**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR E DO
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

MARIANA RODRIGUES ANCONI

**AGRESSIVIDADE ENTRE PAIS E EDUCADORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
MANEJOS POSSÍVEIS A PARTIR DO CAMPO SIMBÓLICO**

São Paulo

2017

MARIANA RODRIGUES ANCONI

**AGRESSIVIDADE ENTRE PAIS E EDUCADORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
MANEJOS POSSÍVEIS A PARTIR DO CAMPO SIMBÓLICO**

(Versão original)

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Dra. Maria Cristina Machado Kupfer

São Paulo

2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES TRABALHOS, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Anconi, Mariana Rodrigues.

Agressividade entre pais e educadores na educação infantil: manejos possíveis a partir do campo simbólico / Mariana Rodrigues Anconi; orientadora Maria Cristina Machado Kupfer. – São Paulo, 2017.

137 f.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Psicanálise 2. Educação Infantil 3. Agressividade 4. Primeira infância I. Título.

RC504

Nome: ANCONI, Mariana Rodrigues

Título: *Agressividade entre pais e educadores na Educação Infantil: manejos possíveis a partir do campo simbólico*

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Aprovado em: ____/____/____

Banca examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Para Hernani, Cristina e Gabriela.

Amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Cristina Kupfer, pelo acolhimento e orientação desta dissertação de mestrado. Pela transmissão e inspiração às questões que deram vida a este trabalho. Pela sensibilidade ao respeitar e reconhecer que o tempo da escrita é singular.

A Rinaldo Voltolini e Rogério Lerner pelas brilhantes contribuições feitas ao presente trabalho durante o Exame de Qualificação.

Ao Instituto de Psicologia da USP, CAPES e CNPQ pelo incentivo e financiamento deste trabalho acadêmico.

Ao grupo de pesquisa “IRDI nas creches” pelo acolhimento assim que mudei para a cidade de São Paulo. Pelas ricas discussões e trocas a respeito do complexo universo da Psicanálise e Educação com crianças pequenas. Pelas amizades que construí ao longo desse tempo de pesquisa.

Aos colegas do grupo de pesquisa LEPSI por cada discussão enriquecedora dos textos e trabalho apresentado.

À comunidade de psicanalistas de São Paulo, que me recebeu nesta cidade de braços abertos. Ressalto este agradecimento como testemunho de que, para além das “pequenas diferenças” entre os próprios psicanalistas, é possível criar laços. Por isso, além das pessoas, agradeço às Instituições que possibilitaram estes encontros.

À Michele Faria pela transmissão capaz de produzir efeitos em minha escrita a partir da escuta das questões relacionadas a esta pesquisa. E também pela generosidade em acolher as inquietações que surgiram no percurso.

Ao grupo que compõe o Núcleo de São Paulo da Escola de Psicanálise – Corpo Freudiano – sob a direção de Mario Eduardo Costa Pereira. Escola esta que, desde meu percurso na psicanálise em São Luís até os dias de hoje, contribui para que a teoria e a prática sejam sempre pensadas e questionadas, propiciando uma relação especial com o saber transmitido pelos profissionais que fazem parte desta escola.

Ao grupo de colegas psicanalistas do projeto Escutatório – Anastácia David, Carolina Escobar e Lorena Bitar. Agradeço as três por terem aceitado o desafio da escrita, por compartilhar conhecimento e trabalhar na transmissão de uma psicanálise que esteja pautada na ética. Obrigada por “apostarem” junto comigo.

A Caio por ter acompanhado – mesmo que distante – grande parte do processo de “ser mestranda”. Processo este, às vezes, empolgante, às vezes, turbulento. Também por seu amor que transforma as dificuldades em situações mais leves e os obstáculos da vida em desafios a serem alcançados.

A meus pais e minha irmã pela “aposta” constante em meus projetos e apoio incondicional para que eles se concretizassem. Pelo amor transmitido a cada cuidado e a preocupação com meu bem-estar perto ou longe de casa. Agradeço por me ajudarem a enxergar os melhores caminhos a seguir e a transformar os impossíveis da vida em possibilidades reais. A realização desta pesquisa é uma conquista, também, por causa de vocês.

*O correr da vida embrulha tudo. A vida
é assim: esquentando e esfria, aperta e daí
afrouxa, sossega e depois desinquieta. O
que ela quer da gente é coragem.*

João Guimarães Rosa

RESUMO

ANCONI, Mariana Rodrigues (2017). *Agressividade entre pais e educadores na Educação Infantil: manejos possíveis a partir do campo simbólico*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

O objetivo central deste trabalho é oferecer uma ferramenta de trabalho aos profissionais que atuam com crianças pequenas (primeira infância – 0 a 3 anos de idade) no campo da educação e também da saúde para o manejo dos impasses e conflitos – representados muitas vezes pela agressividade – com as famílias de crianças. A pesquisa desenvolve-se em cinco capítulos e uma seção de considerações finais. A princípio serão apresentadas diferentes perspectivas sobre o saber na cultura e sociedade por meio do âmbito da ciência, do cientificismo e da psicanálise. Parte-se da ideia de que a segunda modalidade (cientificismo) aparece como um desdobramento do primeiro (ciência), a partir da “tecnocratização” (técnica + burocratização) do saber. Além disso, trata-se do reflexo da sociedade atual e sua relação com o conhecimento. Em contrapartida, o saber da psicanálise será trabalhado a partir da subversão do sujeito cartesiano com o conceito de sujeito do inconsciente. Por meio de um estudo bibliográfico, será abordada a construção do conceito de agressividade na obra de Sigmund Freud e seus desdobramentos e avanços em Jacques Lacan. Além disso, o conceito do mal-estar presente na educação também será abordado frente às relações estabelecidas com o conhecimento e o lugar do saber na sociedade como produto (mercadoria). A partir da contextualização da instituição creche e como esta se apropria dos saberes ao longo do tempo (saber higienista, “pedagogizante”, “psicologizante” etc.) tem-se como contraponto a pergunta: e do lado dos pais, de que saber se trata? Esta pergunta aparece como pano de fundo do trabalho uma vez que o saber parental vem sendo destituído pela técnica e o cientificismo, relacionado inclusive à posição dos educadores – e outros profissionais – como especialistas. Portanto, diante dos saberes que estão em jogo na educação das crianças, serão apresentadas as posições subjetivas de pais e educadores e os efeitos na relação entre eles, caracterizando em uma relação harmoniosa pautada na identificação mútua ao saber científico ou em uma relação permeada por conflitos e até agressividade, quando não há o reconhecimento do saber inconsciente. Por fim, uma contribuição mais direta ao campo da educação com a proposta dos manejos possíveis a partir do campo simbólico pelos recortes das falas de educadores e pais em relação aos saberes que circulam, fazendo contraponto às pesquisas científicas que abordam tais conflitos a partir de um ideal que visa excluir o espaço para a diferença e as discontinuidades entre pais e educadores, produzindo assim, algo da impotência na educação.

Palavras-chave: Psicanálise; Educação Infantil; Agressividade; Primeira infância.

ABSTRACT

ANCONI, Mariana Rodrigues (2017). *Aggressiveness between parents and educators in Early Childhood Education: Possible interventions from the symbolic field*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

The main objective of this work is to provide a tool for professionals who work with young children (early childhood – 0 to 3 years old) in the field of education as well as health care for the management of impasses and conflicts – represented many times for aggressiveness – with children's families. The research is presented in five chapters and a final-consideration section. At first, different perspectives will be presented on knowledge in culture and society through the field of science, scientism, and psychoanalysis. It starts from the idea the second modality (scientific) appears as a deployment of the first (science), from the "technocratization" (technique + bureaucratization) of knowledge. In addition, it is the reflection of the current society and its relation with knowledge. On the other hand, the psychoanalysis knowledge will be worked from the subversion of the Cartesian subject with the concept of subject of the unconscious. Through a bibliographical study, the construction of the concept of aggressiveness in the Sigmund Freud's work and its deployment and advances in Jacques Lacan will be discussed. Moreover, the concept of uneasiness on education will also be discussed in the face of relations established with knowledge and place of knowledge in the society as a product (merchandise). From the contextualization of the day-care institution and how it appropriates the knowledge over time (hygienist, pedagogizing, psychologizing knowledge, among others), the question is asked: on the parents' side, what is this knowledge about? This question appears as the background of the work since parental knowledge has been deprived by technique and scientism, even related to the position of educators – and other professionals – as specialists. Therefore, as a result of the knowledge that is at stake in children education, the subjective positions of parents and educators will be presented, and the effects on the relationship between them, characterizing in a harmonious relationship based on the mutual identification associated to scientific knowledge or a relationship permeated by conflicts and even aggressiveness, when there is no recognition of unconscious knowledge. Finally, a more direct contribution to the field of education with the proposal of possible management from the symbolic field by the clippings of educators and parents' speeches concerning the knowledge that circulates, providing a counterpoint to the scientific researches that broach such conflicts from an ideal aiming at excluding the space for difference and discontinuities between parents and educators, then producing something of impotence in education.

Key-words: Psychoanalysis; Child education; Aggressiveness; Early childhood.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. Os saberes e seus atravessamentos na cultura e sociedade.....	22
1.1. O saber na ciência.....	24
1.2. O saber no cientificismo	29
1.3. A psicanálise e “um saber que não se sabe”	32
1.3.1. Psicanálise e ciência	32
1.3.2. Saber e verdade.....	36
2. Contribuições sobre agressividade na teoria psicanalítica de Sigmund Freud e Jacques Lacan	42
2.1. Agressividade em Freud	43
2.1.1. Narcisismo das pequenas diferenças e agressividade entre pares	50
2.2. Agressividade em Lacan.....	56
2.2.1. Constituição do Eu e o Estádio do espelho	58
2.3. Mal-estar e o (im)possível na educação	63
3. Os saberes e os discursos entre a creche e os pais.....	66
3.1. A creche e os saberes que circulam	66
3.1.1. O saber higienista	71
3.1.2. Os saberes <i>pedagogizante</i> e <i>psicologizante</i>	74
3.2. O saber dos pais e filiação	75
3.3. Entrecruzamento das funções do cuidar e educar na primeira infância	79
3.3.1. Discursos que atravessam o cuidar e o educar: do discurso do Mestre ao discurso Universitário	86

4. A relação entre pais e educadores e as posições subjetivas frente aos saberes veiculados	92
4.1. O Real, o Simbólico e o Imaginário em Lacan	99
4.2. Eixos Imaginário e Simbólico na transmissão do saber dos pais e educadores	101
4.2.1. Posições subjetivas de pais e educadores e os efeitos de “parceria” e conflito/agressividade na relação	105
4.2.2. Posição de identificação dos pais e educadores com o saber científico	106
4.2.3. Posição de “não-reconhecimento” do saber do outro	110
5. Conflitos e impasses entre pais e educadores: Manejos possíveis na educação infantil.....	115
5.1. Manejos possíveis a partir do campo simbólico	121
5.1.1. Da desconstrução de um saber ideal ao furo no saber	122
5.1.2. Posição de reconhecimento pelos pais e educadores do saber inconsciente	125
6. Considerações finais	131
REFERENCIAS	135

INTRODUÇÃO

Este trabalho nasceu das discussões realizadas nas reuniões de pesquisa da Metodologia IRDI nas creches (Kupfer *et al.*, 2014) e das questões que movimentaram o trabalho nestas instituições. Meu percurso nesta pesquisa tem início no primeiro semestre de 2012, no grupo de pesquisa coordenado pela Prof^a. Dra. Maria Cristina Machado Kupfer no projeto intitulado: “Metodologia IRDI – uma intervenção com educadoras de creche a partir da psicanálise”, com financiamento da FAPESP. Neste grupo, colaborei na aplicação do instrumento IRDI acompanhando bebês de zero a dezoito meses em creches na cidade de São Paulo.

Anterior à pesquisa “IRDI nas creches”, houve uma pesquisa para a validação do instrumento IRDI no campo da saúde. A Pesquisa Multicêntrica de Indicadores Clínicos para o Desenvolvimento Infantil, desenvolvida pelo Grupo Nacional de Pesquisa (GNP), sob a chancela do Ministério da Saúde e da FAPESP foi realizada com o objetivo de permitir uma detecção precoce de riscos psíquicos em bebês. Seu instrumento, o protocolo de Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil (IRDIs) foi construído para ser aplicado em serviços pediátricos, pelos pediatras em suas consultas de rotina de crianças de 0 a 18 meses de vida, a partir da concepção psicanalítica sobre a constituição do psiquismo (KUPFER & VOLTOLINI, 2005).

Através de 31 indicadores, é possível que o profissional da saúde acompanhe as características do desenvolvimento psíquico da criança, especialmente na relação mãe-bebê. A ausência de alguns elementos dessa relação pode indicar a instalação de dificuldades no curso do desenvolvimento. Para tanto, o IRDI trabalha com indicadores que apontam para a presença de “saúde” psíquica, e não o contrário, ou seja, a patologia (ARMILIATO, 2013)

No entanto, a partir da validação do IRDI no campo da saúde/pediatria começou então a ser amplamente utilizado por psicólogos, por pesquisadores universitários e outros profissionais de saúde sensibilizados para o problema da detecção precoce de sinais de desconexão ou de sofrimento em bebês a partir de pesquisas em outros campos, como em clínicas psicológicas, maternidades, creches e escolas de educação infantil (MARIOTTO; BERNARDINO, 2012), UTI neonatal, instituições de abrigo (NOGARA, 2011), com agentes comunitárias de saúde (MORAIS; TOCCHIO; LERNER, 2012).

Com isso, o IRDI saiu do campo da saúde e entrou para o campo da educação. Ao ir para o campo da educação, foi proposto a elaboração de uma metodologia para o

acompanhamento de bebês na relação com os educadores de creche. Considerando então a entrada cada vez mais precoce da criança no ambiente institucional, é consequente que os profissionais responsáveis pelos cuidados das crianças nesses ambientes, ocupem um lugar no processo de subjetivação dessas crianças pequenas, que está para além do educar para a aprendizagem.

Nesta pesquisa, além das visitas em campo, nós – pesquisadores alinhados com a teoria psicanalítica de Freud (1856 - 1939) e Jacques Lacan (1901 - 1981) – nos reuníamos semanalmente para discutir os acompanhamentos com os bebês e suas educadoras no trabalho de campo e também, para levantar questões teóricas relativas à participação das creches na constituição dos “bebês-sujeitos”¹.

De acordo com os relatos que apareciam nas reuniões, pude notar a repetição de uma questão presente em muitos acompanhamentos de bebês: a presença de certa agressividade e/ou rivalização nas falas dos educadores em relação às mães, principalmente quando se referiam a um saber diferente daquele que consideravam o “jeito certo” de educar as crianças, colocando o saber dos pais sobre seus filhos em um lugar não muito privilegiado em seu discurso.

Esta questão – rivalidade/agressividade entre pais e educadores – apareceu na fala dos pesquisadores durante os relatos de sua experiência com o acompanhamento de bebês através do vínculo com os educadores. Nesse momento, decidi investigar mais a fundo o que estaria em jogo na agressividade presente nesta relação. Portanto, através de alguns relatos recolhidos nestas reuniões da pesquisa foi possível escutar como alguns educadores se apropriavam do saber referente ao educar na primeira infância, muitas vezes colado a um discurso reforçado por outros saberes como o higienista, “medicalizante”, “pedagogizante”, “psicologizante” etc. A presença dos saberes em questão no discurso dos educadores refere-se à construção histórica da própria instituição (creche) e também à influência do discurso científico na educação infantil.

Portanto, diante da questão colhida nas reuniões, pude fazer a pergunta que guiará este trabalho com foco na educação: O que fazer com os impasses/conflitos presentes na relação entre pais e educadores? Esta pergunta, serve de ponto de partida, uma vez que, ela carrega

¹ Termo construído a partir da ideia de que os bebês não nascem sujeitos. Para a psicanálise lacaniana, o sujeito constitui-se enquanto tal através do campo do Outro (linguagem) e de outros que possam encarnar funções que promovam um cuidado que não é anônimo. O Outro Primordial que nada mais é que a presença real – outro – que encarna as funções nas operações de constituição do [sujeito](#) (MARIOTTO, 2009, p. 75).

em seu cerne, um aspecto crucial relativo as diferentes relações estabelecidas com o saber – ou formas de se apropriar dele – e as implicações e efeitos disso no contexto da educação. O que nos faz retornar à questão: O que fazer com isso? E a partir disso, propor os manejos possíveis inicialmente pelos educadores quando aparece, por exemplo, a agressividade na fala dos pais e educadores promovendo o impasse na relação.

A partir do saber veiculado pelos educadores na creche, muitas vezes identificado ao “saber especializado”, outra pergunta surge: Como os pais lidam com isso? Esta questão será central para avançarmos sobre os manejos no campo da educação a partir das posições subjetivas adotadas pelos pais e pela creche em relação aos saberes em jogo, sejam eles da ordem da ciência, da técnica ou do inconsciente.

A creche em seu percurso histórico mostra um movimento que abandona o perfil assistencialista para se constituir no campo da educação, o próprio perfil dos que se ocupam com os cuidados na creche se transforma no decorrer do tempo. Campos (1994) refere que os profissionais que trabalham nas creches, como monitores, educadores, auxiliares de desenvolvimento infantil, recreacionistas e outros, em sua grande maioria, são mulheres de baixa escolaridade, com salário reduzido e jornada de trabalho aumentada, das quais se espera disposição para limpar, cuidar, alimentar e evitar riscos de quedas e machucados, controlando e contendo certo número de crianças, em ações consideradas como cuidados. Já as que trabalham na pré-escola são chamadas de professoras, em sua maioria com formação de nível médio, possuem maiores salários e espera-se que desenvolvam atividades exclusivamente educacionais, ou seja, pedagógicas.

Ainda em sua pesquisa, Campos (2004) relata que algumas professoras e monitoras afirmam que, devido a essas circunstâncias, não há tempo para uma estimulação mais individualizada, para dar colo, carinho, atenção a todos. Segundo a monitora R.: “Não dá para atender a todos, tem uns que nunca vão para o balanço”, referindo-se a dois balancinhos suspensos na sala que normalmente são ocupados pelas crianças menores, por aquelas que ficam chorando, ou como forma de castigo.

No estudo autor citado, cuidar passa a ser de responsabilidade daquele que possui menor formação escolar, ao passo que educar se torna responsabilidade do profissional de maior formação. Para alguns profissionais, o que impossibilitaria a organização de um trabalho aliando cuidar e o educar seria o número de crianças por turma, em média doze, o que inviabilizaria a realização de outra atividade que não o puro cuidado, entendendo-o como o atendimento das necessidades mais urgentes como alimentação, higiene e sono. No entanto,

esse perfil não se mantém fixo, visto que, atualmente a partir das transformações sociais e culturais na sociedade, há uma forma de cuidar das crianças baseada na busca contínua por estar referenciada a um saber especializado e técnico, pautado no discurso da ciência e seus desdobramentos – como “tecnocientífico” – na tentativa de obter as garantias no ato de educar.

O passado de assistencialismo da creche, para Mellier (2005), tornou-se uma fonte de “trauma” para a instituição, que passou a definir-se por meio “daquilo que não deve ser”. Portanto, ao partirem do ideal do que – supostamente – não devem ser, pelo referencial negativo acabam afirmando pelo avesso algo que diz delas (creches).

No contexto das creches, a educação é marcada por uma linha tênue que separa o que se entende por educar e cuidar (que pode ser muito particular a cada indivíduo). A linha tênue configura-se de forma tracejada e não contínua, pois na verdade entende-se que estes dois campos se mesclam de tal maneira que, um não existe sem outro no contexto da educação na primeira infância.

Quanto mais abandona o caráter assistencialista, mais a creche tentar marcar as diferenças com esse campo. Um exemplo simples refere-se a própria nomenclatura no sistema de ensino. Para crianças com até 6 anos utiliza-se o termo “Educação” e, para crianças acima de 6 anos o termo muda para “Ensino”. A diferença consiste que no segundo termo (ensino) a educação das crianças está desvinculada dos cuidados, então passa-se a usar o termo “Ensino Fundamental” e não mais “Educação Infantil”. Portanto, vemos nos próprios termos utilizados e estabelecidos em lei que estes determinam os campos a que estamos referidos. No entanto, vemos cada vez mais avançar a noção de ensinar no campo da Educação na primeira infância.

A defesa do caráter pedagógico dessas instituições, ocorreu no sentido de valorizar as atividades ligadas ao ensino, à transmissão de algo, o que reproduz ou antecipa as práticas do ensino fundamental. Esse reducionismo pedagógico contribui para a desvalorização das atividades relacionadas aos cuidados com as crianças pequenas. E não favorece a compreensão de que as crianças dependem de cuidados dos adultos para sua sobrevivência, além do fato de permanecerem diariamente, por longos períodos de tempo, nessas instituições de educação infantil (MORATTI, 2016).

Brandão (2016) afirma que o ato de educar – nas creches – implica em dois aspectos possíveis: um, atravessado pelo ideal pedagógico, discurso tão caro à contemporaneidade, que prima pelo anonimato, pela generalização e, conseqüentemente, pelo esvaziamento da subjetividade. E outro, permeado por marcas simbólicas. O primeiro aspecto é tomado por

todos aqueles que, contrários à afirmação de Freud da impossibilidade da educação, creditam ao saber e à técnica verdades absolutas passíveis de serem ensinadas e, conseqüentemente, aprendidas. O segundo aspecto – a nosso ver – trata-se de uma Posição frente ao saber em que cabe o impossível do educar fazendo um contraponto ao saber especializado.

O ato de educar envolve diversos aspectos importantes para o desenvolvimento das crianças, sejam eles representados nas regras e leis, por exemplo. Na creche, é preciso organizar-se para sentir fome na hora das refeições e sono na hora da sesta. Portanto, para Mariotto (2003) um corpo “bem cuidado” é aquele que se ordena nessa nova ordem, em que o espaço para o impulso é tomado como mal-educado. Bergès & Balbo (2001) afirmam que o corpo é “o próprio teatro do desconhecimento”, apontando para o fato de que, à medida que esse corpo vai sendo tomado pela pulsão, um saber aí vai se instalando, mas que vai sendo “obstaculizado sem cessar pelo discurso do outro [...] que se vê confrontado com sua própria verdade sobre a relação sexual” (pp. 18-9).

Hoje, o que se vê é justamente a preocupação com o educar e a aprendizagem das crianças no aspecto cognitivo, mesmo muito pequenas. Portanto, vemos nesta instituição a presença de discursos que circulam e atravessam os profissionais em suas práticas. Saberes como o da medicina, da psicologia, pedagogia e psicopedagogia estão em destaque na creche e, de certa maneira, os educadores constroem uma relação com esses saberes que são veiculados às crianças e também aos pais.

A presença dos diversos saberes na instituição denuncia de certa forma a tentativa de eliminar algo do mal-estar inerente a esta prática, assim como em governar e analisar, como nos ensinou Freud (1925). O mal-estar no âmbito da educação se faz presente quando as exigências civilizatórias se desencontram, não coincidem com as moções pulsionais, com a empreitada de obter satisfação e extirpar o sofrimento, assim como, as renúncias e abnegações são necessárias em prol da humanização.

Considera-se que no cerne do mal-estar docente estão algumas mudanças significativas que os processos educacionais sofreram nos últimos séculos no que concerne à concepção e conceito de educação, aos meios e técnicas empregadas e as relações estabelecidas nas instituições educacionais a partir de mudanças epistemológicas, sociais e tecnológicas, que ocorreram a partir da transição da Idade Média para a Idade Moderna que foram maximizadas na era capitalista, a qual impôs novas demandas educacionais às sociedades. Vivemos em tempos de mal-estar como efeito de uma cultura de excessos

generalizados, percebidos no hiperconsumo, na supervalorização da intimidade e em formas de segregação (PEREIRA, 2009).

O mal-estar – outro nome da “angústia”, segundo Sigmund Freud (1930) – acomete incondicionalmente o campo da educação. De acordo com Pereira (2009) os professores se dizem cada vez mais destituídos, desrespeitados e desautorizados por uma civilização que parece ter posto em declínio o “discurso do mestre” em favor do “discurso do capitalista” (LACAN, 1974). Aderidos a este último discurso, crianças e jovens parecem levar às últimas consequências o confronto de gerações com aqueles que os guiam. Isso – somado à proletarização, ao desprestígio e ao desgaste da profissão – tem resultado, entre outras coisas, numa espécie de queixa uníssona a respeito do desajuste social de professores e seus múltiplos sintomas.

No cotidiano das instituições escolares, as implicações das dificuldades na educação assumem diversos nomes, inclusive diagnósticos infantis. São nomes que tentam circunscrever o mal-estar presente no campo educativo e evidenciam o descompasso gerado pela empreitada de banir do campo educativo a impossibilidade. Reuniões com equipe pedagógica, discussões em reuniões de trabalho coletivo, formações continuadas, capacitações, dentre outras atividades, revelam formas diversas de dar conta com o que há de insuportável no ato de educar.

Nesse sentido, do lado dos pais, há também o cuidar e educar os filhos. Deve-se localizar esse saber em seu discurso, considerando que se trata também de um saber “não-especializado”, ou seja, não necessariamente vinculado a uma técnica e que muitas vezes entra em confronto com o da creche, principalmente quando esta (creche) está identificada ao saber tecnocientífico, ao se impor como detentora do saber “ideal” acerca de como se criar filhos saudáveis física e moralmente e livres de comportamentos indesejáveis, ignora que haja um saber da família.

O saber parental, entende-se que o saber refere-se à filiação. A psicanálise trabalha na ideia de que a gênese da formação do sujeito está na relação familiar, por isso é tão importante ater-se aos mecanismos por meio dos quais a criança é simbolizada pelos pais. Mas não menos importante é a resposta da criança aos significantes advindos deles (COUTO, 2014).

O campo do simbólico refere-se à função que os pais – não necessariamente biológicos – têm a partir de um saber sobre o filho que é construído na relação. É um saber específico, mas diferente daquele generalizado que se encontra em compêndios e manuais de

como cuidar do bebê, justamente por ser um saber atravessado pelo desejo inconsciente. É desde este desejo não anônimo e desde este saber que a mãe/pai exerce os cuidados do bebê, fazendo borda, corte e costura às funções corporais dele (JERUSALINSKY, 2012).

Além disso, os pais enquanto figuras que se encarregam de transmitir as leis de uma cultura também são responsáveis pela “educação de casa” atrelada às questões morais. Com efeito, Newson e Newson (1974) trazem a noção de que o aspecto mais interessante da preocupação contemporânea com as práticas educativas é a consciência e atenção às possíveis consequências psicológicas dos métodos que se usam na criação de uma criança. Isto é um fenômeno novo, já que as gerações anteriores de pais estiveram especialmente preocupadas com temas relacionados à sobrevivência física e ao desenvolvimento moral, mais do que com conceitos de saúde mental e bem-estar emocional.

A partir dessa “nova” preocupação com os aspectos emocionais e psíquicos das crianças, outros saberes ganham força na educação dos pequenos, e, o que destacamos como questão primordial aqui é justamente a maneira como a creche se apropria dos saberes que, conseqüentemente, produz efeitos na relação com os pais. Seja no caso de pais que frente a um discurso da creche – colado à técnica/cientificismo – estabelecem uma Posição de identificação apostando o ato de educar somente na instituição, desautorizando-se desse lugar; seja em uma Posição de confronto com a creche, na tentativa de assegurar e legitimar seu saber, produzindo efeitos como a agressividade e rivalização.

A partir do conflito entre pais e educadores se faz importante pensar a agressividade em suas diversas nuances e possibilidades. De um lado tem-se alguns artigos científicos (Dessen & Polonia, 2007; Lopes & Guimarães, 2008) cuja proposta é a de se pensar os impasses na relação entre pais e educadores no sentido da eliminação do mal-estar por meio de “diálogos abertos”, propondo um caminho que vise a harmonia e a parceria entre as partes, ou ainda, sugerindo novos cursos de formação – atualizações e capacitações – mais completas aos educadores.

Refletindo sobre esses pontos, pretende-se trazer para o debate o conflito representado na agressividade e rivalização entre pais e educadores com o objetivo de apontar as posições frente aos saberes presentes nessa relação e propor manejos possíveis pelos educadores frente ao conflito com os pais.

A dissertação divide-se em cinco capítulos e uma seção com as considerações finais. O primeiro capítulo, intitulado *Os saberes e seus atravessamentos na cultura e sociedade*, visa discutir os aspectos que envolvem a construção dos saberes em três modalidades: na

ciência, no cientificismo e na psicanálise e suas relações com o conhecimento e verdade. Parte-se da ideia que a segunda modalidade (cientificismo) aparece como um desdobramento do primeiro (ciência), a partir da “tecnocratização” (técnica + burocratização) do saber. Além disso, trata-se do reflexo da sociedade atual e sua relação com o conhecimento. Em contrapartida, o saber da psicanálise será trabalhado a partir da subversão do sujeito cartesiano com o conceito de sujeito do inconsciente. Portanto, este capítulo apresenta saberes cujas premissas – mesmo em suas diferenças – estão presentes na cultura e, portanto, produzem efeitos nas relações a partir do lugar reservado ao saber.

O segundo capítulo, intitulado *Contribuições sobre agressividade e rivalidade na teoria psicanalítica de Sigmund Freud e Jacques Lacan*, apresenta um estudo bibliográfico acerca da construção do conceito de agressividade na obra de Sigmund Freud e seus desdobramentos com o psicanalista Jacques Lacan. Além disso, trabalha-se o conceito do mal-estar presente na educação – principalmente nos educadores – frente às relações estabelecidas com o conhecimento e o lugar do saber na sociedade como produto (mercadoria).

No terceiro capítulo, intitulado *Os saberes e os discursos entre a creche e os pais*, é feita uma contextualização da instituição creche e como esta se apropria dos saberes ao longo do tempo (saber higienista, pedagogizante, psychologizante, etc.). No âmbito educacional – mais especificamente nas creches – o cientificismo terá influências importantes no que tange a prática com crianças pequenas e o processo de “pedagogização” no ato educar. E do lado dos pais, emerge a pergunta: de que saber se trata? Esta pergunta aparece como pano de fundo do trabalho uma vez que o seu saber vem sendo destituído pela técnica e o cientificismo. No último tópico deste capítulo será apresentado o ponto de entrecruzamento entre as funções de educar de pais e educadores e articula-se a construção teórica feita por Jacques Lacan dos discursos, com foco em dois para este trabalho: o discurso Universitário e o do Mestre.

No quarto capítulo, intitulado *A relação entre pais e educadores e posições subjetivas frente aos saberes veiculados*, são apresentadas pesquisas que contribuem para a hipótese de que as crenças e ideais dos pais e educadores são disparadores de conflitos, por isso serão apresentadas as posições subjetivas frente aos saberes que estes veiculam, tendo assim duas possibilidades: uma relação *harmoniosa* pautada na identificação pelos pais do saber científico veiculado pela creche, ou uma relação conflituosa com fenômenos de agressividade e rivalidade a partir da Posição subjetiva dos educadores de não reconhecimento do saber dos pais e vice-versa.

