundo La Taille (1999), o desejo de saber, algo que motivaria o aluno a frequentar a escola e a se submeter a suas regras, não estaria presente nos primeiros anos de escolarização. A iniciação da vida escolar de uma criança não se daria por uma escolha autônoma por parte da mesma, mas por um “dever”, um dever saber. No início da escolarização se colocaria, portanto, uma dupla heteronomia. A primeira se deve ao fato de as crianças não dominarem os conhecimentos sistematizados. A segunda diz respeito à escolha em aprender tais conhecimentos, escolha essa que não parte da criança, mas, trata-se de uma decisão arbitrária da sociedade de um modo geral.

Segundo o autor, a criança possui o desejo de conhecer. É conhecendo que a mesma irá se desenvolver e sair de uma situação de submissão diante do adulto, caminhando em direção à autonomia. O desejo de saber dará origem ao desejo de obedecer. Mas, apesar de desejar conhecer, a criança não escolhe seguir o programa da escola e estudar todas as disciplinas. O autor afirma que há na criança um desejo inato pelo saber, um desejo de deixar

de ser criança e se tornar adulto. Mas, ao fazer tal afirmação o autor reconsidera que o fato de a criança desejar não implica que o processo de aprendizagem se dê sem conflitos. La Taille (1999) considera, ainda, que a escola jamais poderá atender de fato os desejos cognitivos das crianças, pois, “(...) por mais amplo que seja o currículo (...), as áreas possíveis de interesse da criança nunca poderão ser garantidas – e haverá matérias que não a interessarão”. (La Taille, 1999, p.16).

Portanto, esquecer a dimensão do dever estudar pode levar a ilusões, como as de que a escola corresponda aos desejos das crianças, que as crianças possuam problemas e, por isso, não desejem aprender, ou ainda, pensar que a criança deva desejar o que lhe está sendo imposto.

Em resumo, por mais motivada para o estudo escolar que esteja à criança, sua entrada na escola, e permanência durante vários anos, se dá em decorrência de uma imposição. E mais ainda: dever ir à escola não é apenas dever estudar! É dever seguir um horário, um calendário, um trajeto. E, sobretudo, ir a escola implica dever obedecer às pessoas responsáveis pelo ensino, portanto submeter-se à sua autoridade (LA TAILLE, 1999, p.16).

Em primeiro lugar, o desejo de saber, que move a criança desde a mais tenra idade para que sobreviva e se desenvolva, muito raramente corresponde aos conteúdos necessários ao mundo adulto e que são ensinados pela escola. Em segundo lugar, se é algo imposto, uma determinação hierárquica, por parte daquele que sabe e, em detrimento daquele que precisa saber não se pode esperar que este último desejasse o saber do outro por mera vontade do mesmo e, nem por isso deve-se rotular esse aluno como problema. Em terceiro, é o professor quem sabe e a criança quem precisa saber. Logo, não é a segunda quem deve decidir o que e como aprender, mas o primeiro. Assim, infantilizar a cultura não parece ser a melhor saída para o desenvolvimento dos alunos e de sua autonomia. É o que afirma La Taille (1999):

(...) por mais interessada que esteja a criança, haverá momentos em que terá mais ou menos vontade de estudar, sobretudo em relação à disciplina acadêmica (...) tal vontade de aprender não necessariamente coincide com as disciplinas escolares (...) e haverá matérias que não a interessarão. (...) Em resumo, por mais motivada para o estudo escolar que esteja a criança, sua entrada na escola e permanência (...) se dá em decorrência de uma imposição (LA TAILLE, 1999. p. 16).

Tal imposição, segundo o autor, deve ter início na família e a escola deveria, pois, ser a continuação dessa hierarquia constituída nos anos iniciais da vida da criança. Ao ser inserida na escola, a criança já está, ou pelo menos deveria estar habituada a receber ordens dentro de sua organização familiar questões como escovar os dentes, tomar banho, dormir, comer e etc., que compõem o cenário da relação entre a criança e sua família. Nessa relação à criança não é possibilitado fazer escolhas, mas, somente obedecer. Assim, ao entrar na escola a criança não é surpreendida com a hierarquia da autoridade, mas, apenas com a mudança da figura que exerce a autoridade sobre ela. A escola constitui-se, assim, em uma extensão da família (TAILLE, 1999).

Ao dizer de uma imposição à criança de normas de conduta o autor argumenta que o verbo “impor” poderá nos parecer estranho ao se discutir à questão da autoridade, porém, afirma que até mesmo em uma democracia existem várias ações que são impostas em nome da vontade da maioria. Trata-se de um tipo de legitimidade da autoridade em que o sujeito não se sente “incapaz” ou “incompetente para agir com autonomia”, mas, obedece a lei porque reconhece seu lugar legítimo. Apesar de que, segundo o autor, a grande maioria das relações de autoridade provém da falta de autonomia por parte daquele que a ela se submete.

O poder que a escola irá exercer sobre a criança é a ela delegado pela família. Dessa forma, Segundo Taille (1999) para que a criança veja seus professores como autoridade é preciso que a família invista claramente poder à escola. Taille (1999), ainda a esse respeito, aponta um fato importante. Segundo ele a família tem delegado responsabilidades a escola, que não vêm acompanhadas de autoridade, que a escola, por sua vez, deixa de exigir da família.

Pobre escola, portanto, que não somente se vê privada de atribuição de autoridade, mas também se vê tragada pelas exigências simbólicas do mercado? Eu não assinaria embaixo desse diagnóstico que vê a escola como vítima, sobretudo a particular, que goza de maior liberdade. Em primeiro lugar porque, como assinalado ela frequentemente “esquece” de exigir dos pais que lhe deleguem autoridade. E, em segundo, porque muitas delas colocam-se francamente como uma empresa em concorrência com as outras, e adotam o linguajar de marketing para se pensar. Dois termos desse linguajar são particularmente significativos para nossas reflexões: *produto e cliente* (LA TAILLE, 1999, p. 20).

Para La Taille (1999) a delegação de autoridade por parte da família para a escola é fundamental no início da escolarização da criança. É preciso que as primeiras figuras de autoridade para a criança transfiram aos professores esse poder. Isso se faz necessário inicialmente, uma vez que as crianças utilizam como critério de autoridade os pais. Em um momento posterior, espera-se que a escola consiga impor-se e que as crianças sejam capazes de expandir tal critério e passam a aceitar como legítima a autoridade do professor e da escola em razão de sua função social e cultural.

Ir à escola é, naturalmente, preparar-se para a vida, instrumentalizar-se para levar a bom termo variados projetos. Se o ensino é obrigatório, portanto um *direito* para as crianças e um *dever* para os pais e a sociedade como um todo (notadamente para o Estado), é porque ela é vista como uma coisa boa para as novas gerações que chegam ao mundo. Todavia, a obrigatoriedade do ensino não se resume a contemplar um direito individual, mas também se justifica por outro imperativo: a formação para a cidadania (como, aliás, explicitado na Constituição brasileira). Assim, o duplo objetivo da educação é, por um lado, garantir a conquista da autonomia e da liberdade, por seus alunos e, por outro, ensiná-los que essa autonomia e essa liberdade não se subtraem a certas exigências do convívio social (LA TAILLE, 1999, p. 19).

Por outro lado, é preciso pensar que a relação da família com a escola tem se modificado, que o desejo da família pelo saber que a escola pode oferecer tem se modificado. Essa relação família-escola, pais-professores, acaba por refletir na forma como a criança lida com o saber, em seu desejo pelo saber.

De acordo com La Taille (1999), em um passado não muito distante era possível encontrar na escola as três fontes que descreve. Os pais conferiam autoridade aos professores, a escola era espaço de formação do cidadão e era o lócus do patrimônio cultural. Porém, o “vento da democratização”, que, por um lado possibilitou aos alunos serem mais participativos no processo de formação, levou a reconhecer que a sociedade é heterogênea e composta por diversas singularidades e, democratizou o saber, por outro lado, nos levou ao consumismo, a buscar informações e não o conhecimento, ao individualismo.

Tais fatores levaram, segundo o autor, a uma crise de autoridade no campo escolar, uma vez que a escola passa a ser percebida como um lugar de compra e venda de diplomas, o saber que ela oferece não atende as necessidades pragmáticas de sua clientela bombardeada pela informação e, não é conferida a ela pelos pais a autoridade necessária para o cumprimento de sua função.

Se a escola, se sua relação com as famílias e a sociedade fosse realmente democrática, a autoridade dos professores permaneceria existindo, mais justa, mais respeitosa e mais esclarecida do que antes, mas mesmo assim presente. Reio não pecar por conservadorismo dizendo que pais devem delegar autoridade, que a escola deve ver-se como a serviço da comunidade, e que o saber é um dos mais preciosos de nossos patrimônios (LA TAILLE, 1999, P. 28).

Segundo o autor ir para a escola é “preparar-se para a vida”, é um direito para a criança e um dever para os pais e toda a sociedade. Mas, sua obrigatoriedade não tem como fim exclusivo atender ao direito individual de cada criança, mas compreende sua formação para o exercício da cidadania. Possui, portanto, o duplo sentido de garantir ao sujeito a conquista da autonomia e da liberdade, mas, ao mesmo tempo e não menos importante, ensinar-lhes que essa liberdade e a autonomia estão submetidas às exigências do convívio social.

Diante do panorama traçado por La Taille (1999) é possível se pensar nas fontes necessárias a legitimação da autoridade do professor e de como a ausência das mesmas tem influenciado no exercício da autoridade pela escola.

La Taille (1999), ao tratar a questão da autoridade na escola, fundamentado em Hanna Arendt, discute a relação entre autoridade e autonomia e sugere três possibilidades nas quais acontece a obediência: autoritarismo, persuasão e autoridade. Na primeira acontece uma obediência, numa relação em que ao sujeito não é possibilitado fazer escolhas, a hierarquia é legitimada apenas por parte de quem detém o poder e não de quem a ele se submete. Na segunda, há mais uma vez legitimidade da parte de quem influencia o outro, porém, não há hierarquia. Na terceira, quem se submete a autoridade não possui ou julga não possuir autonomia diante daquele que detém o poder, logo a autoridade é legitimada, por aquele que a ela se submete, justamente pela ausência de autonomia por parte deste.

Falemos da educação, cujo processo é garantido por várias instituições, das famílias às universidades, passando pelas creches, escolas, colégios, etc. (...) parece-me óbvio que a assimetria está na base das instituições: elas são formadas por pessoas que sabem algumas coisas – os professores – e por outras que estão lá justamente porque não sabem essas mesmas coisas – os alunos. Tais instituições não são, portanto, laboratórios que criam conhecimentos, mas essencialmente lugares onde aqueles já construídos são transmitidos. E, naturalmente, o grande papel dessas instituições é, ou deveria ser o de tornarem-se paulatinamente “inúteis” para seus alunos: de posse dos saberes, eles não precisam mais daqueles que, antes, eram os únicos a possuí-los. É por isso que se diz que o grande objetivo de cada professor deve ser o de deixar de sê-lo em relação a seus alunos (LA TAILLE, 1999, p. 13).

No que diz respeito à criança, aquilo que o confere a posição de aluno é o fato de ela não possuir autonomia com relação ao saber. Nesse sentido a escola se torna lugar de busca pela autonomia. Atendendo em parte o desejo cognitivo da criança de se tornar adulta e às exigências da sociedade. Segundo La Taille (1999), o fato de buscar atender em parte aos desejos de saber das crianças e de suas famílias isso não nos possibilita dizer que a escola pode ou deva atender a todos os desejos das crianças. O processo educativo possui particularidades que muitas vezes são incompatíveis aos desejos da criança e de sua família, não podendo a escola, por vezes, abrir mão de seus aspectos constituintes apesar de ser demandada no contrário.

La Taille (2010) afirma que não seria possível para a escola atender a todas as demandas e desejos das crianças, uma vez que a educação é compreendida pelo autor como um projeto maior por parte da civilização. Segundo La Taille, para Freud em *Mal-estar na Civilização*, para ser inserido na civilização o sujeito passa por um processo de educação por meio do qual deve abrir mão de uma satisfação imediata de seus desejos, o que lhe causa um sentimento de mal-estar. Tentativas de romper com o pacto social, de evitar o mal-estar do sujeito, poderiam levar ao mal-estar na educação, produzindo um esgotamento ao projeto educacional.

Outros autores também buscam apreender a questão da autoridade, mas, sob uma perspectiva mais psicanalítica. Entre eles podem ser citados: Kupffer (1999), Francisco e Albuquerque (2010) e Roure (2009), que tendo como fundamentação teórica a psicanálise, discutem a questão da autoridade afirmando que na mesma há uma fratura, mas ainda possui um lugar no processo de ensino e aprendizagem.

No campo da educação as instituições encontram-se impotentes diante das necessidades de mudança apresentadas pela sociedade moderna. Habitadas a um modelo de autoridade hierárquica, agora, os professores se encontram inseguros diante da impossibilidade de transmissão de valores e normas presentes na sociedade, por se constituir em aspectos que garantam a manutenção do *status quo*.

Segundo a autora precisamos considerar que a instituição escolar, suas regras e leis, são orientadas pela função paterna, que orienta, também, as demais instituições sociais, criadas para instituir o “socius” e, organizar a vida civilizada. E hoje, diante da falência da figura paterna, não somos mais remetidos a uma tradição que possa orientar nossa ressignificação da realidade e de nossas ações futuras.

Para Kupfer (1999), o declínio da autoridade está relacionado ao declínio da figura paterna, segundo a autora, no mundo atual prevalece o imaginário, incluindo nessa perspectiva a ideia de castração. Aqui vale diferenciar castração simbólica de castração imaginária. A primeira acontece de forma a

motivar o sujeito, de maneira estruturada, para o mundo do trabalho. Já a segunda, revela as “fragilidades” do sujeito, sua impotência e insuficiência. Kupfer (1999) afirma que o mestre hoje, encontra-se castrado e, sua castração é revelada em toda sua crueza.

Segundo Kupfer (1999), a posição do mestre está enfraquecida diante da posição enfraquecida da figura do pai. De acordo com a autora, o professor hoje se encontra despossuído uma vez que o que garante a ele um lugar social é o “ter”. Dessa forma, percebemos a realidade e agimos nela de maneira fragmentada, “Ficamos, assim reduzidos a um mundo de objetos” (KUPFER, 1999. p. 92).

A castração imaginária, porém, é denunciada pela sociedade a plenos pulmões. Assim, os alunos da periferia apedrejam o fusquinha do professor estacionado no pátio da escola, porque sua pobreza é uma ofensa. (...) A castração que aparece nos dias de hoje está nas roupas gastas que os professores têm de vestir (KUPFER, 1999. p. 92).

Após abordar diferentes concepções da questão da autoridade em diferentes autores, Roure (2009) ressalta a contribuição da psicanálise freudiana. Nessa perspectiva, a história da humanidade é determinada pela frustração e pela internalização da lei coletiva, que tem como marco principal a proibição ao incesto. Conflito vivenciado entre os filhos e o pai na horda primitiva, que leva ao parricídio e é revivido na forma de um complexo de Édipo, em nossa civilização. O filho nutre pelo pai um sentimento ambivalente de amor e ódio, numa disputa pelo amor da mãe.

Nesse sentido, a repressão funda a civilização e promove as internalizações que dão origem à singularidade do sujeito. Mas, o que faz a criança, segundo Roure (2009), ceder diante da repressão é sua dependência em relação ao outro e o medo de perder seu amor. Com a internalização da figura paterna, após a resolução do complexo de Édipo, a criança cria em seu interior um ideal paterno. Assim, pode-se considerar que a consciência moral é, para Freud, um processo de internalização das leis civilizatórias.

Diante disso é possível pensar a relação de poder existente entre o professor e seus alunos e o fato de que ela se dá no interior da organização escolar e, nem sempre, acontece considerando a competência, pois sua natureza é muitas vezes social. Pode-se, então, afirmar que no papel do professor coexiste o domínio de técnicas e a transmissão de conhecimentos, em prol do desenvolvimento da sociedade, bem como a transmissão de valores e ideologias que mantêm a presente organização social. Assim, o poder não é algo material que alguém disponha ou não, mas algo que perpassa o campo social, político e psicológico, algo que está contido em um conjunto de normas, crenças e valores que regem o mundo social, podendo contar com forças coercitivas ou não, mas, sempre com o mesmo objetivo: exercer influência sobre o comportamento dos outros.

O professor foi, em outros tempos, outorgado de autoridade pela sociedade como um todo, diante de seus alunos. Não se pode afirmar aqui, com grande precisão, os aspectos que determinaram o rechaço de sua autoridade diante do grupo classe. Mas, alguns fatores precisam ser levados em conta. Em primeiro lugar, se considerarmos a autoridade do professor como prosseguente da autoridade do pai, veremos que o primeiro tem perdido seu lugar, perante a ausência do segundo no cumprimento de seu papel e os novos arranjos familiares tem contribuído para essa destituição. Pode-se falar de uma ausência do pai ou de alguém que cumpra esse papel no âmbito familiar. Não se discute aqui a necessidade de arranjos familiares tradicionais, mas, por outro lado, é preciso considerar que, como foi dito anteriormente, a constituição do superego se dá por meio de uma relação do sujeito com a autoridade do pai e posteriormente com a autoridade do professor.

Ao delegar autoridade à escola, a família permite que a criança compreenda a existência de uma hierarquia entre aluno e professor. Lidar com esse novo modelo de autoridade permite que a criança se insira em novas relações de autoridade e, que futuramente, em sua vida escolar possa dar sentidos diversos à autoridade de seus professores, bem como perceber a escola em sua função social de transmissora e acumuladora de conhecimentos acumulados cultural e historicamente.

Não é possível, então, negar ou trabalhar com a hipótese de não haver uma hierarquia na relação professor aluno, considerando o saber de um em detrimento do outro. Assim, pode-se dizer de uma relação entre professor e aluno na qual deve sempre estar explícita uma hierarquia. Relação na qual o professor deve exercer o poder de decidir o caminho para a aprendizagem e, ao aluno cabe seguir o caminho traçado.

Independente de qual seja a qualidade da demanda apresentada pelas crianças observadas, o que se faz primordial é a compreensão de que todas elas são em essência demandas de autoridade. Isso pode ser afirmado partindo-se do princípio de que existe em toda a relação educativa uma hierarquia de quem sabe sob aquele que aprende, daquele que propõe a organização do espaço sob aquele que o organiza, daquele que toma as decisões sob aquele que as acata, de forma que o adulto, aquele que sabe, detém um poder sobre a criança, aquele que aprende. Mas, isso não quer dizer que essa hierarquia e esse poder sejam sempre percebidos e exercidos pelos agentes do processo educativo, o professor e o aluno.

Pouco foi encontrado, até o presente momento, na literatura que trate da educação infantil, sobre o assunto autoridade. Tal fato, como já foi afirmado anteriormente neste capítulo, nos leva a duas suposições: a primeira vem a ser uma suposição de haver um entendimento de que, por se tratar de crianças pequenas não haveria a necessidade de se falar sobre autoridade, considerando-se então a autoridade como um sinônimo de autoritarismo, seria um tanto “abusivo” falar do assunto quanto às turmas de crianças pequenas; a segunda decorreria do fato de que por se tratar de crianças pequenas a autoridade já estaria implícita na relação, não estando, portanto, ausente em determinados momentos, logo não seria necessário discuti-la.

No primeiro caso está em evidencia uma ideia de infância como um vir a ser, algo que deve ser protegido, sobre o qual não se é permitido qualquer ato agressivo por parte do adulto e, uma compreensão de autoridade associada ao autoritarismo. No segundo, se evidencia a posição de superioridade do adulto diante da criança, um ser totalmente dependente e que por isso mesmo está

sujeito às vontades dos adultos, ou não tem autonomia para discordar ou rebater suas ordens.

Na leitura das obras de Freud, fica evidente que o processo educativo, responsável pela transmissão dos valores e dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, se dá no encontro de inconscientes. A psicanálise freudiana trás a ideia de um sujeito do inconsciente, um sujeito que deseja e que é ao desejar esbarra na sociedade, que exerce sobre ele a repressão. Repressão esta que busca controlar os instintos e adequar os sujeitos ao convívio social.

A psicanálise freudiana, enquanto uma teoria do desenvolvimento humano e do aparelho psíquico tem muito em que contribuir com a educação. Conhecimentos como o de transferência, identificação e, principalmente, o de inconsciente pode conduzir a uma forma outra de pensar a autoridade e o processo educativo.

Segundo Francisco e Albuquerque (2010), a reflexão psicanalítica no campo pedagógico pode levar ao reconhecimento de diversos fatores que envolvem o processo de aprendizagem, aspectos obscuros, inconscientes. Os autores consideram que para Freud a aprendizagem humana é variável e complexa, não cabendo, portanto, apenas à psicanálise ou a educação, ou ainda a junção de ambas responde a todas as questões a esse respeito. Mas, apesar de a perspectiva psicanalítica não apresentar uma verdade única e universal sobre o processo de aprendizagem e todos os fatores que o envolve, trata-se de uma verdade hipotética sem a qual o trabalho do educador fica vulnerável diante das forças inconscientes.

Talvez a psicanálise freudiana seja um caminho teórico para a compreensão da autoridade do professor e de como ela é demandada na educação infantil. Possibilitando compreender que a escola é apenas mais uma das inúmeras instâncias educativas e, portanto, não orbita sozinha no universo do social, sendo assim passível de receber influências externas e, também, possivelmente de exercê-las. Enquanto instancia educativa cabe à escola e seus representantes, os professores, a formação do humano em seus aspectos

individuais e coletivos, sempre considerando seus alunos como sujeitos psíquicos e dotados de inconsciente. Esbarrar na possibilidade da existência de um inconsciente seja um fator decisivo e transformador na compreensão do processo educativo e da figura do professor.

CAPÍTULO 2

ALGUNS CONCEITOS PSICANALÍTICOS PARA MELHOR COMPREENDER O TEMA

Na perspectiva de tomar a psicanálise como uma referência para a discussão da autoridade do professor na educação infantil é imprescindível que examinemos alguns conceitos que constituem essa teoria e fizeram parte da psicanálise de Freud, tendo como propósito o estudo de alguns conceitos propostos por Freud, nas obras estudadas para a elaboração deste trabalho. A compreensão dos conceitos de inconsciente, repressão, pulsão, sublimação, id, ego, superego, identificação podem sem sombra de dúvida lançar luz sobre o conceito de autoridade.

Compreender a divisão do psíquico em consciente e inconsciente é como afirma Freud (1923) em “O Ego e o Id”, fundamental para a compreensão do funcionamento da vida psíquica e, portanto, importante para a psicanálise. Apesar de Freud (1923) compreender a consciência como parte que compõe o psiquismo, afirma que essa não compõe sua essência, podendo estar, em alguns momentos, ausente.

O inconsciente é compreendido como aquilo que encontra resistências na tentativa de se tornar consciente. Mas, tendo como base sua experiência analítica Freud (1923) afirma que uma ideia, por exemplo, não se encontra consciente por um longo período de tempo, estando, pois, latente⁷. Freud (1923) afirma que, em sua experiência analítica, se deparou com “processos mentais poderosos” capazes de produzir a vida mental os mesmos efeitos que ideias comuns, apesar de não se tornarem conscientes. Em *Os chistes e sua relação com o inconsciente* (1905) Freud afirma o inconsciente como algo que realmente não conhecemos, mas, que devemos admitir como válida a afirmação de sua existência. Negar tal possibilidade demonstra uma resistência

⁷ “Podemos dizer que esteve latente, e, por isso, queremos dizer que era capaz de tornar-se consciente a qualquer momento”. Ora, se dissermos que era inconsciente, estaremos também dando uma descrição correta dela. Aqui “inconsciente” coincide com “latente e capaz de tornar-se consciente” [FREUD, 1923 (1969. p. 12)].

emocional, uma não aceitação em conhecer o próprio inconsciente. “Tenho (...) verificado que as pessoas que discutem o inconsciente como algo absurdo e impossível não formaram suas opiniões nas fontes que me levaram (...) à necessidade de reconhecê-lo (FREUD, 1905. p.186)”. Ainda, segundo o autor, o infantil é a fonte do inconsciente, uma vez que os processos do pensamento inconsciente são produzidos na infância.

O fato de se ter encontrado, na técnica da psicanálise, um meio pelo qual a força opositora pode ser removida e as ideias em questão tornadas conscientes, torna irrefutável essa teoria. O estado em que as ideias existiam antes de se tornarem conscientes é chamado por nós de repressão, e asseveramos que a força que institui a repressão e a mantém é percebida como resistência durante o trabalho de análise [FREUD, 1923(1969. p. 13)].

Assim Freud (1923) chega ao conceito de inconsciente por via da descoberta do conceito de repressão. O inconsciente seria o reprimido, que se formaria assim que o id irrompesse no ego, momento em que ocorre a formação da barreira da repressão. Existe, segundo o autor, dois tipos de inconsciente, um latente e um reprimido. O primeiro pode tornar-se consciente, já o segundo não. Logo, “(...) tudo o que é reprimido é lcs., mas nem tudo o que é lcs., é reprimido” [FREUD, 1923 (1969. p. 17)].

Segundo Freud (1923) não há uma resistência por parte do inconsciente em tornar-se consciente, ao contrário, ele se esforça por chegar à consciência. O que ocorre de fato é uma resistência por parte do ego⁸ consciente que sob a influência do princípio de prazer, busca evitar o desprazer que poderia ocorrer se o reprimido irrompesse à consciência. Ou seja, apesar de haver um esforço do inconsciente em vir à consciência o ego lança a ele resistências, com o objetivo de manter baixo o nível de excitação, evitando assim o desprazer.

⁸ “Evitaremos a falta de clareza se fizermos nosso contraste não entre consciente e inconsciente, mas entre o ego coerente e o reprimido. É certo que grande parte do ego é, ela própria, inconsciente, e notavelmente aquilo que podemos descrever como seu núcleo; apenas pequena parte dele se acha abrangida pelo termo pré-consciente. Havendo substituído uma terminologia puramente descritiva por outra sistemática e dinâmica, podemos dizer que as resistências do paciente originam-se do ego, e então imediatamente percebemos que a compulsão a repetição deve ser atribuída ao reprimido inconsciente” [FREUD, 1923(1969. p. 25)].

Em “Além do princípio de prazer” (1923) Freud apresenta a idéia de um princípio princípio de prazer, um princípio regulador da vida humana. Segundo o autor, há uma relação entre o prazer e o desprazer e, a quantidade de excitação presente na mente. O princípio de prazer consistiria em um esforço empreendido pela psique humana contra o desprazer, experimentado na relação do homem com o mundo exterior, numa busca por manter o nível de excitação baixo, evitando dessa maneira o desprazer⁹.

Apesar de Freud (1923) considerar que há uma tendência na psique em relação ao princípio de prazer, segundo o autor, este não se encontra predominante na vida dos seres humanos, considerando que por vezes esses precisam abandonar sua busca pelo prazer em favor de sua sobrevivência diante da realidade. A sociedade impõe restrições à busca de prazer o que leva essa busca a um resultado diferente, e nesse sentido Freud afirma que:

(...) existe na mente uma forte tendência no sentido do principio de prazer, embora essa tendência seja contrariada por certas outras forças ou circunstancias, de maneira que o resultado final talvez nem sempre se mostre em harmonia com a tendência no sentido do prazer [FREUD, 1923 (1969.p.12)].

Freud distingue duas classes de instintos: Eros e Thânatos. Eros abrange o instinto sexual, os impulsos inibidos em sua finalidade e, Thânatos tem como seu representante o sadismo. Trata-se de um instinto de morte que possui como finalidade reconduzir o organismo vivo ao seu estado inanimado. Há, segundo Freud (1923) um conflito entre os dois instintos, ambos conservadores na medida em que buscam estabelecer um estado anterior ao da origem da vida. Se por um lado, Thânatos busca a morte, um retorno à inércia, a um estado inanimado anterior ao surgimento da vida biológica, por outro Eros busca conservar a vida biológica. E nesse sentido ambos são conservadores.

⁹ “Chegamos a essas suposições especulativas numa tentativa de descrever e explicar os fatos da observação diária em nosso campo de estudo. A prioridade e a originalidade não se encontram entre os objetivos que o trabalho psicanalítico estabelece para si, e as impressões subjacentes à hipótese do princípio de prazer são tão evidentes, que dificilmente podem ser desprezadas” [FREUD, 1923(1969. p. 09)].

Agindo dessa maneira ambos os instintos seriam conservadores no sentido mais estrito da palavra, visto que ambos estariam se esforçando para restabelecer um estado de coisas que foi perturbado pelo surgimento da vida. O surgimento da vida seria, então, a causa da continuação da vida e, também, ao mesmo tempo, um esforço no sentido da morte. E a própria vida seria um conflito e uma conciliação entre essas duas tendências. O problema da origem da vida permaneceria cosmológico, e o problema do objetivo da vida seria respondido dualisticamente [FREUD, 1923 (1969.p.56)].

Segundo Freud os instintos de vida e de morte, Eros e Thântos, estão presentes em toda e qualquer substancia viva, variando apenas em proporção quantitativa. Tais instintos podem ser tanto fundidos com componentes eróticos, ou/e ao mesmo tempo dirigidos para o mundo exterior.

Os perigosos instintos são tratados no individuo de diversas maneiras: em parte são tornados inócuos por sua fusão com componentes eróticos; em parte são desviados para o mundo externo sob a forma de agressividades; enquanto que em grande parte continuam, sem duvida, seu trabalho interno sem esforço [FREUD, 1923 (1969.p. 70)].

No surgimento da vida quando ocorreu uma transformação de organismos unicelulares em multicelulares, como afirma Freud (1923), o instinto de morte é redirecionado ao mundo externo, se manifestando em agressividade para com os outros organismos.

Freud (1923) coloca como representantes de Eros e Thântos, da pulsão de vida e da pulsão de morte, correspondentemente o amor e o ódio. Nesse contexto, amor e ódio podem estar em oposição ou vinculados e, ao mesmo tempo, em que podem substituir-se mutuamente.

Freud postula a existência de duas forças opostas a serviço do prazer sexual e outra a serviço da auto conservação do individuo. O ego agora se vê relacionado a um grupo de pulsões, sendo que é das pulsões de auto conservação que o ego retira sua energia para operar a repressão. A pulsão de auto conservação é essencial para a sobrevivência, uma vez que se o indivíduo

se deixar guiar apenas pelas pulsões sexuais corre perigo, um perigo que vem da realidade¹⁰.

Para a oposição entre duas classes de instintos podemos colocar a polaridade do amor e do ódio. (...) ora, a observação clínica demonstra não apenas que o amor, com inesperada regularidade, se faz acompanhar pelo ódio (ambivalência), e que, nos relacionamentos humanos, o ódio é frequentemente um precursor do amor, mas também, que num certo número de circunstâncias, o ódio se transforma em amor e o amor em ódio [FREUD, 1923 (1969. p. 58)].

De acordo com Freud em *O mal-estar na civilização* (1930), o ego passa por um longo processo de transformação até que chegue a fase adulta. Nesse processo interior e exterior são, a princípio, percebidos como partes do ego. Mais tarde, a criança aprende a realizar uma distinção entre suas fontes de prazer internas e suas possibilidades externas para a obtenção de prazer.

Desse modo, pela primeira vez, o ego é contrastado por um objeto, sob a forma de algo que existe exteriormente e que só é forçado a surgir através de uma ação especial. Um outro incentivo para o desengajamento do ego com relação à massa geral de sensações, isto é, para o reconhecimento de um exterior, de um mundo externo é proporcionado pelas frequentes, múltiplas e inevitáveis sensações de sofrimento e de desprazer, no exercício de seu irrestrito domínio [FREUD, 1930 (1969. p. 76)].

O Ego, parte modificada do Id, seria uma organização coerente dos processos mentais, estando ele ligado a consciência. "(...) pode-se dizer que as percepções têm agora para o ego a mesma significação que os instintos têm para o Id (...) do qual (...) é somente uma parte especialmente modificada" (p. 76). É o Ego que controla a descarga de energia para o mundo externo. Tem início no sistema perceptivo e é o responsável por supervisionar os processos mentais, promovendo por meio do mecanismo da repressão a censura. "Assim,

¹⁰Segundo Mezan (1989), o conceito de pulsão é central na elaboração do pensamento freudiano depois de 1920. Se considerarmos que a fonte da pulsão é o corpo, o objeto é variável e seu objetivo é descarregar o excesso de tensão, pode-se dizer de uma vinculação das pulsões não necessariamente aos genitais, fato que somente ocorre após um trabalho de síntese.

temos afirmado repetidamente que o ego é formado, em grande parte, a partir de identificações que tomam o lugar de catexias abandonadas pelo id” (FREUD, 1923).

De acordo com Freud (1923) o Id é parte estendida do Ego. Assim, a parte superior do Ego, mais aproximada do mundo externo, encontra-se ligada ao sistema perceptivo enquanto sua parte inferior estabelece vinculação com o Id, mas, também, recebe influências do exterior, com o propósito de levar à renúncia da satisfação substituindo o princípio de prazer pelo princípio de realidade¹¹. O ego seria uma organização psíquica voltada para o exterior, suportando as pulsões de auto conservação, estabelecendo ligação com as exigências da realidade¹².

Enquanto que o ego é essencialmente representante do mundo externo, da realidade, o superego coloca-se, em contraste com ele, como representante do mundo interno o id. Os conflitos entre o ego e o ideal, como agora estamos preparados para descobrir, em última análise refletirão o contraste entre o que é real e o que é psíquico, entre o mundo externo e o mundo interno. [FREUD, 1923 (1969.p. 51)].

Diante disso, evidencia-se a necessidade, em prol da sobrevivência do indivíduo, de substituir o princípio de prazer pelo princípio de realidade, dando origem a consciência e a atividades mentais que tem origem na renúncia da satisfação. Mas, para que se desenvolva, o princípio de realidade dá origem a um processo de transformação que atinge o psiquismo como um todo, promovendo uma separação entre as pulsões do ego e as pulsões sexuais.

¹¹É fácil ver que o ego é aquela parte do id que foi modificada pela influência direta do mundo externo, por intermédio do pcpt.-Cs.; em certo sentido, é uma extensão da diferenciação de superfície. Além disso, o ego procura aplicar a influência do mundo externo ao id e às tendências deste, e esforça-se por substituir o princípio de prazer, que reina irrestritamente no id, pelo princípio de realidade. (...) O ego representa o que pode ser chamado de razão e senso comum, em contraste com o id, que contém as paixões [FREUD, 1923 (1969. p. 39)].

¹² “Sendo o ego uma formação psíquica voltada para a realidade na sua estrutura que se deve buscar o efeito destas ideias, que ó podem ter se originado da educação. A parte do ego que realiza esta tarefa é a instância a que Freud denomina “ideal do ego”, e sua função é avaliar as realizações do restante do ego por seu parâmetro idealizado”. (MEZAN, 1989. p. 179)

Apresenta-se aqui uma dinâmica que circunda o processo de constituição do sujeito. Trata-se de sobrepujar o princípio de prazer ao princípio de realidade por meio dos mecanismos de repressão.

O curso dos processos mentais é automaticamente regulado pelo princípio de prazer – desprazer; o desprazer está assim associado com o aumento de excitação, e o prazer com uma redução. No curso do desenvolvimento, o princípio de prazer original passa por uma modificação com referência ao mundo externo, dando lugar ao princípio de realidade; de conformidade com o qual o aparelho mental aprende a adiar o prazer da satisfação e a tolerar temporariamente sentimentos de desprazer [Freud, 1925(1969. p. 167)].