No quinto capítulo, intitulado *Possíveis conflitos e impasses entre pais e educadores: Manejos possíveis na educação* é feita uma contribuição mais direta ao campo da educação com a proposta do manejo possível pelos educadores fazendo contraponto as pesquisas científicas (citadas no capítulo) que abordam os conflitos de maneira apenas negativa e pela via da moral, elidindo ou negando os aspectos relativos a diferença e as descontinuidades entre pais e educadores e, portanto, produzindo algo da impotência na educação, e não do impossível, como é previsto. A diferenciação entre impotência e impossível está articulada aos discursos e, na creche, pode ter como consequência, por exemplo, o rompimento da relação entre pais e creche, por exemplo, retirando a criança da instituição.

1. OS SABERES E SEUS ATRAVESSAMENTOS NA CULTURA E SOCIEDADE

Nossa ciência não é uma ilusão. Ilusão seria imaginar que aquilo que a ciência não nos dá podemos conseguir em outro lugar (Freud, [1927] 1974, v. XIX).

Neste primeiro capítulo busca-se resgatar em um percurso breve sobre o que no presente trabalho é apontado como saberes transmitidos na educação de crianças. Saber e conhecimento são iguais? De que saber se trata ao pensarmos a transmissão de marcas subjetivas e conhecimento na educação infantil? Veremos algumas hipóteses mais à frente.

A proposta deste capítulo permeia pela ideia do saber, inicialmente pela perspectiva da ciência com Descartes e, posteriormente, com o desenvolvimento do método científico experimental. Como desdobramentos do processo científico, teremos o saber especializado ou também chamado por alguns autores como “tecnocientífico”, também conhecido como “cientificismo” que abriga em sua teorização a ideia de ciência que exclui o sujeito, e, na verdade, coloca-o no lugar de mero objeto.

Em contrapartida, no terceiro tópico deste capítulo apresentaremos uma noção de saber que caminha por outros rumos em relação a ciência positivista e que é considerada fonte de pesquisa pela psicanálise, ou seja, um saber que apresenta uma peculiaridade em sua transmissão e seu lugar nos discursos propostos por Jacques Lacan (1969/70). Lacan será o autor que nos ajudará a pensar a relação do saber e verdade em diferentes perspectivas a partir de seus discursos.

Quanto ao lugar da psicanálise em relação a ciência, Freud enquanto médico e pesquisador de sua época faz inicialmente alusão a ciência como um ideal a ser alcançado pela psicanálise. A formação intelectual de Freud dar-se-á numa atmosfera positivista e cientificista típicas do século XIX. O espírito positivista, testemunhado pelo impulso que toma a história natural do homem em detrimento da condição que conferia uma visão teológica do mundo, se afirmava. Além do mais, no século XIX, a crença no conhecimento científico como o supremo poder resolutivo dos males do mundo – “crença que Freud guardou por toda a vida – estava principiando a deslocar as esperanças que se haviam erguido a favor da religião, da ação política e da filosofia, alternativamente. Freud estava altamente imbuído de tudo isto” (Jones, 1961, p. 121), por exemplo, na reflexão freudiana concernente à

relação entre a psicanálise e a ciência, na conferência sobre a *Weltanschauung*², de 1932, que nos leva a interpretar que Freud trabalha com o intuito de chegar à correspondência com a realidade, ou seja, “com aquilo que existe fora de nós e independentemente de nós que é decisivo para a satisfação ou a decepção de nossos desejos. A essa correspondência com o mundo externo real chamamos de ‘verdade’” (idem, p.207).

Deixemos sublinhado que: a) Freud deixa claro que a psicanálise tem, sim, uma *Weltanschauung*, que é a científica, b) Ao especificar as características "negativas" da *Weltanschauung* científica, Freud faz uma importante declaração epistemológica a respeito da produção de conhecimento. Assim, determina-se a existência de uma *Weltanschauung* psicanalítica, ou seja, científica sim, como bem explicitou Freud, mas com as características próprias de nossa “ciência”. Seus pressupostos são a existência de um inconsciente estrutural, regido pelas leis do processo primário; isto faz com que o aparelho psíquico se configure de forma dividida pela repressão ou pela cisão, o que permite a produção de formações de compromisso que se expressam como sintomas, atos falhos, parapraxias, sonhos, distúrbios da conduta e comportamento (TELLES, 2000).

No entanto, destacamos que a partir do estudo do conjunto da obra de Freud certifica-se que a ciência passa a ser vista de um lugar diferente e que não necessariamente a psicanálise deva corresponder ao ideal a que ela pretende. Ao avançarmos na obra de Freud constata-se a importância do lugar reservado ao “saber que não se sabe”, portanto, inconsciente. O que é diferente de excluí-lo ou elidi-lo dos discursos.

Foi o cientificismo de Freud que permitiu que ele se voltasse para o sujeito do inconsciente, empreendendo uma extensa e minuciosa investigação dos fenômenos com os quais se deparava em sua clínica. Pode-se dizer que Freud promove uma ruptura com a ciência tradicional quando se propõe a escutar os sujeitos que o procuravam em sua clínica sem, na verdade, deixar de ser guiado pela ciência. A psicanálise, portanto, pode ser considerada uma ciência que opera de uma maneira muito particular, com um método avesso às generalizações, a ser explorado no terceiro tópico deste capítulo. Lembramos que a

² “Suponho que *Weltanschauung* seja um conceito especificamente alemão, cuja tradução para línguas estrangeiras certamente apresenta dificuldades. Se eu tentar uma definição, minha definição estará fadada a ser incompleta. Em minha opinião, *Weltanschauung* é uma construção intelectual que soluciona todos os problemas de nossa existência, uniformemente, com base em uma hipótese superior dominante, a qual, por conseguinte, não deixa nenhuma pergunta sem resposta e na qual tudo o que nos interessa encontra seu lugar fixo. Facilmente se compreenderá que a posse de uma *Weltanschauung* desse tipo situa-se entre os desejos ideais dos seres humanos. Acreditando-se nela, pode-se sentir segurança na vida, pode-se saber o que se procura alcançar e como se pode lidar com as emoções e interesses próprios da maneira mais apropriada” (FREUD, 1932, p. 45).

revolução proposta por Freud (1917), consiste ao afirmar que o eu não é o senhor da sua própria casa indica que o eu na verdade é uma instância desprovida de saber, ponto que será valorizado por Lacan em Seminário “O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise” quando aponta o eu como lugar do desconhecimento. Assim, Freud destitui o eu do lugar de unidade e saber instituído por Descartes. Por essa via é que Lacan (1957, p. 521) propõe uma subversão ao cogito cartesiano ao afirmar que “penso onde não sou, logo, sou onde não penso”.

Portanto, a partir de delimitações importantes a respeito do saber, conhecimento e verdade, articularemos ainda a ideia do “não-saber” a partir da noção de inconsciente na educação transmitida pelos pais e educadores. Logo, trabalharemos três aspectos da ciência que operam a partir de lógicas distintas na transmissão. No saber da ciência recupera-se o cogito cartesiano e tudo que implica em um saber atravessado pela ideia do discurso do Mestre a partir da alienação ao Outro³. No cientificismo o saber será trabalhado a partir do processo de “tecnização” do saber promovendo a “objetalização” do sujeito como ocorre no discurso Universitário. E, na psicanálise, o saber atravessado pela ideia de inconsciente que escapa ao paradigma imposto pelo racionalismo.

1.1. O saber na ciência

Não há ciência do homem porque o homem da ciência não existe, mas apenas seu sujeito (Lacan, 1998, p. 873).

O advento do sujeito moderno acontece na medida em que este começa a desvincular-se dos mitos de criação e de toda ideologia teológica instituída durante a Idade Média. O sujeito moderno nesse contexto é o sujeito do conhecimento e, portanto, da razão na medida em que seu surgimento remonta ao século XVII, momento em que as bases do racionalismo e da ciência moderna foram lançadas.

Sem dúvida, uma das mais importantes contribuições para o advento do sujeito moderno encontra-se na obra *Meditações* de Descartes, onde o autor defende sua tese fundamental “Penso, logo sou”. Descartes a partir do cogito coloca em questão o próprio pensar sobre o ser na medida em que este se torna pensável. Nesse sentido coloca que o

³ Os discursos do mestre e universitário, propostos por Lacan, serão abordados no capítulo três.

pensamento com sua objetividade e racionalidade seria a única via possível para se alcançar a verdade.

A história do conhecimento, resgata a lógica de um pensamento proposto há alguns séculos, mais precisamente no ano de 1641, René Descartes introduz aquilo que viria a ser conhecido como o cogito cartesiano (DESCARTES, 1641/2000). Incapaz de estabelecer uma garantia de equivalência entre a “coisa” e o “pensamento da coisa”, Descartes, através do “método da dúvida”, funda no pensamento, e no ser que pensa, sua certeza: “penso, logo existo”.

Descartes é considerado o porta-voz do pensamento científico moderno; sua fundação da existência do Cogito organiza uma tripartição entre Deus, mim e o mundo, que se revela útil de um ponto de vista operacional para o desenvolvimento da ciência. Liberando Deus do mundo, fazendo de Deus um ponto de referência necessário, porém separado, Descartes inaugura a via régia que conduz ao estudo das leis “naturais”. A ciência natural desabrocha a partir dessa separação e da distinção entre *res cogitans* e *res extensa*; a mecânica newtoniana e a física clássica se desenvolvem graças a possibilidade de estudar e descrever o mundo sem tratar de Deus nem de si (MIELI, 2016).

O sujeito cartesiano é capaz de produzir conhecimento, sendo que é nesse contexto que esse sujeito se configura como necessário para o advento da ciência moderna. A ciência moderna, portanto, surgiria como consequência do afastamento do homem da filosofia platônica, da teologia e da metafísica.

Definiremos as ciências como o conjunto das práticas reguladas, refletidas e exercitadas através de diferentes e rigorosos métodos, submissíveis a críticas internas e externas, e cada qual com diferentes objetos, que visam responder a problemas postos para a humanidade (local ou globalmente), bem como a inventar práticas e artefatos os quais, por um lado, respondem a esses problemas e, por outro, potencializam as habilidades humanas. Responder a um problema inicia-se com a tradução do mesmo no enunciado de um problema científico, formalizado nos termos próprios da ciência que o toma como tal (CARVALHO, 2014).

Presume-se que a Ciência (com c maiúsculo) é um conjunto auto-evidente de “corpos de conhecimento” (em contraste com um grupo variado de práticas sociais contestadas calorosamente), um conjunto fixo de procedimentos de verificação e refutação, métodos de construção de modelos, processos de formulação de conceitos, e assim por diante – isto é, quando aqueles que debatem a ciência conhecem algo do trabalho científico (FINK, 1998, p. 170).

As ciências existem como: 1) expressão linguística num texto ou numa fala; 2) modo investigativo de um pesquisador pensar, 3) como o que de verdadeiro se produziu ao cabo de suas investigações, 4) como o conjunto de saberes, acabados e acumulados, de cada uma ciência; 5) como consequência material do que seus praticantes realizam (livros, eventos científicos, práticas de ensino, produtos e artefatos decorrentes das pesquisas); e, 6) como objetos de uso dos cientificistas, para usos não científicos (D'AGORD & SGARONI, 2009).

O advento da ciência imprimiu marcas fundamentais não só na forma de pensar sujeitos e sociedade na chamada Civilização Mecânica, mas antes disso, serviu para criar o que hoje conhecemos como “indivíduo” moderno: este indivíduo, alijado de um sistema de identidade coletivo, encontra-se forçado a forjar sua personalidade de forma aparentemente autônoma e desvinculada das contingências que dizem respeito à singularidade de sua existência. O aspecto que aqui queremos destacar refere-se à maneira que o pensamento científico, fundado por Descartes e representado pelo cogito, irá produzir o sujeito moderno a partir da noção de indivíduo e da exclusão do saber inconsciente (idem).

O cogito marca a emergência de uma nova forma de pensar o mundo e, ergue-se um abismo entre o “sujeito” e o “mundo”, que passam então a ser compreendidos como instâncias separadas. Sob a égide desta disjunção, dá-se um movimento de “esvaziamento” de todo conhecimento do mundo (real) que seja erigido sobre contingências e particularidades.

De acordo com (Rodrigues et al., 2005) na falta de uma garantia de equivalência entre a coisa e o pensamento da coisa, surge o “método” e o conhecimento do mundo se daria, a partir de então, através de leis gerais e universais. Assim, a matemática torna-se a principal forma de demonstração em ciência, por ser universal e axiomática. Surge o “ideal de ciência”; sobre o modelo da Física Clássica, nasce uma ideologia da supressão da subjetividade.

A atividade científica se estabelece como aquela que produz conhecimento do mundo; a ciência, na sua relação com o “real”, constrói modelos que falam a respeito dos “fenômenos do real”. Este discurso é, portanto, um discurso “feito de fora”; sobre o que é a realidade e independente daquele que conhece. É um discurso formal, consistente e não representativo, embora explicativo e realista (CHALMERS, 1982). O resultado desse discurso é um “real científico”, uma construção que contém componentes de ambos, do objeto dado e do sujeito, ou seja, um objeto de conhecimento (BACHELARD, 1984). Não é representativo porque não representa um objeto, mas explica um fenômeno, construindo, nesta explicação, objetos de conhecimento capazes de se apropriar do real e nele atuar como técnica (ALTHUSSER, 1985). Contudo, é realista, na medida em que, embora não pretenda descrever/representar este

real, assume que os fenômenos independem do observador e de seus construtos a respeito deles, os objetos de conhecimento que constituem um real científico.

Em fins do século XIX e início do século XX, ocorre, no plano da construção de conhecimentos, uma outra revolução. O *bon dieu* cartesiano, garantia contra as paixões enganadoras do *malin genie* sai de cena. Freud, Marx e Nietzsche vêm equivococar a suposta certeza construída na coincidência do “eu” do “eu penso” e do “eu” do “eu sou” (COTTET, 1989; FOUCAULT, 1987). Esbarramos, assim, na possibilidade de um saber estranho ao “eu” lugar do falar, pensar e que, no entanto, me constitui enquanto ser.

Tendo Descartes como precursor desta corrente de pensamento, o método científico corrobora o ceticismo cartesiano ao questionar qualquer forma de obtenção de conhecimento que possa mostrar-se duvidosa. Assim, buscando estabelecer princípios básicos indubitáveis, o paradigma científico fundado por Descartes irá afirmar que o único a que se pode chegar a saber, a partir da máxima cartesiana, é: se penso, logo sou. Este “penso”, em nada irá interessar quanto a seu conteúdo, uma vez que a ancoragem que o pensamento científico pode encontrar no que por ele é considerado a verdade, depende da verificação vinculada à essência do que se quer conhecer, e não à suposta ilusão que os efeitos do objeto podem produzir em nossos sentidos ou em nossa própria razão. (D’AGORD & SGARONI, 2013)

Com o advento da modernidade Lebrun (2014) destaca três aspectos que influenciaram a relação com o saber. O primeiro está atrelado ao modo como a religião na sociedade moderna sucumbe diante da ciência, do discurso da ciência⁴, ou seja, decorre do deslocamento dos limites no seio da sociedade, dando a entender que estes desapareceram. A sociedade medieval que se alicerçava na religião, na supremacia da figura divina foi subvertida pelo discurso da ciência à medida que esta se constituiu “como um conjunto coerente de enunciados que pode, doravante, constituir autoridade no posto e lugar da enunciação divina” (p. 49).

⁴ Lebrun (2004) distingue os termos ciência, ciências, científico e discurso da ciência. Com a expressão “discurso da ciência” refere-se ao desenvolvimento que a ciência adquiriu a ponto de modificar a legitimidade da autoridade do mestre em nossa sociedade. O discurso da ciência é, então, o laço social instaurado a partir da ciência que “se presta a uma possibilidade específica de violação da Lei da linguagem [...] e que seu procedimento de conhecimento implica, de imediato, um funcionamento em ressonância com o bordejamento de um sujeito por relação ao limite” (LEBRUN, 2004, p. 54) Em suma, o discurso da ciência é o que constitui o nosso o laço social porque se tornou “parte integrante do social de nossos dias, que não se trata somente de uma produção ilusória localizável, mas, antes, de uma infiltração difusa que subverte o conjunto do tecido social” (LEBRUN, 2004, p. 54). Essa conceituação está em consonância com a exposição de Lacan em A ciência e a verdade (1966).

Assim, o laço social outrora organizado pela autoridade divina (do enunciador) passa a ser estruturado pelo discurso da ciência, pelas descobertas científicas que passam a ocupar o lugar de Deus, o lugar que a religião ocupava na sociedade. A estrutura simbólica da sociedade moderna tornou-se, assim, complexa, multifacetada. O segundo aspecto está atrelada ao fato da democracia ser um modo de pertencimento político que prima pelo direito de fala e pelos direitos humanos, elementos que foram exacerbados a ponto de maximizar a autonomia e fazer-nos crer na possibilidade de sermos auto referidos. A partir disso, Lebrun nomeia de democratismo a “ilusão de ótica que deixa crer ao cidadão da modernidade democrática consumada que sua autonomia é dada de imediato”. Desse modo, no democratismo é esquecido o lugar vazio que está no cerne da democracia e difundida a ideia de que podemos fazer o que quisermos, se não incomodarmos o outro, ou seja, a felicidade é o intuito primordial. Por fim, o terceiro aspecto – o exarcebamento da economia capitalista – culminou na mudança do estatuto do objeto e contribuiu significativamente para que primássemos pela felicidade, pela satisfação de nossos desejos e para a busca da extirpação dos limites. A gama de avanços tecnológicos e de objetos, ofertados pelo desenvolvimento da economia capitalista, são cruciais na difusão da autonomização do homem e de que os limites são, muitas vezes, superados, ultrapassados. (LEBRUN, 2004)

O conhecimento científico é herdeiro da lógica matemática, na medida em que também usa signos, cuja univocidade deve garantir que os dados serão corretamente interpretados em qualquer lugar do planeta. A esse respeito, Lacan afirma: “O discurso científico esforça-se em mostrar que o significante quer dizer, em si mesmo, alguma coisa” (LACAN, 1972-1973/ 1982, p. 42). Portanto, este conhecimento pôde reduzir a função do saber como meio de gozo a seu aspecto mínimo. Tornou o caminho mais curto, pelas explicações lógicas, replicáveis, facilmente transmissíveis e à prova de dúvidas.

Dessa forma, o enredo das narrativas não foi mais necessário, as histórias sobre o passado não eram mais tão preciosas, o saber não dependia mais da transmissão de alguém que o detinha: o saber podia ser escrito, replicado, lido e ensinado. Afinal, o único saber que tem alguma validade reina soberano sobre os demais, está por toda a parte atestado pelos estudos. É este o saber científico: insípido e impessoal, comum e ao mesmo tempo não pertencente a ninguém (SGARONI & D’AGORD, 2013).

1.2. O saber no cientificismo

A potência da técnica presente no cientificismo exprime-se também através do saber especializado, aquele tipo de conhecimento construído às custas dos recentes avanços tecnológicos com a contrapartida do desalojamento do saber artesanal, estabelecido na rede da linguagem e que chamamos de senso comum. A este respeito, Lebrun (2004, p. 100) assinala:

É a esse título que a multiplicação dos aparelhos, a intensificação das necessidades energéticas, a sofisticação da tecnologia nos fazem perder o sentido da experiência comum, o qual está ligado, sabemos, à confrontação com o registro do ternário. Com efeito, o que constitui o senso comum – ou o bom senso, como se o chama – não remete a conhecimentos, mas a um saber interno ao sujeito, a essa falha que o faz sujeito e que, por isso, lhe dá uma bússola que não precisa de nenhum conhecimento exterior para funcionar. Esse senso comum é apenas o resultado da instalação da ordem simbólica humana que nos caracteriza. Quando nos deixamos, no entanto, levar pelo meio técnico, perdemos as referências, pois se introduz um novo dado que subverte nosso saber espontâneo, e é essa mistura que faz o sujeito perder o sentido do limite: graças à tecnologia de que dispõe, pode visar deslocar o impossível e arrisca-se, facilmente, a confundir isso com o fato de poder expulsá-lo.

O discurso da técnica aliada ao “cientificismo” e o liberalismo sem rédeas têm disseminado a ideia de que é possível fazer do ato educativo uma empreitada eficaz, de sucesso, ou seja, o ensino é entendido como mero emprego e utilização de técnicas adequadas e eficazes através das quais é possível atingir bons resultados. Chamaremos de cientificismo o uso comercial, propagandístico e ideológico que os donos do capital próprio, do capital de terceiros e do capital financiado, fazem das pesquisas, dos avanços, das invenções e das descobertas das ciências com o objetivo de auferirem a cada vez, mais lucros (CARVALHO, 2014).

O cientificismo diferencia-se das práticas científicas mesmas. É o que Brousse (2013) assinala distinguindo as ciências da utilização positivista de seus resultados. Essa utilização que ela chama de “discurso positivista” é o uso dos diversos saberes científicos “pelo discurso do mestre, de tal forma que o saber vem ocupar o lugar do significante mestre” (Brousse, 2013, p. 68).

O século XIX consagrou a dominância da consideração centralmente política do ensino. Com efeito, a modernidade submergiu o ensino no campo do que se costuma chamar educação, de indubitável e explícita condição política, e fez uma inclusão euleriana (o campo do ensino é um círculo menor incluso no círculo maior da educação), se assegurando assim o controle dos cidadãos, (principalmente as crianças e os jovens), e sua sujeição social pelo

conhecimento. Os ideais modernos de educação “universal” foram fortemente atrelados aos ideais de progresso social, nos quais as versões da ciência unificada às tecnologias (físicas, instrumentais, mas também sociais) ocuparam progressivamente o espaço central (CARVALHO, 2014).

Ensinar, neste contexto, é um componente complementar, embora importante, na formação de sujeitos sociais adequados para viver no mundo industrial e das democracias burguesas, e o ensino contribui para assegurar o estoque de conhecimentos e utensílios necessários para uma inserção produtiva de cada sujeito. Simultaneamente, os treinamentos para além da transmissão de conhecimentos, ou seja, aqueles que têm a ver com os comportamentos aceitáveis, valores e identidades, geram o espaço próprio da educação como esforço de maior amplitude, no qual o ensino está compreendido como mais um instrumento (idem).

A preocupação acadêmica sistemática pelo desenvolvimento de crianças e adolescentes desde os inícios do século XX e a posterior ênfase nos achados dessa indagação pelos modelos educacionais, permitiram a "descoberta" na psicologia experimental e a inclusão nas teorias educacionais da noção essencialmente comportamentalista da aprendizagem. Os "educadores" e as teorias pedagógicas fizeram logo mais possível completar o arcabouço psicologista das teorias do ensino: nas práticas educacionais o aluno passou a ocupar o centro de atenção e o ensino concebeu-se como mais um aspecto da intervenção técnica no desenvolvimento psicológico “integrado” dos alunos.

O saber, sob a forma de conhecimento-conteúdo, foi marginalizado e reduzido no processo. Há, claramente, uma relação entre as ênfases postas no ensino como ato de comunicação e "formação de sujeitos de conhecimento" e o "declínio dos saberes": o saber vira conteúdo e mercadoria, e perde sua mais inquietante dimensão de "pensamento". O ingresso destes arranjos conceitualizadores do ensino na vida das universidades a puseram em mãos das abordagens pedagógicas (ou deveríamos dizer "pedagogistas", com todos os espantos possíveis), que implicaram a conseguinte postergação dos interesses epistêmicos (BEHARES, 2011, p. 377).

A pergunta de Voltolini (2010, p. 28) coloca a questão no patamar de uma perda angustiante: "Como a Universidade, originalmente lugar de altos estudos, estudos avançados possibilitados pelo uso potente da razão e da reflexão, teria se tornado um lugar de reprodução e fundamentalmente de 'consumo de conhecimentos'?"

Assim, embora os pesquisadores em neurociências sejam sérios e cuidadosos em seu trabalho, o problema que se coloca não está vinculado às suas práticas, mas às manipulações

delas, ou seja, às manipulações, induções e generalizações que permitem aos financiadores e gestores dos resultados da pesquisa científica, bem como a seus publicitários, tornarem os resultados das pesquisas, uma moeda de troca, um discurso de propaganda, um ideal de comportamento a ser seguido etc. (CARVALHO, 2014)

O exacerbamento desse saber aliado ao discurso da técnica no âmbito escolar está modificando a relação não só dos alunos com o conhecimento, mas, principalmente, dos professores, pois a lógica capitalista, ao preconizar a tecnização da sociedade como um fator de evolução de crescimento, dissemina a ideia de que tudo deve servir a algum propósito específico, propõe que deve haver utilidade para tudo. Não é à toa o efeito de angústia provocado nos profissionais da educação, frente a um discurso que rompe com a produção de um saber no laço social.

Inserida nessa lógica, a escola passa a operar a partir da ideia de que o ensino deve estar pautado em conhecimentos científicos, descobertas científicas para que os resultados sejam satisfatórios, isto é, passa a operar contrariamente à ideia de finitude, de que “todo objeto de satisfação só virá com o pano de fundo da indisponibilidade, do objeto inteiramente satisfatório” (LEBRUN, 2004, p. 176).

Um efeito da desapropriação do sujeito, do seu desejo, das suas contradições, de seus conflitos e dos seus equívocos, todo esse movimento permeado pela linguagem, é que o comparecimento da diferença resulta em ameaçado e ameaçador. Expulsar da possibilidade de simbolização todo aquele que advém como inesperado, diferente que aparece no real como violência desvairada, agressividade.

A ciência constrói o conhecimento a partir de seus próprios signos. Desta forma, foram possíveis diferentes arranjos técnicos, que serviram para transformar o estatuto daquilo que se considera natural. Porém, este projeto alterou também a relação que mantínhamos com aquelas formas do saber que não cabem em números, ficando estes de fora das matrizes de nosso pensamento.

1.3 A psicanálise e "um saber que não se sabe"

Logo que o próprio sujeito chega a ser, ele o deve a um certo não-saber sobre o qual ele ergue seu ser (Lacan, Seminário 2, p.242)

O mundo atual, estruturado pela ciência e dirigido pela razão, quer abandonar, radicalmente, o sujeito que Freud valorizou. Nele, parece não haver espaço para a dor, para a tristeza, para as fraquezas, para tudo que venha da subjetividade humana, pois tudo precisa ser resolvido de forma rápida, eficaz, limpa, direta. É necessário a tudo normalizar! Acontece que o tiro acaba saindo pela culatra. A angústia é enorme, a solidão é coletiva, a melancolia é evidente, as drogas são consumidas em abundância. Desta forma, ainda que a psicanálise não se enquadre aos moldes do método científico, a subjetividade do homem a reivindica como possibilidade de ser escutada, a partir de uma lógica que vai na contramão dos saberes vistos até aqui neste capítulo.

1.3.1. Psicanálise e ciência

“O que procura Descartes? é a certeza. Tenho, diz ele, extremo desejo de distinguir o verdadeiro do falso - sublinhem desejo para ver claro - no que? - em minhas ações e caminhar com segurança nesta vida” (Lacan, [1964] 1979, p. 210).

A primeira grande Revolução promovida pela psicanálise ocorrerá a partir da descoberta da motivação inconsciente nas ações humanas e da sexualidade infantil. Por essas duas vias, um corte é proposto e lançado através de um conjunto de questões que, além de sustentarem toda a pesquisa psicanalítica, irão fornecer-lhe material e recurso teórico extraídos da escuta clínica. A invenção da escuta do inconsciente proposta pela psicanálise rompe com a Medicina da época, que propunha uma correspondência exata do “corpo” da doença com o corpo do homem doente. Era esse o modelo da Medicina que vigorava no século XIX, aquele que concedia todo privilégio à anatomia patológica.

Michel Foucault descreve essa época como aquela que marca a soberania do olhar, em uma experiência que lê, de uma só vez, “as lesões visíveis do organismo e a coerência das formas patológicas; o mal se articula exatamente com o corpo e sua distribuição lógica se faz,

desde o começo, por massas anatômicas” (ibid.). “O golpe de vista” precisa apenas exercer a verdade no lugar onde ela se encontra, um poder que, de pleno direito, ele detém (ibid., p. 2).

Ninguém, além do próprio Freud, dará início à grande discussão em torno da inscrição da psicanálise no campo das ciências, a partir, essencialmente, do seu desejo cientificista, do qual jamais irá abrir mão, sem dar conta, pelo menos a princípio, da impossibilidade de sua pretensão ser derivada da especificidade do conhecimento que construiu.

De acordo com Behares (2011) o “cientificismo” de Freud tem como *genus proximus* o modelo da biologia médica positivista, o de Lacan estaria relacionado com a física, as matemáticas e a linguística, ou seja, as ciências “formais”. Isto não significa que qualquer um dos dois tenha incluído a psicanálise nas particulares redes método-teoria dessas configurações científicas, mas que houve com elas um diálogo necessário. A noção de “inconsciente”, no que tem de possível “objeto” para a ciência que levaria o nome de “Psicanálise”, é um bom exemplo desse diálogo. Freud esteve nos seus primeiros trabalhos nas bordas de atribuir positividade biológica à sua descoberta, com o que deu alimento a vários de seus seguidores, entre os quais o mais badalado foi Jung, como já assinalou Lacan (1965/1993b, p. 836).

De fato, em suas elaborações iniciais que logo rejeitou teoricamente, Freud habilitou a interpretação básica para dotar ao sujeito da psicanálise de profundidades inconscientes objetiváveis; já o efeito de seus dizeres no pensamento psicanalítico estadunidense abriu a possibilidade de definir o inconsciente como um consciente anômalo e submerso.

A psicanálise não desconsidera a importância da ciência e muito menos a evidência de que ela passou a ser o ideal de todos, uma vez que nela há progressos reais, significativos. Também não ignora que ela pode ser feita, e é o que tem acontecido, pelo viés do discurso capitalista, desenvolvido por Lacan, a partir do discurso do mestre, no texto “O avesso da psicanálise”. Ao considerar o discurso capitalista como a verdadeira forma de laço social da modernidade, Lacan mostra como ele é sem lei e regido somente por imperativos, colocando a mais-valia no lugar da causa de desejo (Quinet, 2001).

Nesse discurso (capitalista) o desejo passa a ser interpretado como desejo de objetos e não mais como desejo do desejo do outro, transformando o sujeito em consumidor de objetos, todos, preferentemente, de uso rápido e facilmente substituível, com consequências que não são simples. Ao estimular a “ilusão de completude não mais com a constituição de um par e sim com um parceiro conectável e descartável ao alcance da mão (...) isso pode levar à

decepção, à tristeza, ao tédio e à nostalgia do Um em vão prometido, assim como a diversos tipos de toxicomania” (Quinet, 2001, p. 17).

A essa ausência da completude, podemos atribuir a exclusão de toda e qualquer forma de saber que não siga o princípio da racionalidade, operada pelo discurso científico. Os efeitos desta mudança surgem no âmbito subjetivo, na medida em que, para a psicanálise lacaniana, a constituição do sujeito se dá através da relação que se estabelece com os significantes do Outro, numa relação que nunca pode ser considerada radicalmente individual.

O que é o saber?