Segundo Mezan (1989), o princípio de realidade seria uma imposição do exterior, que é interiorizado pelo indivíduo na busca de evitar o desprazer. A dualidade entre o princípio de prazer e o princípio de realidade pode ser exemplificada na oposição entre fantasia e consciência, bem como na relação que a fantasia estabelece com as pulsões sexuais e a consciência com as pulsões do ego. Dessa forma, a fantasia, por estar mais próxima ao id, não passa pelo controle da realidade ao passo que as pulsões do ego são submetidas desde o início a realidade, caso contrário não se tem a diminuição da tensão, fato que ocasiona o desprazer.

A pulsão tendenciosa do aparelho psíquico, apesar do princípio de realidade, continua sendo o de buscar alcançar o máximo de prazer. Porém, tal busca é limitada pela realidade, pela inserção do humano no social sofrendo assim restrições por parte da cultura, que impõe limites que transcendem ao indivíduo.¹³

Apesar de haver nessa dinâmica a substituição do princípio de prazer pelo princípio de realidade não há, de fato, como dito anteriormente, o abandono, pelo sujeito, do objetivo de obter prazer, mas, uma tolerância ao

¹³“Contudo, seria errôneo supor que o Princípio de Realidade represente um adversário a altura para o Princípio de Prazer: ele simplesmente resguarda o último de frustrações desnecessárias, (...) a implantação gradativa do Princípio de Realidade permite pensar numa evolução do ego (...)” (MEZAN, 1989. p. 156).

adiamento da satisfação e ao sentimento temporário de desprazer. De acordo com Freud (1930):

(...) o principio de prazer é substituído pelo principio de realidade. Este último principio não abandona a intenção de fundamentalmente obter prazer; não obstante, exige e efetua o adiamento da satisfação, o abandono de uma série de possibilidades de obtê-la, e a tolerância temporária do desprazer como uma etapa no longo e indireto caminho para o desprazer [FREUD, 1930(1969. p. 12)].

Como vez os objetivos instintuais, que caminham na direção do principio de prazer, são incompatíveis com o principio de realidade, estes são restringidos por um processo de repressão que afasta uma possibilidade de satisfação instintual.

(...) são então expelidos (...) pelo processo de repressão, mantidos em níveis inferiores de desenvolvimento psíquico, afastados, de início, da possibilidade de satisfação. Se subsequentemente alcançam êxito – como tão facilmente acontece com os instintos sexuais reprimidos - em conseguir chegar por caminhos indiretos a uma satisfação direta ou substitutiva, esse acontecimento, que em outros casos seria uma oportunidade de prazer, é sentida pelo ego como desprazer [FREUD, 1930 (1969. p. 13)].

Dessa forma, se os instintos conseguem êxito, como é o caso dos instintos sexuais reprimidos, somente se realizam de maneira indireta e/ou substitutiva, porém, o que poderia significar uma fonte de prazer é percebido pelo sujeito como algo que lhe causa desprazer.

Mas, com a mesma severidade com que o ego age contra o mundo externo buscando evitar o desprazer, age também com relação àquilo que é interno e que lhe causa desprazer.

O sujeito ao buscar satisfação de suas pulsões se vê diante do outro, representante da civilização e do qual depende sua constituição, podendo esse outro se caracterizar como objeto pulsional ou impedimento de satisfação completa da pulsão. Isso configura que em Freud não será possível pensar o sujeito isolado e independente diante do outro, uma vez que esse outro pode constituir-se em objeto de desejo para a aquisição de prazer ou num outro

inibidor da realização desse desejo, tornando-se alvo depositário da agressividade desse sujeito¹⁴.

Os sujeitos se colocam um diante do outro, como representantes da cultura e, é em nome da civilização que ambos interdita ao outro a realização completa dos desejos um do outro. Dessa forma, entrar em contato com o mundo externo, ou seja, exteriorizar-se diante do outro, o reconhecendo como outro e, sendo por ele, nesse lugar de outro, reconhecido é condição histórica para a existência do sujeito e da civilização.

Mas, ao passo em que se percebe como atividade inerente ao sujeito a busca pelo prazer no mundo externo, o outro que poderia se configurar em objeto de prazer é, por vezes, um inimigo em potencial, alguém que está à disposição em causar desprazer ao sujeito. Esse outro será sempre uma possibilidade de satisfação substitutiva, mas, também, um impedimento para o desejo de obtenção máxima de prazer. Isso pode ser afirmado mediante a compreensão de Freud sobre o indivíduo. Segundo o autor o ser humano seria em sua essência hostil. Diante disso Freud (1930), afirma que “Sempre é possível ligar um grande número de pessoas pelo amor, desde que restem outras para que se exteriorize a agressividade”.

Nossa inclinação para a agressão, que pode levar a desintegração da civilização é, segundo Freud (1930), o que nos obriga diante das restrições por parte da civilização. Para o autor, o trabalho em comum não seria capaz de promover a manutenção da civilização, uma vez que os instintos primitivos são mais fortes que a razão. Logo, são necessárias recompensas substitutivas para a renúncia pulsional.

Freud (1930) argumenta ainda que a cultura busca regular a relação entre os indivíduos e caso isso não ocorresse estaria em vigor a lei do mais forte, ou seja:

¹⁴ “(...) é que o ser humano não é uma criatura branda, ávida de amor, que no máximo pode se defender, quando atacado, mas sim que ele deve incluir, entre seus dotes instintuais, também um forte quinhão de agressividade. Em consequência disso, para ele o próximo não constitui apenas um possível colaborador e objeto sexual, mas também uma tentação para satisfazer a tendência à agressão, para explorar seu trabalho sem recompensá-lo, para dele se utilizar sexualmente contra a sua vontade, para usurpar seu patrimônio, para humilhá-lo, para infligir dor, para torturá-lo e matá-lo” [FREUD, 1930 (1969. p. 49)].

Talvez possamos começar afirmando que o elemento cultural se apresentaria como a primeira tentativa de regulamentar as relações. Não havendo essa tentativa, tais relações estariam sujeitas a arbitrariedade do indivíduo, isto é, aqueles fisicamente mais forte as determinaria conforme seus interesses [FREUD, 1930(1969. p. 37)].

Configura-se aqui o mecanismo de repressão, que se revelou presente tanto no desenvolvimento da filogênese como da ontogênese e, no qual o sujeito, diante do outro tem seus desejos reprimidos, passando por um processo de transformação do princípio de prazer em princípio de realidade. E, como afirmamos anteriormente, na busca de evitar o desprazer e manter baixo o nível de excitação o sujeito abdica, temporariamente, sua busca pelo prazer. Mas, isso não significa que o indivíduo abandone sua busca pela liberdade individual, mesmo que ela não faça parte do esquema civilizatório.

Pode-se dizer ainda, segundo Mezan (1989), que a repressão, a mesma que acontece na relação do sujeito com a civilização, também, está presente na formação onírica, na formação do sintoma neurótico, no esquecimento com o objetivo de evitar o desprazer, e no impedimento da comunicação de uma frase de espírito¹⁵.

Como afirmado anteriormente, mesmo diante das restrições impostas pela civilização e apesar, segundo Freud (1930) de o programa do princípio de prazer não poder se realizar, ele não é abandonado, e busca diferentes caminhos nos quais possa se realizar.

(...) ele – o indivíduo- sempre defenderá sua exigência de liberdade individual contra a vontade do grupo. Boa parte da peleja da humanidade se concentra entorno da tarefa de achar um equilíbrio adequado, isto é, que traga felicidade, entre tais exigências individuais e aquelas do grupo, culturais [FREUD, 1930 (1969. p. 38)].

¹⁵ “A repressão instaura uma instancia interior entre o indivíduo e si próprio, instância que incorpora a dimensão da autoridade no coração mesmo do psiquismo. E não se trata de uma autoridade qualquer: é a Autoridade do Outro que se imprime em cada um de nós, governando com mão de ferro o jogo das pulsões e transformando o pequeno animal que vem ao mundo, fruto de um homem e de uma mulher, num ser propriamente humano. A essência coercitiva da vida social torna a existência dura e difícil, exigindo muitas vezes um preço excessivo pela conquista da aceitação” (MEZAN, 1989. p. 206).

Logo, ao indivíduo, na constituição de sua subjetividade, é conferido restrições civilizatórias que inibem suas pulsões sexuais e agressivas, de modo a inseri-lo em sociedade. Com a repressão dos instintos a libido é inibida em sua finalidade, possibilitando dessa forma, a existência de relações afetuosas entre diferentes indivíduos. “A sublimação é (...) uma dessexualização da finalidade pulsional, e representa a principal alternativa à repressão, no sentido de canalizar porções consideráveis da libido para objetivos socialmente mais produtivos”. (MEZAN, 1989.p. 179)

Assim os instintos sexuais não são destruídos por completo, mas, apenas desviados de seu caminho original ou como diria Freud (1921) são inibidos em sua finalidade. Inibidos de maneira tal que são armazenados no inconsciente e sempre buscando o momento adequado para serem satisfeitos.

Dessa forma é possível dizer que o processo de constituição do sujeito passa pela renúncia ao princípio de prazer e sua substituição pelo princípio de realidade. Segundo Freud (1969), o primeiro exemplo de inibição do princípio de prazer em detrimento do princípio de realidade acontece no interior da organização familiar.

De acordo com Amaral (1997) se por um lado a sublimação possibilita a satisfação da pulsão, por outro, a formação do ideal aumenta as exigências do ego, favorecendo a repressão. Surge aí o papel da consciência moral de avaliar o ego de acordo com os padrões do ideal, representante da crítica dos pais e, posteriormente da sociedade.

Reconhecendo que a civilização se funda com base nas restrições instintuais, Freud (1930), busca compreender o processo de repressão do desejo e a maneira como se instaura no indivíduo o mal-estar. Freud (1930) faz uma crítica ao excesso de renúncias exigidas ao sujeito. Segundo o autor, o indivíduo se frustra diante da insatisfação de seus desejos devido a grande quantidade de restrições impostas pela civilização, porém, é isso que possibilita o convívio de um indivíduo com os demais. Assim, podemos dizer que a civilização, ao mesmo tempo em que se funda na restrição do desejo, busca artifícios para encobrir o mal-estar¹⁶ de maneira a promover sua manutenção.

¹⁶ “(...) se a renúncia é condição desse processo, a promessa de reconciliação desse sacrifício também o constitui, cria mecanismos de ordem psíquica de forma a encobrir a dor e repor o que não é possível de ser repostos: o desejo interdito. Os conflitos irremediáveis entre as

Partindo do pressuposto de que existem na vida psíquica fantasias inconscientes, Freud (1914) foi capaz de realizar várias descobertas no que corresponde à dinâmica psíquica. Mas, por outro lado, isso exigiu de sua parte um estudo mais aprofundado no que diz respeito ao funcionamento da psique, em especial do inconsciente e sua ligação com aspectos da sexualidade.¹⁷

Mezan (1989), seguindo o raciocínio freudiano, parte do pressuposto de que o inconsciente e a sexualidade estão interligados por meio da repressão. Essa concepção encontra-se, segundo o autor, presente na constituição da teoria psicanalítica. Tendo como conteúdo o inconsciente, o sexual e o reprimido, a fantasia foi um dos conceitos investigados pelo autor.

Segundo Mezan (1989), a existência do conceito de fantasia levou Freud a traçar uma estrutura do psiquismo que abarcasse o inconsciente, bem como a desvinculação exclusiva da sexualidade com os genitais e uma concepção quanto à dinâmica da mente de maneira a abarcar o processo de repressão. A repressão representa uma centralidade na teoria freudiana. Repressão que tem como objeto o sexual e como produto o inconsciente.

Freud (1914) considera como legítima a postulação do inconsciente. Inconsciente que tem origem com a repressão e, é o próprio reprimido, ou seja, aquilo que está sob repressão e que não pode tornar-se consciente, mas, que, ao contrário de ser eliminado, permanece latente.

necessidades pulsionais e as restrições impostas pelo processo civilizatório originam o mal-estar e os dilemas do homem diante da civilização. Essas restrições, por um lado, trazem implicações a estruturação psíquica do indivíduo; por outro, são condição para a vida entre os homens. Nesse sentido, a civilização se funda pela regulação do desejo, pela restrição a satisfação pulsional e constitui o indivíduo frente a esse dilema: em nome da ordem e restrição à liberdade individual, consolida-se o processo civilizatório” (BITTAR, 2006, p.70).

¹⁷ “A hipótese da existência de fantasias inconscientes colocou Freud no caminho que conduziu às suas grandes descobertas. Com efeito, para dar conta de sua produção, tornava-se preciso investigar de perto o funcionamento da mente, em especial da sua parte inconsciente; o conteúdo sexual desse tipo de ideação exigia noções mais claras sobre a sexualidade, em especial sobre a sexualidade infantil” (MEZAN, 1989. p. 68).

O núcleo do lcs. Consiste em representantes instintuais que procuram descarregar sua catexia; isto é, consiste em impulsos carregados de desejo. Esses impulsos instintuais são coordenados entre si, existem lado a lado sem se influenciarem mutuamente, e estão isentos de contradição mútua. Quando dois impulsos carregados de desejo, cujas finalidades são aparentemente incompatíveis, se tornam simultaneamente ativos, um dos impulsos não reduz ou cancela o outro, mas os dois se combinam para formar uma finalidade intermediária, um meio termo [FREUD, 1914 (1969. p.19)].

A essência da repressão não seria, portanto, segundo Freud (1914), o ato de destruir um instinto, mas impossibilitar que ele se torne consciente. Dessa forma, não ocorre a aniquilação do instinto, mas este é armazenado no inconsciente. Esse instinto, assim como tudo aquilo que é reprimido deve permanecer inconsciente, porém, o conteúdo reprimido não alcança todo o inconsciente que é mais amplo.¹⁸

De acordo com Freud (1914) somente é possível conhecer o inconsciente quando este se torna consciente. O autor argumenta que o conteúdo da consciência seria muito pequeno se comparado ao inconsciente e que muito do que denominamos de conhecimento consciente permanece a maior parte do tempo latente. Dessa forma, seria errôneo fazer uma relação equivalente entre o psíquico e a consciência, considerando a existência de um inconsciente amplo.

Segundo Freud (1914) os processos mentais seriam inconscientes em si mesmos, podendo os instintos se tornar conscientes ou não. Mas, somente sua ideia pode tornar-se consciente, pois, “Um instinto nunca pode tornar-se objeto da consciência – só a ideia que o representa pode” (FREUD, 1914. P. 14). Se passarem pela censura atingirão o consciente, mas se não passam pela censura são reprimidos¹⁹.

Freud (1923) ao descrever o complexo de Édipo coloca a função paterna como algo essencial na estruturação do psiquismo. A figura do pai representa a

¹⁸ “Aprendemos com a psicanálise que a essência do processo de repressão não está em pôr fim, em destruir a ideia que representa um instinto, mas em evitar que se torne consciente. Quando isso acontece, dizemos que a ideia se encontra num estado “inconsciente”, e podemos apresentar boas provas para mostrar que, inclusive quando inconsciente, ela pode produzir efeitos, incluindo até mesmo alguns que finalmente atingem a consciência” [FREUD, 1914 (1969. p. 14)].

¹⁹ “Na primeira fase, o ato psíquico é inconsciente e pertence ao sistema lcs; se, no teste, for rejeitado pela censura, não terá permissão para passar a segunda fase; diz-se então que foi “reprimido”, devendo permanecer inconsciente” [FREUD, 1914 (1969.p. 15)].

lei que proíbe o incesto marcando a passagem do homem natural para o cultural. O Complexo de Édipo é um marco no que concerne às renúncias pulsionais e a transformação do amor de fim direto para um amor inibido em sua finalidade direta.

Em sua fórmula simplificada o caso de uma criança do sexo masculino pode ser descrito do seguinte modo. Em idade muito precoce o menino desenvolve uma catexia objetal pela mãe (...). O menino trata o pai identificando-se com este. Durante certo tempo, esses dois relacionamentos avançavam lado a lado, até que os desejos sexuais do menino em relação à mãe se tornam mais intensos e o pai é percebido com um obstáculo a eles; disso se origina o complexo de Édipo. (...) Daí por diante sua relação com o pai é ambivalente; (...) De maneira precisamente análoga, o desfecho da atitude edípica numa menininha pode ser uma intensificação de sua identificação com a mãe (...) [FREUD, 1923 (1969.p. 46-47)].

Com a resolução do complexo de Édipo o menino abandona a mãe enquanto catexia objetal, podendo, a partir daí, identificar-se com a mãe ou intensificar a identificação com o pai, consolidando o caráter masculino. Mas, esse desejo pela mãe não é abandonado por completo, sendo alvo do mecanismo de repressão e, permanecendo latente até uma fase posterior em que o desejo possa ser direcionado para outro objeto.

Nesse processo ocorre também a internalização da figura paterna, papel que posteriormente, é assumido por outras pessoas que compõem o círculo de convivência da criança.

À medida que uma criança cresce, o papel do pai é exercido pelos professores e outras pessoas colocadas em posição de autoridade; suas injunções e proibições permanecem poderosas no ideal do ego e continuam, sob a forma de consciência (conscience), a exercer a censura moral [FREUD, 1923 (1969.p. 52)].

O superego representa tanto um resto das primeiras escolhas objetivas quanto uma força de oposição a tais escolhas. Não se trata do resultado de um tipo de determinação na qual o ego deve escolher um dos progenitores e a ele se identificar assemelhando-se ao mesmo, pois, se trata, também, de uma proibição daquilo que não é possível ser, comparado à figura do outro.

A sua relação com o ego não se exaure com o preceito: “você deveria ser assim (como seu pai)”. Ela também compreende a proibição: “Você não pode ser assim (como seu pai), isto é, você não pode fazer tudo o que ele faz; certas coisas são prerrogativas dele” [FREUD, 1923 (1969.p.49)].

O superego tem como função inibir o complexo de Édipo, de forma que o desejo incestuoso não se realize e, é nisso que se origina. Trata-se de uma tarefa complexa em que o ego se apropria da “força do pai”, e cria um obstáculo em seu interior. Ao tomar como empréstimo a força do pai, o ego cria uma outra instância, que instala a proibição no interior do indivíduo.

Os pais da criança e, especialmente o pai, eram recebidos como obstáculo a uma realização dos desejos edipianos, de maneira que o ego infantil fortificou-se para a execução da repressão erguendo esse mesmo obstáculo dentro de si próprio. Para realizar isso, tomou emprestado, por assim dizer, força ao pai, e este empréstimo constituiu um ato extraordinariamente momentoso [FREUD, 1923 (1969.p.49)].

Ao reter o caráter do pai e submeter-se a repressão o superego passa a dominar o ego sob a forma de um sentimento de culpa, que é em essência inconsciente, mas está de certa forma ligada à realidade.

O superego retém o caráter do pai, enquanto que quanto mais poderoso o complexo de Édipo e mais rapidamente sucumbir à repressão (sob a influência da autoridade, do ensino religioso, da educação escolar e da leitura), mais severa será posteriormente a dominação do superego sobre o ego, sob a forma de consciência (conscience) ou talvez, de um sentimento inconsciente de culpa [FREUD, 1923 (1969. p. 49)].

Segundo Mezan (1989), estabelecer uma relação entre o complexo de Édipo e o superego não é tarefa fácil. Ao superego são atribuídas às funções de auto preservação, consciência moral e manutenção dos ideais. Sua origem

é narcísica, etapa em que o indivíduo não é capaz de distinguir o ego, que considera grandioso e, a realidade propriamente dita²⁰.

Trata-se, portanto, de um ideal que se constitui como uma projeção do narcisismo que foi perdido na infância. Surge como uma instância reguladora que impõe críticas ao ego, uma espécie de consciência moral. O ideal do ego tem como finalidade estabelecer essa consciência moral, podendo ser um fator de repressão que exige renúncias objetivas e dos desejos sexuais. A formação do ideal do ego se dá por influência da crítica dos pais, e, posteriormente dos educadores e da sociedade como um todo.

Freud (1930) traça um esquema no qual a agressividade é introjetada e se dirige ao próprio Eu, dando origem ao Superego, uma parte do Eu transformada em consciência. O superego dirige a agressividade que o Eu disporia contra o mundo externo para o interior do próprio Eu com a mesma severidade.

A agressividade é introjetada, internalizada, mas é propriamente mandada de volta para o lugar de onde veio, ou seja, é dirigida contra o próprio Eu. Lá é acolhida por uma parte do Eu que se contrapõe ao resto como Superego, e que, como “consciência”, dispõe-se a exercer contra o Eu a mesma severa agressividade que o Eu gostaria de satisfazer em outros indivíduos [FREUD, 1930 (1969. p. 59)].

A transição do ideal do ego para uma consciência moral é mediada pelo mundo externo, com a interiorização por parte do sujeito da autoridade dos pais. Mas, para a internalização do superego na criança, inicialmente, a autoridade precisa ser exercida externamente pelo outro. Os cuidados que os pais dispensam a criança são percebidos por ela como afeto. Está presente nessa relação a dualidade de sentimentos, por um lado amor e por outro temor a perda do afeto e do cuidado que os pais tem para com ela.

²⁰“A crítica dos pais e dos educadores se encarrega de apontar as verdadeiras dimensões do ego, o qual para se consolar (...) elabora para si um ideal, como horizonte a atingir os limites do possível” (MEZAN, 1989. p.293).

Se por um lado, o superego está ligado ao mundo exterior, por outro se encontra vinculado à agressividade, que para Freud é fator inato do homem. Mas, segundo Mezan (1989), a cada parcela de agressividade a que o sujeito renuncia mediante a pressão da realidade, o superego torna-se mais severo, incorporando essa agressividade. Ou seja, a agressividade que o sujeito põe fora de si volta para o próprio sujeito na forma de um superego severo.

O superego somente é internalizado, posteriormente, após um processo de identificação com o adulto, diante da resolução do Complexo de Édipo. No caso do menino, há uma maior aproximação com a mãe enquanto escolha objetual, ao passo que o pai é percebido como um rival nessa relação. A criança vive nesse momento, um sentimento ambivalente de amor e ódio pelo pai. Temendo ser castrado pelo pai, o menino abdica de seu objeto de desejo e acaba por se identificar com o pai ²¹.

O superego tem, portanto, origem biológica e histórica, uma vez que representa o desenvolvimento do indivíduo e da espécie. É herdeiro do complexo de Édipo e por meio dele o ego introduziu em si o ideal do ego e, ao mesmo tempo, se asujeitou ao id, não abrindo mão de laços afetuosos com o objeto de desejo. Mas, por outro lado, temendo a agressividade externa, inibiu-se a posse do objeto²².

Ao ser construído o superego, por um processo de identificação, este passa a ser projetado para outros indivíduos revestidos de autoridade pela sociedade, sem submetê-los a uma crítica. É importante salientar que, desde que é internalizado na infância, o superego não se comporta de maneira estática, ao contrário, passa por várias transformações. ²³

²¹“É por esta razão que o superego é visto como “herdeiro” do Complexo de Édipo: ao introjetar a proibição do incesto, ele continua a identificação edipiana, mas com o sinal invertido. Por outro lado, o modelo paterno continuará servindo como norma para a evolução do ego; e na distancia entre a exigência de ser e a imposição de não ser, o superego se instala como função interditora, vigiando o ego para que este não se desvie do caminho prescrito pela identificação que o constitui” (MEZAN, 1989. p. 296).

²³Surge a tendência a isolar do eu tudo o que pode tornar fonte de tal desprezar, a jogar isso para fora, formando um puro Eu-de-prazer, ao qual se opõe um desconhecido, ameaçador fora. (...) chega-se ao procedimento que permite, pela orientação intencional da atividade dos sentidos e da ação muscular apropriada, distinguir entre o que é interior e o que é exterior e com isso se dá o primeiro passo para a instauração do principio da realidade, que deve dominar a evolução posterior [FREUD, 1930 (1969. p. 13)].

É justamente nessa relação com o outro, em especial com os progenitores, ou alguém que cumpra esse papel, que se dá o processo de identificação. Trata-se de uma relação emocional, em sua forma mais primitiva, que o indivíduo estabelece com outra pessoa. Dá-se em especial na resolução do Complexo de Édipo e, é, em sua origem, ambivalente, num misto de amor e de ódio.

O processo de identificação que se inicia na infância, na relação da criança com os pais, se estende ao longo do desenvolvimento do indivíduo. Tal processo vai além do círculo familiar e acaba por abarcar a sociedade em geral. Logo, o que se inicia com a resolução do Complexo de Édipo, com restrições objetivas, acaba por se expandir para outras exigências sociais²⁴.

Tal aspecto se torna melhor explicitado se tomarmos um dos escritos de Freud. Em “Totem e Tabu”(1930), autor apresenta a ideia da existência de uma horda primitiva, na qual os filhos, estando ausentes de possibilidades para realizar seus desejos sexuais de possuir as fêmeas que foram monopolizadas pelo pai, se reúnem e assassinam o pai. Tal atitude lhes trouxe inicialmente prazer, pelo triunfo e, posteriormente, entre eles se instaurou o remorso ou sentimento de culpa.

(...) na família primitiva somente o chefe gozava dessa liberdade instintual; os outros viviam em submissão escrava. Logo, a oposição entre uma minoria gozando as vantagens da cultura e uma maioria destituída dessas vantagens foi levada ao extremo naquela época primeira da civilização [FREUD, 1930 (1969. p. 52-53)].

Em um processo de identificação o pai autoritário e invejado pelos filhos foi devorado pelos mesmos. Esses filhos estavam munidos de sentimentos

²⁴A identificação é conhecida pela psicanálise como a mais remota de um laço emocional com outra pessoa. Ela desempenha um papel na história primitiva do complexo de Édipo. Um menino mostrará interesse especial pelo pai; gostaria de crescer como ele, ser como ele e tomar seu lugar em tudo. Podemos simplesmente dizer que toma o pai como seu ideal. Esse comportamento nada tem a ver com uma atitude passiva em relação ao pai (ou aos indivíduos do sexo masculino em geral); pelo contrário, é tipicamente masculina. Combina-se muito bem com o complexo de Édipo, cujo caminho ajuda a preparar [FREUD, 1921 (1969, p. 133)].

contraditórios de amor e ódio. Se por um lado admiravam o pai, por outro o temiam, pois eram por ele reprimidos em suas demandas sexuais. Diante da frágil possibilidade da existência de conflitos entre os irmãos, pelo lugar que antes era ocupado pelo pai, e que poderia arruinar a sociedade estabelecida, institui-se a proibição do incesto e substitui-se a figura do pai por um ideal. Tendo identificando-se com o pai e dirigido a ele sua agressividade, o que permanece aos filhos é a culpa. A sensação de desamparo diante da ausência do pai pode levar a uma nova renúncia não mais ao desejo, mas a agressividade, dando origem à consciência moral.

O que antes fora impedido pelo pai com sua presença é agora proibido pelos filhos por sua própria conta (...). Eles renegaram sua ação, proibindo o assassinato do totem, do substituto do pai, e renunciando a desfrutar de suas conseqüências (...). O remorso filial gerou os dois tabus fundamentais do totemismo que coincidem por isso nos dois desejos reprimidos do Complexo de Édipo. [FREUD, 1930 (1969. p. 106)].

Segundo Freud (1930) o sentimento de culpa tem origem com o complexo de Édipo. Esse complexo consiste no entrelaçamento das relações que determinam os limites de nossos desejos subjetivos. Trata-se de um desejo incestuoso pela mãe e uma rivalidade com o pai. Tal desejo incestuoso organiza nossa vida psíquica. Dessa forma, a figura dos progenitores extrapola a relação biológica, atingindo uma dimensão simbólica, constituindo um lugar de poder social ao qual, todos devem estar sujeitos. Diante dessa limitação para a realização do desejo faz-se necessário à busca de outro objeto para sua realização. Essa complexa relação proporciona a sublimação, que gera o deslocamento de energia para outro objeto. Dessa forma essa energia não é bloqueada, mas canalizada.

Com a internalização da autoridade que equivale à identificação com a figura paterna, representante da lei, com suas interdições e proibições, é possibilitado o surgimento do sentimento de culpa. Tal sentimento se instala quando o superego, dirigindo-se ao ego libidinoso e, que, também, é herdeiro do complexo de Édipo, exige a renúncia à satisfação das pulsões. Porém,

(...) a função primordial do ideal do ego nada tem a ver com a sublimação: consiste no estabelecimento da consciência moral, que constantemente está observando o ego e verificando sua compatibilidade com os altos padrões originados pelo desvio do narcisismo. (...) a consciência moral pode ser um poderoso fator de repressão, exigindo a renúncia a objetos e desejos de índole sexual, enquanto a sublimação permite o ego realizar suas potencialidades sem recorrer à repressão (MEZAN, 1989. p. 179).

O sentimento de culpa, advindo do assassinato do pai primitivo, é minimizado com a solidariedade dos componentes de um grupo. O totem surge como substituto da figura do pai assassinado dentro da comunidade, assassinato do qual todos são cúmplices. E, os filhos, diante da possibilidade de suceder ao pai, desejo que levou ao parricídio, deveriam agora, para o bem estar da sociedade, permanecer insatisfeitos. Trata-se de abrir mão da realização de seus desejos em prol da garantia de sua sobrevivência.

A vitória havia ensinado aos filhos que uma associação pode ser mais forte que o indivíduo. (...) A vida humana em comum teve então um duplo fundamento: a compulsão ao trabalho, criada pela necessidade externa, e o poder do amor, que no caso do homem não dispensava o objeto sexual, a mulher, e o caso da mulher não dispensava o que saíra dela mesma, a criança. Eros e Ananke tornaram-se também os pais da cultura humana. [FREUD, 1930 (1969. p.41)].

O tabu constitui-se, segundo Freud (1930), em algo proibido e misterioso, não deve, portanto, ser tocado, porém, requer ser lembrado constantemente. Os tabus primitivos, que poderiam ser árvores, rochas, animais, entre outros, representavam poder e, tal crença, primitiva, segundo o autor deu origem a moral civilizatória, uma vez que as proibições do tabu estavam associadas a proibições que garantiriam o convívio social.

As proibições do tabu estavam geralmente associadas às restrições sexuais, sendo que, inicialmente a punição por sua violação era realizada pelo próprio totem, mas, posteriormente, passou a ser executada pela sociedade, com a criação de leis para punir quem transgredisse as regras. Mas, apesar da proibição, persistia nos homens o desejo de violar as leis, coexistindo, nos mesmos, sentimentos opostos de temor ao totem e tentação em violá-lo. Isso demonstra o que foi afirmado anteriormente, a idéia de que não há um

completo abandono do princípio de prazer, mas, um adiamento dessa realização e uma expectativa em satisfazê-los em algum momento. A renúncia pulsional é o que possibilita o adiamento e o deslocamento da busca pela satisfação no ideal do eu para o objeto de satisfação.

Diante do parricídio e da proibição do incesto, a comunidade passa por grandes transformações. Surge a solidariedade entre os membros de um mesmo clã, evitando que aconteça com qualquer um de seus membros o que aconteceu ao pai. O que, segundo Freud (1930) desencadeará no mandamento “não matará”.

No curso dessa investigação, impôs-se nos a ideia de que a cultura é um processo especial que se desenrola na humanidade, (...) é um processo a serviço de Eros, que pretende juntar indivíduos isolados, famílias, depois etnias, povos e nações numa grande unidade, a da humanidade. Por que isso teria de ocorrer não sabemos; é simplesmente a obra de Eros. Essas multidões humanas devem ser ligadas libdinalmente entre si; [FREUD, 1930 (1969. p.57-58)].

Porém, o programa da cultura não inibe por completo os instintos de morte, que por vezes são representados na forma de agressividade dos indivíduos uns com os outros. O instinto de morte, segundo Freud (1930), “partilha com Eros o domínio do mundo”. Logo, é possível afirmar que o desenvolvimento da civilização se dá mediante um conflito entre os instintos de vida e o de morte. De acordo com Freud (1930) “Essa luta é o conteúdo essencial da vida, e por isso a evolução cultural pode ser designada, brevemente, como a luta vital da espécie humana”.

Num primeiro momento a angústia social se caracteriza por um temor em ser descoberto pelo outro e reprovado pelo mesmo diante de algum ato praticado pelo sujeito. Posteriormente, quando há a internalização da figura de autoridade pode se falar em uma consciência moral. Nesse momento, já se pode falar em sentimento de culpa, que surge como a prática do ato em si ou apenas o fato de pensar em praticá-lo. Assim, o ato de fazer e o desejar fazer assumem a mesma dimensão do ponto de vista do superego.

Neste ponto desaparece o medo de ser descoberto, e também se desfaz por completo a diferença entre fazer o mal e desejar o mal, pois ante o Super-eu nada se pode esconder, nem os pensamentos. (...) o Super-eu atormenta o Eu pecador com as mesmas sensações de angústia e fica a espreita de oportunidades para fazê-lo ser punido pelo mundo exterior [FREUD, 1930 (1969. p.60-61)].

A autoridade é assim, internalizada na forma de um superego que age como representação da mesma, tornando-se uma instância psíquica interna. Para Freud (1930), o sentimento de culpa é uma espécie de “medo social”, que na criança pequena seria representado pela figura do pai, lugar esse que posteriormente virá a ser ocupado pela sociedade como um todo. O autor acrescenta ainda que só é possível falar em consciência e sentimento de culpa quando a autoridade é internalizada, ou seja, “pelo estabelecimento de um supereu”.

Pode-se dizer que para Freud (1930) a relação sujeito e sociedade está fundada sob o sentimento de culpa, que ocupou espaço na vida do homem primitivo e o faz até hoje em nossa sociedade moderna, sendo revivido, na forma de uma herança simbólica.

A agressividade, que num primeiro momento, foi direcionada para o pai agora é internalizada como sentimento de culpa. Abre-se espaço para o surgimento do superego que age de maneira perversa sobre o Ego, como um tipo de consciência, depositando no mesmo a mesma agressividade anteriormente empreendida pelo Ego sobre o pai prímico. E, por outro, como possibilidade de buscar uma satisfação substitutiva e adiada.

De acordo com Freud (1930) o indivíduo renunciaria ao instinto por temer a agressividade de uma autoridade externa, tendo como consequência à perda de proteção e de afeto. Posteriormente, esse indivíduo internaliza essa autoridade externa dando origem ao superego. Os filhos da horda primitiva se submetem ao pai buscando se libertarem da responsabilidade por sua morte. Porém, ambos os sentimentos, de revolta para com o pai detentor de todas as mulheres da comunidade e o senso de responsabilidade por sua morte, passam a coexistir nos filhos. A partir daí ocorre à renúncia ao instinto pelo temor à consciência. Dessa forma, pode-se dizer que, em um longo processo em que, inicialmente, o indivíduo renuncia a um desejo por temer a perda do

afeto e da proteção das autoridades externas, por conseguinte, de maneira gradativa organiza uma autoridade interna (superego).

Trata-se de uma internalização da autoridade externa e inibição do desejo por temer tal autoridade, da qual nem mesmo seus pensamentos podem ser escondidos. Ou seja, com a internalização do superego, apenas a intenção de realização de um ato gera a culpa.

Os tabus e as leis acabam por influenciar a sociedade como um todo, impondo restrições aos indivíduos, principalmente, no que diz respeito à sexualidade e a “escolha incestuosa”. Ficando, assim, a vida sexual do homem, restrita as relações de amizade favorecidas pela sociedade por meio da libido inibida em sua finalidade.

A organização civilizatória impõe restrições aos desejos do indivíduo. Sendo que o próprio indivíduo impõe restrições ao seu desejo a partir da constituição do superego. Porém, essa restrição está para além da vida sexual e depende da relação entre os indivíduos. Assim, a civilização “visa a unir entre si os membros da comunidade também de maneira libidinal e, para tanto, emprega todos os meios” [FREUD, 1930 (1996, p.113)].

A realidade mostra que a civilização não se contenta com as uniões que até o momento lhe foram permitidas, que quer unir também libidinalmente os membros da comunidade, que se vale de todos os meios, favorece qualquer caminho para estabelecer fortes identificações entre eles, e mobiliza em grau máximo libido inibido na meta, para fortalecer os vínculos comunitários através de relações de amizade. Para realizar esses propósitos, é inevitável a limitação da vida sexual. [FREUD, 1930 (1969, p. 47)].