Segundo Lacan (1972), o saber, antes de Descartes é nada; depois de Freud é o não-saber, é o que não se sabe, é o que se baseia apenas no significante. Com efeito, Freud (1905) observou que um sonho deve ser interpretado como um anagrama; Ele lança mão de um outro Saussure: o dos anagramas. Quando meditava e fazia anotações sobre os textos védicos e saturninos da poesia sagrada da Índia e de Roma, Saussure acabou por rascunhar uma teoria sobre os anagramas, na tentativa de ver “se não haveria um nome próprio disseminado no interior desses textos que fosse, ao mesmo tempo, o destinatário e o sentido fundamental da mensagem” (Dosse, 1993, p. 72).

Logo, sonho e poesia devem ser interpretados com base na aliteração, porque o saber é efeito de significante. Portanto, além de definir o saber como efeito do significante, Lacan se perguntou: quem sabe? E respondeu: o Outro – lugar do significante, logo, o próprio significante. Por sua vez, a verdade depende dessa dupla definição: o saber é um efeito de quem sabe, isto é, do significante. Também se deduz daí a tese de que o sujeito é efeito do saber, ou seja, efeito de significante.

Segundo Fink (1998) a respeito de um saber que não segue o princípio da racionalidade, ele afirma que o inconsciente não é algo que se conhece, mas algo que é sabido. O inconsciente é sabido sem saber da pessoa em questão: não é algo que se apreende “ativamente”. Conscientemente, mas, ao contrário, algo que é registrado “passivamente”, inscrito ou contado. E esse saber desconhecido faz parte da conexão entre significantes, ele consiste nessa mesma conexão (p. 42).

Segundo Freud, a psicanálise inflige uma nova ferida narcísica na concepção de mundo. Ao descerramento da Terra em relação ao universo, inaugurador da ciência moderna, vem se acrescentar o descerramento do homem em relação a criação divina operado pela teoria darwiniana da evolução e, com a psicanálise, o descentramento do homem em relação a si mesmo. A descoberta do inconsciente e do funcionamento da causalidade psíquica ocasiona uma nova conceptualização da subjetividade, que abala a ideia de sujeito racional sustentada pela modernidade cartesiana. O sujeito é dividido por um saber por ele mesmo ignorado, mas que não cessa de produzir efeitos na realidade cotidiana quer se trate de lapsos, atos falhos, sonhos, sintomas, afetos e assim por diante. O sujeito abriga um saber que lhe escapa e que, ao manifestar, o surpreende (MIELI, 2016)

Trata-se, portanto, da exclusão de um saber que o sujeito porta sem saber e que define a sua singularidade, em função de apontar para o engate pulsional que denota sua Posição em relação ao gozo. Consideramos, assim, que o saber que resta excluído da dimensão subjetiva individual diz respeito ao saber inconsciente, operação que resultará no retorno deste saber inconsciente sob a forma de sintoma, que, como Freud afirma, consiste justamente no retorno daquilo que fora recalcado.

A ciência resumiu as versões, purificou as verdades dos mitos (é notável o tom negativo que a palavra “mito” assumiu com o tempo), acabou com os saberes menores, os saberes ingênuos. Condenou versões alternativas ao descrédito. Encontrou sua verdade na eliminação dos ruídos, das crenças, das crendices. Depurou dos erros a leitura que fazíamos da realidade, trouxe-nos, enfim, o conhecimento.

De acordo como autor Lopes (2011), os mitos freudianos sobre o pai (Édipo, o pai da horda primitiva, e Moisés) enquadram a fantasia inconsciente unindo o desejo à lei. Concebem o gozo como impossível ao sujeito e o desejo como vontade de alcançar a exceção situada além do princípio do prazer. Eles reproduzem a Posição subjetiva moderna: o mito de Édipo, por exemplo, mostra o sujeito dividido entre o saber e a verdade (Lacan, 1998, p. 870). Revelam o que o discurso da ciência recalca: o desejo de ser exceção. Portanto, o sujeito não corresponde ao homem universal idealizado pela ciência. Ele é necessariamente sexuado como homem ou mulher. Não se pode banir toda a ilusão do campo do conhecimento porque tudo que se refere ao sexo (a fantasia, o desejo, o inconsciente e o sintoma) se comporta como obstáculo a essa pretensão.

No campo da psicopatologia, seus efeitos deixam-se notar pela categorização clínica, cujas nomenclaturas diagnósticas agrupam sintomas sob o que lhes é comum. Esta manobra causa o distanciamento entre sujeito e a produção significativa que lhe é singular, pois, ao

categorizar os fenômenos relativos ao funcionamento psíquico, a ciência passa a descrever o indivíduo que ela mesmo fundou (SGARONI & D'AGORD, 2013).

Na via da subversão do cogito cartesiano, Lacan aborda sobre a cisão do sujeito, cisão esta que funda o sujeito do Inconsciente, faz-se necessário que admitamos também uma consequência desta cisão a falta, constitutiva do sujeito e que é pano de fundo para o célebre dito de Lacan: “Penso onde não sou, sou onde não penso” (LACAN, 1964/1995). Há um saber em jogo que o próprio sujeito não quer saber nada. De acordo com Lacan a *Ichspaltung* freudiana apresentada na segunda tópica, aponta para um corte, uma cisão fundamental que situa o sujeito entre o saber e verdade. Nesse sentido, a segunda tópica freudiana propõe um contraponto a proposição “Penso, logo sou” na medida em que indica a existência de uma divisão constitutiva no sujeito. Essa divisão revela-se, de acordo com Lacan, no momento em que a dúvida se estabelece, ou seja, é no momento da dúvida que um saber não sabido pode surgir.

1.3.2. Saber e verdade

Entendemos que há uma especificidade na psicanálise no que tange à questão do saber e da verdade. O saber para a psicanálise está do lado do sujeito do inconsciente, sendo que o acesso a ele vai depender de um trabalho analítico que segundo Elia (2010), se realiza por um determinado método - a psicanálise – e requer uma função operante - a do psicanalista. Lacan acreditou seguir a tradição da psicanálise com base em dizer a verdade sobre o saber. No entanto, concluiu que dizer a verdade sobre o saber não era necessariamente supor o saber ao psicanalista, termos com os quais definiu a transferência.

Quando Lacan disse em *Radiophonie* (1970, p. 94), “o saber e a verdade não têm nenhuma relação entre si”, Lacan não afirma que saber e verdade sejam incompatíveis, afirma que não são complementares; um e outro sofrem da mesma limitação – a de fazer um todo. Nesse sentido, a verdade é uma noção chave do que o sujeito faz, mas o sujeito não do que ela é. É nisso que consiste o inconsciente.

Saber e verdade não só são compatíveis como contabilizáveis. O saber pode saldar as contas de um negócio com a verdade. Não se sabe até onde. A topologia do limite entre saber e verdade está formulada no algoritmo do sujeito suposto saber, ou seja, da transferência. Não se quer dizer que esse sujeito é suposto saber a verdade, mas apenas que se sujeita a trabalhar a fim de “saber lidar” (*savoir y faire*) com a verdade. Dado que a verdade, em Lacan,

corresponde ao que, em Freud, se denomina castração, o psicanalista nem tem a verdade nem pode preenchê-la. Saber isso não impede que aconteça nem que se evite. De saída, o real não é para ser sabido, e ele não é a verdade, mas o limite da verdade. Todas essas limitações, ou melhor, impossibilidades são decorrentes do fato de que saber e verdade se encontram na dimensão do real, do que não pode ser sabido e do que não é a verdade, mas o limite da verdade (idem).

A experiência psicanalítica seria, portanto, a via pela qual esse saber que na verdade é não sabido, ou seja, inconsciente pode ser acessado pelo sujeito. A experiência psicanalítica traz de volta o sujeito foracluído pela ciência à medida que o convoca a dizer tudo o que lhe vier à mente. É a fala do sujeito que lhe indicará o caminho de acesso ao saber inconsciente, pois é no campo da linguagem e, portanto, simbólico que o sujeito do inconsciente se constitui (SOUZA & LEITE, 2014).

Em *A ciência e a verdade* (1966), Lacan coloca em questão as relações do sujeito do inconsciente com a verdade, indicando que este tem a verdade como causa e não como consequência do acesso ao saber pelo uso da razão. A verdade como causa é o que resta do saber, sendo, portanto indecifrável. A verdade não é mais do que aquilo do qual o saber nada pode apreender, ou seja, a verdade não pode ser delimitada ou mesmo circunscrita em um determinado campo do saber. Não é também uma verdade da psicanálise, uma *Weltanschauung* (visão de mundo) tal como referiu Freud, mas uma verdade referida ao sujeito na medida em que só ele pode semi-dizê-la, tal como Lacan propõe no Seminário XVII O avesso da psicanálise: “nenhuma evocação da verdade pode ser feita se não for para indicar que ela só é acessível por um semi-dizer, que ela não pode ser integralmente dita porque, para além de sua metade, não há nada a dizer” (Lacan, 1970 p.53). Com essa afirmação Lacan aponta que há um ponto da verdade que a fala do sujeito não consegue alcançar, sendo, portanto indecifrável. Esse indecifrável Freud chamou de “umbigo do sonho”.

Segundo Aguiar (2012) Lacan define ‘a ciência’ como a ciência no sentido moderno, “sentido que postula como absoluto” (p.869). Diz que tal Posição da ciência justifica-se por uma mudança (radical, diz ele) de “estilo no tempo do seu progresso, pela forma galopante de sua imissão em nosso mundo, pelas reações em cadeia que caracterizam o que podemos chamar de expansões de sua energética” (ibid., p. 870). Lacan conclui que em tudo isso parece haver uma mudança na “Posição do sujeito, no duplo sentido: de que ela é inaugural (dessa Posição) e de que a ciência a reforça cada vez mais” (op. cit.).

Lacan (1966) indica que há um fora do discurso que não pode ser referido pelo sujeito, porque é recalcado, sendo que isto aponta para a impossibilidade da relação sexual, ou seja, a impossibilidade de se alcançar a satisfação plena do desejo. A verdade – ausência de plenitude – é aquilo que causa o sujeito na medida em que este não abre mão de obtê-la, constituindo-se dessa forma como sujeito desejante.

Esses pressupostos indicam que há uma antinomia entre o sujeito constituído pela ciência e o sujeito da psicanálise. O sujeito da psicanálise constitui-se a partir de sua inserção no mundo da fala e da linguagem, sendo que é este ponto que marca a ruptura entre a psicanálise e a lógica cartesiana.

Dito isto, é possível agora, talvez, entender por que as formações do Inconsciente o lapso, o sonho, o sintoma são os efeitos de verdade do Inconsciente: pois, se a linguagem é incapaz de encerrar em si mesma o sentido pleno do dito, sendo necessário que o Outro atribua sentido ao discurso enunciado pelo sujeito, abre-se aí a possibilidade que o enunciado fale mais do que objetiva a consciência, ou seja, que a linguagem se constitua como um carreador das formações do Inconsciente. Assim, o sujeito cartesiano, "que não é senhor em sua própria casa", cede espaço ao sujeito que, barrado pela linguagem e pelo desejo, mostra-se, de forma caprichosa, no ato falho, no estranhamento do dito, no relato de sonho. Mostra-se dividido, falha na estrutura.

Isso ocorre porque as unidades de composição do discurso, os signos, não possuem correspondência unívoca e inequívoca com objetos da realidade, não podendo ser decompostos em significante e significado que se implicam mutuamente dentro de uma membrana envoltória. Logo, um significante é completamente desprovido de sentido, a menos que esteja em relação com outros significantes e, além disso, que seja dirigido a um outro. O pensar, por sua vez, constitui o efeito de verdade da ciência, uma vez que o pensamento, a formalização abstrata, como vimos anteriormente, estão salvaguardados das contingências do mundo sensível (SGARONI & D'AGORD, 2013).

O saber inconsciente precede o sujeito (o constitui sujeito), enquanto o inverso é o sujeito cartesiano, o sujeito da ciência (a constitui ciência). Isso não significa que o sujeito do inconsciente seja ausente; ele falta, é certo, mas fala, é o sujeito da enunciação. É por isso que entre o sujeito e o significante não existe uma relação dada, é preciso construir a sutura que nomeia “a relação do sujeito à cadeia de seu discurso” (LACAN, 1964/1995), e que, portanto, faz mediação entre o impossível do sujeito e o impossível da linguagem.

O sujeito lacaniano, diferente do cartesiano, é aquele que rechaça os saberes existentes sobre seu sintoma porque nele existe um saber que diz do inconsciente. Desta forma, este saber não está separado da verdade de seu ser e tanto é assim que ele sofre, exatamente, da verdade que está no sintoma. O conceito de sujeito, básico para a prática lacaniana, é muito diferente de pessoa, de indivíduo ou de um corpo que pode ser contado, enumerado, medido, avaliado e, desta maneira, sua categoria só pode ser colocada na dimensão ética. Sendo assim, não há modo lacaniano de fazer experimentos ou praticar a observação tal qual propõe o método científico. Ao se tentar fazê-lo, o que se encontra são porcentagens e jamais o sujeito, como afirma Miller (1998).

O “cientificismo” de Lacan serviu-se de sua análise da questão do signo, com o de Saussure e Lévi-Strauss como interlocutores, para inserir em sua leitura de Freud a afirmação de que o “inconsciente está estruturado como uma linguagem”. Foi daí que decorreu, até a década de 1970 uma particular e intensa afetação entre a psicanálise e a linguística e, conforme se avança nos estudos de Lacan, há somado a isso os modelos topológico-matemáticos. Parece evidente que a proximidade do pensamento de Lacan com o “saber” oriundo da linguística ou da matemática forma evidentemente parte de seu percurso de pensamento (BEHARES, 2011).

Na epígrafe, Lacan chama de sujeito da ciência a fronteira aberta, móvel e real entre o saber e o real e define a ciência pelo fracasso no esforço de fechar, suturar esse sujeito, ou seja, essa fronteira. Tenta suturar fazendo coincidir todo o real com o saber. A psicanálise, para ele, nessa dialética procura fazer surgir o sujeito que é produzido, exatamente, nesta fronteira que supõe saber e gozo, simbólico e real. Busca fazer surgir o sujeito de um saber não universal, já que o inconsciente não é coletivo, na certeza de que o deciframento deste saber também tem limites.

Para Jean-Claude Milner, é Lacan quem sepulta a questão do que deve ser a psicanálise para se adequar à ciência, em favor da pergunta inversa sobre o que seria uma ciência a partir da psicanálise (MILNER, 1996, p.31). Segundo o autor, o que possibilita que esse passo seja dado por Lacan é entender que a ciência não é um ponto exterior ao campo da psicanálise, mas que, “ao contrário, ela estrutura de maneira interna a própria matéria de seu objeto” (idem).

A aventura subjetiva que a ciência faz questão de esquecer, Lacan destaca ser uma dimensão da verdade que a psicanálise exercita abertamente (LACAN, 1966, p.884). É da verdade como causa, é do que nos causa como sujeitos, o de que a ciência não quer saber. E é

disto que se ocupa a psicanálise, deste resto imanente à operação pela qual a ciência supõe possível a coincidência do conhecimento com a realidade. Trata-se de um sujeito dividido, portanto, este de que a psicanálise se ocupa. Ela mostra que o lugar do saber, via de regra, é o lugar daquilo que vem em socorro ao sujeito em sua divisão.

No seminário 10, Lacan associa o suposto progresso da ciência com a nossa incapacidade crescente de pensar a categoria “causa”. Ao preencher continuamente a lacuna entre causa e efeito, a ciência, de forma progressiva, elimina o conteúdo do conceito de “causa”, e os acontecimentos são entendidos evoluindo harmoniosamente para outros acontecimentos, de acordo com as “leis” de conhecimento geral. Lacan compreende a causa em um sentido mais radical, como aquilo que rompe o suave funcionamento das interações do tipo legais. A causalidade na ciência é absorvida no que é possível chamar de estrutura – a causa leva ao efeito dentro de um conjunto de leis cada vez mais completo. A causa como algo que não obedece às leis e que permanece inexplicável do ponto de vista do conhecimento científico, tornou-se inconcebível. A tendência geral é presumir que será apenas uma questão de tempo até que a ciência possa explicá-la (FINK, 1998, p. 173).

De acordo com Fink (1998) o que diferencia a psicanálise das ciências é que ela considera a causa, e o sujeito em sua relação libidinal com a causa, enquanto a linguística, por exemplo, considera o sujeito somente quando determinado pela ordem simbólica, a saber pelo significante. A psicanálise, portanto, trabalha com as duas faces do sujeito: (1) o “sujeito puro” da combinatória ou da matriz – o sujeito em causa, e (2) o “sujeito saturado” – isto é, o sujeito em relação a um objeto de gozo (um objeto libidinal), o sujeito enquanto uma postura adotada com relação ao gozo.

O saber produzido pelo sujeito do conhecimento a respeito de sua própria existência, portanto, não permite observar as nuances próprias a cada estrutura psíquica. Alicerçando-se sobre uma gama de generalizações, o saber científico acaba por produzir sujeitos que se creem elementos de uma série de organismos, governados por leis deterministas, sem levar em consideração a articulação significativa que irá representar a Posição singular de cada sujeito.

Essa relação com o saber científico nos interessa a partir do momento em que os educadores de creches posicionam-se referidos a este saber excluindo a possibilidade da singularidade e do aspecto da impossibilidade inerente ao ato de educar. Freud, mesmo nos revelando sua consciência sobre a impossibilidade de seu projeto ser autorizado como um saber ideal, ou seja, científico, luta contra o que seria o destino inexorável do conhecimento que propôs ao mundo: provocar resistências, subverter saberes, viver sob o anátema da maioria compacta.

Para concluir, ao se propor uma resposta à pergunta “de que saber se trata?”, considera-se que o saber que está em jogo na educação não se esgota nos limites da ideia de conhecimento, muito menos no “saber especializado” cada vez mais presente nas instituições, transmitido na figura dos educadores – no caso da creche – e profissionais que dela fazem parte. Tanto na figura do educador quanto em relação aos pais, a transmissão pode ser pensada a partir de vias diversas. O saber que se transmite pode atravessado pelo conhecimento (ciência), a técnica (cientificismo), mas também pelo que a psicanálise chama de saber inconsciente. Sobre esses eixos que compõem a fala e a transmissão abordaremos no capítulo quatro.

2. CONTRIBUIÇÕES SOBRE AGRESSIVIDADE NA TEORIA PSICANALÍTICA DE SIGMUND FREUD E JACQUES LACAN

O tema da agressividade encontra-se presente em diversos textos de Freud, a partir de diferentes perspectivas à medida em que o autor avança em sua obra – como no caso de conceitos como pulsão de morte e o narcisismo – seja na teorização da constituição do Eu ou mesmo nos fenômenos de identificação e hostilidade na civilização. A partir de alguns textos selecionados da vasta obra de Freud, torna-se possível enveredar por caminhos cujas discussões abordam a temática da agressividade em diferentes nuances.

Para esta dissertação se faz importante destacar sobre como a agressividade está presente desde a própria constituição do Eu até aparecer como fenômeno nas relações com os outros, seja nos grupos ou em pares. A agressividade pode se manifestar de diversas formas, contra si ou contra o outro e, às vezes, está ligada a um sentimento de rejeição social. A agressividade é abordada na psicanálise com objetivos conceituais, tanto em Freud como em Lacan, autores que demonstraram preocupações com a clínica e com a civilização (FERRARI, 2006).

Se o presente estudo tem como um dos objetivos aprofundar esse fenômeno (agressividade) entre pais e educadores de crianças matriculadas em creches, priorizaremos neste capítulo um retorno às contribuições teóricas de Sigmund Freud e, posteriormente, Jacques Lacan. Em Freud, encontramos base teórica em seus textos, como *Totem e Tabu* (1913); *Introdução ao narcisismo* (1914); *Pulsão e suas vicissitudes* (1915); *Mal-estar na civilização* (1930). Em Lacan, teremos como instrumentos de investigação os textos *O estádio do espelho como formador da função do eu* (1949), *A agressividade em psicanálise* (1948), *Formulações sobre a causalidade psíquica* (1938) e *Os complexos familiares na formação do indivíduo* (1938).

A agressividade no contexto da educação pode se apresentar de muitas maneiras, entre adultos e, inclusive, entre as crianças. Há aspectos importantes a serem considerados quando se trata de uma agressividade ou rivalização entre pares. A agressividade é definida por Laplanche e Pontalis (2001) como uma tendência ou conjunto de tendências que se atualizam em comportamentos reais ou fantasiosos que visam prejudicar o outro, destruí-lo, constrangê-lo, humilhá-lo etc. A agressão conhece outras modalidades além da ação motora violenta e destruidora; não existe comportamento, quer negativo (recusa de auxílio, por exemplo) quer positivo, simbólico (ironia, por exemplo) ou efetivamente concretizado, que não possa

funcionar como agressão. Veremos agora como o conceito de agressividade avança em Freud a partir da construção da teoria pulsional, constituição do eu e o mal-estar presente na civilização.

2.1. Agressividade em Freud

A agressividade se constituiu como um problema com o qual Freud teve que se deter durante muito tempo, embora, desde os primeiros momentos, tenha reconhecido e valorizado a incidência das tendências hostis como algo inerente à especificidade do tratamento analítico. “Na psicanálise... de acordo com sua colocação diferenciada dos motivos, despertam-se todas as moções [do paciente], inclusive as hostis... são aproveitadas para fins de análise” (1905[1901], p.111).

Um longo tempo se passou, portanto, antes que Freud pudesse estabelecer algo de modo mais definitivo, acerca das tendências hostis e agressivas. No entanto, isso não significa que durante esse lapso temporal ele não tenha se ocupado e se interrogado acerca das manifestações clínicas da agressividade. Muito pelo contrário. Ao que tudo indica, a experiência clínica da agressividade teve, não apenas, um papel decisivo em toda elaboração teórico-conceitual que inaugura o campo psicanalítico, mas, sobretudo, funcionou como um verdadeiro fiel do conceito de pulsão, ao exercer um balizamento importante na construção das duas teorias pulsionais (LIMA, 2007).

Podemos identificar três momentos na história da teoria freudiana da agressividade: 1. O período que antecede ao aparecimento do conceito de pulsão em 1905; 2. O período marcado pela elaboração da primeira teoria pulsional, 1905-1920; 3. O período posterior à segunda teoria pulsional em 1920 (LIMA, 2007).

O primeiro momento corresponde àquele no qual a experiência da clínica psicanalítica conduz Freud a tomar como objeto de sua preocupação as manifestações clínicas da agressividade - os comportamentos e sentimentos hostis e agressivos – e, no entanto, o conceito de pulsão encontra-se nos bastidores, em vias de formação. A principal referencia teórica desse contexto é a primeira tópica do aparelho psíquico, apresentada por Freud, no capítulo VII de sua obra inaugural *A Interpretação dos Sonhos*.

Assim, ao acompanharmos Freud em sua investigação acerca das vicissitudes pulsionais, nos deparamos com as motivações egocêntricas e narcisistas do comportamento humano. ‘Sua majestade o sujeito narcisista’, esforça-se por transformar em ‘si-mesmo’ tudo

que vê ou toca, ignorando, ou mesmo abominando, tudo que não seja ‘Eu’. A hostilidade está no fundamento da relação do sujeito com toda e qualquer instância autoritária, “provém do repúdio primordial do ego narcisista ao mundo externo com seu extravasamento de estímulos” (p.161). Do mesmo modo, são as pulsões de auto conservação – às quais os comportamentos e sentimentos hostis e agressivos encontram-se associados – que, não se satisfazendo com os prazeres sensuais autoeróticos, rompem as barreiras do universo narcisista em busca de novos prazeres, produzindo transformações no mundo externo, que têm por consequência o enriquecendo da experiência de si-mesmo.

Desde muito cedo, a experiência clínica exigiu o reconhecimento não apenas da incidência das moções hostis ou agressivas no tratamento analítico, mas, sobretudo, da participação, particularmente importante dos impulsos agressivos na etiologia de certas afecções como, por exemplo, da neurose obsessiva e da paranoia. No texto “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade” (1905), Freud remete a agressividade a uma das fases do desenvolvimento das pulsões parciais, a fase sádico-anal: “assim, o sadismo corresponderia a um componente agressivo do instinto sexual que se tornou independente e exagerado e, por deslocamento, usurpou a Posição de liderança” (p. 262). Em seguida, no Caso do Pequeno Hans (1909), articula agressividade e sintoma. Essa visão também aparece no texto *Repressão* (1915/1976a).

No texto *Chistes e sua relação com o inconsciente* (1905), Freud escreve sobre a agressividade pelo viés do desvio, da defesa ou da resistência. Entretanto, Freud também a associa com o outro, o inimigo: “tornando nosso inimigo pequeno, inferior, desprezível ou cômico, conseguimos, por linhas transversais, o prazer de vencê-lo” (p. 113). E, ainda, relaciona a agressividade com a autoridade, com a hostilidade brutal do clã contra o pai, que foi proibida por lei.

Em *Totem e Tabu* (1913), Freud busca analisar o encontro com os semelhantes, irmãos da horda primitiva, em referência ao pai da horda. Pai opressor e gozador onipotente, que subjuga os demais à exclusão e à submissão. Assim, no ato do assassinato do pai da horda, os semelhantes se unem, formam um grupo, inauguram a coletividade por meio de um ato violento que replica a atitude do pai. Porém, esse ato coletivo fraterno é realizado mediante uma nova instrumentalização, e com consequências distintas. Nessa instrumentalização, que permeia toda a problemática do encontro dos semelhantes, identificam-se três elementos principais, sendo eles: a identificação, a agressividade e a cooperação (KAZAHAYA, 2014).

Freud havia dedicado o artigo, “Sobre o Narcisismo: Uma introdução” (1914), a um amplo estudo acerca das questões relativas ao desenvolvimento do ego⁵. O conceito de narcisismo que daí surge, juntamente com o de autoerotismo, que já havia sido introduzido em 1905, parecem constituir, agora, em 1915, uma base segura que o permite fazer avançar em suas investigações metapsicologias. Enquanto o autoerotismo aponta para a emergência de um corpo autossuficiente em suas necessidades sexuais (autoeróticas) – para a pulsão sexual “o objeto é insignificante em comparação com o órgão que lhe serve de fonte”; a noção de narcisismo traz à luz a complexidade da problemática que envolve a constituição de um ‘si mesmo’ – amar-se a si próprio é o traço característico do narcisismo. A hipótese do narcisismo, formulada em 1914, ajudou Freud em sua relutância em admitir a possibilidade de uma pulsão agressiva.

Há dois momentos do narcisismo. No *narcisismo primário*, o eu é objeto privilegiado de investimento libidinal a ponto de se constituir como grande reservatório da libido. Neste momento, a libido é narcísica. Posteriormente, o investimento libidinal passa a incidir sobre os objetos, o que corresponde à transformação da libido narcísica em libido objetual. O retorno ao eu desse investimento libidinal feito sobre os objetos externos, Freud denomina de *narcisismo secundário*. A constituição do narcisismo primário no bebê efetiva-se com a revivescência do narcisismo dos pais – ou de alguns adultos que compõem o campo do Outro para a criança – que atribuem ao pequeno humano todas as perfeições, além de lhe concederem privilégios que os próprios adultos foram obrigados a abandonar. Esses outros estão identificados com a imagem que fazem do bebê perfeito, tal como se imaginaram um dia. O eu, surgido da confluência da imagem unificada que a criança faz de seu próprio corpo e dessa revivescência do narcisismo primário vivido psiquicamente nos adultos, mas que se manifesta no encontro com o bebê, é o eu ideal, fruto desse momento psíquico denominado por Freud ao narcisismo primário. Inicialmente, portanto, o eu do bebê é o efeito do discurso dos adultos, efeito de um discurso apaixonado e idealizado que abandona qualquer forma de consciência crítica para produzir uma imagem totalizante. Esse primeiro eu é predominantemente imaginário e marcado pela idealização, provocando um eclipse do simbólico (BRANDÃO, 2016, p. 92)

Narcisismo e autoerotismo tornam-se, pois, conceitos-chave para que possamos acompanhar Freud em suas elaborações que, em última instância, irão resultar na construção não apenas de um “sujeito narcisista”, mas, sobretudo, de um “ser-no-mundo- narcisista” - um certo modo de estar no mundo, que tem na “organização narcisista do ego” seu centro de

⁵ Neste trabalho, em alguns momentos, a palavra ego será substituído por Eu de acordo com a tradução direta do alemão (*Ich*).

gravidade e, ao mesmo tempo, vê com ‘maus olhos’, ou mesmo ignora, tudo que lhe é externo (LIMA, 2007).

A publicação, em 1915, de *Os Instintos e suas Vicissitudes*, representa a culminância desse segundo contexto. Trata-se de um artigo de importância capital para a compreensão não apenas da temática da agressividade, mas, sobretudo, do pensamento freudiano durante os anos que antecedem 1920. Freud, em seu esforço de compor uma metapsicologia, reúne nesse artigo os conhecimentos adquiridos até então, a propósito do conceito de pulsão. Segundo Mezan (2001), esse é o conceito mais abrangente do pensamento de Freud, o qual funciona com um marco central, principalmente, entre os anos de 1905 e 1915. A oposição entre as pulsões sexuais e as pulsões de autoconservação funciona como o eixo em torno do qual gravitam os temas e as questões dessa época.

Nos textos *Pulsões e destinos de pulsões* (1915), *O eu e o isso* (1923) e *O mal-estar na civilização* [1930 (1929)], a agressividade passa a estar presente também no próprio campo do sujeito (na libido), nas relações das diferentes instâncias psíquicas. Há também diversas formas de sua expressão: como violência, destruição e autodestruição.

Freud se recusa a aceitar a existência de uma pulsão agressiva independente e autonomizada, pois, no seu entender, cada pulsão tem o poder de se tornar agressiva. Vale notar, no entanto, sua referência à capacidade para iniciar movimento, como “um atributo universal e indispensável de todas as pulsões” (p. 145). A discussão com Adler nos permite entrever como a história da teoria freudiana da agressividade, além de ter sido longa, se confunde com a história de um dos conceitos mais fundamentais do campo analítico: o conceito de pulsão. Este, por sua vez, mesmo estando presente no artigo de 1895, não publicado em sua época, “Projeto para uma Psicologia Científica”, só veio à luz em 1905, pelo *Três Ensaaios sobre a Teoria da Sexualidade* (LIMA, 2007).

Somente a partir de 1920, após a formulação da segunda teoria pulsional, a agressividade será reconhecida como uma pulsão específica, funcionando, desde então, praticamente como o outro nome dos impulsos da pulsão de morte, cuja finalidade é a destruição: “existem essencialmente duas classes diferentes de pulsões: as pulsões sexuais, compreendidos no mais amplo sentido - Eros se preferem esse nome - e pulsões agressivas, cuja finalidade é a destruição” (Freud, 1933[32], p.129).

A hipótese de uma pulsão de morte aparece em 1920, em *Além do Princípio do Prazer*, juntamente com um debate sobre a questão da fusão/desfusão (pulsional), propiciando a teorização de uma pulsão agressiva independente, inaugurando o terceiro e último contexto

da temática da agressividade na obra freudiana. Sem dúvida alguma, o mais importante, por se inscrever no contexto mais amplo das grandes reformulações teóricas impostas ao campo analítico com o aparecimento da segunda teoria pulsional. Nele, a agressividade surgirá como um dos pilares dessa nova concepção pulsional que, por sua vez, se fez acompanhar de perto por uma profunda remodelação do aparelho psíquico, conhecida como a segunda tópica.