A civilização opõe-se, então, a realização do desejo do indivíduo, que a colocaria em risco, o que causa o mal-estar, de que nos fala Freud (1930). Há, portanto, por um lado a necessidade de nos agruparmos em prol de nossa sobrevivência, mas, por outro lado, é exigida uma renúncia à felicidade individual. O julgamento do bem e do mal estará sempre pautado pelo olhar dos outros, dos quais dependemos desde nosso nascimento. O que está em jogo é o temor à perda da proteção e do amor do outro.

Com a restrição da vida sexual busca-se a inibição dos desejos, segundo Freud (1930), “inibidos em sua finalidade”, a fim de controlar os

instintos agressivos e evitar a desintegração da sociedade. Afinal, os homens não são criaturas possuidoras de amabilidade inata, mas, ao contrário como afirma Freud (1930), são criaturas dotadas de uma boa quota de agressividade, que caso não tivessem seus desejos inibidos por uma autoridade externa, poderia por fim a civilização.

O desejo sexual necessário à procriação é convertido pela civilização em vínculos afetivos. O amor passa, assim, a ser inibido em sua finalidade e a realizar a função de unir as pessoas em benefício de algo que seja comum a elas. Há, segundo Freud (1930), uma incompatibilidade entre amor e civilização, tendo em vista que todo amor é em sua origem amor sexual.

Ainda, de acordo com Freud (1930), a existência da civilização depende do relacionamento entre vários indivíduos, por isso, esta favorece a identificação entre os membros de uma mesma comunidade de maneira a criar laços de amizade, tornando-se inevitável a restrição sexual.

Sua agressividade é introjetada, internalizada; ela é, na realidade, (...) dirigida no sentido do seu próprio ego. Aí é assumida por uma parte do ego, que se coloca contra o resto do ego, como superego (...). A civilização, portanto, consegue dominar o perigoso desejo de agressão do indivíduo (...) estabelecendo em seu interior um agente para cuidar dele (...) [FREUD, 1930 (1996. p. 127)].

Em “Psicologia de grupo e Análise do Ego”, publicado em 1921, Freud analisa os motivos que levam os indivíduos a se organizarem em grupos, apresentando uma vinculação entre os conteúdos psíquicos e sociais. Freud (1921) coloca o processo de identificação como categoria central de análise do processo de socialização do indivíduo, ou seja, de sua constituição enquanto homem em relação à civilização.

Freud (1921) inicia seu texto falando da não dissociação nítida entre psicologia individual e psicologia de grupo. Afirma que a psicologia individual tem relação com o homem em sua busca individualizada pela satisfação dos impulsos instintuais. Porém, nessa busca não há como ignorar a relação do indivíduo com os outros. Logo, para ele, psicologia individual é também psicologia social.

Freud (1930), portanto, ao pensar a constituição do sujeito psíquico afirma uma relação não distintiva entre o social e o psíquico, considerando que o indivíduo somente pode se afirmar enquanto tal mediante uma relação com o outro e sendo por ele reconhecido. Assim, a diferenciação do Eu e o outro somente se dá por meio de relações sociais, garantindo assim o desenvolvimento psíquico do indivíduo. Por outro lado, garante-se o desenvolvimento da civilização, que por sua vez irá impor restrições ao indivíduo.

Com essas afirmações Freud provocam um abalo no ideal burguês de indivíduo autônomo, independente e isolado. Logo nem a sociedade nem tão pouco o sujeito se constituem isoladamente, em realidades opostas, mas, ao contrário, o sujeito se constitui internalizando os objetos externos, que estão dispostos na realidade e, a sociedade se constitui na medida em que agrega em si a multiplicidade de objetivações das subjetividades de diferentes consciências²⁵.

Tais aspectos não podem passar despercebidos aos olhos daqueles que se dedicam a estudar a educação infantil bem como dos que nela atuam. Reconhecer a importância do outro na constituição do sujeito, os aspectos inconscientes que envolvem a relação adulto-criança, em um processo de transferência, por meio do qual a criança revive os sentimentos que envolveram a relação com os progenitores, é fundamental para compreender a relação que a criança estabelece com a autoridade do professor na educação infantil.

²⁵A psicologia de grupo interessa-se assim pelo indivíduo como membro de uma raça, de uma nação, de uma casta, de uma profissão, de uma instituição, ou como parte componente de uma multidão de pessoas que se organizam em grupo, numa ocasião determinada, para um intuito definido [FREUD, 1921 (1969. p. 92)].

CAPÍTULO 3

A AUTORIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pensar a questão da autoridade na educação infantil tendo como referencial teórico central a psicanálise freudiana, pode levantar questionamentos sobre as possibilidades de se adotar a psicanálise como referencial teórico diante do fato que Freud nunca elaborou trabalhos voltados especificamente para o campo da educação. Mas, por outro lado é preciso pensar que, assim como nos afirma Lajonquière (2002), Freud demonstrava aspiração de que a psicanálise não ficasse restrita ao campo da clínica. Segundo o autor: “(...) Freud fez referência ora à ‘aplicação da psicanálise à pedagogia’, ora ao exercício de ‘analíticos pedagogos ou pedagogos analíticos” (LAJONQUIÈRE, 2002, p.112).

De acordo com Lajonquière (2002), a conexão psicanálise-educação tem se sustentado pelas referências freudianas com relação à educação infantil e ao ideário pedagógico de sua época. Num primeiro momento, um modelo de apropriação da psicanálise para pensar o campo da educação foi denominado “pedagogia psicanalítica” e contou com muitos adeptos. Tratava-se de uma educação justificada psicanaliticamente, com a sobreposição do papel de analista e educador, tendo como objetivo a profilaxia psíquica.

Entende-se por tal a pretensão de se encontrar uma educação “no ponto”, ou seja, uma matriz de intervenções junto às crianças capaz de vir a convertê-las em adultos sem padecimentos psíquicos. Essa nova pedagogia, resultante da conjugação de um pouco de educação e outro tanto de psicanálise teria, então, poderes profiláticos. Em suma, quando se pensa em termos de pedagogia psicanalítica, almeja-se encontrar a fórmula do balanceio para crianças do processo civilizacional (LAJONQUIÈRE, 2002.p.114).

Essa proposta de uma educação voltada para a prevenção das neuroses e perversões se sustentava numa leitura parcial das obras freudianas que, segundo Lajonquière (2002), desconhecia a estrutura do desejo. Para o autor, Freud via dificuldades na prática profilática com crianças e almejava que a educação pudesse “encontrar seu caminho”. Mas, apesar de coincidir com a

finalidade de reeducação que a análise tem para o adulto neurótico, a psicanálise com crianças demandaria outras finalidades. “Esta ‘outra coisa’ só pode ser outra educação que não a proposta pela pedagogia da época – de Freud” (LAJONQUIÈRE, 2002, p.118).

Diante disso, ao contrário de uma prática profilática, Freud propôs uma “educação para a realidade”. Freud afirma que a educação não pode ser confundida ou substituída por influência da psicanálise, mas que esta pode servir como um recurso que auxilie a educação caso seja necessário. Freud tece críticas, num viés qualitativo, à pedagogia de sua época, quanto à vinculação do caráter excessivo da moral adulta na infância. Para ele, tal fator resultaria em um mal-estar.

Mas, segundo Lajonquière (2002), Freud não alimenta ilusões de poder existir uma educação que não implique desprazer psíquico e, mesmo se houvesse a possibilidade de um equilíbrio entre a satisfação e a restrição “(...) não reservaria à educação um papel modesto na modificação do quadro de base” (LAJONQUIÈRE, 2002.p.119). Portanto, para Freud não existem possibilidades reais de não haver restrições, ou seja, de haver satisfação total das pulsões, uma vez que a imaturidade das crianças apontaria a necessidade de uma educação que promova a castração, com a finalidade de humanizá-las. A psicanálise, nesse sentido, poderia subsidiar a pedagogia de forma a promover uma educação para o progresso da humanidade. Não substituindo a educação, mas auxiliando-a.

Não se trata, portanto, de uma ilusão freudiana sobre a possibilidade de uma educação menos repressiva, mas, ao contrário, a ideia de uma educação que realizasse uma intervenção qualitativamente diferente no processo de formação da criança. Uma intervenção distinta daquela realizada no campo pedagógico nos tempos de Freud. A aplicação da psicanálise deveria, assim, caminhar no sentido de subsidiar a educação para que esta pudesse encontrar um equilíbrio entre a satisfação do desejo e a frustração.

A educação para a realidade se dá em oposição a uma pedagogia religiosa, que se fazia predominante no início do século XX. Essa realidade de

que nos fala Freud não é seguramente a realidade cotidiana, que seria para ele fruto de ilusões religiosas. Sendo assim, a possibilidade de ligação entre psicanálise e educação, proposta por Freud, não está inserida numa perspectiva adaptativa. Sendo assim, pode-se dizer que, na perspectiva freudiana, a proposição de uma educação para a realidade, compreende a educação como algo que impulse o triunfo sobre o princípio de prazer e sua substituição pelo princípio de realidade.

Assim sendo educar para a realidade é sinônimo de educar para o desejo ou, se preferirmos, de educar com vistas a possibilitar o reconhecimento da impossível realidade do desejo – ou seja, o caráter artificialista do seu estofo -, aquela que, precisamente, as ilusões religiosas mascaram (LAJONQUIÈRE, 2002.p.121).

A educação para a realidade, proposta por Freud, está para além das justificativas religiosas que permeavam a pedagogia da época. Talvez Freud esperasse que no futuro houvesse uma educação livre de doutrinas religiosas, mesmo que não fosse capaz de proporcionar ao homem uma completa harmonia psíquica. Uma educação que possibilitasse ao homem saber, já na vida adulta, mesmo que inconscientemente, que a vida se sustenta em ilusões, o que marca o desamparo. “Assim quando a ilusão se sabe ilusão fica resguardada a distância entre o sujeito e o registro dos ideais, que não é outra que a fenda mesma do desejo” (LAJONQUIÈRE, 2002.p.124).

Segundo Lajonquière (2002), no pensamento freudiano sobre a educação há uma distinção entre educação e pedagogia, mais especificamente, entre os efeitos subjetivos da relação adulto-criança e o conjunto de saberes responsáveis por uma adequação metodológica à educação. Pensar essa distinção no interior da ótica freudiana pode, segundo o autor, nos proporcionar uma melhor compreensão da educação nos dias atuais.

E pensando essa educação hoje Lanjonquière (2002) afirma que esta se encontra fundamentada naquilo que ele denomina de psiconaturalismo. E é entendida como um processo de estimulação das capacidades

maturacionais das crianças, reduzindo o processo educativo a uma prática psicopedagógica. Sendo que quanto mais se aproxima dessa dimensão psicopedagógica, mais se compromete a dimensão educativa.

Lajonquière (2002) discute ainda o fato de que Freud, desde o início da construção da teoria psicanalítica, reconhecia que há limites à educação, ou seja, de que as ações dos adultos junto às crianças sofrem limitações. Um exemplo disso é a compreensão de que a evolução sexual se dá sem necessário auxílio da educação. O que não nos autoriza a afirmar a impossibilidade do ato educativo, que ele seja de fato impossível, mas apenas dizer de uma dificuldade para que o mesmo aconteça. Sendo assim, é preciso compreender de que impossibilidade Freud nos fala quando afirma ser a educação algo impossível.

Na compreensão de Lajonquière (1997), a impossibilidade de que fala Freud é inerente a todo e qualquer ato educativo, está presente em todo laço social, não estando, portanto, restrita ao campo pedagógico. Porém, a forma como se tem lidado com essa impossibilidade não caminha na direção de uma promoção de laços societários, ou seja, no sentido da sublimação, mas o seu contrário. A impossibilidade, inerente ao ato educativo, e que deveria nos levar a avançar, acaba por obstaculizar o processo de subjetivação. Segundo o autor, a pedagogia renunciaria ao ato educativo por influência de ilusões psicopedagógicas.

A maneira como o pensamento moderno lida com a impossibilidade não direciona o sujeito a expandir seus laços societários a caminho da sublimação, mas, ao contrário, impede a subjetivação. Isso leva a uma tensão no ato educativo. O adulto passa a se ofuscar diante da criança, renunciando ao ato educativo para que venha “(...) supostamente a produzir crianças felizes e criativas sintonizadas com o futuro”, (LAJONQUIÈRE, 1997.p.123).

Em uma perspectiva mais lacaniana da psicanálise, Mourão (2015) afirma que na sociedade pós-moderna instaurou-se, ao que tudo indica, um novo modelo de sujeito, que tem como característica uma nova economia psíquica que não coloca ao sujeito o dever primordial de reorganizar suas

pulsões. Há no pensamento moderno uma crença na liberdade para tudo e de tudo, inclusive diante do outro, que anteriormente na história da civilização era percebido como determinante na constituição do sujeito. A estrutura social não se encontra mais alicerçada no simbólico, o que caracteriza a não contenção, a ilusão do sujeito em gozo pleno e imediato. A lógica mercadológica e o discurso científico leva o sujeito a crer que pode satisfazer plenamente seus desejos, através de objetos de consumo que prometem extinguir a falta.

A estrutura social perde, assim, seu potencial organizador do laço social, o que acaba por influenciar o ato educativo, a constituição do sujeito e a vida em sociedade. Dessa forma,

O meio social parece hoje marcado por um conjunto de determinantes consequentes à desinscrição do impossível no coração do método científico, em outras palavras, a um “deixar crer que tudo é possível”, ou que “nada é impossível”; objeto de consumo nos é apresentado como tendo a virtude de poder apagar essa irreduzível disponibilidade e nos deixa crer numa possível plena satisfação (LEBRUN, 2004. apud MOURÃO, 2015.p.45).

O gozo não é mais contido e se sobrepõe ao desejo. A sociedade passa a funcionar a partir da negação da impossibilidade de satisfação do desejo. Há uma articulação entre o sujeito e o pseudodiscurso da sociedade pós-moderna, que não exige a renúncia ao gozo. Dizendo de outra forma, ao negar que o sujeito é constituído pela falta, a sociedade se ordena a partir da premissa de que é possível subverter a castração. Nesse sentido, estamos em uma transição de um regime social organizado a partir da figura paterna para uma sociedade organizada pelo funcionamento materno. O que leva a uma infantilização da sociedade, anulando a assimetria entre as gerações (MOURÃO, 2015).

Esse novo modelo de funcionamento psíquico de que nos fala Mourão (2015), se constitui em uma predominância do gozo sobre o desejo, o que minimizaria a falta. Esse ideário leva a crer que a educação das crianças deve se dar no sentido de que não há impossibilidades para o gozo. Essa prioridade do gozo sobre o desejo compromete a educação das crianças, ou seja, seu

processo de subjetivação. A crença de que é possível fugir à castração, fugir ao limite.

(...) A exacerbação da função materna no campo educativo é um processo extremamente complexo porque traz em seu bojo premissas como a da extirpação do autoritarismo, progressistas – de uma educação mais realista, mais adequada às necessidades sociais – etc. que escamoteiam a busca pelo banimento da falta e a assunção do gozo no campo educativo. Além disso, ela está relacionada à emergência de um novo modo de estruturação psíquica, de um novo sujeito – o sujeito pós-moderno (MOURÃO, 2015.p.56).

Nos últimos séculos houve significativas mudanças na compreensão de infância e da relação pedagógica entre adulto e criança. E isso é observável nos discursos de pais e educadores, que colocam a criança como figura central do processo de aprendizagem. Passamos por um momento de transformações na concepção de infância e, principalmente, de uma centralidade, na criança, no campo pedagógico e, no que compreende o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. A criança tem sido percebida como protagonista de seu próprio conhecimento. Ao contrário de tempos, não muito distantes, em que o professor era visto como detentor de todo o saber e centro do processo de ensino e aprendizagem, hoje a criança ganha maior destaque e centralidade nesse processo, ofuscando a figura do mestre.

Lajonquière (1997) aponta o fato de que nos dias atuais o adulto tem renunciado ao ato educativo, ou seja, tem aberto mão daquilo que possui como base de sustentação: a desigualdade entre adulto e criança; para se ofuscar diante da mesma. Tal ideário tenciona todo o cotidiano escolar e, essa tensão é nomeada pelo autor como uma “renúncia a educação”. O adulto ficaria, assim, ofuscado diante da criança, renunciando ao seu papel de sustentador do ato educativo, abrindo mão, portanto, da diferença intrínseca da relação adulto-criança. “A pedagogia vem professando semelhante ilusão há um século e, por outro lado, o cotidiano escolar embora ainda apresente pontos de resistência, passa a estar tencionado a partir do ideário” (LAJONQUIÈRE, 1997.p.123).

A disseminação desse discurso tem levado a transformações na relação do aluno com o ensino, que assim como a ciência, deve ter resultados

satisfatórios e ser útil. A esse respeito, Mourão (2015) afirma que esse ideário tem contribuído para o rechaço do lugar de impossibilidade do processo educativo, ao fato de que a pretensão de ensinar, de transmitir conhecimentos, por si só não garante a aprendizagem.

MOURÃO (2012), afirma ainda que os processos educacionais sofreram significativas mudanças nos últimos séculos, tanto no conceito de educação quanto nas técnicas empregadas no processo educativo. Nas últimas décadas o processo educativo tem sido influenciado por reformas educacionais que atendem apenas aos anseios da sociedade capitalista. Ocorre, segundo a autora, um rechaço da falta, a partir do momento em que a questão metodológica passa a se sobrepor ao ensino. Há uma ausência de legitimação da autoridade do adulto, que assume um papel de procurar os melhores métodos e as melhores técnicas para ensinar e, uma infantilização da sociedade, que caminha impulsionada pelas exigências capitalistas. A educação fica subordinada a lógica do consumo e exclui a figura do outro.