Posteriormente, no texto “O problema econômico do masoquismo” (1924), a agressividade articula-se à oposição entre pulsão de vida e pulsão de morte, especificamente com a parcela da pulsão de morte que fica a serviço da pulsão de vida e é desviada para o exterior. A relação da agressividade continua a ter desdobramentos na articulação com as instâncias psíquicas.

Em *O mal-estar na civilização* (1930), Freud analisa os laços sociais que permeiam a civilização, considerando que há um mal-estar inerente no convívio humano. Tal mal-estar estaria localizado no interjogo do plano de felicidade do indivíduo, imposto pelo princípio de prazer, com a segurança oferecida pela sociedade, que delimita o princípio de prazer. Nesse texto, Freud demarca com clareza a questão das relações com os semelhantes, fundadas e mantidas pela cooperação e pela agressividade. O homem primitivo, diante das impiedosas forças da natureza e da fragilidade de seu corpo, teria encontrado no trabalho e no semelhante a oportunidade de mudar “sua sorte na Terra” (LIMA, 2007).

Assim, em *O mal-estar na civilização* Freud reafirma aquilo que fora indicado em *Totem e Tabu* (1913), que a “vitória sobre o pai ensina ao bando de filhos que uma associação pode ser mais forte que o indivíduo” (1930, p. 62). Se a civilização trouxe um aporte seguro frente aos poderes da natureza e a fragilidade do corpo humano, também trouxe um impasse frente às satisfações individuais. Assim, o autor trabalha a ideia de que “a civilização é construída sobre a renúncia instintual” (1930, p. 61). Portanto, as relações humanas estão marcadas por uma hostilidade primária que permanentemente ameaça a sociedade de desintegração.

Homo homini lupus (o homem é um lobo para o homem). A forma desse adágio que Freud toma emprestado de Plauto é, para Lacan (1950/1998), enganadora sobre seu sentido. Ele, com efeito, considera que a agressividade não corresponde a um instinto, que não é uma função vital, como no animal. Em 1929, não se trata mais, para Freud, de situar a agressividade em sua articulação às pulsões de conservação do eu, mas antes de mostrar que existe uma “inata inclinação humana para a ‘ruindade’, a agressividade e a destruição, e também para a crueldade” (FREUD, 1930/1974, p.142). Essa tendência à agressão na qual ele

reconhece a marca da pulsão de morte constitui, a seus olhos, uma ameaça para a sociedade civilizada (GUILLOT, 2014).

Ainda em *O mal-estar na civilização*, Freud reconhece que a agressividade, inata no indivíduo, é o principal fator de ameaça do homem à vida em sociedade e afirma que “se a civilização impõe sacrifícios tão grandes, não apenas à sexualidade do homem, mas também à sua agressividade, podemos compreender melhor porque lhe é difícil ser feliz nessa civilização” (FREUD, 1930, p.72).

A existência da inclinação para a agressão, que podemos detectar em nós mesmos e supor com justiça que ela está presente nos outros, constitui o fator que perturba nossos relacionamentos com o nosso próximo e força a civilização a um tão elevado dispêndio [de energia]. Em consequência dessa mútua hostilidade primária dos seres humanos, a sociedade civilizada se vê permanentemente ameaçada de desintegração. [...] A civilização tem de utilizar esforços supremos a fim de estabelecer limites para os instintos agressivos do homem e manter suas manifestações sob controle por formações psíquicas reativas (FREUD, 1930, p. 70).

O autor defende a tese de que a cultura produz um mal-estar ao homem, tendo em vista, que há uma oposição entre as exigências da pulsão e as da civilização. Em prol do bem da civilização o homem é sacrificado, pagando o preço da satisfação pulsional (a vida sexual do homem e sua agressividade são severamente prejudicadas) (LIMA, 2007). Freud questiona quais os meios que a civilização utiliza para inibir a agressividade que lhe opõe torná-la inócua ou, talvez, livrar-se dela e também sobre o que acontece ao homem para tornar inofensivo seu desejo de agressão.

Em busca das satisfações pulsionais, o homem busca exercer frequentemente seu “plano de felicidade”. Neste caminho, fará uso da agressividade que fora seu instrumento eficaz já no primeiro ato coletivo de desbancar o Pai. Para além da questão da destrutividade, a agressividade é o que permite ao sujeito alavancar seus desejos junto ao social. A “disputa amigável”, como sugere Freud, “não significa necessariamente inimizade”, é justamente com esta agressividade que o sujeito vai engendrar suas questões pulsionais por “polias” sociais, as quais transformarão as energias “brutas” em “sociais” (PESARO, 2010).

Assim, Freud põe em evidência os modos que a cultura utiliza para controlar a agressividade destrutiva. Segundo ele:

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 Super-eu, e que, como consciência, dispõe-se a exercer contra o Eu a mesma severa agressividade que o Eu gostaria de satisfazer em outros indivíduos. À tensão entre o rigoroso Super-eu e o Eu a ele submetido chamamos consciência de culpa, que se manifesta como necessidade de punição (1930, p. 92).

É em *O mal-estar da civilização* que Freud estabelece um verdadeiro embate da agressividade com a cooperação, onde o jogo social se dá em torno das renúncias pulsionais nas quais o sujeito precisa liberar um quê de felicidade em troca de segurança, uma relação tensa à qual Freud considerou a maior fonte de sofrimento humano (1930). Um dos argumentos centrais de *O mal-estar* é a dupla renúncia a que está submetido o homem no interior da cultura. Por um lado, precisa renunciar as suas pulsões sexuais (pulsão de vida), ao menos renunciar sua realização imediata, visto que o princípio de realidade trabalha no sentido de postergar a realização do princípio de prazer. Por outro lado, também precisa renunciar suas pulsões destrutivas (pulsão de morte).

A novidade trazida por *O mal-estar* é essa segunda renúncia, pois a primeira era de longa data conhecida e teorizada por Freud. Agora, o preço pago por cada um desses dois sacrifícios é distinto entre si; a renúncia das pulsões sexuais gera sintoma, já a renúncia da pulsão de morte gera sentimento de culpa. E o resultado final, é que, “se a cultura impõe sacrifícios não apenas à sexualidade, mas também ao pendor destrutivo do homem, compreendemos melhor por que para ele é difícil ser feliz nela” (FREUD, 1930/2010, p. 82).

No entanto, há ainda lugares no interior da cultura nos quais se pode, digamos assim, destilar (no sentido etimológico de cair gota a gota) as pulsões destrutivas. Lugares em que o outro “não constitui apenas um possível colaborador ou um objeto sexual, mas também uma tentação à 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-lhe dor, para torturá-lo e matá-lo” (1930/2010, p. 76-77).

Esses lugares nos quais é possível uma realização distorcida de tais tentações destrutivas se mantém como que salvaguardados no interior da cultura e, na quinta parte do *Mal-estar*, Freud aponta para dois: a propriedade privada e o narcisismo das pequenas diferenças. Mellier (2005), a tratar da questão dos conflitos entre a equipe, utiliza a noção de “narcisismo das pequenas diferenças”, retirada de Freud, na qual a violência e agressividade existente em um grupo é projetada sobre um grupo estrangeiro, de fora, mas imediatamente

vizinho, a fim de que não apareça no grupo original. Isso que acontece como mecanismo de defesa dentro das equipes de uma instituição e de uma creche, pode acontecer também entre a equipe e os pais, de modo a que os pais das crianças recebam a agressividade contida na equipe quando certos conflitos surgem e não são elaborados.

2.1.1. Narcisismo das pequenas diferenças e a agressividade entre pares

Aprendemos com a psicanálise que a inclinação dos homens para a agressão não pode, portanto, ser eliminada. Pode, no máximo, ser contornada. Assim, conforme Freud (1930, p. 136): “É possível unir considerável número de pessoas no amor, enquanto sobraem outras pessoas para receberem as manifestações de sua agressividade”. A este fenômeno Freud nomeou “narcisismo das pequenas diferenças”, “uma satisfação conveniente e relativamente inócua da inclinação para agressão, através da qual a coesão entre os membros da comunidade é tornada mais fácil” (p.136).

Estranha composição, o narcisismo das pequenas diferenças parece ser uma construção antitética. Freud (1910/2006) dava grande valor aos estudos linguísticos de Abel (1884) sobre o léxico egípcio, os quais consideravam que as palavras primitivas tinham uma origem antitética. Ou seja, na origem, havia antíteses, uma palavra tinha dois significados contrapostos ou a própria palavra trazia a marca dessa oposição. Por exemplo, no caso mais impressionante, em que colocavam lado a lado termos contrários – como velhojovem, unirseparar, foradentro –, reunindo assim em sua composição os opostos entre si, apesar de, semanticamente, só focar um dos termos. Freud já havia chegado a algo semelhante ao estudar os sonhos que “unem os opostos em uma unidade ou os figura em idêntico elemento” (1900 citado pelo próprio Freud, 1910/2006, p. 147).

A princípio, o narcisismo das pequenas diferenças parece guardar certa semelhança com esse tipo de construção antitética (ou onírica), pois junta em uma mesma expressão termos opostos: narcisismo e diferença. Há aqui, no entanto, um risco, pois, ao opor narcisismo e diferença, não se trata de repetir *ad nauseam* os clichês viva a diferença, do respeito ao próximo (todas variações comerciais de o mandamento religioso amar o próximo como a ti mesmo), tão comuns hoje em dia; este fenômeno denominado de “multiculturalismo” (ZIZEK, 2008) é um efeito de massa no qual a condição para que a diferença do outro seja reconhecida é a de que ela perca sua alteridade. Não se trata disso. Na verdade, a aceitação imediata da alteridade é metapsicologicamente impossível. Há uma série

de obstáculos que se opõem ao reconhecimento do outro. Nesse sentido e antes, a questão que devemos responder é por que a alteridade é vivida como uma ameaça? E uma resposta possível está nessa oposição entre narcisismo e diferença (REINO & ENDO, 2011).

Freud, em *Tabu da virgindade* [1918(1917)], a relação da agressividade com o outro se desdobra no perigo representado pelas pequenas diferenças, pelo diferente e pelo estranho “receio das mulheres que se baseia no fato de as mulheres serem diferentes dos homens, incompreensíveis, misteriosas, estranhas e, portanto, aparentemente hostis [...]” (p. 184).

Certa vez discuti o fenômeno de justamente comunidades vizinhas, e também próximas em outros aspectos, andarem às turras e zombarem uma da outra, como os espanhóis e os portugueses, os alemães do norte e do sul, os ingleses e os escoceses etc. Dei a isso o nome de “narcisismo das pequenas diferenças”, que não chega a contribuir muito para o seu esclarecimento. Percebe-se nele uma cômoda e relativamente inócua satisfação da agressividade, através da qual é facilitada a coesão entre os membros da comunidade. (1930/2010, p. 81)

Aqui, em 1930, o narcisismo das pequenas diferenças é retomado e reanalisado em outro patamar conceitual. A ênfase freudiana não já recai sobre a unificação de um grupo, o acento agora está do outro lado, o da exclusão, da rejeição do outro e da pulsão que a ele é destinada. “Sempre é possível ligar um grande número de pessoas pelo amor, desde que restem outras para que se exteriorize a agressividade” (FREUD, 1930/2010, p. 80-81). O outro passa a ser receptáculo da pulsão de morte.

Nesse sentido, podemos resumir e cotejar as torções que sofre o narcisismo das pequenas diferenças no pensamento freudiano a partir da seguinte pergunta: qual é a função da pequena diferença no psiquismo? Ou: por que lhe é dada tanta importância? Em 1918, a pequena diferença nos fala desses pormenores que, ao serem investidos, diferenciam um indivíduo do outro, obliterando um fundo de indiferenciação e criando um *taboo of personal isolation*. Em 1921, a pequena diferença é um pormenor que diferencia massas, estas, por sua vez, só surgem com a condição de que os espinhos entre os integrantes sejam suspensos, para retornarem no embate entre grupos, gangues, facções etc. Já em 1930, a pequena diferença é um mero pretexto para o exercício da destrutividade. (REINO & ENDO, 2011). Não são análises que se excluem, obviamente; nem são apenas três formas de abordar o mesmo fenômeno (uma espécie de relativismo teórico); trata-se, contudo, de perceber que há um diálogo mais profundo entre dois conceitos da metapsicologia freudiana: narcisismo e pulsão de morte.

A autora Betty Fulks (2007) escolhe essa passagem de “O Tabu da Virgindade”, Freud (1918, p. 193) para falar deste tema em específico:

[...] cada indivíduo se separa dos demais por um tabu do isolamento pessoal e que justamente em suas pequenas diferenças, não obstante a semelhança quanto a todo o resto, se fundamentam os sentimentos de estranheza e hostilidade entre eles. Seria tentador desenvolver essa ideia e derivar desse narcisismo das pequenas diferenças, a hostilidade que, em todos os vínculos humanos, observamos lutar com êxito contra sentimentos de solidariedade e sobrepujar o mandamento de amar o próximo. A psicanálise acredita que descobriu grande parte do que fundamenta a rejeição narcísica que os homens voltam às mulheres, ao chamar a atenção para o complexo de castração e sua influência sobre a opinião, baseada no desprezo, em que são tidas todas as mulheres.

Afirma que escolhe tal trecho pelo fato de ser a primeira vez que Freud refere-se à noção de “narcisismo das pequenas diferenças”. O “narcisismo das pequenas diferenças” está na base da constituição do “eu”, do “nós” e do outro, na fronteira que tem por função resguardar o narcisismo da unidade. Quando levado ao paroxismo, desemboca na segregação e no racismo, expressões máximas da intolerância ao outro e tolerância ao mesmo. Da hostilidade à mulher a todos estes fenômenos, Freud utilizou a noção de narcisismo das pequenas diferenças para refletir sobre o par de opostos tolerância/intolerância, no plano individual e coletivo. Foi com esta ferramenta conceitual que a psicanálise, diante do fenômeno de manipulação do sentimento de estranheza à diferença do outro que explodiu no interior das grandes massas modernas, se voltou para o campo da política (FULKS, 2007).

Outro aspecto levantado pela autora para justificar a escolha da passagem em seu artigo, refere-se à transparência do texto no que concerne ao modo como Freud analisa os acontecimentos de seu tempo, reconhecendo o passado e o presente como cenas conjugadas uma à outra, fora do regime de mútua exclusão e articulando entre si passagens complexas. Há algo no homem moderno pelo qual ele não consegue se identificar plenamente com a emancipação da mulher ocorrida no decurso do século XIX: um resto pulsional não dominado, isto é, não absorvido pelas malhas da cultura. Portanto, a arte que permitiu a Freud construir uma teoria crítica da cultura foi a de ter se confrontado com a evidência da tensão entre o que pertence à ordem do intemporal – a vida, a morte, as pulsões e as paixões avassaladoras – e o que é da ordem da história de sua época, as incidências sociais e políticas que, inevitavelmente, atingem também o discurso psicanalítico (Idem, 2007).

Outro texto que servirá de base para se pensar a agressividade entre semelhantes será o texto de Freud intitulado “Moisés e o monoteísmo” (1939). Nele, Freud analisa os

fundamentos do ódio dirigido aos judeus. Fala, então, do fato de os judeus se constituírem numa minoria vivendo no meio de outros povos, cujo sentimento comunal fazia com que a hostilidade fosse dirigida àquele povo. E lembra também a diferença do povo judeu em relação aos seus hospedeiros e que “[...] a intolerância dos grupos é quase sempre, de modo bastante estranho, exibida mais intensamente contra as pequenas diferenças do que contra diferenças fundamentais” (p. 111).

Segundo Fulks (2007), com base no princípio freudiano da não-diferença entre a psicologia social e a individual – “o indivíduo é simultaneamente o social” (Freud, [1921] 1976: 67) –, pode-se afirmar que “Moisés e monoteísmo” (Freud, [1939] 1976) ilumina, com cores fortes, a questão da singularidade do povo judeu que, na condição de estrangeiro, representava uma ameaça à concretização do projeto nazista de identidade da raça. E aqui o conceito de judeidade – o modo como alguém se afirma judeu subjetivamente, mesmo quando afastado inteiramente da religião – ilumina, com cores fortes, a desapropriação freudiana da figura maior do judaísmo. Se judeidade significa, como faz notar Derrida (1995), uma maneira de tornar-se outro, então o Moisés freudiano se inscreve como oposição absoluta à ideologia racista do nazismo que fortaleceu fundamentos ao totalitarismo alemão. A judeidade é o antítipo, por excelência, do mito ariano da raça pura, usado como instrumento de identificação mimética a uma identidade linear, concreta e sem rupturas – conforme a leitura de Philippe Lacoue-Labarthe e Jean-Luc Nancy em *O mito nazista* (2002). A figura do “outro” a ser excluído encontrou no judeu a negatividade mesma deste projeto: a judeidade é expressão de uma errância milenar, de uma alteridade multiplicada, fragmentada em estilhaços pelos cortes significantes do que ela própria esconde.

Caterina Koltai lembra, em seu livro *O estrangeiro* (2000), que Freud no artigo “O mal-estar na civilização” (1929) enfatiza a ideia de que a fraternidade está fundada sobre a segregação e o amor do semelhante no ódio do diferente. A essência do conflito do homem com o outro atravessa tanto o processo civilizatório quanto o desenvolvimento individual, fazendo com que o estranho que o sujeito quer eliminar se transforme no estrangeiro que precisa ser eliminado socialmente ou que, na tradução lacaniana, é formulada pela ideia de que o homem mantém com seu próximo a mesma relação de ódio que sustenta consigo mesmo.

A hipótese sobre a origem estrangeira do monoteísmo judaico serve de base para que Freud desenvolva suas reflexões sobre a intolerância à alteridade como expressão da vontade de assegurar a coesão do idêntico a Si, destruidor de tudo o que se opõe à proeminência

absoluta do outro. Compreender este ódio ao outro pela metáfora do Judeu, o ancestral *unheimlich* das massas, exigiu de Freud o uso do conceito de narcisismo das pequenas diferenças. Perscrutando as diferenças entre alguns povos e o povo errante, encontra que a intolerância das massas se exterioriza com muito mais intensidade frente às pequenas diferenças que caracterizam os judeus do que às fundamentais (Freud, [1939] 1976).

A segregação e o racismo situam-se, portanto, na dimensão agressiva do sujeito frente a uma pequena diferença, que provoca angústia. Diferença *extima*: o horror ao que é mais íntimo e que, tomado pelo eu como um objeto externo, constitui-se em objeto do ódio na segregação e no extermínio. No contexto dessa interpretação, o discurso do *Führer* alemão é exemplar, pois permite perceber com clareza que o judeu era, a um só tempo, o que ele guardava de mais íntimo e o que lhe era mais estranho: um estranho estrangeiro.

As afirmações de Freud a respeito dos conflitos entre estranhos vão ao encontro desta observação: “Nas antipatias e aversões indisfarçadas que as pessoas sentem por estranhos com quem tem de tratar podemos identificar a expressão de amor a si mesmo, do narcisismo. Esse amor a si mesmo trabalha para a preservação do indivíduo e comporta-se como se a ocorrência de qualquer divergência de suas próprias linhas específicas de desenvolvimento envolvesse uma crítica delas e uma exigência de sua alteração” (FREUD, 1921, p. 129).

A análise de Koltai (2000) sobre o tema do estrangeiro a partir desse texto de Freud é esclarecedora:

A inquietante estranheza surge no espaço virtual que se situa entre o momento em que a imagem especular surge enquanto outro, objeto de rivalidade, e aquele em que se reconhece que a imagem não passa de seu duplo. É por isso que o encontro com o duplo é sempre assustador, o Unheimlich sendo tudo aquilo que deveria permanecer escondido nas sombras e se manifesta, tudo que deveria permanecer invisível e se torna visível. É uma regressão tópica a um momento pré-especular do não- separado. É uma especialização ilusória e alucinada de um "dentro", que normalmente permanece selado pelo recalque estruturante, que representa o fechamento que separa o eu do outro (p. 88).

Os desdobramentos dessa relação entre o sujeito, o outro e a agressividade desembocam no narcisismo primário e no conceito do duplo, estranho familiar (Unheimlich) que aparecem no texto sobre *O estranho* (1919) que é desenvolvido a partir da análise que Freud faz da história de *O Homem de Areia*, de Hoffman. Fica clara a associação que Freud

estabelece entre a relação do menino com o pai, as identificações imaginárias e o complexo de castração.

Em nota de rodapé de *Das Unheimlich* (1919), Freud relata uma situação pela qual passou em uma viagem de trem. Ele estava sentado em seu compartimento quando um solavanco fez girar a porta da toailete e visualizou um senhor de idade, de roupão e boné de viagem entrando em seu compartimento. Quando se aproximava da porta na intenção de avisá-lo do engano compreendeu, imediatamente e para seu espanto, que o intruso não era senão seu próprio reflexo no espelho da porta. Curiosamente, diz que antipatizou prontamente com a figura que se apresentou diante de seus olhos. A imagem especular com a qual se surpreendeu e a qual recusou como lhe sendo própria, o remeteu à experiência do *unheimlich*, sentimento de radical estranheza com o que de mais familiar poderia haver - sua própria imagem refletida no espelho.

Nesse artigo, Freud aborda a irrupção de um afeto incomum em determinadas experiências, ao qual se refere como algo que traz à tona sentimentos opostos, repulsa, aflição, onde se impõe a ideia do fatídico e inescapável, ou como o que deveria permanecer oculto mas veio à luz. Demonstra que o *unheimlich* designa a coincidência entre o familiar e o não familiar, estando referido à ideia de casa e também de desalojamento; à radical estranheza que irrompe no inquietante encontro com o duplo, como correlato do que era oculto e veio à luz, do que emergiu ainda que à revelia do saber. Lacan explora amplamente este artigo ao desenvolver o tema da angústia, tratando-o como “eixo indispensável para abordar a questão da angústia” (MENAGED, 2012).

Ainda no artigo em questão, Freud esmiúça o tema apontando a paradoxal coincidência evidenciada entre *heimlich* e *unheimlich*. O cerne da questão diz respeito ao radical *heim* e é deste termo que Lacan se apropria para, no Seminário X (1962/63), desenvolver o tema da angústia. A respeito do lugar do *Heim*, afirma ele que é justamente este o lugar do aparecimento da angústia”. O sentimento de estranheza curiosamente trazido por vivências familiares, tal qual o encontro de Freud com sua própria imagem refletida na porta do compartimento do trem e o mal-estar provocado pela experiência, o fez imediatamente rejeitar a imagem como sua. Ali a imagem especular tornou-se a imagem estranha e invasiva do duplo⁵, e a experiência do *heim*, a ideia do que é vivido quando da emergência da angústia.

No campo do educar e cuidar na primeira infância, há uma aproximação entre o que os pais e educadores fazem, por meio do vínculo estabelecido e das expectativas de desenvolvimento para as crianças. No entanto, apesar da semelhança entre as funções dos pais e educadores, há diferenças. Mesmo que pequenas as diferenças, são suficientes para o conflito. Nesse caso, podemos perguntar: quem se torna o estrangeiro na relação? O ponto de intersecção entre pais e educadoras, promove efeitos estabelecendo aspectos de identificação, ora produzindo uma relação de parceria ora com conflitos. No entanto, a partir de certa familiaridade, essa relação pode ficar marcada também um estranhamento, que pode ser reconhecido por situações de agressividade.

2.2. Agressividade em Lacan

O outro, o que é que o senhor quer dizer com isso? - é seu semelhante, seu próximo, seu ideal do eu, uma bacia? Isso tudo são outros (Lacan, Seminário II, p. 15).

Os textos de Lacan que auxiliam no desenvolvimento do tema da agressividade na concepção psicanalítica referem-se – como já fora mencionado no início do capítulo – a basicamente quatro: “O estágio do espelho como formador da função do eu” (1949), “A agressividade em psicanálise” (1948), “Formulações sobre a causalidade psíquica” (1938) e “Os complexos familiares na formação do indivíduo” (1938). Eles fornecerão uma sustentação complementar à articulação freudiana da agressividade.

O tema da agressividade, explorado inicialmente por Freud e retomado por Lacan, tem grande relevância nas operações lógicas de constituição subjetiva, como por exemplo, no estágio do espelho, processo pelo qual o sujeito tem a possibilidade de formar uma imagem psíquica unificada de seu corpo, fazendo referência ao campo do registro imaginário, proposto por Lacan em sua teoria dos três registros psíquicos, a saber: real, imaginário e simbólico⁶.

Quanto à agressividade, Lacan mostra, de início, que se trata de um fenômeno que se desenvolve estritamente no registro imaginário. A agressividade é correlativa de um modo de identificação próprio à estrutura do humano. Trata-se de um fenômeno decorrente da teoria do

⁶ Os três registros psíquicos desenvolvidos por Lacan serão apresentados no quarto capítulo.

narcisismo. Quanto à pulsão de morte, que Lacan tinha ligado à agressividade, nos primeiros momentos de seu ensino, ele sublinha, em seguida, a articulação estrita com o simbólico; depois, a partir dos anos 60, ele mostra que ela deve ser pensada em seu laço com o gozo, quer dizer, em sua relação com o real. O termo gozo torna-se, então, o nome lacaniano da pulsão de morte freudiana.

No que tange a isso, a questão crucial para Lacan é como a agressividade seria o correlato da instância psíquica do eu, de maneira que tal instância psíquica não poderia se constituir sem que a agressividade se institua ao mesmo tempo. Isso porque a condição originária do infante seria a do corpo fragmentado, por razões de ordem biológica, em decorrência da desmielinização das fibras nervosas, que ocorrerá apenas tardiamente. Sua tese é a seguinte: “a agressividade é a tendência correlativa a um modo de identificação a que chamamos narcísico” (LACAN, 1948/1998, p.112). Ele acrescenta: o modo de identificação narcísica “determina a estrutura formal do eu do homem e do registro de entidades características de seu mundo”.

No texto *A agressividade em psicanálise* (1948), Lacan formula a tese que afirma a agressividade como uma tendência correlata à identificação narcísica – esta tendo como função determinar a estrutura formal do homem. Já nesse momento, Lacan concebe o esboço do primeiro momento da dialética das identificações, com a primeira captação pela imagem. Isso, a que Lacan chamou de estágio do espelho, mostra a identificação da criança com a imagem visual de seu próprio corpo, com a unidade ideal a qual ele conferiu o estatuto de imago (OLIVEIRA; CARVALHO & LANG, 2016).

Em suma, o que enfatiza Lacan é que a origem do eu é marcada por uma relatividade agressiva. Agressividade, porém, que se inscreve a partir de uma identificação primária tal que estruturará o sujeito como rival de si mesmo – pois pensa que é o outro semelhante e rivaliza com sua própria imagem, confundindo-se, portanto, com a imagem que o forma. Uma agressividade, portanto, constitutiva da relação com o outro e com o semelhante.

Para Lacan, agressividade e identificação narcísica são intimamente ligadas. Não se pode dar conta da agressividade sem uma teoria da identificação em psicanálise. Tal é seu ponto de partida. Nós estamos então longe da ideia de uma agressividade instintual. Ele situa, ao contrário, a origem da agressividade na gênese do eu. A agressividade está intrinsecamente ligada à estrutura narcísica do eu (LACAN, 1948/1998). Ela é sua “tendência correlativa”. Certas manifestações patológicas, como aquelas que encontramos nas psicoses paranoicas, em que dominam as reações agressivas ou as imputações de nocividade feitas ao outro (LACAN,

1948/1998), somente se tornam lesivas se as relacionarmos à “organização original das formas do eu e do objeto” (LACAN, 1948/1998, p.113).

2.2.1. Constituição do Eu e Estádio do espelho

Conforme dito no início deste capítulo, a constituição do eu corporal se dá a partir de uma antecipação da imagem do corpo unificada. Considerada antecipada por exemplo pois ocorre até mesmo antes da formação de ordem biológica, em decorrência da desmielinização das fibras nervosas, que ocorrerá apenas tardiamente. No entanto, com a assunção da imagem especular, que seria constitutiva do eu no estágio do espelho, existiria no psiquismo uma antecipação imaginária da totalidade corporal, que não estaria presente ainda no registro neural. Aquela se instituiria apenas posteriormente, com a maturação biológica do sistema nervoso, com o esquema corporal, em torno do final do segundo ano de vida do infante (LACAN, 1949).

Em decorrência disso, existiria uma decalagem entre a imagem corporal (o eu) e o esquema corporal, evidenciando uma disjunção entre os registros psíquico e neural. A instância psíquica do eu se ordenaria então em torno de uma imagem sem qualquer referência biológica. Essa decalagem se manteria posteriormente sempre incólume, evidenciando, enfim, a fragilidade imanente da imagem corporal.

Nessa perspectiva, a instância narcísica do eu se ordenaria em torno de uma imagem especular, confirmada sempre por um assentimento, que ofereceria assim uma espacialização ao corpo fragmentado e, além disso, uma primeira totalização do psiquismo. O infante aderiria então a essa referência espacial e especular para poder se proteger da sua fragmentação originária. Isso porque essa fragmentação é fonte permanente de terror e horror, constitutiva que seria da matriz dos fantasmas de morte no psiquismo. Em contrapartida, a totalização especular possibilitaria um continente para o psiquismo e o corpo, ao mesmo tempo que se oporia à dispersão originária. A resultante disso seria a tensão e o conflito permanentes entre fragmentação e totalização, pelos quais o eu se afirmaria de maneira contínua contra a possível dispersão corporal. Por isso mesmo, qualquer ameaça à integridade da imagem especular do eu seria fonte de angústia, da ordem do horror e do terror, de sabor marcadamente arcaico. Seria nesse registro primordial do ser que se inscreveriam os fantasmas arcaicos do infante, descritos meticulosamente por Melanie Klein, nos quais as

temáticas da morte, da evisceração e do despedaçamento corporal estariam no primeiro plano da cena psíquica. (BIRMAN, 2006).

Em consequência disso, a agressividade se produziria no psiquismo, como contrapartida que seria a essa ameaça, como forma primordial de defesa, contra o possível retorno da fragmentação corpórea (Lacan 1966e [1948]). A princípio, a identificação é situada por ele no registro do imaginário, durante a fase do estágio do espelho. Em seguida, ela pontua os três tempos da concepção lacaniana do Édipo, sob a forma de uma identificação com o que se presume ser o desejo da mãe, depois sob a forma da descoberta da lei do pai e, por fim, sob a da simbolização dessa lei, que tem como efeito atribuir ao desejo da mãe seu verdadeiro lugar e permitir as identificações posteriores, constitutivas do sujeito.

O estágio do espelho passa a ser, na teoria lacaniana, o paradigma por meio do qual o autor nomeia o nascimento do eu. Pela condição de prematuridade, o bebê humano está exposto ao Outro. Isso quer dizer que é por meio da imagem do corpo do outro, através da identificação, que a criança poderá antecipar sua imagem unária e ter controle sobre seu corpo. A formação do Eu passa, necessariamente, pela imagem do outro. Pelo fato de esse outro lhe oferecer essa imagem unária, íntegra e coordenada, do ponto de vista libidinal, o bebê/criança passa a amar (a investir libidinalmente) esse outro porque vê na imagem o que lhe falta. Entretanto, há impasse e ambiguidade nessa relação entre o bebê/criança e o outro/imagem especular: a criança só pode se reconhecer através dessa imagem oferecida pelo outro, mas ao mesmo tempo precisa eliminar esse outro para ter acesso à sua própria imagem. Há uma relação de rivalidade com o outro (LACAN, 1949/1998).