Dominada pela questão metodológica, a Pedagogia busca tornar o ensino adequado, ajustado à criança o que contraria o princípio da escola tradicional que visa transmitir o legado cultural para as próximas gerações sem pretender atingir a totalidade já que estava marcada pela diferença geracional, pela falta (MOURÃO, 2012.p.05).

Segundo Mourão (2012), o processo educativo não promove mais a instauração do desejo e perde seu poder simbólico na constituição do sujeito do desejo. Ao ser dominada pela lógica do consumo a educação exclui a figura do outro, que passa agora a ser apenas um semelhante. Tal fator desencadeia um processo nomeado de diferentes formas: “perda da autoridade docente, apatia, desinteresse, indisciplina, fracasso escolar, etc.”. Uma tentativa de nomear, o que a autora chama de “mal-estar”, no campo educativo. Mas, seria de fato um desacerto em banir do campo educativo a falta, inerente a condição humana. A compreensão do sujeito como puro resultado de processos conscientes leva a extinção da impossibilidade no campo educativo.

A Pedagogia, na era capitalista, tem se sobreposto à docência, ao ato de ensinar, ao magistério que não pretendia tudo, não buscava o impossível, aceitava a falta, que se evidenciava, por exemplo, na constatação de que nem todos os alunos aprendem todos os conteúdos, de que há diferenças individuais, de que a economia libidinal está em jogo na aquisição do conhecimento (MOURÃO, 2012.p.05).

Mourão (2012) afirma ainda que nas sociedades arcaicas, mais precisamente na Grécia Antiga, no processo de socialização das crianças, se privilegiava a convivência no mundo adulto e não havia um espaço específico e uma instituição responsável por educar as crianças. Logo, a transmissão estava nas bases do processo educativo. E, compreendendo que nem tudo pode ser ensinado e nem tudo pode ser aprendido, aquele que ensinava convivia com a impossibilidade de alcançar a totalidade do ato, de ensinar e aprender, convivendo com a falta que é inerente à condição humana.

Para Lajonquière (1997) se antes o discurso pedagógico girava em torno do conhecimento e dos valores a serem transmitidos, hoje se faz em torno do ideário psicopedagógico, num recorte de saberes psicológicos que poderiam levar a uma adequação natural do processo educativo. Não se admite mais a falta, a impossibilidade do não saber. Ao contrário, é sempre algo fora do sujeito que o impossibilita a aprendizagem: a cor do quadro, a simpatia da professora, o barulho ou o silêncio e etc. a preocupação gira em torno da busca por uma estimulação que leve ao suprimento da falta.

Se a pedagogia moderna se perde na reflexão ao ponto de acabar renunciando a educação, tal coisa deriva do fato de se acreditar na tese de *individualidade psicológica* como resultante do desenvolvimento ajustado de capacidades orgânicas que mudariam graças a uma estimulação correta conforme o tempo (LAJONQUIÈRE, 1997. p. 126).

Nesse sentido é preciso pensar que, na compreensão atual de educação e infância, em sentido amplo, ou seja, compreendendo ambos os termos num campo para além da escola institucionalizada e, por tanto, dentro de qualquer

relação educativa que se estabeleça entre adulto e criança, a desigualdade inerente a essa relação se encontra ofuscada diante da atual centralidade dada à criança no processo educativo. Essa inversão da relação professor-aluno compromete o educador em uma renúncia ao ato educativo. “Isto é, implica a demissão do adulto da posição do educador” (LAJONQUIÈRE, 1997. p. 127).

É possível dizer, então, que hoje se convive com um esforço em banir do campo educativo a falta e a impossibilidade inerente à condição humana. Não há lugar para a negatividade, para o vazio. O sujeito é compreendido como resultado apenas de processos conscientes, o que obscurece a existência da falta. Segundo Mourão (2012):

A Pedagogia, na era capitalista, tem se sobreposto à docência, ao ato de ensinar, ao magistério que não pretendia tudo, não buscava o impossível, aceitava a falta, que se evidenciava, por exemplo, na constatação de que nem todos os alunos aprendem todos os conteúdos, de que há diferenças individuais, de que a economia libidinal está em jogo na aquisição do conhecimento (MOURÃO, 2012. p. 05).

A ideia de um saber natural na criança dá ao adulto o papel de mero sustentador desse saber. O saber é algo naturalmente inerente à criança e o adulto, na relação pedagógica, é mero coadjuvante. Logo, toda e qualquer ação do adulto deve ser justificada, afim de que não venha a causar danos ao desenvolvimento da criança.

Segundo Lajonquière (1997), o adulto espera da criança um saber, que o mesmo não possui, e que poderá de fato justificar qualquer ação do adulto sob a criança, a fim de resguardar seu desenvolvimento. Diante disso, o adulto ficaria condenado a sempre responder a criança com um “sim”, de forma a não ser contrário à manifestação de um suposto saber natural.

Nesse sentido o trabalho pedagógico se concentraria na busca por uma adequação do ensino à criança, à suas necessidades, desejos e faltas. Tal conduta se dá na contramão de uma pedagogia tradicional, que tinha como principal objetivo transmitir os conhecimentos socialmente construídos para as futuras gerações, tendo como representante principal a figura do professor,

sem a pretensão de atingir uma totalidade, ou seja, sem imediatismos, sem a promessa do gozo imediato.

Nas perspectivas atuais, ao professor caberia somente complementar, na hora e na medida certa, de forma que nada falte, a aquilo que naturalmente já estaria no aluno em estado embrionário. O cotidiano escolar fica assim restrito ao olhar da criança. O professor é quem busca nas crianças “sinais” de como e quando agir e quais recursos utilizar para levar a criança a atingir seu potencial natural. Portanto, não é mais a criança que busca no professor um “saber sobre o desejo que anima o ato educativo”, mas o contrário (LAJONQUIÈRE, 1997.p.130). É o que, também, afirma Mourão (2015):

Crianças sem arrimo constituindo-se psiquicamente sem o alicerce da falta, alunos impedidos de se tornarem alunos, conseqüentemente, professores impedidos de se tornarem professores, esse processo culmina na própria existência da educação já que a pretensão de educar, de ensinar não se sustenta, fica inviabilizada em virtude da não manutenção dos lugares, da diferença geracional (MOURÃO, 2015.p.69).

Para Lajonquière (1997) a educação das crianças não se encontra mais atrelada ao passado, àquilo que é fundante na civilização, a importante relação entre o eu e o outro. Não está em evidência o passado, a tradição, mas sim o futuro, e o novo. Porém, quando o adulto abandona a noção de passado abandona, também, o dever simbólico de manutenção da tradição. Mas, se ao contrário, “(...) age sem envergonhar-se do passado, transmite inconscientemente uma história para a criança, isto é, diz para ela quem é na serie das gerações” (LAJONQUIÈRE, 1997.p.131).

Segundo Lajonquière (2002), na atualidade, impregnada de certo “fundamentalismo psiconaturalista”, a educação é pensada como um processo que se dá através de estímulos a fim de atingir na criança capacidades psicomaturacionais. Os professores são levados a crer que todos os alunos são capazes de aprender e de superar suas dificuldades a partir da aplicação das técnicas corretas, adequadas e eficazes. Isso se dá como afirma Mourão (2015), a partir da lógica da técnica, que imprime o discurso de que é possível

enfrentar qualquer empasse. Logo, não há impossível no processo educativo. E, tal processo, passa a ser alicerçado pelo gozo e não pela falta.

Essa redução do processo de ensino e aprendizagem coloca a criança no patamar de um objeto de saberes psicológicos e, o ato educativo como uma racionalidade didático instrumental. Logo, ao adulto não cabe tecer questionamentos sobre as impossibilidades no interior de sua relação com a criança.

Lajonquière (2002) afirma que essa “neurose coletiva”, de um ideário pedagógico, que tem alimentado o mundo adulto, pode ampliar as possibilidades do risco de as crianças vierem futuramente a se colocarem como “inimigos do progresso” ou adoecer em cinismo.

Obviamente, tanto um quanto o outro risco de fracasso educativo, ou seja, tornar-se um inimigo do progresso ou um cínico, revela um problema político. (...) Nesse sentido, ao menos temos que, com a “aplicação da psicanálise” à educação – consistente na tarefa de corroemos as ilusões (psico) pedagógicas no interior mesmo do campo educativo a fim de tentar sempre uma educação para a realidade impossível do desejo (...) (LAJONQUIÈRE, 2002.p.126).

Segundo Alves e Sommerhelder (2012), o ato de educar implica um trabalho entre duas pessoas. Consiste numa atividade racional em que se encontram presentes os desejos, os interesses e as necessidades do outro, da criança, do aluno. Assim, de acordo com os autores, a educação infantil deve centrar-se na interação entre professores e crianças, com a incorporação de valores e conceitos que possibilitem a constituição da criança enquanto sujeito. E é isso que movimenta o cotidiano escolar. O professor exerce assim, uma ação direta sobre a criança com a finalidade de formá-la para a vida coletiva. Caso contrário, como, também, afirma Mourão (2015): “(...) a autoridade não é exercida nas relações que os adultos estabelecem com as crianças (...) estas não se situam mais como um pacto, mas como negociação, como um contrato que pressupõe reciprocidade” (MOURÃO, 2015.p.68).

O contraponto reside no fato de que a criança não é matéria inerte, ou seja, ela reage à ação do professor, colocando em cena desejos e demandas que podem se chocar com os desejos e demandas do professor. A criança pode apresentar empatia ou antipatia às ações e à própria figura do professor, considerando que ele é suporte de investimento afetivo daquela. O trabalho educativo pressupõe situações de negociação, controle, persuasão, sedução e promessa (ALVES E SOMMERHELDER, 2012. p. 02).

Nesse sentido é preciso compreender a existência de aspectos inconscientes no interior da relação pedagógica, entre professor e criança. Freud, ao postular a existência de um inconsciente, põe em cheque o absolutismo da razão, colocando a razão num campo relativo e, o inconsciente como algo central na produção humana. A razão passa a ser uma conquista, “(...) um acordo com as paixões, com as pulsões, e não sua exclusão” (ALVES E SOMMERHELDER, 2012. p. 02).

Pensar a educação infantil, tendo como base os conhecimentos acumulados pela psicanálise, é buscar compreender aspectos que estão para além dos processos conscientes e dos conteúdos escolares transmitidos às crianças. É ter clareza de que o ser humano é um ser que deseja e que possui demandas de amor que se fazem na relação entre professor e criança.

Freud (1914), em seu texto “Sobre a Psicologia do Escolar”, ao dizer da importância do professor na prática educativa, argumenta não saber o que exerceu maior influência sobre si e seus colegas de escola, se foi o interesse pelos conteúdos a eles ensinados ou a personalidade dos docentes. Afirma ainda que a preocupação com esse segundo aspecto é o que circulava ocultamente entre eles. Assim, procurou demonstrar aquilo que inconscientemente o professor representa para a criança:

Nós os cortejávamos ou lhes virávamos as costas; imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam; estudávamos seus caracteres e sobre estes formávamos ou deformávamos os nossos. Eles provocam nossa mais enérgica posição e forçavam-nos a uma submissão completa; bisbilhotávamos suas pequenas fraquezas e orgulhávamo-nos de sua excelência, seu conhecimento e sua justiça. (...) igualmente inclinados a amá-los e a odiá-los, a criticá-los e a respeitá-los (FREUD, 1914.p. 242).

Dentro da relação adulto-criança estão presentes demandas educativas de/para ambas as partes. No dicionário Aurélio demandar é: ir em busca de; necessitar; pedir. Segundo Camargo (2006), a noção de demanda foi criada por Lacan com o objetivo de conciliar as tradições filosóficas e psicanalíticas para conceituar a ideia de desejo, “(...) explicando, por tanto, que ao demandar, o sujeito endereça ao outro demanda de amor, ou seja, desejo do desejo do outro, na medida em que busca ser reconhecido em caráter absoluto por ele” (CAMARGO, 2006.p.02).

O professor, em um processo de identificação, é tomado como um modelo pela criança, como um substituto dos laços parentais de que fala Freud em *Psicologia de Grupo e Análise do Ego*. De acordo com Alves e Sommerhelder (2012), a criança direciona ao professor seu amor e desejo, crendo que ele pode dar respostas as suas faltas. O professor por sua vez, enquanto figura de autoridade para a criança, precisa acolher o desejo da mesma, suportando as pulsões a ele direcionadas, auxiliando a criança em sua relação com o mundo civilizado.

Para a elaboração do presente trabalho foi realizada uma observação de uma turma, em uma escola de período integral da rede municipal de Goiânia, com crianças de quatro anos, tendo como responsáveis pela turma uma professora pedagoga e uma auxiliar de atividades educativas. Durante a observação foi possível identificar algumas situações em que as crianças apresentaram demandas à professora. Em diferentes momentos foi possível perceber que as crianças apresentam demandas, tanto afetivas quanto relacionais, para a professora, como: solicitar ajuda relatar acontecimentos familiares e expressar sentimentos. Essas manifestações sugerem que elas esperam a intervenção da professora, de forma a atender e responder as necessidades demandadas. Podem ser citados alguns exemplos:

Enquanto a professora conversa com a turma sobre a rotina S diz: - Cheira meu cabelo. A professora cheira e diz: - Um que cheiroso!

A professora coloca uma criança no colo. S pede que lhe coloque no colo. A professora diz: - Agorinha. S senta-se no colo da professora mesmo sem autorização.

D pede que a professora lhe amarre o cadarço do tênis. A professora amarra e diz: - Olha, eu estou te ensinando. Faz assim e depois assim. No outro dia D solicita que a professora amarre seu cadarço e ela diz: - Eu ensinei ontem! Vamos lá! Passa por dentro... (D consegue amarrar sozinho) Isso, muito bem!

M chama várias vezes a professora para mostrar que conseguiu fazer a atividade. A professora dá atenção a outras crianças depois, diz: - Muito bem! K também chama a professora para mostrar o que fazia e ela diz: - Espera! Ah! Muito bem! Muitos meninos dizem: Tia, tia, tia. A professora diz: Vocês estão fazendo muito barulho e eu estou bem aqui perto de vocês.

Na roda de conversa Aj pede pra falar: - Minha mãe voltou pro meu pai. A professora pergunta: - Voltou? E você está feliz? Aj responde: - Tô! Agora eu to dormindo na minha cama! Professora: - Que bom!

S diz à professora que está com fome: - Minha mãe não preparou nada pra mim ontem. A professora questiona: - Nada? Você ficou sem comer? Então vou falar com ela. Isso não tá certo. Criança tem direito a alimentação. No refeitório S não quer comer e a professora diz: - Come. Você não estava com fome? Você não disse que sua mãe não tinha preparado nada pra você? S abaixa a cabeça e começa a comer.

Essas manifestações e atitudes das crianças denotam uma expectativa de que a professora lhes dê afeto, atenção e carinho; necessidades até então demandadas para a família e, de tantas outras que não podem ser observadas de imediato, que talvez sejam impossíveis de ser percebidas e, portanto, de ser relatadas, uma vez que são inconscientes, mas que, mesmo por esse motivo podem ser desconsideradas ou aceitas como inexistentes. Ao se deparar com a figura do professor, a criança revive os conflitos experienciados com os progenitores e carrega as marcas emocionais constituídas e resultantes dessa relação. Nesse processo, com a inserção da criança no ambiente escolar, os professores tornam-se os pais substitutos e, assim, idealizados. Dessa forma, o desejo continua a pulsar e o professor se torna objeto transferencial, passando a ser revestido de autoridade por aquilo que ele representa.

A relação que a criança estabelece com os progenitores e na qual estão envolvidos fatores sexuais e afetivos, sentimentos ambivalentes de amor e ódio, serve como um modelo para as demais relações que a criança estabelecerá com outras pessoas, inclusive com os professores. Por esse motivo, segundo Morgado (2012), a relação afetiva libidinal que a criança estabelece com os pais pode contribuir para a compreensão da relação pedagógica, uma vez que as primeiras relações vão definir a identificação da criança com o professor e, por conseguinte, a relação de autoridade.

No processo de transferência os afetos vividos na experiência primária são novamente experienciados na relação da criança com a autoridade do professor, que se constitui nesse outro adulto para a criança. Segundo Morgado (2012), a autoridade do professor deriva dos conhecimentos e conteúdos que o mesmo domina e, neste sentido, é estritamente pedagógica. Mas, sua origem está na dependência e na submissão, tendo em vista que a dependência da criança diante dos progenitores é revivida frente à figura do professor por meio da transferência. Segundo Morgado (2012), “Transferência é a operação psicológica em que os afetos prototípicos da relação original são revividos inconscientemente” (MORGADO, 2012, p. 28.).

Dessa maneira, ao se depara com a figura do professor, a criança revive de maneira inconsciente a relação primária que foi estabelecida com os progenitores. Num primeiro momento, a criança utiliza essa primeira

experiência como parâmetro para se relacionar com esse outro adulto, o professor. Baseando essa relação na dependência e na submissão, aspectos que norteavam a relação com os pais.

De acordo com Morgado (2012), existe uma simetria na relação professor-aluno no que compreende o nível de conhecimento do professor em relação ao conhecimento que o aluno possui. Na relação pedagógica o aluno supõe no professor um saber e almeja a possibilidade de que o professor venha a prover sua falta de conhecimento. Diante disso, o aluno elege o professor como autoridade e, ao ministrar seu saber, o professor, por sua vez supõe fazer uso dessa autoridade. E tal dinâmica remete à relação inicial da criança com seus progenitores.

Considerando que a transferência é um dos fatores reguladores da relação afetivo libidinal entre professor e aluno, é de fundamental importância que os professores que atuam na educação infantil compreendam a dinâmica da transferência na relação pedagógica. Apesar de tal compreensão ser dificultada pela dinâmica particular dessa relação, é imprescindível que o professor tenha conhecimento a respeito dos aspectos inconscientes que envolvem e, tanto interferem em sua relação cotidiana com as crianças, em sua prática pedagógica. Essa afirmação somente é possível se considerarmos como já está definida, previamente, a posição hierárquica do professor diante do aluno, antecipando o processo de transferência e, de o professor estar, também, envolvido nesse processo por meio da contratransferência.