Esse estágio traça para este bebê uma relação inicial entre si e sua imagem no espelho. E como Lacan (1949) defendeu, ocorre uma discordância do eu com sua própria realidade. Trazendo o conflito de um corpo ainda fragmentado versus uma totalidade na imagem refletida. O Estádio do Espelho tem função na formação do eu na medida em que vai ser responsável pela identificação primordial que gera as identificações seguintes, secundárias. Além disso, a discordância do eu com sua própria realidade será uma dialética constante na vida do indivíduo, não só nesta fase inicial da existência. Afinal, será geradora de variadas fantasias ao longo da vida do sujeito.

Figura 1: Esquema óptico

Lacan cria quatro desdobramentos do esquema óptico para aprofundar as relações do sujeito com sua imagem, que se dá na intrincação dos registros real, simbólico e imaginário, e nos interessamos justamente pelo lugar do Outro Primordial, representado pela localização do olho no esquema, justamente situado em uma determinada Posição que forma a imagem especular fundante do bebê. Para fazer seu trabalho, o imaginário não pode prevalecer: ele deve ser atravessado pelo registro do simbólico e apoiado em um desejo que incorpore o fazer profissional – do educador por exemplo – como objeto de satisfação.

Esse momento inicial na vida, de total importância, começa a demarcar o que é eu e não eu (Lacan, 1953-1954). Assim, voltando ao experimento do buquê invertido, Lacan (idem) explica que a imagem do corpo formada nesta etapa da vida se assemelha metaforicamente a imagem virtual e imaginária do vaso com as flores. Eis um olhar do ser humano no qual o imaginário inclui o que é real, de tal modo que a constituição do mundo inclui estas duas dimensões. Isto significa que uma parte da realidade é imaginada e outra é real. Isto se assemelha ao que diz Freud no texto *O eu e o isso* (1923) em que distingue como realidade psíquica e realidade externa.

Desse modo, neste estágio ocorre a unificação das pulsões autoeróticas, gerando a imagem de unidade do corpo. Forma-se uma unidade do eu totalmente imaginária, constituída a partir da imagem do espelho que se vê de si mesmo e da imagem que se vê do outro. Ele vê no espelho uma unidade imaginária que não corresponde a imagem da realidade.

Assim, uma instância que não é da realidade é introduzida aí na vida do sujeito. Trata-se de algo que diz respeito muito mais a uma ficção, a uma miragem. Por fim, quando se

conclui o Estádio do Espelho começa a passagem do eu especular para o eu social, em que a identificação começa a ser com a imagem dos outros semelhantes (SCHARINGER, 2009).

No texto sobre agressividade em psicanálise, Lacan articula o narcisismo e a agressividade: “[...] a agressividade é a tendência correlacionada à maneira de identificação chamada narcisista que determina a estrutura formal do eu do homem e do registro de entidades características de seu mundo” (Lacan, 1948, p. 101). Segundo Lacan, não há identificação sem agressividade, tampouco agressividade sem identificação. Assim, a relação com o Outro é fundamentalmente agressiva, ainda que possa ser sublimada.

A partir dessa formulação de Lacan (1948), Ferrari (2006) diz que “[...] vinculada à estrutura do eu, a agressividade assume caráter permanente e faz com que o estágio do espelho constitua a paranoia estrutural do homem [...]” (p. 57). Entretanto, a autora diz que, para Lacan, aquilo que é da ordem da agressividade pode chegar a ser simbolizado e captado pelo mecanismo do recalque; portanto, possível de ser interpretado. Será então o simbólico, ou o significante, o pacificador da agressividade. Sem esquecer que o simbólico também é, ao mesmo tempo, gerador de agressividade “[...] já que a estrutura da linguagem exige que o sujeito sacrifique algo de si, tal como ensina a teoria do falo e da angústia de castração simbólica [...]” (FERRARI, 2006, p. 59).

No artigo sobre “Os complexos familiares”, Lacan (1938) fundamentará a constituição do sujeito em sua relação com o Outro, e denominará de Outro primordial ou Outro original aquele que se encarregará de introduzir o pequeno ser humano na ordem imaginária, nas leis da linguagem, e em um lugar sustentado por um desejo. Esse Outro original, com frequência e fundamentalmente, é representado pelo agente materno; Lacan dirá que o desejo do sujeito é sempre o desejo do Outro e que a subjetividade se constrói por meio da alienação e da separação desse Outro.

A linguagem, no sentido que faz ligação, que media relações, também nos impede sempre, de chegar ao Outro. E o sujeito, pelo visto, estará nesta relação com outros sujeitos sempre permeado pelo imaginário e pelo simbólico e, desse modo, sem jamais conseguir acessar o Outro verdadeiramente. Uma vez no mundo do simbólico, algo será irremediavelmente perdido e inalcançável, em definitivo. Meu verdadeiro acesso ao Outro é, portanto, impossível.

Para Lacan (1966/1998), o Outro é fundamental para definir os destinos da pulsão. É a presença do Outro que garante, a partir da sua função de espelho unificante e totalizante do

corpo da criança e pela mediação da linguagem, as possibilidades de direcionar a angústia de fragmentação e ter acesso a uma representação de si.

Ainda em “Os complexos familiares”, Lacan introduz um segundo complexo denominado de intrusão. Esse último corresponde à identificação afetiva manifestada no sentimento do ciúme fraterno. O irmão tem um papel traumatizante e ao mesmo tempo constitutivo: “o eu se constitui ao mesmo tempo que o outro no drama do ciúme” (LACAN, 1938/2003, p. 39). Nesse momento da teoria lacaniana, a agressividade já é vista como primordial e supõe uma identificação com o outro como semelhante.

Esse destino possível da agressividade proposto por Lacan é ilustrado na afirmação de Koltai (2000, p. 104):

Por se situar no registro do ser, a destrutividade humana é incondicional e só a palavra pode constituir uma barreira contra ela. Quando o sujeito passa ao ato, deixa de ser sujeito falante. Nessas ocasiões, de violência, não há mais subjetividade possível, o que temos é o desencadeamento do ódio e a manifestação da pulsão de morte. Para passar do ódio mortífero para o ciúme simpatizante é preciso passar pela palavra.

O Outro que possibilita a intermediação da agressividade pela via da simbolização (da linguagem) é aquele que incide sobre o sujeito na função de vetor que aponta para a (eficácia da) lei da cultura. A compreensão das manifestações da criança – em particular a agressividade – deve ser remetida à articulação entre a estrutura que a recebe e lhe transmite as leis da cultura e a sua apropriação particular do vivido.

É na articulação entre os registros do imaginário e do simbólico que Lacan propõe uma saída para a questão da agressividade: na relação imaginária com o outro, a rivalidade e a agressividade se impõem como resultado da alienação: na relação simbólica estabelece-se a coexistência por meio de um pacto, pela mediação da linguagem que possibilita o acesso da criança à sua representação simbólica.

O tema da agressividade entre pais e educadores chama atenção por diversos aspectos, principalmente naquilo que toca o cuidar e educar as crianças. Há um saber em jogo no ato de educar as crianças e, esse saber, vem sofrendo transformações a partir do lugar que ocupa nos discursos.

2.3. Mal-estar e o (im)possível na educação

Freud não tinha a educação como um tema privilegiado de sua pesquisa, ele fez pronunciamentos pontuais sobre a questão e propôs esse encontro a partir de diversas perspectivas, ora entendendo que a psicanálise pode oferecer um importante esclarecimento sobre o desenvolvimento infantil aos educadores (Freud, 1913/1969, 1913/1976a), ora propondo que os educadores se beneficiariam em sua tarefa se passassem por um processo analítico (Freud, 1925/1976b, Freud, 1933/1976c). Além disso, o próprio Freud definiu o processo de análise como uma pós-educação (1913/1969, 1925/1976b), e até hoje se discute a proximidade “indesejável” da Posição do analista com a do educador.

Apesar de aparecerem algumas referências à educação ao longo da obra de Freud, ele não se propôs a dialogar com ela enquanto um campo de saber, como fez com inúmeras outras áreas, por exemplo, as pesquisas antropológicas que fundamentaram “Totem e tabu” (Freud, 1913/1976d) ou os estudos biológicos que inspiraram noções sobre a teoria das pulsões (Freud, 1920/2006); e, se ele se pôs a aprender com a arte e a ciência, isso não ocorreu com a educação. Entendemos que o fundador da psicanálise tomou a educação mais como uma prática social do que como uma área do conhecimento, tanto que não fez uma distinção clara entre educação e pedagogia, e a educação parece ter-lhe interessado naquilo que ela tem de proximidade com a psicanálise: o fato de que ambas são profissões impossíveis, juntamente com a ação de governar (Freud, 1925/1976b).

A ideia de impossibilidade, nesse contexto, não é claramente definida pelo fundador da psicanálise, e a tomamos aqui a partir da experiência de que o homem não pode ser completamente educado, analisado ou governado. Haverá sempre um ponto de resistência, um resto ineducável, inalisável e ingovernável que testemunha a presença do sujeito. Isso significa que esses processos não apenas colocam em jogo o âmbito da consciência, mas também mobilizam o sujeito do desejo por meio da ligação do indivíduo com um outro encarnado, o que Freud chamou de transferência. Assim, como empreitadas comandadas pelo desejo, educar, governar e psicanalisar nunca alcançarão plena fidelidade entre seus objetivos e resultados. O que será aprendido, qual destino pode ter uma análise ou qual a eficiência de um governo são questões que nunca poderão ser respondidas de antemão, e isso não se deve a alguma deficiência dos instrumentos utilizados nesses campos para a obtenção de seus fins, mas à própria estrutura do objeto sobre o qual pretendem intervir: o ser humano. Isso não significa que os meios empreendidos na educação, na psicanálise ou no governo não tenham

influência em sua operacionalização e, sim, que há algo além disso, o qual não está comprometido com o projeto homogeneizador da civilização e ao qual podemos chamar singularidade, desejo, sujeito ou mesmo impossível (PEREIRA, 2015).

A impossibilidade, ao prefaciar o livro do educador August Aichhorn, em 1925, Freud compartilha com ele a ideia de que “educar”, “curar” e “governar” são três profissões impossíveis. Mais tarde, no artigo “A análise finita e a análise infinita”, de 1937, ele suprime o “curar” substituindo-o pelo “analisar” como sendo a terceira dessas profissões. Provavelmente porque, para ele, saía de cena o interesse pela psicanálise enquanto uma prática e sua ciência e entravam em cena interrogações acerca do lugar subversivo aberto pelos atos da experiência psicanalítica, conforme já havia assinalado nas conferências introdutórias, 27, *A transferência*, e 28, *A terapia analítica*, onde retoma algumas interrogações sobre o saber do psicanalista.

No seminário *O avesso da psicanálise* (1970), Lacan acrescenta a essa série freudiana o “fazer desejar” – proveniente do discurso da histérica – não mais como uma profissão, mas enquanto “im- possíveis” operações discursivas. Então “governar”, “educar”, “fazer desejar”, “curar”, “analisar”, de profissões impossíveis que eram para Freud, se tornam operações impossíveis em Lacan. Operações porque passam a compor o funcionamento dos quatro discursos formalizados por Lacan para pensarmos a estrutura da relação entre verdade e saber e os consequentes benefícios – ou ganhos, se usarmos a voz corrente – do sujeito em nossa sociedade contemporânea na vida, na linguagem e no trabalho. São impossíveis na medida em que não podemos estar seguros, em cada uma delas, de chegar a resultados satisfatórios. O exercício dessas profissões vai além das técnicas ou métodos didáticos, são consideradas tipicamente humanas.

Os discursos propostos por Lacan no Seminário 17, nos ajudam a pensar sobre o mal-estar na educação também do lado dos professores. Vivemos em tempos de mal-estar como efeito de uma cultura de excessos generalizados, percebidos no hiperconsumo, na sobrevalorização da intimidade e em formas de segregação. Professores se dizem cada vez mais destituídos, desrespeitados e desautorizados por uma civilização que parece ter posto em declínio o “discurso do mestre” em favor do “discurso do capitalista” (LACAN, 1974/2005). Aderidos a este último discurso, crianças e jovens parecem levar às últimas consequências o confronto de gerações com aqueles que os guiam. Isso – somado à proletarianização, ao desprestígio e ao desgaste da profissão – tem resultado, entre outras coisas, em uma espécie

de queixa uníssona a respeito do desajuste social de professores e seus múltiplos sintomas. (PEREIRA, 2015)

Ao escrever a ética no campo da psicanálise, Freud não a aparentou com os ideais que fazem a civilização caminhar para o progresso contínuo, mas com a potência destruidora que faz sofrer e, por outro lado, permite criar. Segundo Endo & Costardi (2013, p. 4):

O bem e o belo, produtos das operações moral e sublimatória, respectivamente, são modos de o sujeito colocar em jogo a pulsão de morte, como veremos com mais detalhes adiante; por isso dizemos que a pulsão de morte mostra o parentesco entre a moralidade e sublimação. Portanto, considerando que a educação está comprometida com um projeto civilizatório e que ela faz uma demanda moral à criança, estaríamos nós propondo que ela se retirasse desse âmbito para se inspirar na ética do desejo, advinda da psicanálise? Não é essa a nossa intenção, na medida em que pensamos que a especificidade da ação educativa está ligada a inserir os ideais coletivos no regime da singularidade, ainda que o sujeito tenha de pagar com seu desejo a possibilidade de partilhar da herança de seus ancestrais.

Por outro lado, não podemos negar que a proposta homogeneizadora da educação sofre resistências das singularidades às quais ela se dirige e disso ela não pode se prevenir; como consequência, todas as técnicas didáticas e os saberes especializados que se dirigem à educação, seja ela realizada dentro da escola ou no sentido mais amplo da experiência social, têm sua capacidade de provocar efeitos no real. O que nos interessa argumentar aqui é que há, na estrutura tanto da psicanálise quanto da educação, uma questão sobre a ética e que o modo como ela se apresenta em cada um desses campos dá provas da diferença radical de suas possibilidades de incidência sobre o sujeito.

3. OS SABERES E OS DISCURSOS ENTRE A CRECHE E OS PAIS

3.1. A creche e os saberes que circulam

Inicialmente é necessário definir o que entendemos por creche e que funções ela ocupa no campo social. Para isso, apresentamos alguns elementos de natureza histórica, que certamente permitirão compreender melhor a posição em que se encontra a Educação Infantil hoje. A palavra “creche” significa manjedoura, local onde se abrigam bebês necessitados, como a manjedoura presente na *Bíblia Sagrada* que acolheu Jesus Cristo. Sua denominação diz de sua função assistencial de recolhimento, abrigo, guarda de crianças, em sua maioria vindas de famílias de menor poder aquisitivo.

Com caráter basicamente custódia e assistencial, a creche em seus primórdios, na França, guardava os lactentes para que suas mães pudessem trabalhar. As chamadas *gardeuses d'enfants* retiravam das ruas as crianças que, famintas, perambulavam sem rumo enquanto suas mães trabalhavam nas fábricas até 18 horas por dia. Segundo Rizzo, este foi o objetivo inicial da creche, que se somava a um outro: “Resguardar dos olhos da sociedade um segundo estorvo que eram os filhos de uniões ilegítimas” (1984, p. 19).

Outro aspecto que se destaca no surgimento das creches é aquele, apontado por Rizzo (1984), de que, com a industrialização – que se fortalece no século XIX –, começam a surgir os centros urbanos, diminuindo, pouco a pouco, os espaços e reduzindo as famílias, que passam a se organizar como conjunto, simplesmente, de pai, mãe e filhos. Portanto, com a diminuição dos espaços urbanos e a falta de avós ou tias para cuidar das crianças, a creche aparece resolvendo a questão de “onde” e “com quem”.

Na França, quando se estruturou logo após o término da guerra, não haviam condições de higiene, de saúde, de salubridade e a mortalidade infantil era grande, levando a que grande energia fosse gasta nas creches apenas para que essas mínimas condições fossem obedecidas. Anos se passaram até que a sociedade pudesse se reestruturar e novas regras viessem a regulamentar as creches. Ela passou então, a ser paga pelos pais o que permitiu que o pessoal fosse remunerado, e a creche não pôde mais receber crianças abandonadas, mas apenas aquelas cujas mães trabalhassem; o controle médico da família tornou-se obrigatório, o que fez com que os filhos não fossem mais à creche para obter assistência de saúde.

Gradativamente, surgiram arranjos mais formais para atendimento de crianças fora da família em instituições de caráter filantrópico especialmente delineadas para esse objetivo e

que organizavam as condições para o desenvolvimento infantil segundo a forma como o destino social da criança era pensado. Existiam lugares especiais destinados à educação e ao cuidado da criança, porém não havia uma proposta instrucional formal, embora houvesse algumas atividades como: canto, memorização de rezas ou passagens da bíblia e alguns exercícios que poderiam ser um ensaio a pré-escrita ou a pré-leitura, essas atividades eram voltadas mais para o desenvolvimento de bons hábitos de comportamento devido às regras morais e os valores religiosos (OLIVEIRA, 2008).

Merisse (1997) destaca quatro fases distintas na história do surgimento das creches, sendo uma estritamente filantrópica, buscando reduzir o número de crianças abandonadas nas ruas ou deixadas na Roda dos Expostos; outra com uma preocupação higiênico sanitária, visando diminuir a mortalidade infantil, resultado da precariedade das condições de vida na época e tentando encontrar um equilíbrio na ordem social que estava ameaçada; uma terceira fase assistencialista, na qual a creche permaneceu por bastante tempo sendo destinadas às crianças abandonadas e de classe baixa; e uma última fase em que surge a dimensão educacional.

A creche no Brasil surge apenas no final do século XIX, atendendo não apenas aos filhos de operárias, mas também filhos de escravas que trabalhavam como empregadas domésticas (Faria, 1997). Essas crianças eram inicialmente abandonadas por suas mães, que não podiam mais oferecer os cuidados necessários, nas chamadas Casa dos Expostos ou Roda e as creches surgiram como uma alternativa para redução do índice de abandono infantil (KUHLMAN, 2004, p.82). A mulher que se encarrega de trabalhar em prol da criação de um exposto necessita se reconhecer barrada para que participe da nascente geografia psíquica do bebê. Aliás, não apenas ela, como qualquer sujeito que se ocupe dos bebês no lugar do Outro Primordial ou, ao menos, que seja partícipe da função materna. Pudemos acompanhar dessa época a legitimação do cuidado a partir da Posição subjetiva da criadeira. O que faltava instituir era um terceiro que regulasse esse cuidado.

Em função, portanto, das mudanças sociais e econômicas em que se fazia urgente aumentar a renda familiar, às vezes garantindo sozinha seu sustento, a mulher foi chamada ao mercado de trabalho. Impunha-se aí uma necessidade, a de ter onde deixar seus filhos. Sendo assim, é possível concordarmos com Cataldi (1992), que afirma não terem as creches surgido para atender às necessidades básicas da criança, mas em resposta à necessidade da mulher de colaborar mais efetivamente na economia industrial capitalista.

Ainda no Brasil, as creches “têm sido historicamente, criadas, dirigidas ou subvencionadas pela assistência social, e estiveram voltadas predominantemente aos cuidados físicos de saúde, alimentação e bem-estar da criança, com nenhuma ou pouca atenção aos objetivos educacionais” (DIDONET, 2001).

Independentemente das condições materiais e higiênicas que circundavam os bebês expostos, as criadeiras tinham a autorização social para receberem os bebês cumprindo as palavras já aqui colocadas de Inocência III, contidas: vestir, saciar, alimentar, resgatar, curar, enterrar, aconselhar, repreender, consolar, suportar.

Às mulheres cabia o cuidar, o assistir – nessas instituições, elas assumiam o cuidado das crianças. Ainda que sem balizas profissionais que referenciassem suas intervenções, talvez a educação da mulher comum e o desejo de cuidar bastassem para seu “ofício”, já que outros discursos não se interpunham no laço, discursos esses surgidos no Brasil no início do século XX e que pretendiam tornar a educação menos “amadora”. Foi em busca de construir referenciais mais “profissionais” para o encontro adulto e bebê que a história da institucionalização dos bebês, a partir do século XX, se colocou.

A primeira instituição brasileira voltada ao atendimento de bebês tinha como objetivo explícito acolher bebês e crianças abandonadas por suas famílias a fim de promover sua sobrevivência, ainda que, muitas vezes, não conseguissem livrá-los da morte. Portanto, os primeiros encontros do bebê com outros para além dos parentais, organizados por instituições no Brasil, foram marcados pelo traço do “bebê abandonado”, sem família e, portanto, sem nome, entregue à caridade daqueles que, por estarem filiados a instituições católicas, encontravam-se legítima e institucionalmente autorizados a seguirem os mandamentos do Papa: saciar e alimentar, bem como suportar e enterrar. Ou seja, quase um poder de vida e morte sobre os bebês e crianças expostas que, sem essa “caridade”, poderiam entrar na estatística dos “70 a 80% que faleciam antes de completar os 7 anos” (TORRES, 2006, p. 105).

A primeira creche que se tem notícia foi criada no ano de 1899, no Rio de Janeiro. A indústria Companhia de Fiação de Tecidos Corcovado foi a primeira a engendrar uma creche para os filhos de seus operários (KUHLMANN JÚNIOR, 1991). Mas, antes que as creches se tornassem uma realidade no cenário de assistência à infância – ainda que, nesse primeiro momento, sob a responsabilidade do setor industrial – o que ocorria eram “soluções emergenciais criadas pelas próprias mães em seus núcleos familiares ou oferecidas por outras

mulheres que se propunham a cuidar dos seus filhos em troca de dinheiro” (OLIVEIRA, 1988, p. 45).

Instituição marcada por um histórico assistencialista e organizada de forma improvisada e precária, a creche foi ressignificada como centro de cuidado e educação infantil de acordo com a noção do direito universal à educação. Essa ressignificação reflete-se evidentemente nas relações entre usuários e profissionais, permeadas por expectativas mútuas. As mudanças surgiram não apenas na creche, mas na família e, sobretudo, nas interações entre ambas (Haddad, 2002; Amorim, Rosseti-Ferreira, 2004; Maranhão, 2005). Além disso, houve um crescente cuidado com a higiene corporal das crianças a partir de determinado momento, principalmente quando os profissionais da saúde entraram em cena.

Se, a princípio, o objetivo era acolher crianças abandonadas, dando um caráter mais assistencialista, após este momento há uma mudança situada quando as famílias passam a pagar os profissionais para que fiquem com seus filhos, configurando um novo tipo de relação com essas crianças, que não estão mais em situação de abandono a partir do momento em que existe a entrada da família neste contexto. Essa mudança também se reflete na própria nomenclatura dos profissionais da creche, por exemplo, quando passam da função de cuidadoras para educadoras (MERISSE, 1997).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 inseriu a educação infantil como a primeira etapa da educação básica e, ao fazê-lo, a educação infantil se constituiu como um nível de ensino. Isso, com o argumento de que essa inserção traria avanços na construção de um trabalho com características educativo-pedagógicas que atendessem as especificidades das crianças de 0 a 6 anos. Além disso, favoreceria a formação dos profissionais para o trabalho, tanto técnica quanto em serviço e traria a valorização em termos de técnico-administrativos e econômicos (CERISARA, 2009, p. 267).

A Educação Infantil, especialmente a creche, é uma recém-chegada ao sistema educacional. Sendo um campo relativamente novo, conta com menor atenção por parte da gestão das redes escolares e até mesmo com certo estranhamento e resistência no âmbito das esferas técnicas, responsáveis por sistemas educacionais mais complexos. Além disso, como recém-chegada, acaba por ser aquela etapa que precisa ajustar-se a modelos de gestão desenhados para outros níveis educacionais, modelos esses que já contam com uma história e com uma legitimidade, que reforçam sua imposição às instituições de Educação da criança pequena. Assim, é a creche e a pré-escola que precisam se adaptar às estruturas e aos mecanismos já consagrados de organização e gestão dos sistemas, e não o inverso. Peter Moss

(2011) utiliza uma expressão interessante para se referir a esse tipo de processo: a “colonização” da Educação Infantil pelas etapas posteriores de Educação. (RELATÓRIO FINAL GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2012)

Dessa forma, no período que se seguiu às novas definições legais introduzidas pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996, a transição do atendimento, que estava sob a responsabilidade da área de assistência social, para o setor da Educação, processou-se – e ainda se processa – de maneira a colocar as instituições de Educação Infantil em uma nova fôrma, muitas vezes sem consideração para as consequências dessas mudanças junto às crianças e suas famílias. Por exemplo, crianças de 4 a 6 anos de idade que eram atendidas em tempo integral nas creches passaram a frequentar pré-escolas em meio período; professoras contratadas para trabalhar em instituições de tempo integral continuaram a manter sua jornada de trabalho baseada em horas-aula, conforme o padrão adotado para o Ensino Fundamental; matrículas que eram realizadas nas unidades passaram a ser centralizadas, sem poder dar maior atenção à situação de crianças de uma mesma família ou à proximidade do local de moradia; o recrutamento de diretores e coordenadores pedagógicos passou a ser feito sem exigir experiência prévia de trabalho com essa faixa etária; profissionais de saúde foram dispensados sem que antes fosse providenciada uma formação da equipe para lidar com questões de saúde, higiene e alimentação de crianças muito pequenas, entre muitos outros problemas. Paradoxalmente, nem sempre essas dificuldades foram compensadas por medidas que estendessem, à Educação Infantil, as mesmas conquistas obtidas na gestão do Ensino Fundamental e Médio. (Idem)

No entanto, ao passar para o campo da educação, as antigas cuidadoras já não se identificam mais somente nesse lugar de quem se ocupa dos cuidados corporais, alimentação e higiene dos bebês, aliando assim, a pedagogia a suas práticas. E, junto a isso, outros saberes se fizeram presentes e ganharam espaço como veremos nos tópicos seguintes.

3.1.1. O saber higienista

O saber higienista é introduzido na educação com o advento da modernidade. A noção de cuidado enfatiza especialmente o cuidado com o corpo, ou seja, o cuidado também aparece como atenção com o corpo da criança (Rosemberg, 1994).

O cuidar nas instituições de educação vai sofrendo transformações importantes, de acordo com os discursos que prevalecem a cada época, conforme veremos neste trabalho. Na creche autores como Campos (1994, p. 35) irão se referir ao cuidado como o que inclui todas as atividades ligadas ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, todas as atividades que são integrantes ao educar. Significa, portanto, atitudes e procedimentos que têm como objetivo atender às necessidades da criança em seu processo de crescimento e desenvolvimento. Demanda, portanto, conhecimentos da área biológica e da área de humanas. Possui relação com a saúde e com a educação.

Concomitante a isso, foi se consolidando um discurso acerca da família, que segue no sentido de desvalorizar ou culpabilizar suas práticas em relação às crianças. A imagem de família nefasta aos filhos começou a difundir-se no século XIX, pela higiene. Constatou-se a necessidade de colégios e internatos para as crianças, onde teriam pouco contato com as famílias durante o período de educação, ao mesmo tempo em que essas famílias deveriam receber instrução sobre o que deveriam ou não fazer para não contrariar a educação que se seguia. Reduzida à condição de fator patogênico, a família estava preparada para sofrer a intervenção do médico, que serviria para revelar os segredos da vida e da saúde infantil, prescrevendo a boa norma do comportamento familiar dos adultos (COSTA, 1945).

Em *Ordem médica e norma familiar*, Freire Costa (1983) mostra a aliança, implícita, porém eficaz, entre os higienistas e o Estado burguês nascente. Se nas mãos do pai colonial estavam colocados os rumos de vida e de morte de todos ao seu redor, fazendo dele esse absoluto legislador, sua autoridade passaria a chocar-se com aquela pretendida pelo Estado burguês em seus inícios. A implantação desse Estado exigia o declínio da autoridade do pai colonial, o que foi produzido com o concurso dos médicos higienistas.

O higienismo é o primeiro golpe na despossessão do ato educativo dos pais modernos. (COSTA, 1983). No Brasil, a ação do higienismo começa com a destituição, no século XIX, do pai colonial, figura que era antes a da autoridade absoluta na família, na educação e na determinação dos destinos dos filhos.

O higienismo declara incompetentes as famílias coloniais e as supõe responsáveis pela alta incidência de mortalidade infantil. As famílias não são capazes de cuidar de seus filhos, o que autoriza o médico higienista a tomar seu lugar. Ao provocar a destituição do saber familiar, o higienismo instala uma nova palavra de ordem: é preciso educar o educador. Disso se encarregarão os médicos higienistas, que passarão então a tratar os filhos educando os pais. O declínio do *pater família*, bem como a substituição de sua função educativa pela

figura do médico e pela horda de especialistas que se seguiram ao médico, resultaram naquilo que hoje é chamado de medicalização da infância — cujo corolário é a medicalização da educação, quer a familiar, quer a formal (Kupfer, 2016).

Podemos observar nesse tipo de discurso que a origem dos problemas se situava no terreno psicológico, relativos a família, sobre o qual deveriam ser articuladas as estratégias de intervenção. Mesmo quando considerada como resultado das determinações do ambiente social — a exemplo do que encontramos no discurso de matriz histórico-sociológica —, a família tornava-se agora a responsável imediata pelos desajustes psicológicos de seus membros, em especial das crianças.

Desde a segunda metade do século XX, vimos o processo de expansão da medicalização da sociedade (GUARIDO, VOLTOLINI, 2015). O discurso cientificista e medicalizante atravessa de modo significativo o campo educativo, tanto familiar, quanto escolar (GUARIDO, 2007). Como definem Collares e Moysés (1994, p. 25):

O termo medicalização refere-se ao processo de transformar questões não-médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza. A medicalização ocorre segundo uma concepção de ciência médica que discute o processo saúde-doença como centrado no indivíduo, privilegiando a abordagem biológica, organicista.

Assim, o saber com relação à educação fica centralizado nos especialistas: pedagogos, psicopedagogos, psicólogos, pediatras etc. Isso acaba provocando, em muitas mães, um sentimento de culpa, uma dúvida com relação à capacidade de assumirem sua função; ansiosas com o tema dos cuidados, elas pedem ajuda ao médico.

Com relação às famílias, o saber médico teve forte repercussão, no qual o papel da mulher-mãe (amamentação, cuidado e educação) foi alvo de intensa campanha, combatendo, dessa forma, o trabalho das amas-de-leite. No discurso médico, a mulher-mãe deveria moldar-se a imagem de uma enfermeira e em cumplicidade com ele, lutar contra os altos índices de mortalidade infantil, causadas, na maioria das vezes, pela promiscuidade, pela ignorância e pelas práticas inadequadas ao crescimento de crianças saudáveis. Isso quer dizer que o médico prescrevia normas de reestruturação dos hábitos familiares, a começar pela relação mãe-filho.

Atualmente, o saber médico/higienista e, também, medicalizante está enraizado nas práticas em saúde mental com crianças desde que as creches foram se instalando pelo país. Na educação, este tipo de discurso está claro e evidente. Qualquer diferença individual, qualquer

comportamento que escape do previsível ou dificuldade que o sujeito apresente é encaixado em uma visão patológica, em um diagnóstico médico, para que esta seja suprimida e eliminada através de intervenções e deixe de demandar um olhar subjetivante para a criança.