Caminhando em sentido oposto ao de algumas concepções de educação infantil, que colocam a criança como figura central do processo educativo, é fundamental pensar a relação adulto-criança, nessa etapa da educação básica, como uma relação que envolve aspectos inconscientes. Colocar a criança no lugar de quem possui demandas, ou seja, como ser desejante, é paradoxalmente, dar ênfase à figura do professor. É colocar o professor no lugar de portador do desejo da criança, objeto de investimento libidinal.

Por diversas vezes durante a observação a professora era demandada para a resolução de conflito entre as crianças. As mesmas divergiam quanto a

compartilhar brinquedos, lugar na fila ou lugar na roda de conversa. Em alguns momentos, ela intervinha sem a solicitação das mesmas, o que se configura como uma demanda da professora.

Ocorre uma discussão entre duas meninas por uma cadeira. A professora conversa com ambas e questiona a que está sentada: - Ela não tinha sentado aí primeiro? Então dá licença. A menina se levanta e dá lugar a colega.

I e O discutem por um lugar na fila. A professora questiona: - Nossa! O que nós discutimos sobre a paz? Ambos se calam.

S dá m soco em E este diz: - Não pode bater nem empurrar! A professora pergunta: - E por quê? S responde: - Porque é feio. Perde o direito. S se levanta e pula em cima dos colegas. A professora diz: - Lembrem-se dos combinados! Todos param e se sentam.

Nesses momentos, em particular, é possível notar que a demanda se dá por parte da professora, também sujeito de desejo, e não das crianças. Mas é preciso compreender que mesmo não sendo uma demanda por parte das crianças sua intervenção é necessária ao processo de socialização das crianças.

R vai até a professora: - O E não deixabalançar! A professora diz: -E agora é a vez dele. Olha R vai lá, conta até vinte e aí é a sua vez. E conta até vinte e troca tá? Em seguida E sede o lugar.

E chora por um carrinho. A professora pergunta o que foi. Ez diz: - Ele quer o carrinho. A professora pergunta: E de

que é o carrinho? E responde: – É meu! A professora dá a ordem: - Então dá pra ele Ez.

A professora organiza um circuito com bambolês. L e A discutem por um bambolê. A professora diz: - A pega aquele que não tá sendo usado. A pega outro e termina o conflito.

A professora pede que todos guardem os blocos. Ez e B brigam por um bloco. A professora questiona: - Vocês vão continuar brigando por um brinquedo? Eles param de brigar e guardam os blocos.

D e S discutem por um lugar na roda. S diz a professora: - Aqui tem lugar marcado? Tem um X aqui? D diz: - Não! A professora interfere e pede a S que devolva o lugar ao colega. S diz que não. Ela pede, por favor. K, que observava a discussão, diz: - Quando alguém senta no meu lugar eu sento em outro. A professora diz: - Ah! Muito bem K! Os colegas deram algumas sugestões. Como nós vamos resolver? D tenta tirar S da cadeira puxando-o pelo braço. K e B trocam de lugar e K diz: Viu. A gente trocou. Não tem problema! A professora insiste: - Os colegas estão esperando. S se levanta e devolve o lugar a D.

Ez discute com um colega e pede ajuda da professora. Ela diz: - Vai lá e conversa com ele. Ez diz: - Não! Você é a professora. Você tem que resolver. A professora questiona: - Então só a professora é que resolve os problemas? Ez: - É! A professora: - Não! Você, também, é capaz! Ez resolveu mudar de brincadeira.

Aqui se percebe a demanda da autoridade da professora tendo em vista que a criança solicita diretamente a sua intervenção para a resolução do conflito. Apesar de ser a professora quem habilita a criança a resolver o conflito, ela, ao fazê-lo, abre mão de sua posição de autoridade. Se a criança procura a professora para resolver um conflito é porque talvez acredite nela um saber que ela mesma, em sua posição, não possui. Abrir mão de interditar o conflito é deixar a criança a mercê de si mesmo. É diluir a assimetria entre adulto e criança. Seria imprescindível dar, naquele momento, autonomia à criança, mas para que isso aconteça faz-se necessária a mediação por parte da professora.

Há na rotina diária da turma de educação infantil observada uma constante organização dos espaços e das crianças. Logo no início da manhã, ao chegarem à instituição, as crianças se colocam em fila sem que a professora necessite pedir. A professora direciona as crianças para a sala de aula e as coloca em semicírculo.

Todos seguem a professora e se sentam em semicírculo, previamente organizado pela professora. Em um desses momentos S se levanta e começa a dançar. A professora pede que se sentasse e ele se senta. E se levanta. A professora pede que ele também se sentasse. Ele não se senta. A professora o chama e conversa com ele (não foi possível ouvir). Então ele se senta.

É possível perceber que as crianças sempre aguardavam que a professora direcionasse suas ações de forma a manter a organização da turma e possibilitar a realização da atividade.

No momento de retorno do refeitório para a sala três crianças se atrasam na fila, em seguida saem correndo. Todos desfazem a fila. Inicialmente, a professora parece não se importar, mas, ao chegarem à sala ela diz aos alunos que está desapontada, pois

eles não haviam esperado ela entrar primeiro na sala. Todos se calam.

Foi necessário que a professora indicasse às crianças o equívoco que cometeram ao saírem da fila, erro que todos parecem reconhecer diante da professora, pois, se calam.

A professora organiza a mesa para a atividade e uma a uma as crianças vão se sentando para pintar as mãos com tinta e carimbar o cartaz. E pinta a mão e marca o cartaz. A professora diz: - Agora, pode ir lavar a mãozinha. E lava as mãos e volta. A professora diz: - Agora pode ir ao parque. E vai brincar.

Tais exemplos se configuram em demandas por parte das crianças para com a professora uma vez que elas necessitam da permissão da professora para realizar as atividades ou deixar de fazer algo, mudar de atividade. Mas, por outro lado, também, pode representar uma demanda por parte da professora em organizar o trabalho pedagógico com as crianças.

Durante realização das observações foi possível notar que o professor é revestido de autoridade pela criança, em todas as demandas apresentadas. Compreendendo aqui que o professor se constitui autoridade, pois detentor do saber, e a sua intervenção se torna condição para a criança, que precisa saber.

Como supostamente dono de um saber o professor fica instituído de autoridade. Foi possível fazer uma nítida apreensão desse aspecto durante a observação de um momento de brincadeira das crianças, que eram acompanhadas pela professora:

As crianças encontram uma lagarta. S pergunta: Posso matar?

A professora dá uma resposta seguida de um questionamento: Não! Ela vai virar o que? S responde: Borboleta! Decidem então não matar a lagarta e a colocam numa planta

No exemplo acima, vemos como a autoridade da professora é demandada e se justifica pelo saber da professora com relação às lagartas e o fato de elas passarem pelo processo de metamorfose para se tornarem borboletas. Mas, a resposta dada pela professora mesmo que fosse a favor da morte da lagarta talvez fosse acatada, uma vez que sua resposta não foi questionada e a ordem de não matar a lagarta foi acatada. Por outro lado, percebe-se que a postura da professora, também, pressupõe um saber nas crianças uma vez que as questiona do porque *Não* deveriam matar a lagarta. Nesse sentido, o não que promove a interdição na ação das crianças é acompanhado pela possibilidade de compreensão do fato e do ato. Há, portanto, não só a apropriação de um saber, mas, antes disso a constatação do lugar da incerteza e do lugar de alguém que possui o saber e o diálogo entre esses dois campos para que ocorra de fato a construção de um saber verdadeiro.

Ao supor saber no professor, saber que de fato este possui, a criança o elege como autoridade e ao ensinar o professor confirma e exerce essa autoridade que lhe foi atribuída pelo aluno. Segundo Morgado (2002), é esse processo que possibilita a transferência na relação pedagógica.

Assim, quando transfere para o professor sentimentos da relação original, o aluno atualiza, ao mesmo tempo, um modo específico de relação com o conhecimento. É da qualidade desse modo de relação que a transferência depende para favorecer ou dificultar a concretização dos objetivos da relação pedagógica. (MORGADO, 2002 p. 90)

Logo, é a relação estabelecida entre a criança e seus progenitores que vai definir o modelo de relação a ser estabelecida entre a criança e o professor, assim como a relação entre a criança e o conhecimento. Mas, por outro lado, apesar de não ser capaz de controlar a relação transferencial, o professor, possuidor de conhecimentos e que ao ensinar exerce sua autoridade sobre a criança, possui papel fundamental na relação pedagógica. A depender da postura do professor frente ao conhecimento, podendo se colocar como detentor do saber ou como um mediador entre a criança e o saber, afim de que a mesma supere a desigualdade na relação com o mestre. É, pois, o

posicionamento do professor nesse processo, no sentido da submissão ou da autonomia, que vai definir a relação da criança com o conhecimento.

O que podemos supor ter sido buscado hoje em dia no campo da educação, por profissionais da área, são métodos e técnicas com o objetivo de adequar as intervenções pedagógicas às demandas de gozo imediato das crianças. Não considerando que para além dessas existem demandas, desejos direcionados ao desejo do outro. Algo que passa pelo outro e que logo depende deste para ser realizado ou interditado. Nesse sentido há uma demanda, a da autoridade do outro. Ao outro não deveria caber somente à satisfação do desejo, mas sua interdição, posto que esse outro seja para a criança representante da civilização e como tal possui a função de proteger o mundo das ações dessa criança.

A organização do espaço e do tempo, na instituição observada, apesar de ser mediado pela professora são adequados, na grande maioria das vezes, para atender as vontades das crianças. Na roda de conversa são definidos, de acordo com as falas das crianças, os temas dos projetos que serão trabalhados e as regras a serem cumpridas. Dessa forma, fica claro que são as crianças que decidem o que aprender e, não a professora que supostamente possui todo um conhecimento teórico e metodológico para realiza-lo. E, se as regras são construídas pelas crianças fica evidente que não é a professora quem as determina. Não havendo, portanto, nesse sentido hierarquia de saber.

Mas, o que é importante nesse aspecto é que apesar de a instituição de educação infantil trabalhar, pelo menos aparentemente, no sentido de atender às demandas de gozo imediatas das crianças, caminhando de encontro a uma pedagogia moderna centrada na criança, essa, ainda assim, demanda a autoridade da professora, enquanto possuidora de saber, organizadora, mediadora e objeto de amor. Segundo Lajonquière (2002), a demanda educativa que a criança direciona ao professor deveria permitir, pela via da castração, do “não”, da interdição do desejo, a existência de um lugar “vazio” que possibilite a aprendizagem.

O professor deve compreender a existência desse vazio e suportá-lo. Suportar a falta que existe em si, bem como suportar ocupar o lugar do desejo

do outro sem nunca poder satisfazê-lo por completo. Ser sujeito da falta é o que nos limita, mas, também, o que nos impulsiona diante do outro. É o que nos faz ir à busca desse outro.

A criança supõe no professor um saber que é em parte real e em parte da ordem do inconsciente, ligado, portanto, à fantasia. Há um saber sobre si, que o aluno deseja do professor e que este não possui por ser ontologicamente sujeito faltoso. O que está na centralidade desse processo é a falta. Falta que leva a criança a desejar o desejo do outro. O que sustenta essa relação é a “promessa” de realização de ambos os desejos, tanto da criança quanto do professor. Afinal, professor também investe nessa relação e, assim como a criança, também, demanda. Ele, também, deseja o desejo do outro. Deseja ser desejado pela criança.

Mas, houve momentos em que a figura de autoridade da professora não era demandada. Num desses momentos as crianças brincavam no parque sob a supervisão da professora. Cinco crianças se reuniram em volta de um brinquedo (um tambor colorido que lhes servia de túnel até o escorrega). Uma menina, que vamos chamar de A, pediu a outra que se deitasse dentro do tambor, em seguida colocou outro colega, um menino, sentado na mureta e disse: “Senta aí! Você tem que esperar!”. O menino senta e cruza as pernas. A vai até a menina que está deitada coloca uma blusa de frio em baixo de as roupa e diz: “Pronto, agora vai nascer!”. A menina que está deitada começa a simular um parto normal, finge chorar de dor. Outras duas apenas observam. O menino continua sentado e de pernas cruzadas. A diz para a menina que estava simulando o parto: “Calma! Eu vou cortar sua barriga!”. Faz-de-conta que corta e em seguida puxa a blusa de frio e entrega às duas meninas, que até aquele momento apenas observavam. A diz: “Toma enfermeiras!”. As meninas vão até um cantinho. Uma simula ligar um chuveiro e a outra lava o “bebê”, representado por uma blusa de frio. Em seguida, elas enrolam a blusa e lhe dão um formato parecido com o de um bebê. Entregam para A e dizem: “Prontinho!”. A entrega o “bebê” para o menino e diz: “Seu filho nasceu. Agora vai comprar leite pra ele!”. O menino sai correndo, fazendo barulhos com a

boca como se estivesse pilotando uma moto. Nesse momento, a auxiliar de sala interrompe a brincadeira dizendo que está na hora do almoço.

Questionada sobre o ocorrido, a professora afirmou não ter observado a brincadeira das crianças e que nenhuma delas havia, até aquele momento, feito questionamentos sobre o assunto. O que nos leva a crer que a professora desconhece alguns desejos e saberes das crianças. Mas, de forma alguma era esperado que ela o fizesse, tendo em vista a existência da falta. Falta que nos impossibilita a todos nós professores diante do processo educativo. O simples fato de não termos o controle total do processo e do outro. Dessa forma,

(...) por melhor preparado que esteja o educador, seguindo a risca os preceitos didático-metodológicos que estudou e aprendeu em sua formação *sempre* continuada, em prol de preceitos tidos como ideais, o retorno da demanda educativa endereçada ao aluno – sempre sujeito pero nem sempre tomado como – pode escapar repentinamente pela culatra e atingir o educador em seu íntimo, bem onde jamais esperou. A peleja que a demanda educativa lhe impõe passa exatamente por aí (MOURÃO, 2015. p.158).

A criança supõe um saber na professora que por sua vez supõe um desejo à criança. O que ocorre é que o desejo da criança pouco coincide com o saber que de fato a professora possui. Logo, o desejo da criança se depara com a falta na professora. Esta, por sua vez deseja o desejo na criança, mas, não o mesmo desejo da criança e, por isso, se depara com a falta, uma vez que seus desejos não coincidem. Mas, ambas, por desejarem o amor uma da outra, mantém a promessa inconsciente de suprirem ambas suas demandas.

Pensar tais aspectos, na educação infantil, é retomar o fato de que a falta existe e é fundante da relação pedagógica estabelecida entre o professor e as crianças. O que nos interessa é pensar justamente essa falta como mola propulsora do processo, mas, também, aquilo que o limita e define. Ao professor cabe compreender a impossibilidade da totalidade. Compreender que há uma falta na criança para a qual ele é demandado e que jamais poderá ser suprida. É necessário compreender o processo educativo dentro de uma impossibilidade de que nos fala Freud.

A tentativa de um fazer educativo sem falhas, negando a impossibilidade, não permite espaço para a interdição do desejo, tanto do

professor quanto das crianças. As teorias pedagógicas difundem seu ideal de criança e de aprendizagem banindo a impossibilidade do processo. A aprendizagem se torna possível com o emprego dos métodos e das técnicas adequadas à motivação das crianças, levando-as a aprendizagem. Nesse sentido a palavra do professor não basta, ele precisa dominar todo um aparato de objetos que podem significar a “salvação do ensino”.

Na lógica capitalista a educação institucionalizada torna-se um objeto, um produto para a satisfação de demandas das crianças e, também dos pais. Porém, a educação não se reduz a métodos e técnicas empregadas para motivar as crianças e atender suas demandas, ela é, também, composta de valores, proibições, interdições e pulsões que compõem a relação do professor com as crianças.

Ao se submeter a essa lógica, de atender a demandas, de se adequar a elas, o processo educativo perde sua característica fundamental: a assimetria entre professor e aluno. Isso faz com que os professores recorram a mecanismos artificiais, “(...) são levados a fazer uso, muito frequente, de negociações, convencimentos, entre outros para manter a disciplina, ter a atenção dos alunos se conseguir fazer o uso da palavra, ensinar” (MOURÃO, 2015.p.84).

O professor é convocado a abrir mão de sua autoridade, em nome do “bem das crianças”, uma vez que pode inibir o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades. Nessa lógica, os professores não devem, portanto, expressar reprovação para com seu aluno, seja na esfera comportamental ou quanto à aprendizagem. Trata-se, portanto, de uma busca pela igualdade, pelo fim da autoridade.

Para Mourão (2015), justificativas antiautoritárias, científicas e tecnocientíficas são disseminadas por teorias pedagógicas que proclamam ao professor um lugar de facilitador do processo de aprendizagem, com o objetivo de desenvolver o potencial do aluno. A escola fica, assim, cerceada na função de uma empresa que fornece um produto de satisfação imediata e, a aprendizagem se torna algo natural e sem necessidade de esforço psíquico,

“(...) em virtude do usufruto da felicidade natural da infância” (MOURÃO, 2015.p.85).

Lajonquière (1997) chama atenção para o fato de que há um século a pedagogia vem professando a ilusão da possibilidade de no futuro produzir crianças felizes. Para tal o professor tem renunciado ao seu papel de sustentador do ato educativo. Há, pois, uma preocupação com tudo aquilo que o autor chama de acessório: a afetividade, a criatividade, etc. por influencia do discurso psicopedagógico. E, segundo ele, são esses supostos problemas que vêm mascarar o mal-estar diante da renúncia ao ato de educar.

Diante disso, o pedagogo passa a se colocar numa posição de apenas complementar o saber que supostamente o aluno já possui. Complementação esta que deve vir na medida e na hora certa para que nada falte ou prejudique o desenvolvimento psicomaturacional da criança. Não é mais esperado que a criança encare o adulto buscando nele um saber sobre o desejo, mas espera-se do professor que encare a criança a fim de captar quais serão os próximos passos de seu desenvolvimento. A educação não fica, assim, mais alicerçada ao passado, mas ligada ao futuro.