Vemos algumas instituições marcadas pelo saber "medicalizante" (a exemplo do papel de diagnosticador que vem sendo ocupado pelos educadores) e da (psico)pedagogia tão criticada por Lajonquière (1992) uma vez que saberes como pedagogia e psicologia se unem para promover uma normalização infantil. É comum também que os próprios pais venham marcados por esse discurso também, apropriados de um saber médico, nestes casos, a Posição do educador em autorizar o saber vindo dos pais, ou simplesmente ocupar um lugar de saber "não-todo".

Nesse sentido, alerta-se para o papel de diagnosticador, que vem sendo atribuído aos professores, transformando-os em auxiliares do saber médico – preenchem protocolos e escalas dos diagnósticos psiquiátricos da atualidade e assim localizam as crianças possivelmente disléxicas, hiperativas, desatentas, com dificuldades de aprendizagem etc. A consequência imediata é a medicalização em massa dessas crianças.

Para além dos cuidados corporais e higiene, fica evidente que nossas creches/escolas também têm sua função de produtoras de laço e é obvio que se diga que o próprio processo educativo ainda se funda basicamente no laço entre professor e aluno, ou de maneira mais abrangente, no laço entre educando e educador. Nesse sentido, também a escola produz suas formações discursivas, podendo tomar algumas como prevalentes no seu funcionamento.

3.1.2. Os saberes “pedagogizante” e “psicologizante”

Notamos que a presença dos profissionais nos cuidados e na educação da criança torna-se imprescindível, na medida em que para a creche a família parece que não mais teria o saber necessário e adequado nos cuidados com as crianças. O sentido da vida, que antes era buscado na coletividade, passa ao âmbito familiar, à intimidade. A mãe passa a depender de um terceiro social, um perito que vem dizer o que é, e como educar um filho. À medida que a criança passa a ser o centro da família, a ordem é não deixá-la a mercê e arbítrio dos pais. O vínculo mãe-filho é visto como benéfico e/ou destrutivo, o que justifica a entrada de um profissional, inaugurando o “discurso dos especialistas”.

É a educação, portanto, por meio de seu instrumento racionalizado e racionalizante (a pedagogia) que parece trazer à terra da cidadania algo dos céus. É a educação, que, por exemplo, atualmente, convoca a pedagogia para a “cidadania planetária”, como já convocou “à subida da caverna” ou à verdade do Logos divino. É na educação que botamos fé; da pedagogia, duvidamos, e duvidamos desde tempos remotos. Agora, após o advento da Modernidade, talvez, a dúvida possa constituir a racionalidade própria da reflexividade pedagógica, mas ela (a dúvida) não nos é totalmente estranha quando a educação com seu jogo espiritualidade-racionalidade está em questão, mas uma desconfiança que não está, atualmente, na educação e sim na pedagogia. É nesse conflito, em suas reconfigurações, em suas mutações, que a educação segue sob tutela da verdade. Pois, parece-nos, portanto, que é a educação que é tomada como “a verdade” e que faz desenrolar o jogo espiritualidade- racionalidade, e para o qual a pedagogia (ou o discurso pedagógico, que seja) produz “o dizer-verdadeiro” para responder pelo fundamento último (seja da metafísica, da biologia, da religião, da democracia, da conformação, da emancipação...) que manterá o sagrado da educação racionalizada que é vista em sua racionalidade pela pedagogia. (AGUIAR, 2015, p. 9)

Vasconcellos (2012) afirma que as dificuldades escolares atuais decorrem do discurso pedagógico dominante na contemporaneidade, que se mistura com a dificuldade moderna de levar em consideração os limites impostos pela realidade. Ela destaca ainda que Freud inclui a educação, como a psicanálise, no rol das profissões impossíveis, no sentido de que se pode afirmar ser impossível alcançar uma solução absoluta. Ressalta também que “no processo de aculturação, no qual estão imbricadas educação e constituição do sujeito, é preciso que o homem seja capaz de sacrificar a satisfação plena de seus impulsos em prol da vida” (p.35), sacrificar o individual em prol do coletivo. Porém, o que presenciamos na cultura capitalista é uma busca desenfreada pelo prazer imediato, pela supressão do imprevisível e busca de certezas pautadas pelo discurso científico, além de uma uniformização do desejo do homem que acentua sua dessubjetivação.

Calligaris (1994) chama a atenção para a aproximação da educação atual em relação a um ideal definido pelos diversos saberes contemporâneos ao qual o indivíduo deve enquadrar-se. E é aí que o discurso pedagógico se situa, buscando alcançar, como ressalta Vasconcellos (2012), um “ideal de educação” onde tudo pode ser explicado, onde os imprevistos não podem acontecer, nem o desejo existir. A autora ainda afirma que o “discurso pedagógico, ao identificar-se com o discurso da ciência, recebe como herança dessa filiação uma ambição totalizante e uma intolerância diante da verdade do sujeito, do singular, do inesperado e do estranho” (p. 27).

Kupfer (2014) afirma que a Psicologia também buscou fazer uma apropriação do campo educativo, tanto familiar como escolar. Lajonquière (1999) faz uma crítica a esse respeito que é também bastante conhecida. Essa apropriação articula-se em torno da ilusão do educador de que a psicologia virá preencher a lacuna de seu saber a respeito do psiquismo do aluno, podendo assim salvar educadores e pais do mal-estar inerente ao ato educativo.

Um olhar mais atento na direção dessa psicologização da educação verá, ainda, por trás da voz do psicólogo, como já se sabe, aquela do médico. Pois de que ouvimos o psicólogo falar? De transtornos de aprendizagem, de atendimentos clínicos, de prescrições, de anamneses. O psicopedagogo também está medicalizado: a criança que ele “atende” é seu “paciente”! Como se não bastassem os médicos e os psicólogos buscando penetrar no campo do educativo e no controle dos pais, vemos hoje os economistas e os políticos disputando esse espaço. Começam desde cedo: estão nas creches. Os programas de educação na primeira infância abundam nas mãos de economistas de grandes universidades americanas e de políticos em Brasília (KUPFER, 2014, p. 4).

O que vimos até aqui, diz de um movimento que acontece ainda nas creches relativo a apropriação dos saberes que muitas vezes podem escapar aos pais. Nesse ponto não há problema, a questão que persiste seria em como os educadores veiculam esses “saberes especializados”. Seria o saber da creche um saber ideal no que concerne à educação das crianças? Se os educadores permanecem nesta lógica, há de se ter efeitos na relação com os pais. Quanto ao saber transmitido pelos pais veremos no tópico seguinte.

3.2. O saber dos pais e filiação

A passagem para a modernidade configurou-se como o momento de formalização da demanda social em termos de educação infantil. Desenvolveram-se, a partir de então, muitas formas de entender a infância. Para a psicanálise trata-se, sob determinado aspecto, em

conceber a infância como um tempo de trabalho do sujeito para poder dar significação à pulsão (BRANDÃO, 2016).

Pesquisas voltadas diretamente para o estudo das alterações das práticas e valores que sustentam a educação da criança na família neste século (Biasoli-Alves, 1995; Caldana 1991, 1998; Gomes, 1987; Zagury, 1992, 2000) apontam para um sentido das mudanças afinado à transição de um ideário tradicional para um moderno. Sua expressão mais enfática seria a presença de um enfoque antiautoritário aliado à preocupação com a felicidade da criança, traduzida como bem-estar emocional, e à importância atribuída à expressão de afeto e à proximidade através do brincar. Dois outros aspectos salientam-se nestes estudos: a constância de conflitos paternos oriundos tanto da inexistência.

A partir de Freud, poderemos tomar o bebê passível de erogenização em toda a superfície corpórea, acrescida dos orifícios. Lugares onde o Outro cuidador deixará inscrita a sedução, deixará marcas que as futuras "relações de objeto" tornarão legíveis. Um polímorfo perverso, como afirma Freud, que encontrará sua 'regulamentação' ao se deparar com o Outro provedor que responderá ao grito, ao apelo do bebê e porá um limite no Gozo pleno. O *infans* então extrairá deste Outro uma identificação, se colocará no lugar de objeto passível de amor. O que este Outro quer de mim? Pergunta fundamental para inscrever o sujeito na lógica desejante e que denuncia a importância deste Outro para a passagem do substrato biológico para corpo imerso na linguagem.

Para ser 'capturado', o bebê deverá ser tomado no lugar de objeto do Outro cuidador. Reduzido a um organismo, o bebê é um 'nada' que dependerá do Outro cuidador para sobreviver, e este Outro cuidador poderá ou não ser a genitora, assim, não falaremos mais de mãe no sentido Iluminista deste termo, mas de Função Materna, também nomeada por Mãe Primordial ou Outro Primordial ou ainda Outro Materno. Cabe salientar que primordial refere-se ao primórdio ou aquilo que se organiza ou ordena primeiro; fonte, origem, princípio. Assim, a organização inicial deste organismo vem de fora, de um Outro primordial que lhe dará as balizas para a passagem de organismo à corpo marcado pela linguagem, ao assistir suas necessidades fundamentais (FERRANTI, 2002).

Lacan em suas "Duas notas sobre a criança" (1969) afirmará que para manter a transmissão subjetiva no seio da família, a criança deverá ser cuidada, maternada por um Outro cujo desejo não seja anônimo. Caberá à 'mãe' investir de forma particularizada no *infans*, mesmo que "pela via de suas próprias faltas". Ou seja, para fazer a função materna não basta a maternagem – o bebê deverá ser 'capturado' por quem dele se ocupa.

O discurso parental, como fundador de uma subjetividade, possibilitando operações psíquicas importantes como alienação e separação, a partir da função materna e paterna, confirma-se no saber parental ou dos cuidadores. Em “Duas notas sobre a criança”, Lacan (1969, pg. 340) destaca o que denomina “o irredutível de uma transmissão... que é de uma constituição subjetiva, implicando a relação com um desejo que não seja anônimo”. Lacan delimita a função da mãe, cujos cuidados levam a marca de um interesse particularizado, ainda que pela via das próprias faltas e do pai, na medida em que seu nome é o vetor de uma encarnação da Lei no desejo.

Sobre o lugar e função da família enquanto transmissora da cultura, por exemplo, Lacan, da mesma maneira, aborda esta transmissão no livro *Os complexos familiares* (1938), uma vez que a família, vista como um grupo natural, se ocupa pelo desenvolvimento da criança que é caracterizado pelo desenvolvimento singular das relações sociais, sustentado por meio da linguagem. Desta forma a característica mais peculiar da família é conservar e progredir na constituição da cultura.

De um lado, os efeitos do discurso parental, representado pelos pais/cuidadores que, para Lacan (1938), a família tem uma dupla função biológica: garantir a geração e a sobrevivência dos jovens; mas sua função fundamental, segundo ele, que justificaria a sua existência enquanto instituição seria a transmissão da cultura. Devido a esta função, simbólica por excelência, a família presidiria os processos fundamentais do desenvolvimento psíquico, no entendimento do referido autor.

Assim, a família é uma instituição na qual traços objetivos, como a hierarquia familiar – os modos de organização dessa autoridade familiar, as leis de sua transmissão, os conceitos de descendência e do parentesco que a ela estão unidos, as leis da herança e da sucessão aí se combinam, enfim, suas relações íntimas como as leis do casamento – obscurecem e embaralham as relações psicológicas (LACAN, [1938] 2008, p. 8).

A respeito do cuidar e educar crianças Silva Neto (1988, p. 25), em seu estudo sobre as percepções, cognições e sentimentos de mães ligados ao criar filhos, traz considerações sobre o acesso destas, como leigas, ao universo de informações advindas da Psicologia e da Psicanálise, agrupando tais informações em quatro crenças principais, que acabariam por nortear suas condutas com o filho: (1) o desenvolvimento sadio da personalidade depende das experiências da infância; (2) o calor emocional e todos aqueles afetos incluídos no complexo denominado amor materno servem de base para o crescimento físico, social e psíquico da criança; (3) a mãe, na função de mediadora entre a criança e o espaço social, exerce papel

fundamental no processo de adaptação da criança ao mundo dos adultos; e (4) a individualidade da criança deve ser compreendida, respeitada e atendida.

Segundo Brandão (2016), quando estamos no universo particular do laço privado, das relações parentais, a concepção de que a mãe e o pai desejam o filho e, portanto, se satisfazem em sua relação com ele nos parece compreensível, e pesquisas são realizadas a fim de que a psicanálise opere um tratamento quando algo não vai bem nesse laço e possibilite acender o olhar do desejo quando esse encontra-se apagado. Mãe e pai podem compartilhar significantes que filiem e identifiquem o bebê a uma história familiar, a desejos que o antecedem, ainda que os significados resultantes desse trabalho metafórico e metonímico sejam sempre singulares e não passíveis de controle.

Podemos dizer, então, que os pais enquanto agentes da linguagem, portadores de um desejo em nome próprio, não anônimos, que iniciam a tarefa educativa. Essa tarefa é entendida como a execução de práticas filiatórias como transmissão de uma filiação simbólica, desde antes do próprio nascimento da criança, já que antes mesmo de nascer ela já tem um nome, já se imagina como será, que profissão vai seguir etc., desde aí a educação já opera (PETRI, 2000, p. 74).

Apesar de Lacan estar se diferenciando da tese de que a família se constitui biologicamente, verifica-se em suas ideias a importância da transmissão simbólica, isto é, das marcas que lhe são introduzidas a partir da sua inserção e imersão na linguagem, acentuando a relação entre sujeito–linguagem–cultura. Ressaltamos que, esta transmissão se dá por duas vias principais: educação oferecida pelos pais e pelos educadores, que em outras palavras, podemos chamar esse ato de educar como transmissão (VOLTOLINI, 2014).

Na modernidade vemos esse contexto tumultuado pelo enfraquecimento do saber dos pais sobre como educar seus filhos, paralelamente ao crescente fortalecimento do discurso unívoco do especialista detentor das certezas sobre como proceder com a criança. A combinação efervescente entre o histórico assistencialista da creche, as fronteiras pouco claras entre público e privado, as inseguranças parentais e as certezas do especialista parecem efetivar-se na introdução de dietas alimentares para algumas crianças na instituição a partir de prescrições médicas e nos efeitos que são produzidos nas crianças e suas famílias (TEPERMAN, 2006). Estas prescrições que a ordem médica dirige à instituição são passíveis de serem efetivadas do ponto de vista objetivo, mas são ineficazes no âmbito coletivo justamente porque remetem às questões da família, ao âmbito privado.

As famílias, sustentadas em seu não-saber, “deslizam” de sua responsabilidade, omitindo-se, o que fazem ao enunciar uma simples frase: “meu filho passa a maior parte do tempo na escola”. Esta é a “deixa” para que se atribua o que diz respeito à família à instituição. Permanecer neste lugar desautorizado a educar seus filhos é uma das maneiras de lidar com a hegemonia dos saberes científicos muitas vezes veiculados pela creche ou pelos educadores atravessados por discursos que respondem a um tipo de saber “ideal”. Talvez, esta seja a Posição que muitas escolas esperam que os pais assumam, a de se desautorizarem frente ao saber da ciência veiculado pela creche. No capítulo quatro, essa e outras posições subjetivas adotadas pelos pais diante do saber da creche serão melhor analisadas.

3.3. Entrecruzamento das funções do cuidar e educar na primeira infância

Um universo simbólico que ultrapassa aquele ou aquela que assume esse lugar para o recém-nascido. Este lugar é constituído, além da mãe, pelo pai e pelos outros membros do entorno próximo da criança. Graciela Crespín

O tempo todo verificamos a função do cuidar e educar referente a família e, também, a instituição de educação na figura dos educadores. A noção de cuidado muda a cada novo paradigma e define o tipo de relação estabelecida, por exemplo, com as crianças, ou seja, se ela estará permeada por um saber mais higienista, pedagógico, psicologizante, etc. E todos estes saberes atravessam a maneira nos cuidados na primeira infância.

Embora as necessidades básicas humanas como a necessidade de preservação da integridade corporal e a necessidade de alimentação, de segurança física e psíquica, entre outras, sejam universais, as formas de identificá-las, valorizá-las e atendê-las são construídas socialmente. A demanda de um cuidado pode derivar da necessidade expressa pela criança, pelas suas possibilidades de ação, de acordo com seu estágio de desenvolvimento. A identificação dessas necessidades essenciais, sentidas e expressas pela criança, depende nesse caso, da leitura que as famílias e os educadores infantis fazem das várias formas de comunicação que a criança possui e desenvolve (MARANHÃO, 2000):

O ato de cuidar está sujeito também à capacidade daquele que cuida de interagir com o outro, de identificar suas necessidades, capacidade construída no interior da cultura e pelas aprendizagens específicas de determinados conceitos, habilidades que têm por base os diversos campos de conhecimento que estudam o processo de desenvolvimento e o cuidado humano. A escolha do procedimento de cuidado tem sempre uma intencionalidade, que prioriza mais ou menos certas aptidões da espécie humana, dependendo da sociedade e da cultura, podendo variar com a inserção nas diferentes classes sociais dessa sociedade. Por exemplo, prestar atenção e valorizar o choro de uma criança e responder a ele com um cuidado ou outro depende de como se interpreta, na cultura, a expressão do choro, se a criança é menina ou menino, e de quais recursos os adultos desenvolveram para responder às necessidades expressas pelo choro. É possível que alguns adultos conversem com o bebê, tentando acalmá-lo, outros o peguem no colo embalando-o, outros tentem ignorar, acreditando que, desse modo, o ensinam a esperar ou expressar-se de outra forma, ou, ainda, que utilizem artifícios como a chupeta ou um brinquedo (MARANHÃO, 2000, p. 120).

De acordo com Maranhão (2000), em determinados contextos socioculturais é possível que aqueles que cuidam das crianças, com base em determinadas concepções de desenvolvimento humano e de educação, creiam que os bebês devam aprender a permanecer no berço após serem alimentados e higienizados, não considerando o embalo como um cuidado, mas como uma ação que pode acostumar mal a criança. Em outras culturas, o embalo tem grande importância no cuidado de bebês, tanto que existem berços próprios para embalar. O mesmo pode ocorrer com todos os tipos de cuidados humanos, como colocar o bebê no solo para engatinhar, ou mantê-lo confinado ao cercadinho, acreditando que dessa forma estará protegendo-o da exposição aos riscos ambientais.

Quando os educadores reconhecem que o cuidado com a criança pequena é inerente à ação educativa ainda encontramos dificuldades em definir os cuidados que são de competência exclusiva da família e os cuidados que seriam da competência da instituição. Os cuidados aceitos como inerentes à ação educativa geralmente se referem aos relacionais, sendo que os cuidados com o corpo continuam sendo atribuídos à família, revelando dicotomias na forma de priorizar cuidados mais ou menos importantes. São frequentes os conflitos entre família e creche sobre a quem compete dar o banho, cortar as unhas, remover os piolhos, ainda que esses tenham sido adquiridos no convívio entre as crianças, no coletivo infantil. A falta de definição clara do que sejam as atitudes e os procedimentos de cuidar e de formação dos educadores infantis para esta função pode levá-los a recorrer a recursos individuais, tendo como base conhecimentos e práticas construídos de forma empírica, sem reflexão (MARANHÃO, 2000).

Ainda para Maranhão (2000), cuidar é uma atividade relacional a partir da atenção com outro ser humano, com suas necessidades singulares, que são expressas pelos seus meios de ação, mas o cuidado também pode ser originado a partir dos desejos de quem cuida, atribuindo necessidades ao objeto do seu cuidado, de acordo com o sentido que o cuidado tem para ele, em conformidade, muitas vezes, com o seu contexto sociocultural.

A partir da noção de cuidado atravessado pela relação de vínculo estabelecida entre adulto-criança chegamos ao ponto em que um outro torna-se responsável por investir no bebê/ criança, que pode estar relacionado a figura da mãe e em outros momentos da educadora. Assim, deparamo-nos com a noção de um Outro⁷ provedor que responderá ao grito, ao apelo do bebê e porá limite no gozo pleno. Esse Outro provedor, muito frequentemente, encontra na mãe a figura que irá exercer esta função importante na constituição subjetiva do bebê. No entanto, considera-se que há outros que poderão exercer de forma complementar esta função, como no caso dos educadores que trabalham em creches.

Crespin (2006) aborda em seu livro sobre esse “Outro” e seu lugar na constituição subjetiva:

Esse lugar, que eu chamo de lugar do Outro, ou campo do Outro, é um universo simbólico que vai além daquele ou daquela que ocupa esse lugar para o recém-nascido. Ele é imediatamente constituído, além da mãe, pelo pai e pelos outros membros que cercam a criança (p. 60)

Partimos da premissa que os educadores de creche são muito importantes nas marcas deixadas no processo de subjetivação dos bebês que frequentam essa instituição. No entanto, devemos acrescentar que eles exercem a maternagem, mas não propriamente a função materna. Uma coisa é o Outro primordial, que vai inserir a criança numa ordem filial, outra coisa é a maternagem de um Outro, cuidador, imerso nas ordens da escola, tendo que inserir a criança na cultura (MACIEL, 2010).

⁷ O conceito de Outro foi desenvolvido por Lacan que fez isso com o propósito de diferenciar esse Outro como lugar da palavra que nos determina dos “outros” (com o minúsculo) que são as pessoas com as quais nos relacionamos, nos identificamos e às vezes nos confundimos. Para Lacan, era necessário fazer essa distinção, dentre outras razões, porque o Outro como lugar da palavra possui uma autonomia que faz com que ele não possa ser reduzido ao que os pequenos outros enunciam. “O Outro que pode assumir várias formas: a tesouraria ou depositário de todos os significantes; a língua do Outro materno; o Outro como demanda, desejo ou gozo; o inconsciente; Deus” (Fink, 1998, p. 210).

Constatamos a importância da fundação de um lugar no campo do Outro para os bebês na creche como uma saída para que eles consigam, também lá, existirem psiquicamente. Para tanto, é preciso que eles adentrem o campo discursivo, sejam nomeados e possam, a partir desse lugar, existirem como sujeitos- bebês, e não apenas como corpos. Observamos que alguns bebês estão mais do lado do ser e não reivindicam nada – não circulam no campo discursivo e, portanto, se saciam com a saciação de corpo vivente, resignando-se à condição de corpos. Em contrapartida, há outros bebês que demandam a repetição de um lugar já inscrito, uma rememoração viva de prazer, ou seja, já perderam sua condição de puros viventes e circulam no campo do Outro. Uma criança que é suposta sujeito em casa e suposta objeto (em termos discursivos) na creche pode acabar se revoltando, e se pôr a morder, usando a boca que ainda não pode falar e que é tão predominante em sua vida para fazer um exercício de agressividade (e não de agressão) (KUPFER & LERNER, 2014, p. 228).

Quando consideramos as crianças contemporâneas, temos a presença do professor, lado a lado com os pais se ocupando da criança desde a primeira infância. Neste momento, os professores desempenham uma função formativa junto à criança, não apenas do ponto de vista cognitivo, mas, também, no que concerne à formação de sua subjetividade. “Obviamente, não basta cuidar para realizar trabalho de subjetivação. Mas, cuidar na creche faz marcas subjetivas (...) A hipótese é que as marcas são importantes o suficiente para reorientar, para infletir a orientação do destino da criança” (KUPFER, BERNARDINO, MARIOTTO, 2014, p. 18).

Como se torna possível que uma pessoa estranha ao bebê – no caso, a educadora – passe a fazer parte do campo do Outro? Um primeiro passo importante seria que a professora se deixasse afetar por ele. Ou seja, que coloque no âmago desse encontro os afetos e, portanto, que não se posicione partindo de uma racionalidade apática e esvaziada de sentimentos, muitas vezes encobria pelos discursos vistos antes (pedagogizante, medicalizante etc.) que provocam o distanciamento com as crianças. Ainda que se admita, na contemporaneidade, a presença da dimensão afetiva entre professoras e bebês, esse tipo de encontro não é reconhecido como parte fundamental de seu exercício profissional.

A relação com uma criança, em sua primeira infância, quase sempre provoca ambivalências, identificações, regressões etc. O adulto acaba mexido por essa criança em seu próprio psiquismo. Muitas vezes, o educador, ao se relacionar com uma criança pequena, pode ser impelido a tentar ser, para essa criança, o pai ou a mãe, idealizados, que tinha em suas fantasias quando era criança. Isso, de certa forma, explica os conflitos comuns e seus mecanismos de defesa entre profissionais e pais. Porém, se, por um lado, o profissional se vê

remetido aos seus próprios percalços vividos em sua infância, por outro lado, ele tem que ser maduro o suficiente para saber tomar distância, quando necessário.

De acordo com Maranhão (2000), para atender às necessidades do outro, como ser em sua singularidade, é necessário uma sensível interação entre quem cuida e quem é cuidado, ou seja, o estabelecimento de vínculos. As interações constantes e os vínculos estabelecidos entre as crianças do berçário e os educadores são de caráter afetivo, fazendo lembrar nas educadoras a relação maternal, e produzem sentimentos que podem preencher vazios, que sejam gratificantes, mas, também, que fazem emergir conflitos nas educadoras, na condição de trabalhadoras, que têm suas limitações e seus próprios desejos e necessidades.

Para Brandão (2016), as condições que sustentam o desempenho de uma função próxima à materna – próxima tanto porque as professoras não são as mães, quanto porque, apesar disso, parecerem estar com alguns bebês a partir de um desejo e, nesse lugar, conseguem operar uma função educativa, em âmbito profissional.

A creche, enquanto instituição educativa reserva um lugar específico aos bebês. É possível “lermos” o lugar que uma instituição confere aos bebês ao observarmos a organização da rotina, a proporção bebês/educador, a estruturação do espaço, o processo de adaptação dos bebês e suas famílias, a formação dos educadores. Estes elementos permitem vislumbrar como cada instituição específica articula cuidar/educar, singular/coletivo. Nesta instituição, o olhar está voltado para as relações íntimas entre cuidar e educar e para a oferta de condições para o estabelecimento da identidade e da autonomia da criança.

Percebemos que a “função educativa” exige a presença de marcas subjetivas no bebê. E aqui, fica claro que tais marcas não são exclusivas a apenas um Outro em específico, na verdade, o que se nota no contexto das creches por exemplo, é a possibilidade de complementar estas marcas. “O bebê vive nos primeiros meses no estado de sonolência que o torna sensível para receber o que o cerca e registra especialmente o que tem uma tonalidade afetiva importante para o outro, uma força de transmissão” (BERNARDINO, 2004, p. 100).

Nesse sentido, podemos lançar a pergunta: Como o discurso psicanalítico lê e encaminha essas questões?

Algumas pesquisas atuais (CIFALI, 2004; CRESPI, 2004; MARIOTTO, 2007, 2009; KUPFER, 2008, 2012, 2014; VORCARO, 2010) já confirmam a possibilidade de outro que não a mãe enquanto função – como, por exemplo, o professor de creche – ocupar algum tipo de lugar que sustente o bebê no primeiro momento lógico de sua constituição psíquica,

nomeado por Lacan (1936/ 1998) como estágio do espelho (conforme fora trabalhado no capítulo anterior).

A partir de sua função, o educador que convive, muitas vezes, mais de oito horas por dia com as crianças, pode influenciar na constituição psíquica do bebê. Já que “a criança moderna [é] uma criança indissolivelmente ligada ao escolar, que lhe atribui o lugar social, a inserção social é o que a constitui, o que lhe dá identidade” (KUPFER, 2007, p. 36), é possível estar a educadora de bebês no lugar do olho que olha e não apenas vê.

Em seu livro *Paroles de tout petits* (2006), Graciela Crespin ressalta a diferença entre parentalidade biológica e simbólica, ou seja, que os pais são simbólicos e não apenas biológicos, e afirma que há inegavelmente a possibilidade de outros “outros” entrarem na série simbólica de “pais” ou “mães para o bebê, sem que isso seja sequer controlado e sem também que isso implique em uma substituição dos pais da família.

Como aponta Crespin, é possível pensar no lugar dos educadores como entrando na série de pais simbólicos para uma criança. “A transmissão das marcas que permitem um sujeito situar-se numa linhagem e filiação será dividida ou até mesmo transferida para aqueles que se ocuparem dos bebês” (MARIOTTO, 2007, p. 03). No entanto, é preciso atenção para refinar a discussão referentes as diferenças e continuidades entre a função materna exercida pelo Outro Primordial - quando está bem estabelecido ou não - e o educador que trabalha com bebês (BRANDÃO, 2016).

Não basta que o outro prestativo – seja mãe, pai, professor – exerça a função de cuidador, maternante do bebê, e sobre ele despeje seus afetos. É preciso que seja escutado como um sujeito de desejo, porque somente nesse lugar poderá exercer uma função educativa, ou seja, participar da composição da subjetividade do bebê, seja sustentando-a ou nela inscrevendo suas marcas (Idem, p. 84)

Ao marcar a passagem da pequena criança do universo familiar para o espaço público, a instituição educacional está sempre às voltas com o estabelecimento de fronteiras entre esses dois âmbitos. Se a instituição pretende garantir um espaço para a subjetividade, estas fronteiras não devem ser fixas ou rígidas, mas passíveis de serem revistas e reavaliadas cotidianamente.

Na modernidade vemos esse contexto tumultuado pelo enfraquecimento do saber dos pais sobre como educar seus filhos, paralelamente ao crescente fortalecimento do discurso unívoco do especialista detentor das certezas sobre como proceder com a criança. Estas

prescrições que a ordem médica dirige à instituição são passíveis de serem efetivadas do ponto de vista objetivo, mas são ineficazes no âmbito coletivo justamente porque remetem às questões da família, ao âmbito privado.

Por se tratar de uma instituição social, que promove práticas no coletivo, as creches devem estar advertidas também da importância do singular e subjetivo presente em cada criança e na relação educador-criança. Tendemos a apostar na ideia que o que for do campo privado ou da família, não necessariamente irá se repetir no campo social, na educação. Vimos que a creche se apresenta como um campo ainda em transformação, que sofre influência imediata da cultura e dos discursos que por ela atravessam. Além disso, todas estas transformações proporcionam efeitos nos sujeitos ali presentes, muitas vezes, ainda por se constituírem enquanto tais. Assim, dependendo do discurso ao qual a instituição está referida, os conflitos e impasses entre família e educadores podem inviabilizar uma possível relação de parceria no processo da educação infantil.

Pensando nas intervenções atuais na educação das crianças e no processo histórico da constituição das creches, os espaços constituídos pela família e creche apresentam pontos de interseção, porém quando os dois campos se mesclam há possibilidade de efeitos diversos na relação entre aqueles que se ocupam dos cuidados (pais e educadores) das crianças.

Dessa forma, vemos duas posições aparentemente opostas no encontro do adulto com o bebê, mas percebemos que ambas possuem o mesmo traço: pela sua condição no laço social, o pequeno sujeito se encontrava assujeitado ao adulto, assujeitamento esse que lhe poderia render tanto o início de sua constituição subjetiva – no momento em que o adulto se enlaçava com a criança em função de sua própria Posição subjetiva e, em última análise, de seu desejo – quanto os não cuidados, consequência também da total submissão a que esses bebês estavam expostos. Sem um balizamento a partir de referências simbólicas que localizavam os lugares desses sujeitos – ainda que restasse o indizível, impossível de nomear – poderiam coexistir o excesso pulsional para uns e o vazio de investimento para outros (BRANDÃO, 2016)

A partir desta breve elaboração teórica a respeito do cuidar e educar, constata-se que a maternagem feita por educadoras na creche tem grande importância na marcação do mapa de todo ser imerso na linguagem., mas ela não é sinônimo de Função Materna. Para sê-lo, o bebê teria que ser capturado no fantasma da educadora, seu desejo não poderia ser anônimo e, embora possível, configura-se como exceção (FERRANTI, 2001)

Assim, cuidar e educar referem-se as marcas deixadas no *infans* relativas a função materna e também na função educativa dos educadores. No entanto, o que fará diferença pode estar relacionado aos saberes em jogos nos discursos elaborados por Lacan, mais especificamente no do Mestre e Universitário, conforme veremos no tópico seguinte.

3.3.1. Discursos que atravessam o cuidar e o educar: do discurso do Mestre ao Universitário

Conforme temos mostrado até aqui, no campo da educação infantil, há a presença e o atravessamento de diversos saberes no cuidar e educar crianças. Esses saberes estão referenciados a um tipo de relação estabelecida com o sujeito e os efeitos disso. Neste momento, se faz importante aprofundar sobre dois discursos que circulam as instituições de educação infantil, a saber: o do mestre e o Universitário.

O encontro do educador com o bebê permite que ele intervenha sobre o bebê a partir do discurso do Mestre. No entanto, ressalta-se que a questão é que essa mestria não pode ser totalizante, tanto para que a função exercida sobre o bebê permita que ele mesmo advenha enquanto sujeito – não petrificado e alienado a um significante que totaliza sua existência – quanto para que a função possa ser educativa, ou seja, se voltar também para os outros bebês.

O discurso do Mestre é um dos quatro – ou cinco se considerarmos o discurso elaborado posteriormente, o do capitalismo – que ajudam a pensar principalmente por qual via os laços na sociedade estão estabelecidos (ou mesmo a ausência do laço como ocorre no discurso capitalista). É em *O Avesso da Psicanálise* (1970) e *Radiofonia* (1970) que Lacan fala da teoria que ele formulou, dos quatro discursos. Ele nomeia estes quatro discursos pelas suas impossibilidades: alguma coisa é impossível em cada um dos discursos (do mestre, da histórica, do universitário e do analista).

Ele parte das impossibilidades que Freud anunciou ao falar das profissões impossíveis: educar, governar, curar. E é Lacan quem vai dizer que o que é impossível é o real, pois “[...] governar, educar e psicanalisar são desafios, de fato, mas ao dizê-los impossíveis, só fazemos garantir prematuramente que sejam reais” (LACAN, 1970, p. 444).

Lacan no Seminário 17 (1969/70), conceituou quatro discursos caracterizados por uma sucessão e uma combinatória de letras que sempre inclui uma impossibilidade interna. Ao incidirem sobre o corpo, os significantes engendram um saber acerca da verdade que o causa:

a ausência de relação prévia entre os significantes. Assim, a hiância estrutural ressurge como mais de gozar.

Lacan parte do discurso do mestre. Todos os outros discursos (histórica, universitário e psicanalista) são formados a partir desse, girando os elementos na proporção de um quarto de volta. No discurso do mestre moderno, um sujeito (S1) se localiza em uma Posição exterior ao campo do Outro, campo do saber (S2) inconsistente. Para que se encadeie como enunciado, o significante S1 deve intervir sobre a bateria de significantes (S2) que, justamente por serem prévios e se organizarem como saber, não constituem uma bateria dispersa. Ao intervir sobre S2, S1 passa a representar o sujeito como mortificado (\$) (Lacan, 1992, p. 11-12). O nome próprio comanda o processo identificatório enquanto agente do discurso e se torna, então, o significante em nome de quem eu falo [...], o índice da dívida [do sujeito] com o fundador (Santos, 2004b, p. 7). Quando S1 intervém sobre S2, ele produz um sujeito dividido (\$) e um resto (a) que se perde nessa operação. O discurso do mestre grafa simultaneamente o que se perde com a mortificação do sujeito quando o significante mestre incide sobre a bateria de significantes e o que se consegue recuperar como mais de gozar.

Em termos discursivos, consideramos a subjetivação um dos efeitos do agenciamento do discurso do mestre na educação infantil. Lacan estabelece uma equivalência entre a engrenagem discursiva do mestre e o advento do sujeito na civilização a partir da incidência do significante mestre (S1) sobre o corpo o bebê, tendo um resto como produto dessa operação. O discurso do mestre aparece então rompendo com o discurso universitário dominante. Sempre há giros pontuais, a partir dos quais pode emergir o discurso do mestre, ou discurso da subjetivação. Quando um bebê chora, por exemplo, será possível que uma professora não se pergunte sobre o que quer esse bebê? E será que perguntar sobre seu querer não a faz imaginar que esse bebê, “sendo assim voluntarioso, pode ser que se torne alguém importante?” E que talvez deseje (a palavra agora é desejo) tornar-se alguém na vida. E a professora pode ainda ir mais longe. Esse bebê me faz desejar que ele deseje. Os bebês também podem histerizar seus cuidadores (KUPFER & LERNER, 2014, p. 225).

O nosso social hoje vive sob o impacto da ciência e de suas descobertas que ofertam toda uma gama de soluções para que o sujeito possa superar as dificuldades que lhe são próprias. Especialmente para as dificuldades que nascem das relações com os outros. Nada mais é impossível hoje. Diferentemente do que diz Lacan; que o social se sustenta em torno de impossibilidades, que estruturam os quatro discursos definidos por ele; as fronteiras do impossível estão se ampliando cada vez mais (FONTES et al., 2012).

No discurso do Mestre, o agente, na condição de detentor de saber, embora reconhecendo essa impossibilidade, convoca o outro como escravo para que o satisfaça. Ora, parece-nos ser nessa Posição de agente que o adulto pode – porque o social não se interpõe a isso – se encontrar com o bebê abandonado – dele posso tudo exigir, pois depende de mim para sua sobrevivência. É nesse lugar de total assujeitamento, de exposição, que os bebês são lançados no social, sendo possível advir daí um laço que permita a constituição do sujeito, já que é unicamente pela via da submissão – física e psíquica – que se poderia garantir alguma sobrevivência, ao menos em um primeiro momento. O discurso do Mestre é, por excelência, o da constituição do sujeito, “pois se trata de manter-se alienado ao outro como condição de subjetivação, supondo no Mestre o saber sobre si” (MARIOTTO, 2009, p. 82).

Mas, para que de fato haja subjetivação, o adulto que se posicionava nesse discurso precisava reconhecer a impossibilidade de tudo saber, sendo marcado pela castração, pela falta para, então, poder operar pela via da subjetivação. Assim, “a Posição do saber é encarnada, mas supõe o fracasso de todo saber. O Mestre é castrado e, por isso, dirige-se ao outro pedindo que lhe dê o que não tem. Assim, o outro é quem sabe como deixar seu mestre satisfeito” (MARIOTTO, 2009, p. 89). Por aqui vemos a dialética do discurso do Mestre que revela “sua relação com o saber enquanto meio de gozo, pois trata-se de um saber sobre tudo, e aponta para uma verdade: a de que o mestre é castrado, pois ele se assujeita à Lei” (ALMEIDA, 2002, p. 101). Portanto, a Posição discursiva em que o Mestre é o agente, para que de fato pilote um laço de subjetivação com o bebê, precisa estar organizada em torno da castração, ou seja, precisa que o outro, enquanto sujeito, se encontre com o bebê a partir de sua Posição subjetiva, ou seja, enquanto sujeito barrado.

Se articulado a ideia de constituição subjetiva atrelada a função materna - exercida pela figura da mãe ou outro cuidador – há no discurso do mestre, aquele que representa essa função, uma vez que, a mãe/cuidador pode ocupar lugar de Outro, propondo a inserção do sujeito ao campo de significantes, mas para que haja sujeito, deve-se caracterizar como mestre barrado e não-todo.

Esse discurso é um dos quatro que Lacan aborda em seu seminário 20, onde é trabalhada a sua lógica do funcionamento, ou seja, um agente movido por uma verdade se dirige a um outro que responde com sua produção. Em outras palavras, a dominante de cada laço é agente de uma verdade que tem a intenção de fazer com que o outro produza algo.

A partir disso, veremos que existem várias maneiras de alguém se portar na condição de agente – como S1, como S2, como \$ ou como a – o que trará efeito para toda cadeia discursiva. São variações que vão definir o tipo de discurso que será produzido: o discurso do Mestre, da Histórica, do Universitário e do Analista. Lacan (1970) concebe ainda um quinto discurso: o discurso Capitalista que, não faz parte dos quatro discursos radicais por não produzir laço assim como os demais. (ALMEIDA, 2010). Neste tópico, nos deteremos em dois apenas, o do mestre e o universitário.

No discurso encontrado na creche, como instituição do campo social, há também um papel fundamental na constituição psíquica do bebê e da criança pequena, mais especificamente através do educador, agindo de forma a prevenir possíveis transtornos, oferecendo profissionais capacitados a entender e atender a criança e sua família. Nossas creches/escolas também têm sua função de produtoras de laço, e é obvio que se diga que o próprio processo educativo ainda se funda basicamente no laço entre professor e aluno, ou de maneira mais abrangente, no laço entre educando e educador. Nesse sentido, também a escola produz suas formações discursivas, podendo tomar algumas como prevalentes no seu funcionamento.

A partir disso, qual discurso esses profissionais estão referenciados? Se pensarmos o educador como mero transmissor de saber (S2) em que o outro é tomado como objeto, isto é, quando há uma propensão em objetificar o outro a partir do saber, estamos na seara do discurso Universitário, que por ter como dominante o S2, exprime uma determinada tirania do saber científico. Nesse laço social, a verdade do sujeito (S1) é descartada pelo mandamento de tudo saber, de modo que, o sujeito da ciência universitária passa a ser configurado como um sujeito da crença – crença em um saber onisciente (QUINET, 2009).

No entanto, Voltolini (2008) também mostra que os discursos universitário, do mestre e do analista se entrecruzam; explica que apenas um quarto de giro nos discursos elaborados por Lacan separa o analista e o educador; e exemplifica no que concerne essa separação e, ao mesmo tempo, sua aproximação no âmbito de uma análise:

Educar e governar, poderíamos dizer, são as primeiras tentações do psicanalista, quando tem dificuldades para sustentar sua posição, o que explica o parentesco estabelecido entre elas no conhecido aforismo freudiano sobre os três impossíveis. (...). Quando o analista, em vez de dirigir a cura, dirige o sujeito, governa. Se em vez de levar o analisante a identificar-se com seu próprio sintoma no fim da análise, o leva a identificar-se com o analista, educa (p. 328).

As técnicas e os saberes práticos também são necessários para o trabalho educacional e precisam ter seu espaço durante a formação. Mas a oposição entre teoria e prática é uma resposta aligeirada para o problema apontado, que também não proporciona condições para resolvê-lo, para formular propostas, com autonomia, em cada unidade educacional. A prática educativa não é uma ação irrefletida, repetitiva, mecânica, pois isso gera a monotonia e a queda da qualidade de ensino. (KUHLMANN JR., 2005, p. 141).

Concordamos com Brandão (2016) que afirma que se os educadores se mantêm sustentados pelo discurso da ciência, generalizante, agenciando o discurso universitário, há como efeitos objetualização dos bebês e retira da cena qualquer construção de subjetividade. Esse discurso da ciência moderna é sustentado, de acordo com Lacan (1972/ 1992), por uma “fantasia de um saber-totalidade” (p. 31), que se quer excluir o que resiste ao recobrimento de saber.

Todos os discursos se relacionam com o real, com o impossível, mas é somente a partir da emergência do discurso do analista que esta questão fica colocada; eles só ficaram explícitos após o advento da psicanálise. Eles são sincrônicos, vêm ao mundo todos juntos, em um mesmo momento, embora se possa *a posteriori* verificar suas diacronias, fazer uma história das suas emergências. Os discursos teriam um “progresso”, uma organização lógica, que se iniciaria no discurso da histórica, passando pelo discurso do mestre, indo ao discurso

da universidade e finalizando no discurso do analista. Embora o discurso do mestre seja o laço de funcionamento básico da linguagem, Lacan dirá que o inconsciente funciona como o discurso do mestre, ele não será colocado no início do “progresso” porque nele, como as coisas funcionam, o sujeito é representado por um significante, **S1**, que pode ficar recalcado, não evidente. É somente com o aparecimento do discurso da histórica, caracterizado pelo fato de o sujeito não se sentir representado pelo significante, fazendo então seu aparecimento acima da barra, reivindicando um novo significante, colocando o mestre no trabalho, que será possível o aparecimento dos outros discursos (SILVEIRA, 2015).

Nesse sentido, o estudo dos discursos (mestre e universitário) nos ajudará a pensar dois aspectos importantes que dependendo de como forem manejados farão diferença na relação entre pais e educadores: o impossível e a impotência dos discursos.

4. A RELAÇÃO ENTRE PAIS E EDUCADORES E AS POSIÇÕES SUBJETIVAS FRENTE AOS SABERES VEICULADOS

Neste capítulo, iremos abordar a relação entre pais e educadores e os aspectos envolvidos para uma relação “harmoniosa” ou uma relação permeada por conflitos, impasses e agressividade. Para isto, inicialmente citaremos alguns estudos que abordam as crenças e o imaginário de pais e educadores sobre a práticas de cada um a respeito do cuidar e educar na primeira infância.

Nesse sentido, se faz importante um resgate cultural e histórico sobre como a educação vai sendo imposta às famílias pelos profissionais especializados com o advento do cientificismo e, também, como esta vai se posicionando frente a uma desautorização de seus saberes, ou “desposseção” do saber dos pais, termo utilizado por Kupfer (2014).

Alguns estudos, conforme veremos a seguir, têm mostrado que as relações entre as famílias e a creche são permeadas por concepções imaginárias que, apresentam como efeitos, conflitos e impasses nesta relação. Aliado a isso, a ideia de um saber ideal para educação infantil está presente em muitos educadores de creches que, muitas vezes, pretendem fazer da transmissão na Educação Infantil um saber apenas científico e especializado, desconsiderando outros aspectos, como por exemplo, a vivência particular de cada profissional, que vai além do conhecimento técnico, também presente nesta transmissão no ato de educar.

Deve-se considerar o fator cultural e histórico construído a respeito do lugar do saber dos pais na educação de seus filhos, principalmente com o advento da modernidade e os saberes especializados. A “desorganização familiar” era vista como um dos principais fatores responsáveis pelo “comportamento anômalo da criança”, em se tratando de crianças dotadas de “inteligência normal”; “seu psiquismo aparece perturbado por reações afetivas em face da desordem e da aridez do ambiente” (Costa, 1945, p.426).

Um fator importante foi a força do discurso higienista, como vimos no capítulo três, que coloca entre nós a figura do médico/especialista como fonte de diretrizes para as práticas educativas familiares. Outro aspecto, seria o processo de modernização societária que seguiu seu curso e se intensificou principalmente a partir da segunda metade do século XX (Winckler, 1983), com reflexos diretos na família e na subjetividade dos sujeitos, num processo que está longe de ser considerado simples.

A literatura nacional tem frequentemente relatado (Haddad, 1987,1991; Oliveira, Mello, Vitória e Rossetti-Ferreira, 1992; Mello, 1998), as dificuldades existentes na relação

entre a creche e a família, pontuada por conflitos e sentimentos ambíguos de ambas as partes. Do lado das mães, culpa, hostilidade, medo de perder o amor da criança, sentimentos de inferioridade, entre outros, são ocorrências comuns. Do lado da creche, a maior parte dos estudos tem relatado crenças e práticas de desvalorização das famílias, com desprezo pelas suas ideias e hábitos.

Destacamos alguns estudos que abordam a relação entre pais e educadores e a percepção que possuem a respeito de suas funções no educar. Constata-se que há uma percepção positiva da família em relação a instituição creche. Algumas mães relatam ter até sentimentos de gratidão pelas educadoras como veremos no tópico sobre a Posição dos pais frente ao saber veiculado pela creche.

Na pesquisa realizada por Moreira & Lordelo (2002), estes afirmam que a creche é vista pelos pais como uma oportunidade para a criança, como o melhor lugar em que a criança poderia estar. A quase totalidade das mães (96,7%) considera que o fato de a criança frequentar este tipo de instituição não prejudica em nada o apego da mãe ao filho e também do filho à mãe; ao contrário, em muitos casos, a distância entre mãe e criança os tornaria mais saudosos, o que valorizaria mais o tempo em que permanecem juntos. Sobre a opção de colocar o filho na creche, quase dois terços dos casos (63,3%) afirmam que, se pudessem escolher outra alternativa, mesmo assim optariam por colocar o filho na creche. Entre as categorias que obtiveram maior número de respostas, podem ser destacadas aquelas relacionadas a aspectos não específicos de creche, como local seguro para a permanência do filho, um segundo lar ou como se fosse a casa da criança e ajuda para as mães poderem trabalhar; outros aspectos mais específicos mencionados foram “local onde a criança é educada/estuda/alfabetizada” e “local onde a criança se desenvolve/aprende”.

Por outro lado, na pesquisa de Melchiori *et al.* (2007) observaram que as mães pouco citavam as educadoras como pessoas influentes no desempenho de seus filhos e praticamente não reconheciam o papel delas no desenvolvimento das crianças, sugerindo que os conflitos e as disputas de papéis resultam em concepções negativas tanto por parte das mães quanto das educadoras.

Na pesquisa de Silva (2014), pode-se observar a relevância de elementos afetivos na relação das mães com as professoras, em que são mobilizadas tanto informações mais ou menos objetivas quanto elementos da avaliação das mães sobre o que faz de uma pessoa capaz de cuidar e educar bem as crianças – ser mãe, fazer o que se gosta, estar ali por opção e não apenas como bico, estar atenta às crianças em grau mais elevado que as próprias mães.

Tais afirmações revelam-se como crenças na medida em que são supostas pelas mães, revelando expectativas delas em relação às professoras, não se assentando em elementos objetivos. Como afirmou Giddens (1991), crença e confiança (que envolve elementos objetivos e certa avaliação de riscos), embora distintos, são sentimentos fortemente relacionados e ambas estão presentes nas relações mães-IEI-professoras. A mobilização desses sentimentos constitui-se em parte do empenhamento na construção do sentido de suas ações de compartilharem com a IEI o cuidado e a educação de seus filhos, ultrapassando o sentido da necessidade (ROSEMBERG, 2001) que, embora possa estar na origem da busca por esse serviço, não se constitui em justificativa suficiente. Foi observado que nem a confiança, nem sua ausência se assentam em elementos exclusivamente cognitivos – técnicas ou concepções. Ao contrário, as referências utilizadas por todas as mães baseiam-se tanto em informações quanto na ausência delas, na medida em que não podem dominar as regras e as contingências que regem o cotidiano da IEI e as ações das professoras. Nesse caso, mobilizam crenças e empreendem ações para reduzir a distância entre elas e a creche.

A respeito das concepções e crenças presentes no imaginário dos educadores, Haddad (1987 e 1981) mostrou que as educadoras de creches manifestam uma atitude de menosprezo em relação às famílias, principalmente às mães, vistas como menos competentes e/ou efetivas em assumir suas próprias responsabilidades com seus filhos. Muitas educadoras veem a si próprias como prestadoras de um favor às mães, fora do alcance de qualquer crítica. As próprias mães convivem com sentimento de culpa por não poderem, elas próprias, cuidar dos seus filhos e, por conseguinte, não se julgam com direito de cobrar das educadoras melhoras no cuidado à criança ou a adoção de práticas de cuidado mais condizentes com suas próprias concepções e estilos.

Através de encontros com educadoras de creche, Maciel (2010) analisou os discursos das mesmas sobre o cuidado com a criança e a disputa com a família sobre quem cuida melhor da criança. As educadoras se remeteram as suas lembranças de infância, desejando para a criança a ser cuidada, a mãe idealizada em suas próprias fantasias. A partir da teoria psicanalítica, nomeadamente Freud e Lacan, a autora destaca que mesmo com funções tão próximas que algumas vezes até se confundem, mães e educadoras possuem funções distintas. A mãe planeja e tem expectativas antes mesmo do nascimento da criança, enquanto a educadora tem um vínculo pontual, que dura alguns meses. A mãe possui um olhar mais individualizado e passional, já o olhar da educadora é direcionado para o coletivo e por isso mais distante. Esse trabalho, embora coerente de uma visão sobre a maternidade na sociedade

ocidental, oferece subsídios para a chamada “disputa” entre mãe e educadora, comumente presente no cotidiano da creche.

Bahia, Magalhães e Pontes (2009b), em uma creche municipal de Belém/Pará, realizaram pesquisa que teve como objetivo conhecer e identificar as convergências e as divergências entre as crenças de mães e professoras sobre a relação creche-família. Participaram da pesquisa 16 mães e 10 professoras, sendo os dados produzidos a partir de grupo focal. Os autores encontraram perspectivas opostas dentre as participantes: professoras com visão negativa das mães e mães com visão positiva das professoras. No entanto, o diálogo entre ambas era algo constantemente buscado, mesmo que o tempo fosse limitado. A “falta de tempo” dificultava a relação família-creche.

Grossman (1999) identifica um conjunto de crenças dos educadores sobre sua relação com a família, ora facilitando, ora impedindo a aproximação desta. Um dos pontos críticos é a crença de que os pais de nível sócio- econômico mais baixos não estão preocupados com seus filhos, adotando frequentemente uma postura negligente e pouco participativa (Silvern, 1988). Outro ponto diz respeito aos professores e diretores que acham que os pais têm pouco ou quase nada a contribuir para o currículo escolar, devendo apenas participar das reuniões para entrega de boletins.

Maranhão e Sarti (2007) realizaram estudo de caso para analisar as relações de famílias e profissionais que aconteciam através do cuidado compartilhado das crianças. O estudo foi realizado em uma creche pública utilizando técnicas etnográficas e entrevista com dez profissionais, 13 familiares e oito crianças. As autoras destacaram o cuidar, definido como aquilo que dizia respeito ao atendimento das necessidades humanas básicas. Ainda que contivesse a marca dos valores e das heranças culturais, o cuidar também permitia contemplar as necessidades específicas de cada criança em seu processo de desenvolvimento. As autoras afirmaram que famílias e profissionais de educação infantil podem ter concepções diferentes relacionadas ao cuidado e à educação. A defesa intransigente de um ponto de vista pessoal sobre o que é melhor para a criança pode provocar conflitos, que de acordo com as autoras, podem afetar a criança não apenas no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento global, mas também na sua saúde.

Maranhão e Sarti enfatizaram que parte desses conflitos estava no fato de a família não aderir aos valores da instituição, desejando manter suas práticas e preservar sua identidade social e cultural. Profissionais e familiares eram provenientes de estratos econômicos e sociais diferenciados, e por isso estabeleciam relações assimétricas. As autoras

destacaram dois aspectos do cuidar que geravam conflitos: a alimentação e a higiene. A alimentação exige a análise da afetividade implícita no ato de alimentar, o sentido que a família atribui a esse ato, a transição entre os hábitos alimentares em casa e na creche e as diferenças culturais, regionais ou religiosas. A limpeza e a higiene pessoais são utilizadas como critérios para avaliar as famílias. Os educadores reconheciam as dificuldades que muitas famílias vivenciavam (habitação precária, dificuldades financeiras), mas comparavam e elogiavam aquelas que, apesar da pobreza, eram consideradas limpas e cuidadosas. As autoras afirmaram que existiam situações de negligência, que feriam os direitos das crianças e exigiam um trabalho com as famílias. Contudo, identificar situações de maus-tratos às crianças cometidos por adultos requer um olhar cuidadoso, sutil e delicado, pois como afirmaram Maranhão e Sarti (2007, p. 268): “o que é visto como ‘negligência’ pode expressar uma forma diferente de cuidar”.

Estudos brasileiros na área (Ferraz, 1986; Falcão, 1989; Pinto, 1985; Zanella, 1997) enfatizam que os pais também gostariam de saber mais sobre a rotina nas creches/escolas que seus filhos frequentam e de receber ajuda da escola para compreenderem melhor sobre o desenvolvimento infantil não só a nível acadêmico, mas também a nível social (e da educação informal).

Em outro trabalho, sobre a mesma pesquisa, Maranhão e Sarti (2008) apresentaram as entrevistas realizadas com as professoras da creche e familiares das crianças, evidenciando que a relação entre elas era permeada por conflitos presentes desde o estabelecimento dos primeiros contatos. Esses conflitos foram traduzidos na falta de confiança, na disputa (real ou imaginária) pelo amor da criança, nos sentimentos ambíguos de mães que elogiavam o carinho do filho pela professora, ao mesmo tempo em que se sentiam tristes por não se verem mais como a única referência de afeto para a sua criança. O estudo concluiu que é com o tempo que uma relação de confiança pode ser estabelecida, ao negociar expectativas, valores e conhecimentos. As autoras sugerem que para os profissionais é possível adotar uma postura normativa, sem impor modos de cuidado às crianças, nem julgando os da família como inapropriados. As famílias, por sua vez, podem ter as vontades pessoais atendidas, mas também reconhecer que a instituição possui normas coletivas, que podem ser negociadas.

Para Rosemberg (1992) e Kramer (2002), o hábito em chamar a educadora de “tia” pode significar uma desvalorização do educador, ao qual bastaria o afeto e o conhecimento do senso comum, por serem o cuidado e educação infantil naturalizados pelas relações de gênero e parentesco. A referência sendo sempre a família, a mãe pode confundir seu papel com o do

educador e competir com ele, assim como imaginar que o cuidado é realizado na creche da mesma forma que o é em casa. Provavelmente, derive daí a fantasia de que as necessidades individuais não sejam atendidas, os educadores não sejam bastante atenciosos e cuidadosos, o filho não se alimente e adoça.

Segundo Behring & De Nez (2002), a questão da parceria e o comprometimento por um “fazer juntos” (creche e família) para a criação das atividades para as crianças e para o envolvimento de pais parece ficar além das possibilidades e disponibilidades de ambas as instituições. A creche não indica estar familiarizada com as maneiras de como esta aproximação poderia ser efetivada para uma parceria duradoura e produtiva. A relação se dá de forma unilateral: os pais suspeitam algo a respeito da creche, mas não se dirigem à instituição para esclarecimentos ou suas dúvidas e ideias, adotando uma postura de como estivessem recebendo um *favor* da creche. O mesmo acontece com a creche, que suspeita de certos comportamentos e reações dos pais, mas não se coloca na Posição de alguém que poderia tomar a iniciativa de aproximação e esclarecimento para resolução de problemas, preferindo (mesmo que inconsciente) manter uma postura ativa de oferecimento, se colocando como se estivesse prestando um “favor” a comunidade. A receptividade limitada da creche para um atendimento individualizado à criança (expectativas dos pais) é fruto desta dinâmica.

A grande maioria dos pais vê a creche como sendo uma alternativa assistencialista e como a solução. A creche por sua vez, continua vendo a família que atende como sendo aquela que precisa de alternativas para sua sobrevivência. Fazendo uma analogia com a prática assistencialista: a creche, por ser uma iniciativa voluntária, “doa” um serviço (aos pais) cuidando e guardando as crianças. Assim, a família continua na Posição de ‘necessitado’ que recebe (em uma postura passiva) e precisa (incondicionalmente) deste donativo (os serviços oferecidos pela creche) sem questionar (ou avaliar) se o que está sendo oferecido responde as suas expectativas, as de seus filhos (desenvolvimento integral) de modo a perceber o que e como ele se desenvolve e suas necessidades (BHERING & DE NEZ, 2002).

Considerando o papel exercido pelas creches e suas relações com o desenvolvimento infantil, Melchiori, Basioli-Alves, Souza e Bugliani (2007) entrevistaram educadoras e mães com o objetivo de comparar e analisar as suas crenças a respeito do temperamento e do desempenho das crianças. Os resultados apontaram pouca diferença em relação às crenças das participantes, visto que tanto as educadoras quanto as mães consideraram os pais os principais responsáveis por influenciar o desenvolvimento infantil, destacando-se o fato de as mães não reconhecerem o devido papel das educadoras na promoção do desenvolvimento dos seus

filhos, assim como as próprias profissionais subestimavam a sua influência sobre o desempenho das crianças.

A todo tempo, nos deparamos com aspectos relativos às crenças do lado dos educadores e pais a respeito de seus papéis. Além disso, nos saberes veiculados por estes, de certo modo, verifica-se a presença de rivalidade no que se refere ao que educadores e pais reconhecem como saber um do outro.

Faz-se importasse assinalar que, com a crescente do discurso especializado os educadores podem estar numa Posição de “saber ideal” para a educação das crianças, pois tem o respaldo da ciência. Veremos que nem todos os pais se posicionam da mesma maneira frente ao saber “especializado” veiculado pela escola. Há importantes posições subjetivas que merecem destaque e espaço para discussão.

As pesquisas mencionadas nesse tópico trazem à tona todo o caráter relativo as crenças e a maneira que as relações estão permeadas majoritariamente pelas questões imaginárias e construções culturais. As suposições presentes e saberes envolvidos acabam definindo a forma como pais e educadores vão se relacionando, às vezes caminhando para uma relação aberta a diálogos e questões e, em outros momentos, quando se inflaciona o campo imaginário resultando em conflitos representados por fenômenos da agressividade, como a rivalidade.

Quando falamos que há a prevalência do campo imaginário – ou uma “inflação imaginária” nas relações – devemos ter em mente o que Lacan se refere ao conceito de imaginário. Isso nos ajudará, por exemplo, a definir manejos importantes nas posições adotadas pelos educadores frente a essa prevalência imaginária. Isso será trabalhado no último capítulo reservado para tratar desse manejo.

4.1. O Real, o Simbólico e o Imaginário

Quanto ao campo imaginário se faz importante abordar mesmo que brevemente a respeito de sua construção feita por Jacques Lacan dos três registros psíquicos: real, simbólico e imaginário. Para este trabalho, interessa-nos especialmente os registros simbólico e imaginário que ajudarão a pensar a partir de suas perspectivas.

A tríade real, simbólico e imaginário forma um conjunto terminológico elaborado por Lacan em 1953, na conferência “O simbólico, o imaginário e o real”.

A expressão *nó borromeano* surgiu no discurso lacaniano pela primeira vez em 9 de fevereiro de 1972, no contexto teórico de sua última retomada aos textos freudianos, para designar as figuras topológicas a partir de nós trançados. O objetivo do enodamento é traduzir a trilogia do simbólico, imaginário e real repensada em termos de real/ simbólico/ imaginário. Ao utilizar essa topologia, Lacan buscava representar um modelo de estruturação psíquica que deve ser percorrido pelo sujeito em sua constituição. Ou seja, a constituição depende da construção e do enodamento dos três registros que, inseparáveis, demonstram a irreducibilidade do sujeito ao seu organismo, sem que haja a prevalência de um sobre outro. A consistência do nó é o que lhe permite suportar as vicissitudes de sua existência ao longo da vida.