Porém, é preciso compreender que mesmo havendo um esforço no campo pedagógico em dar ênfase à figura da criança, em destruir a assimetria entre professor e aluno, como nos afirma Lajonquière (1997), as crianças querem saber do passado. É o passado, a tradição que possibilitará o processo de subjetivação. É por meio da história paterna que o sujeito do desejo opera na criança e é desse desejo que criança quer se apropriar. Parafraseando Lajonquière (1997), é preciso compreender que:

Apenas se reconhecendo numa história, o sujeito pode recuperar para si e usufruir do desejo recalado na série dos acontecimentos, na história vivencial dos antecessores. Usufruto do desejo que humaniza, pois projeta para o futuro, isto é, coloca o sujeito perante a possibilidade de vir a experimentar um presente, não causado pelo presente imediatamente anterior, mas pela diferença que se aninha retrospectivamente entre aquilo que foi e aquilo que teria sido si... (LAJONQUIÈRE, 1997.p.13)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve início com uma inquietação, quase um desconforto, um mal-estar. Algo que atrapalhava o passo e fazia perder o compasso diante das incertezas que se aglomeraram as reflexões acerca da relação pedagógica entre professor e aluno na educação infantil, entre adulto e criança. A complexidade dessa relação de mão dupla, ambivalente, pois constituída de amor e ódio, talvez tivesse obstaculizada sua apreensão imediata.

Inicialmente foi necessário definir o ponto nodal dessa inquietação, o que foi sendo delineado aos poucos, após reflexões e discussões durante o processo de elaboração e exercício da escrita. A questão da autoridade na educação infantil foi delimitada como tema e, aos poucos, a inquietação se personificou em um problema: em que a autoridade do pedagogo que atua na educação infantil é demandada no trabalho cotidiano de uma turma de quatro anos? Ou, dizendo de outra maneira, quais as demandas de autoridade que as crianças apresentam ao pedagogo que atua na educação infantil?

Durante o processo de elaboração da presente dissertação esbarrou-se na dificuldade em encontrar na literatura autores que fizessem uma discussão específica do tema. E, diante disso, foram elaboradas duas hipóteses iniciais sobre essa aparente ausência da discussão da autoridade na educação infantil. A primeira, uma compreensão da existência de uma hierarquia natural do adulto sobre a criança, e não estando à autoridade ausente em alguns momentos, logo não haveria necessidade em discuti-la. A segunda, a hipótese de que as transformações no pensamento pedagógico com relação à infância tem colocado a criança no centro do processo de ensino e aprendizagem, ofuscando a figura de autoridade do professor, e situando, ao mesmo tempo a autoridade como sinônimo de autoritarismo.

Em ambos os casos a questão da autoridade não se coloca. Não é percebida como um tema a ser discutido teoricamente no campo da educação infantil, mas que mesmo assim, perpassa as falas de pedagogos, estando muitas vezes atrelada a uma discussão ao nível de senso comum.

Na educação hoje, mais especificamente na educação infantil, o discurso pedagógico tem estado centrado na criança, de forma tal que tem ofuscado a figura do professor. A desigualdade entre adulto e criança tem deixado de ser à base de sustentação do processo educativo. Diante disso, o professor não é mais considerado um detentor de saber – aspecto que colocava a criança em lugar de desvantagem diante do mestre – e, assume a tarefa de buscar métodos e técnicas adequadas ao desenvolvimento cognitivo das crianças. Agora, a criança, centro do processo, é creditada possuir um saber natural que necessita de espaço, métodos e materiais adequados ao seu desenvolvimento. Logo, todas as crianças podem aprender. Não há impossibilidade.

Impregnados do discurso desse ideário pedagógico, muitos professores da educação infantil tem atuado de forma a ofuscarem sua figura de autoridade diante da criança. Não são mais os professores que decidem os conteúdos a serem trabalhados e as regras a serem seguidas, mas, ao contrário, são as crianças quem tomam tais decisões. Um bom exemplo disso são os projetos de trabalho na educação infantil, como puderam ser percebidos na instituição observada, que tem como ponto de partida os saberes das crianças e são desenvolvidos de acordo com suas hipóteses e experiências.

O professor organiza as atividades de acordo com os interesses das crianças, de um suposto saber natural, por meio do qual as crianças dariam indicativos ao professor daquilo que deveria a elas ser ensinado. Nesse sentido na relação professor-aluno a autoridade do professor não é exercida, uma vez que se dá como uma negociação que pressupõe uma reciprocidade entre adulto e criança.

Essa ilusão pedagógica se dá em consonância com a organização do mundo capitalista. A educação passa a se dar no sentido de atender às necessidades imediatas das crianças, evitando a frustração das mesmas. Assim, é vista como uma mercadoria disponível a satisfazer aos desejos das crianças e de seus pais. Os professores são levados a crer que não há impossível no processo educativo, tudo passa a ser uma questão metodológica. O processo educativo passa a ter como base o gozo imediato e

não mais a falta. Não se faz referência ao passado, a tradição. Assim, não se percebe uma preocupação em transmitir às futuras gerações os conhecimentos socialmente construídos. E a partir do momento em que não se coloca em evidência o passado o adulto abandona seu dever de manter a tradição.

Propostas pedagógicas centradas nas crianças levam ao rechaço da figura do outro, daquilo que simboliza a tradição. O outro, representante da civilização e, sendo assim, responsável em instituir a lei para a criança, se encontra ofuscado. A figura do outro, tão cara a psicanálise freudiana na constituição do sujeito, é destituída de seu lugar.

Em *Algumas Reflexões sobre a Psicologia do Escolar* Freud (1914), indica a existência de aspectos que estão para além da cognição e que perpassam a relação professor-aluno, de forma a influenciar decisivamente no processo de ensino e aprendizagem. O que evidencia a idéia de que nessa relação algo está para além do conteúdo ministrado, ou da metodologia empregada pelo professor. Uma ambivalência emocional caracterizada por uma reedição de sentimentos provindos da relação anterior da criança com seus progenitores.

Durante o processo de resolução do Complexo de Édipo a criança nutre pelo pai sentimentos ambivalentes, de amor e ódio, que passarão a permear essa relação até o fim da vida. Esses sentimentos de ambivalência para com o pai são determinantes nas relações futuras que a criança irá estabelecer com seus professores. Ao entrar na escola a criança reexperimenta esses sentimentos diante da figura do professor, transferindo ao mesmo aquilo que outrora foi direcionado ao pai.

Partindo desse pressuposto, tudo leva a crer que a relação adulto-criança, na educação infantil, é transposta por aspectos inconscientes, que interferem de maneira decisiva nos processos pedagógicos e naquilo que diz respeito à autoridade do professor. Tudo indica a existência de uma hierarquia natural do adulto sobre a criança, devido à desvantagem da segunda com relação às experiências e conhecimentos que o primeiro possui. Mas, esse fato não dá garantias de que a relação com a autoridade do professor se dê

naturalmente e sem conflitos. A partir do momento em que se reconhece a existência de aspectos inconscientes nessa relação se coloca em questão o papel do professor. Colocando o docente diante de uma impossibilidade: o controle total dos processos educativos.

Compreender a existência da falta como algo inerente à constituição humana e ter a certeza da impossibilidade no processo educativo. Isso pode abrir caminhos para que os pedagogos que atuam na educação infantil reconheçam a importância do outro no processo de constituição do sujeito e se reconheçam enquanto outro da criança, amado e odiado, mas portador de um saber que o coloca em vantagem diante da criança.

Durante o processo de observação a autoridade da professora foi demandada por diversas vezes. Tais demandas por colocarem em evidência o desejo, que é ontológico, podem ser consideradas todas como demandas de amor. Não passíveis de nomeação, uma vez que são inconscientes. Logo, a criança não demanda algo que é só cognitivo, sensorial, consciente, é, pois de outra ordem. É da ordem daquilo que pulsa e que busca satisfação em um objeto. A demanda da criança se dá no sentido de uma busca por um objeto que possa ocupar um lugar que o pai não pode ocupar, mas que é inoculpável. Logo essa relação deixa transparecer a falta.

Negar a falta é entrar na ilusão de um faz-de-conta que tudo é possível, que todos os desejos serão satisfeitos e não haverá interdição. E, dizendo mais especificamente do chão da escola: uma ilusão de que todos podem aprender, de que todos possuem capacidades inatas para aprender, de que todos podem aprender de forma prazerosa, de que interditar o desejo da criança é prejudicar seu processo de desenvolvimento, de que permitir à criança resolver de forma independente seus conflitos é dar a ela autonomia. O próprio Freud entendia como impossível uma educação sem a interdição do desejo. Pois, é justamente a figura do outro adulto a única capaz de instituir a humanidade na criança, num processo de interdição da realização do desejo, em que se funda a civilização.

A psicanálise, talvez, seja um bom caminho para auxiliar a compreensão da autoridade na educação infantil, trazendo elementos que elevem a discussão do tema para além do que é consciente, revelando a falta na relação professor-aluno. Podendo levar o professor, por meio da compreensão dos processos inconscientes, a suportar ocupar esse lugar de outro, não se omitindo diante de seu dever de transmissor da tradição, de portador de um saber. Ser capaz de suportar esse lugar de outro para a criança já seria algo grandioso no trabalho pedagógico.

Tem-se a clareza de que o assunto não se esgota aqui e que ainda há muito que se discutir com relação ao tema. E, ainda que neste trabalho não tenha sido discutida a fundo a questão da identificação, esta pode ser um caminho para pensar a autoridade, tendo como referencial a psicanálise.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Carlos. FRANCO, Vítor. Contributos da Psicanálise para a educação e para a relação professor-aluno. Revista IPV. N°38. Millenium, Junho de 2010.

ALVES, Bruna Molisani Ferreira. Infâncias e educação infantil: Aspetos históricos, legais e pedagógicos. Revista Aleph. Ano V. n° 16. Novembro, 2011.

ALVES, Fernando Donizete. SMMERHALDER, Aline. Infância e Educação Infantil: Aspectos inconscientes das relações educativas. Paidéia. Vol.22. n°52. Ribeirão Preto, maio / agosto, 2012.

AMARAL, Mônica do. O espectro de narciso na modernidade: de Freud a Adorno. Estação Liberdade. São Paulo, 1997.

AQUINO, JulioGruopa. (org.) Autoridade e Autonomia. 4ª edição. São Paulo. Summus, 1999.

ARAGÃO, Regina Orth de. A Psicanálise no campo da Educação Infantil: Uma aplicação possível. Revista Em Aberto. V. 18. P. 70-77. Brasília, Jul. 2001.

ARAÚJO, Ulisses F. de. Respeito e autoridade na escola. In: AQUINO, Júlio Gruoppa. Autoridade e Autonomia. 4º edição. São Paulo. Summus editorial, 1999.

BADINTER, Elizabeth. O longo reinado da autoridade paterna marital. In: Um amor conquistado: O mito do amor materno. Ed. Nova Fronteira. Rio de Janeiro, 1985. Porto Alegre. Artes médicas, 1989.

BITTAR, Mona. *Individuo e Sociedade – a fertilidade da teoria freudiana na contemporaneidade*. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação, 2006.

BRASIL/MEC. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL/MEC. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Lei nº 9.394/96. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL/MEC. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Lei nº 4.024/61. Brasília, DF, 1961.

CAMARGO, Ana Carolina Correa Soares de. *Demanda educativa, retornos e inoperância dos métodos de ensino*. Coleção LEPSI/FE-USP. Ano. 6, 2006.

ENGUITA, Mariano F. *A Face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FRANCISCHINE, Rosangela. SILVA, Carmem Virgínia Moraes da. *O surgimento da educação infantil na historia das politicas publicas para crianças no Brasil*. Praxis Educacional. Vol. 08. Nº12. Vitória da Conquista. Jan/jun, 2012. P. 157-276.

FRANCISCO, Maria de Fátima S. *Autoridade e contrato pedagógico em Rousseau*. In: AQUINO, Júlio Gruoppa. *Autoridade e Autonomia*. 4º edição. São Paulo. Summus editorial, 1999.

FREUD, Sigmund. Da horda primitiva à família. In: CANEVACCI, Massimo (Org.). 4º edição. Brasiliense. São Paulo, 1981.

_____ O Ego e o Id (1923). In: FREUD, S. O Ego e o Id e outros trabalhos. Edição Standard Brasileira das Obras Completas. Vol. XIX. Imago. Rio de Janeiro, 1996.

_____ Além do princípio de prazer (1920) In: FREUD, S. Além do princípio de Prazer, Psicologia de Grupo e outros trabalhos. Edição Standard Brasileira das Obras Completas. Vol. XVIII. Imago. Rio de Janeiro, 1996.

_____ O Mal-estar na civilização (1930). In: FREUD, S. O futuro de uma ilusão, O mal-estar na civilização e outros trabalhos. Edição Standard Brasileira das Obras Completas. Vol. XXI. Imago. Rio de Janeiro, 1996.

_____ Totem e tabu e outros trabalhos. Edição Standard Brasileira das Obras Completas. Vol. XIII. Rio de Janeiro. Imago, 1996.

_____ Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna. Edição Standard Brasileira das Obras Completas. Vol. IX. Rio de Janeiro. Imago, 1996.

_____ Psicologia de Grupo e Análise do Ego (1920). In: FREUD, S. Além do Princípio de Prazer, Psicologia de Grupo e Análise do Ego e outros trabalhos. Edição Standard Brasileira das Obras Completas. Vol. XVIII. Imago. Rio de Janeiro, 1921.

_____ Algumas Reflexões Sobre a Psicologia do Escolar. In: FREUD, S. Totem e Tabu. Edição Standard Brasileira das Obras Completas. Vol. XIII. Rio de Janeiro. Imago, 1996.

FURLANI, Lúcia m. Teixeira. Autoridade do professor: Meta, mito ou nada disso? 4º edição. São Paulo. Cortez, 1995.

GUIMARÃES, Veridiana Canezin. CELES, Luis Augusto M. O psíquico e o social numa perspectiva metapsicológica: O conceito de identificação em Freud. Universidade de Brasília. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Julho/setembro. vol.23. n° 3. p. 341-346, 2007.

KRAMER. Sonia. Com a pré-escola nas mãos. 14ª edição. São Paulo: Atica, 2003.

_____. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achime, 1995.

KUHLMANN JR, Moisés. História da Educação Infantil brasileira. Fundação Carlos Chagas. São Paulo. Revista Editora Brasileira. N° 14. Maio/junho/julho/agosto, 2000.

KUPFFER, Maria Cristina M. Por uma vara de videiro simbólica. In: AQUINO, Júlio Gruoppa. Autoridade e Autonomia. 4ª edição. São Paulo. Summus editorial, 1999.

_____, Maria Cristina M. Freud e a educação: O mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1992.

LAJONQUIÉRE, Leandro de. Sigmund Freud, a educação e as crianças. Estilos da Clínica. Vol. VII. n° 12, 2002.

_____ (psico) pedagogia, psicanálise e educação. Uma aula introdutória. Estilos da Clínica. Aula inaugural ministrada em 25/08/97 na FUESP, da disciplina de pós-graduação Psicanálise e Educação: o estudo do sujeito. 1997.

LAZZARINI, Eliana Rigotto. Ressonâncias do narcisismo na clinica psicanalítica contemporânea. *Análise psicológica*. XXVIII. 2010. (269-280).

MARAFON, Danielle. Educação infantil no Brasil: um percurso histórico entre ideias e políticas públicas para a infância. S/D. Disponível em: www.Histedbr.fae.unicamp.br.

MEZAN, Renato. Freud: a trama dos conceitos. Coleção estudos. Ed. Perspectiva. São Paulo, 1989.

MORGADO, Maria Aparecida. Transferência, sedução e autoridade na relação pedagógica. *Revista Espaço Acadêmico*. N°131. Ano XI. Abril de 2012.

MOURÃO, Elaine Cristina. O que professa o professor na atualidade? Coleção LEPSIP/FE-USP. Ano 9, 2012.

NETO, Oswaldo França. Identificação e culpa: Questões éticas e contemporâneas. *Ágora*. V. VIII. Jan/jun. Rio de Janeiro, 2005.

PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: historias de submissão e rebeldia. São Paulo. Casa do Psicólogo, 2010.

PEDROSSIAN, Dulce Regina dos Santos. O mecanismo da identificação: uma análise a partir da teoria freudiana e da teoria critica da sociedade. Universidade Federal de Mato grosso do Sul. *Inter-Ação*. Ver. Fac. Educ. UFG. Julho/dezembro, 2008.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. A impostura do mestre. Coleção LEPSI/FE-USP. Ano. 5, 2004.

PULIDO, Asdrúbal. Educere. Artículos Arbitrados. Ano 11. n 38. Julho/ agosto/ setembro, 2007. (433-438).

RINALDI, Culpa e Angústia: algumas notas sobre a obra de Freud. 2º Congresso Internacional do Colégio de Psicanálise da Bahia, Salvador, 4, 5,6 e 7 de nov. de 1999.

ROURE, Susie Amâncio Gonçalves de. A autoridade na educação contemporânea. Goiânia, Editora UFG, 2009.

SETTON, Maria da Graça J. As transformações do final do século: resignificando os conceitos autoridade e autonomia. In: AQUINO, Júlio Gruoppa. Autoridade e Autonomia. 4 edição. São Paulo. Summus editorial, 1999.

TAILLE, Yves de La. Autoridade na escola. In: AQUINO, Júlio Gruoppa. Autoridade e Autonomia. 4º edição. São Paulo. Summus editorial, 1999.

TAILLE, Yves de La. JUSTO, José Sterza. SILVA, Nelson Pedro. Indisciplina. Disciplina, ética, moral e ação do professor. 5ª edição. Porto Alegre. Editora Mediação, 2013.

T. W. Adorno e M. Horkheimer. Sociologia da Família. In: CANEVACCI, Massimo (Org.). 4º edição. Brasiliense. São Paulo, 1981.

T. W. Adorno. Educação e Emancipação. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1995.

VOLTOLINI, Rinaldo. A escola e os profissionais d'A criança. Coleção LEPSI/FE-USP. Ano. 7, 2009.