De acordo com Clavurier (2013), há uma vantagem ao se trabalhar com o nó borromeano: Refuta-se toda ideia de supremacia de um registro sobre os outros desaparece. Com a perfeita substitutividade dos círculos em termos de cortes (ao cortarmos, não importa qual, os outros dois também são liberados), o nó borromeano garante uma não hierarquia dos registros, ponto a que Lacan irá retornar diversas vezes. Não existe “nenhuma prevalência” de um registro sobre os outros, eles possuem o mesmo valor e ao mesmo tempo é necessário distingui-los. Apresentar separadamente estas três dimensões responde a uma questão didática. No entanto, nos deparamos constantemente com o fato de que não podemos falar de uma dessas dimensões separadamente uma das outras, e que o operador de cada uma delas é relativo aos outros [...] De fato, existe uma necessidade em edificar as “junções” das três dimensões, e é isso que Lacan sempre tenta fazer com as escrituras dos esquemas (esquema L, esquema R), grafos e outras figuras que constituem as linhas das fraturas do cristal RSI. (PORGE, 2006)

Figura 2: Registros Real, Simbólico e Imaginário

O registro do *real* equivale ao que é impossível de significar e, ao mesmo tempo, não cessa de não se escrever, resultando em um resto inalcançável da operação de simbolização. O real não pode ser assimilado pela palavra e sempre retorna nessa impossibilidade. O registro do *simbólico* se caracteriza por uma diferenciação entre elementos articulados em cadeia, sendo que a referência de um elemento no registro do simbólico não é uma imagem especularizada desde um exterior, mas sua Posição em uma rede com outros elementos. É a função simbólica que ordena e determina o sujeito à sua revelia como um sistema de representações baseadas na linguagem. Até 1970, o simbólico era dominante na topologia lacaniana para, após esse ano, a ênfase recair sobre o real. “É a ordem da linguagem, por excelência, enquanto aquilo que preexiste e condiciona todo fenômeno humano, equiparando-se, neste sentido, ao conceito de Outro enquanto tesouro dos significantes e lógica significante”. O termo *imaginário* corresponde a uma relação dual com a imagem de um semelhante. Corresponde ao campo do eu, com seus fenômenos de engodo e ilusão e cujos efeitos são o desconhecimento, o amor e a agressividade (FERNANDES, 2000, p. 100).

Foi em 1953 que Lacan definiu o imaginário como um engodo resultante da clivagem entre o eu e o sujeito. O imaginário define-se como o reino em que não existe divisão entre sujeito e objeto. Significa dizer que, nessa fase, o sujeito não se diferencia do objeto de seu desejo, uma unidade, pois, faz com que essa separação não exista e, portanto, não consiga distinguir de sua imagem aquilo que é dele daquilo que é do outro. O si mesmo, como produção imaginária, é fonte de fragmentação, distorção e alienação. É nessa fase que a criança começa a estabelecer uma ilusão narcísica pela qual buscará, nessa relação indissolúvel entre sujeito e objeto, perceber a falta e a incapacidade de integrar com ela

mesma. Na medida em que a criança identifica com sua imagem, experimenta a falta. (GONZALES REY, 2005)

Em relação ao próximo tópico, levantamos a questão: Para a educação infantil basta o conhecimento técnico no cuidado com os bebês? Os pais e educadores estão atravessados por quais saberes ou campos? Devemos considerar que todo ato de fala na relação com o outro implica em um atravessamento do Outro. Portanto, tanto em relação ao saber dos pais e o saber dos educadores, deve-se considerar a princípio dois eixos que se cruzam a partir do campo imaginário e simbólico e que, tem relação com a função do cuidar e educar e a linha tênue que separa por exemplo, o cuidado de um profissional e a maternagem. A respeito dos dois eixos veremos a seguir.

4.2. Eixos imaginário e simbólico na transmissão do saber dos pais e educadores

O cuidar na primeira infância somado a função educativa do educador é atravessado por dois planos ou eixos (imaginário e inconsciente) que poderão ser melhor analisados por meio do esquema proposto por Lacan (1955/56) no Seminário 2.

O esquema L foi introduzido no Seminário 2 e foi apresentado nos Escritos em “O Seminário sobre a carta roubada” como uma primeira forma de demonstração (esquematização) da relação do sujeito com a ordem simbólica e com o imaginário. Lacan (1955-56/ 1998) produziu o *Esquema L* para representar o laço entre falantes, sendo esse laço constituído a partir de um cruzamento essencial entre os eixos simbólico e imaginário. O sujeito (S), o eu (a), o outro (a'), o Outro (A) são lugares.

Figura 3 - Esquema L

Legenda:

A = Outro (grande outro) ou campo da linguagem

S = Es, Isso, sujeito do inconsciente.

a' = O outro, o semelhante em posição de objeto que é uma projeção do eu do conhecimento. Como me conheço por meio das imagens que faço de mim, enunciando: - “Eu sou...”

a = O eu da experiência, onde o eu que enuncia se vê a si mesmo, o falante, o que sustenta o enunciado: - “Eu...”

O esquema demonstra a relação entre o sujeito e os três outros: o eu, o outro e o Outro. “Uma triplicidade está aqui indicada no sujeito que abrange o fato de que é o eu do sujeito que fala normalmente a um outro, e do sujeito, do sujeito S, em terceira pessoa” (LACAN, 1955-56, p. 23). Essa triplicidade é a condição para o entrecruzamento entre os eixos transversais do esquema L, eixos que representam o imaginário e o simbólico. Se não houvesse essa imbricação, o falante, no lugar de a, se relacionaria diretamente ao outro como Outro absoluto, que não pode ser apreendido pela palavra, uma exterioridade absoluta.

O sujeito se vê não em S, mas em a, no outro, em um outro lugar. É por isso que ele tem um eu, que é imaginário, constituído à imagem e semelhança do outro. O eu é uma forma fundamental para a constituição dos objetos. Em particular, é sob a forma do outro especular que ele vê aquele que, por razões que são estruturais como estamos acompanhando, Lacan chama de seu semelhante. Essa forma do outro tem a mais estreita relação com o seu eu, ela pode ser superposta a ele, e nós a escrevemos a'. a' é um objeto.

Embora S se dirija a A em busca de conhecimento, não pode conhecê-lo, apenas reconhecê-lo, pois sempre é filtrado por um eixo imaginário. O sujeito se dirige ao tesouro dos significantes, mas encontra um semelhante situando-o na Posição de eu. Isto não apaga o

aparecimento de A no discurso, que surge ao mesmo tempo como desconhecimento e reconhecimento. Nesse momento, esse Outro surge como um Outro absoluto, já que o sujeito demanda que ele o conheça e já que ele mesmo fundou um sujeito na fala.

O esquema L possibilita mostrar que há dois eixos da fala (um que é imaginário e outro que é inconsciente). A fala dirigida ao Outro no outro é inconsciente, mas esse Outro é fundamental para fazer pactos, acordos, quanto ao que é comunicado. É isso que o esquema L figura, a relação da fala ao Outro no outro, ou seja, o Outro está sempre referido na fala ao outro. Nesse sentido, podemos pensar que, nas relações com semelhantes, estamos nos “comunicando” com o outro imaginário e, também, com o simbólico.

O eu, o outro, o semelhante, todos estes imaginários são, nesse contexto teórico, objetos. Porém são objetos devido ao fato de serem assim denominados num sistema organizado que é o da linguagem. Quando o sujeito fala com seus semelhantes, fala na linguagem comum, que considera os eus imaginários como coisas não unicamente exteriores a ele, mas, também, reais. Note-se que se fala aqui em eus. Por não poder saber o que se acha no campo em que o diálogo concreto se dá, ele lida com um certo número de personagens, a', a". (D'AGORD, 2009)

“Aqueles com quem fala também são aqueles com quem se identifica” (Lacan, 1955, p. 308). O lugar de a' é “o outro, o semelhante em Posição de objeto que é uma projeção do eu do conhecimento. Como me conheço através das imagens que faço de mim” (D'AGORD, 2009, p. 90).

Assim, de que forma o Esquema L pode auxiliar a respeito das funções relativas ao cuidar e educar na primeira infância? Nesse momento, se faz importante a compreensão do que Lacan fez questão de afirmar que “quando fazemos uso da linguagem, nossa relação com o outro funciona o tempo todo nessa ambiguidade. Em outros termos, a linguagem serve para tanto nos fundamentar no Outro como para nos impedir radicalmente de entendê-lo” (LACAN, 1955/56, 1998, p. 308). É, a partir da ordem definida pelo muro da linguagem, que o imaginário toma sua falsa realidade, que é, contudo, uma realidade verificada. O eu, tal como o entendemos, o outro, o semelhante, esses imaginários todos, são objetos. É verdade que eles não são homogêneos às luas – e, a cada instante, corremos o risco de esquecer isto (LACAN, 1985:307).

Dessa forma, entendemos que os cuidados com as crianças são atravessados pelos dois eixos presentes no Esquema L, e, que, no caso da relação entre os professores e os pais, isso

poderá clarear os aspectos imaginários e simbólicos envolvidos a partir das manifestações de conflitos e identificações.

Na prática, vemos o quanto que os saberes se misturam, seja o saber mais técnico ou o “informal” apreendido nas experiências da vida. Uma pesquisa realizada por Oliveira & Caldana (2014) indaga sobre a importância de as mães terem conhecimento específico da psicologia e psicanálise na educação de seus filhos. Essa questão nos ajuda a pensar a importância em se ter um saber especializado, mas, também, o inverso, ou seja, do lado dos educadores, do quanto que há um eixo que escapa aos conhecimentos técnicos e pedagógicos e diz de um saber “não-sabido” ou inconsciente que atravessa o educar. De acordo com Kupfer (2014) o saber que não se sabe é aquele que nos comanda e regula nosso funcionamento pulsional (inconsciente), nossa apreensão da realidade, nossa relação com o outro, com a lei, com o desejo, como diz Lobianco (2010). Mas é sobretudo aquele que, por ser não todo e não totalizante, como é o da Ciência, traz sempre um enigma, o do desejo do Outro. Ora, é o enigma que abre espaço e lugar para o surgimento do sujeito.

Na pesquisa citada, a concepção de que os pais deverão suprir as necessidades da criança e oferecer condições para seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, retoma o já referido modelo ideal de educar no qual se entrevê a presença da formação, e parece trazer mais preocupação à mãe ou educadora que procura se encaixar nesse ideal. Constatou-se nesta pesquisa que, o fato da mãe ter o conhecimento técnico não muda a possibilidade da vivência intensa da responsabilidade, que tem as culpas e cobranças da mãe para consigo mesma relativizadas por concepções em outra direção: o entendimento de que as atitudes maternas dependem de uma “condição interna” fora do controle da própria pessoa, e não de conhecimentos ou intenção deliberada e consciente, desobrigando de uma cobrança auto imposta de corresponder a modelos ideais. Deste modo, um primeiro ponto em comum entre esses dois grupos refere-se a aspectos socioculturais e à “mentalidade” atual, em que o foco é sem dúvida na dimensão da subjetividade e na vida emocional das pessoas, sejam elas adultos ou crianças (CALDANA, 1991).

Assim, a preocupação com o universo emocional do sujeito, considerado em sua individualidade, faz parte de aspectos culturais contemporâneos, não sendo de forma alguma, restrita às mães que tenham o saber técnico. Na mesma direção, um outro ponto ressaltado, refere-se à noção de responsabilidade e culpa dos pais que, da mesma maneira, parecem fazer parte de nosso ideário contemporâneo, pela preocupação e necessidade estabelecida de oferecer condições ótimas para o desenvolvimento da criança (SILVA NETO, 1988).

Diante de todas estas considerações, fica implícito que, seja para mães e pais em geral, seja para mães com conhecimento técnico, atualmente o educar tem como pano de fundo principal o propiciar saúde mental ao indivíduo, em detrimento da transmissão de valores morais (CALDANA, 1998).

4.2.1. Posições subjetivas de pais e educadores e os efeitos de “parceria” e conflito/agressividade na relação

Pesquisar sobre a relação estabelecida entre pais e educadores a partir dos saberes veiculados na educação infantil implica em considerar que, dependendo da Posição subjetiva adotada pelos pais e pelos educadores, pode haver uma relação considerada *harmoniosa* e de parceria ou há a possibilidade de prevalecer conflitos e agressividade, buscando o apagamento do outro (semelhante) assim como no narcisismo das pequenas diferenças.

Aprofundaremos em cada tipo de relação com o intuito também de pensar em que sentido a relação harmoniosa é interessante para a transmissão de saber na educação na primeira infância e quais aspectos discursivos na relação favorecem o surgimento de conflitos, tendo como efeitos impasses que bloqueiam a circulação do saber.

Nesta pesquisa de mestrado, conforme dito anteriormente, as perguntas que guiam a escrita do trabalho surgiram do contexto da pesquisa “Metodologia IRDI nas creches” sob a coordenação da professora Maria Cristina Machado Kupfer. A partir das reuniões realizadas com os pesquisadores, foi possível recolher recortes de situações e cenas vivenciados pelos pesquisadores junto aos educadores na creche.

Os relatos de cenas discutidos nas reuniões referiam-se a diversos temas, como preocupações de educadores com crianças que, para eles, mereciam um “olhar especial”, até as dificuldades que envolvem a rotina de cuidar e educar crianças pequenas e o fato de se sentirem sobrecarregadas em suas atividades. Dependendo da creche esse tipo de queixa entre as educadoras era comum, pois geralmente havia uma quantidade de crianças maior do que desejavam trabalhar, assim, com tantas crianças para “olhar” se sentiam cansadas. O significante “olhar” não é aleatório neste contexto, uma vez que quando se trata de bebês, muitos profissionais ficam no lugar do “vigilante”.

Ainda sobre os relatos, o que nos interessa, e que apareceu nas reuniões, foi a relação dos educadores com os pais das crianças que frequentam a instituição. Tornou-se possível através de alguns recortes ilustrar situações que apontam para as posições subjetivas adotadas

tanto por parte dos educadores quanto por parte dos pais em relação aos saberes veiculados no ato de educar. Entende-se aqui o ato de educar não como prerrogativa dos educadores, mas também presente na maternagem por exemplo.

Estes recortes de falas ilustrarão as cenas ocorridas na creche e ajudarão a pensar posteriormente os manejos possíveis pelos educadores a partir dos conflitos e impasses que surgem nesta relação.

No tópico seguinte, veremos como pais e educadores se posicionam frente aos saberes que veiculam. Consideramos “saberes” – no plural – devido ao atravessamento na fala de dos dois eixos (imaginário e simbólico) analisados no Esquema L, o que implica em considerar por exemplo, que, quando nos referimos ao saber dos pais e o saber da creche há aspectos tanto do conhecimento científico quanto ao saber inconsciente em jogo no ato de educar.

4.2.2. Posição de identificação dos pais e educadores com o saber científico

$$\text{PAIS (SCP)} \rightarrow (=) \leftarrow \text{CRECHE (SCE)}$$

Legenda:

SCP: Saber Científico dos Pais

SCE: Saber Científico dos Educadores

(=): Identificação dos pais e educadores com o “saber especializado” da creche (não produz conflito e nem questionamentos/ alienação ao saber especializado)

Cada vez mais, com o avanço das pesquisas em saúde e educação vemos a influência disso no cuidar e educar crianças. Serrurier (1993) afirma que não é de se espantar que hoje em dia os pais não se sintam à vontade na tarefa de educar; o que acontecia de forma espontânea não tem lugar no mundo das informações, imitar os modelos paternos não mais é adequado. Atualmente, o cenário das especialidades continua prevalecendo e ganhando força, corroborando a ideia de que quem tem o saber sobre a criança é o especialista.

Através dos relatos trazidos pelas pesquisadoras na creche foi possível pensar a Posição dos pais de identificação ao saber da creche quando esta coloca-se no lugar de detentora do saber científico. O fato dos pais estarem identificados ao saber veiculado pelos educadores promove uma relação que se considera harmoniosa pelos educadores.

A identificação com o saber do professor pode ser incluída no conceito de identificação apresentado por Freud como sendo a terceira forma de identificação, a identificação que se destaca por ser sempre parcial (pois se trata de uma identificação a uma qualidade de uma pessoa e não a uma pessoa). Eis como Freud apresenta as três formas de identificação em *Análise do Eu e Psicologia das massas* (1921c):

O que aprendemos dessas três fontes pode ser assim resumido: primeiro, a identificação constitui a forma original de laço emocional com um objeto; segundo, de maneira regressiva, ela se torna sucedâneo para uma vinculação de objeto libidinal, por assim dizer, por meio de introjeção do objeto no ego; e, terceiro, pode surgir com qualquer nova percepção de uma qualidade comum partilhada com alguma outra pessoa que não é objeto de instinto sexual. Quanto mais importante essa qualidade comum é, mais bem-sucedida pode tornar-se essa identificação parcial, podendo representar assim o início de um novo laço.

No caso da identificação dos pais com o saber científico da creche temos:

PAIS (SCP) → CRECHE (SCE)

Relato 1

Em uma das reuniões com os pais, a mãe da M. não conseguia colocar um casaco nela, e então ela (professora) pega a bebê e diz: “O que é isso M.? Vai colocar a blusa sim” e a menina ficou quietinha, e a mãe lhe disse: “Nossa prô! Você precisa me ensinar como se faz isso”.

No primeiro relato (acima) descrito pela pesquisadora temos referência a situação da professora conseguir realizar uma tarefa simples, mas que a mãe não estava obtendo sucesso com a filha. Ao conseguir realizá-lo, a mãe, imediatamente, ocupa uma Posição de que nada sabe sobre isso e que, portanto, deveria aprender como se faz com a professora, pedindo que a ensine.

Ainda sobre este relato que nos serve de exemplo, há, por outro lado, a Posição da educadora que, ao perceber a dificuldade em colocar o casaco na filha imediatamente se coloca na Posição de quem sabe como se faz. Esta Posição adotada pelo educador de quem sabe ou tem o “segredo” sobre a educação da criança – não devolvendo o saber aos pais – implica, muitas vezes, em um sentimento de impotência dos pais. O manejo de poder

devolver o saber aos pais frente a identificação – da mãe como neste caso – fará diferença na relação entre eles.

Em outro relato de uma pesquisadora, uma educadora fala a respeito da boa relação que tem com a mãe:

Relato 2

A mãe da Ju é muito interessada na educação da filha. Está sempre me perguntando o jeito certo de fazer as coisas em casa. Por exemplo, ela pergunta até quais brincadeiras são mais adequadas para a idade e que ela pode fazer com a filha em casa. Conversamos bastante. Consigo orientá-la bastante.

Na fala da educadora, fica claro que a relação “harmoniosa” com a mãe tem a ver com certa passividade da mãe em relação a educação da filha. Esta mãe está sempre em uma Posição de identificação ao saber da educadora (detentora do saber ideal aos olhos das duas). A mãe não se autoriza a escolher as brincadeiras com a filha supondo que a educadora possa indicá-la a que seja melhor de acordo com a idade.

Os pais se colocam em uma postura passiva de favorecimento e gratidão diante dos serviços oferecidos pela creche. As expressões usadas pelos pais ao descreverem a qualidade destes serviços são como sendo o “suficiente, o ideal e o possível”, isentando-se de qualquer questionamento sobre as atividades e atitudes adotadas em relação à criança. Setenta por cento (70%) dos pais demonstraram estar satisfeitos com o que a creche oferece e faz pelo seu filho, não tendo nada a reclamar nem a sugerir como possíveis melhoras. Percebe-se no discurso dos pais, uma certa relutância: por um lado, pode-se tornar muito ameaçador emitir suas reais opiniões a respeito da creche, professores e o tratamento recebido por eles; por outro lado, percebe-se uma falta de conhecimento sobre a creche que não os permitem formar opiniões sobre ela (em termos pedagógicos, de planejamento, funcionamento, socialização – projeto político pedagógico). Esta postura de favorecimento permite que a creche faça escolhas e tome decisões sem a participação dos pais (BHERING & DE NEZ, 2002).

Relato 3

Eu já expliquei para Lia (mãe) que ela precisa dormir cedo a noite. Ela (a criança) chega na creche caindo de sono todo dia, e nunca quer fazer as atividades. Ela (a mãe) me pergunta todo dia que horas eu acho melhor ela dar o jantar para depois colocar a Ju para dormir. Eu já repeti muitas vezes, mas ela me pergunta todas as vezes que vem aqui, sempre fica na dúvida.

Nesse recorte da fala de uma educadora, é possível uma análise a respeito da demanda da mãe para que diga qual a melhor conduta para sua filha (identificada ao “saber pedagógico” da educadora), por exemplo, o horário ideal para ir dormir, ou mesmo jantar. Há um saber em jogo que elide o saber da mãe, não faz circular entre elas.

Para Revah (2008), a arte de educar está menos relacionada ao posicionamento do professor como agente de um dos discursos, e mais com o giro dos mesmos, em que o agente pode assumir outro lugar para que o objeto passe a se posicionar como produtor, agente. Portanto, o ato educativo significa operar giros discursivos.

Apesar dos esforços de muitos profissionais de creche de interagir com as famílias, visando compartilhar a educação infantil, ainda há evidentes dificuldades de se lidar com o aspecto relacional do confronto entre os indivíduos envolvidos no cuidado da criança, dados seus pontos de vista diversos. Segundo Bonomi (1998), que se baseia na experiência italiana, os pais não encontram espaço para troca de experiências com a equipe da creche, mas apenas a imposição de um modelo educacional pela instituição.

A percepção dos pais quanto à impotência de poderem contribuir para o desenvolvimento de seu filho é alimentada por sua auto imposta incapacidade de ensinar e aprender. A pesquisa de Moreira & Lordelo (2002) com pais e educadores de creche em ambiente urbano pobre ressalta a limitada interação entre pais e filhos no contexto familiar. Isto está refletido em sua auto imposta incapacidade expressa pelos pais, delegando à creche toda a responsabilidade para com a criança, acreditando que a mesma fará por seu filho aquilo que julgam não saber fazer. As expectativas depositadas na creche se resumem no encaminhamento de seus filhos para um futuro melhor e diferente do que eles tiveram para sua própria vida. Os pais demonstram uma grande preocupação com a violência atual, mas não sabem como agir para evitar que sua família se envolva com os riscos a que estão expostos. Apesar de terem a consciência do não saber, se intimidam em perguntar ou buscar ajuda. Parecem optar, ou melhor, parece só restar a opção de cuidar daquilo que julgam ser capazes: cuidar da casa, dos filhos e de si na perspectiva mais assistencialista do que educativa (e estimuladora).

A partir da construção da ideia de que há um ideal na forma de educar seus filhos, muitos pais adotam a Posição de identificação ao saber científico que pode ser veiculado pelo educador ou pelo médico também. Kupfer (2016) afirma então que os pais posicionados a partir do saber da Ciência, não podem senão transmitir aos filhos a busca infundável de tornar possível o que é impossível de se mostrar potentes em resposta à impotência imaginária.

De acordo com Voltolini (2002, p. 65) *apud* Kupfer (2014), o poder educativo que emana do saber inconsciente é um poder educativo: “estabelecer uma relação produtiva com o impossível”. Impossível, porém produtivo. Produz o quê? Sujeitos divididos. Constitui sujeitos em seus filhos. E, pais posicionados a partir de seu saber inconsciente, podem transmitir a seus filhos uma relação produtiva com o impossível.

Nesse sentido, a relação entre pais e educadores encontra-se referenciada em um ideal – relativo ao saber científico – que fortalece as posições a partir do campo imaginário, o que não favorece a circulação dos saberes também pelo pais, ficando o saber da creche em um lugar “ideal” e cristalizando uma impotência a respeito das possibilidades de educar dos pais.

4.2.3. Posição de “não reconhecimento” do saber do outro

$$\text{PAIS (SICP)} \rightarrow X \leftarrow \text{(SICE) CRECHE}$$

Legenda:

(SICP): Saber inconsciente e saber científico dos pais

(SICE): Saber inconsciente e científico dos educadores

X: não há reconhecimento dos saberes

(inconsciente e científico) do outro/semelhante

Se, por um lado, há a Posição de identificação e alienação ao saber do outro, conforme visto no tópico anterior a respeito da Posição dos pais, neste tópico, analisaremos a Posição de pais e educadores que não reconhecem os saberes que um e outro veiculam. Saberes no plural, pois considera-se o entrecruzamento de eixos – visto no Esquema L – representados nesse esquema como saber inconsciente e científico dos pais (SICP) e dos educadores (SICE).

A relação estabelecida entre pais e educadores aparece como algo significativo nos cuidados das crianças, uma vez que encontramos, muitas vezes, na Educação Infantil, problemas de relacionamento entre as profissionais e as famílias; para muitas, o cuidado das crianças pequenas é de responsabilidade das famílias, especialmente da mãe. Com relação a isso, em algumas creches pesquisadas apareceu uma espécie de reclamação e, até, rivalidade das educadoras com relação as mães, por exemplo, quando alegam que não estariam assumindo seu papel junto aos filhos, não se interessariam por eles, não levariam ao médico, nem não cuidariam direito, sobrecarregando as professoras e monitoras.

Por outro lado, as mães em relação às educadoras, há a presença de um discurso de reclamação dos cuidados para com seus filhos, permeado de desconfiança. Essa rivalização manifesta-se de diversas maneiras, além da fala, percebeu-se comportamentos que evidenciavam este impasse entre mãe e educadoras. Portanto, seja do lado dos pais, que não concordam ou desconfiam das condutas adotadas na creche relativas ao educar, seja dos educadores, que não reconhecem o saber veiculado pelos pais, neste tópico analisaremos as posições subjetivas.

No caso de não reconhecimento pelos pais do saber veiculado pela creche temos:

PAIS ⇌ CRECHE (SICE)

No relato abaixo, temos o exemplo da Posição de uma mãe que impõe condutas às educadoras da creche a partir de uma desconfiança. Conforme a figura acima, há uma ruptura no reconhecimento do saber da creche por parte dos pais.

Relato 4

A mãe dele é muito crítica e não quer que nada aconteça com Y. (criança) Se ela encontra algo que a desagrada, ela fala com a escola. O pai é mais simpático, não olha desconfiado para nós.

Nesse relato citado acima, a pesquisadora relata que a educadora tem medo que outras crianças vão até Y., espontaneamente, medo de que elas o machuquem, porque a mãe dele deu ordens para que nada aconteça ao filho, pois caso ela veja que ele teve algum tipo de machucado, ou qualquer outra coisa que a desagrada, ela reclamará, deixando as professoras com medo de suas abordagens.

O pedido da mãe de que nada aconteça com o filho é visto como ordem pelas educadoras, produzindo algo de uma agressividade nesta relação, já que as educadoras se sentem impotentes frente a uma imposição da mãe que é da ordem do impossível, visto que no ambiente da creche é inevitável que as crianças se machuquem. O conflito ou impasse nessa relação está marcado pela falta de confiança no “saber-fazer” da professora e, do lado

da educadora, permanecer na Posição de queixa, criticando a postura da mãe. Neste caso, não há um reconhecimento do saber da educadora, pois está marcado pela desconfiança.

As mães com filhos menores de três anos parecem sentir mais insegurança do que aquelas com crianças no pré-escolar, o que se justifica tanto pela vulnerabilidade biológica e dependência dos cuidados de um adulto quanto pela aceitação social da idade em que a criança deve ir à escola. Para conferir se os filhos estão com as pessoas certas e em ambiente seguro, algumas mães utilizam estratégias para observá-los depois que os deixam na sala. Esse comportamento pode ser interpretado pelos profissionais como evidência de que a princípio é apenas a necessidade que impõe deixar a criança aos cuidados deles e, só com o tempo, a confiança é estabelecida.

Em seu artigo Teperman (2006) relata que uma mãe pediu para filmar seu bebê tomando leite no berçário, “em casa ele não aceita a mamadeira de jeito nenhum”. A autora questiona: “Diante da mãe, com filmadora em punho, o que responder?” Foi importante investigar as fantasias que o pedido suscitou nas educadoras: a mãe não confia? Por que precisa filmar? Acredita que tenhamos uma técnica de que em casa não dispõe?” Tentador deixar essa mãe “invadir” o espaço da criança na escola num certo gozo de “aqui nós sabemos”, remetendo a mãe a sua impotência, mas mantendo a fantasia, encoberta, sobre a “desconfiança” por parte da família.

A respeito dessa delimitação de espaço ou limite dado a creche, recolhemos outra cena na creche em que as educadoras resolvem proibir que mães olhem seus filhos através do vidro da sala. As mães só deveriam ver ou “espiar” os filhos na hora da entrada e saída da creche.

Relato 5

Não podemos deixar as mães ficarem espiando pelo vidro seus filhos. Isso atrapalha, tira a concentração das crianças nas atividades propostas.

Como exemplo podemos analisar as regras que permitem ou impedem o acesso da família ao ambiente dos berçários de creche. Os limites para a entrada dos pais são justificados em nome da prevenção de doenças e da higiene, embora quando analisamos o contexto e a organização dos cuidados percebemos que essa regra pode estar servindo para dar limites a uma ambiguidade ou falta de clareza quanto ao papel da família e dos educadores em relação aos bebês.

No caso de não reconhecimento pela creche do saber veiculado pelos pais temos:

PAIS (SICP) $\neq$ CRECHE

No relato a seguir, está em jogo um saber sobre o cuidar da criança, em que a educadora critica a forma que é feita pela mãe. A pesquisadora relata que é comum as professoras reclamarem da mãe de B., como se ela não cuidasse bem dela, enviando ou roupas sujas ou pouco material para o banho. É uma criança que falta muito na creche. Dá a entender que não cuida muito bem da filha, já que sempre só tem sabonete para lavar os cabelos, e não shampoo. Dessa vez as roupas vieram sujas. A criança chega com três calças e muitas blusas. A educadora fala:

Relato 6

Nossa, B., para que tanta roupa assim! Eu estou morrendo de calor.

Outro relato trazido pela pesquisadora da mesma mãe e educadora refere-se a desconfiança do saber da mãe. A educadora diz que a criança falta muito, e que por causa disso ela pode estranhar a comida na creche:

Relato 7

Não sei porque aqui ela não come, porque a mãe diz que ela come de tudo em casa (...) Ela fecha a boca, nós conseguimos dar umas duas colheradas no máximo.

O fato da mãe poder dizer que em casa a criança “come de tudo”, provoca nas educadoras um incomodo, já que há um saber da mãe sobre como fazer a criança comer, que as educadoras não entendem, ou melhor, não o reconhecem. O interessante aqui é pensar que a mãe supostamente sustenta um saber e é muito criticada pelas educadoras de diversas formas, como no caso das roupas sujas. Parece que esse “saber-fazer” da mãe não é bom o suficiente para as educadoras, promovendo um efeito de rivalidade ou mesmo agressividade na relação.

Segundo Behring & De Nez (2002), os pais se colocam em uma Posição passiva de favorecimento e gratidão frente ao que a creche lhes oferece (e à criança), vendo-se de uma forma não-participativa frente ao que acontece com as crianças na creche. Os pais acreditam

que não tem nada a contribuir para com a instituição em relação à criança e acham o serviço oferecido pela creche “necessário e suficiente”. O posicionamento da creche em relação aos pais e à criança caracteriza-se por uma postura tradicional e conservadora, de uma educação centrada no adulto, onde o professor é visto como o guia exclusivo do processo educativo (PCN, MEC, 1997). Diante deste modelo, percebe-se que os pais se auto intimidam diante das ações da creche, permitindo que ela desempenhe sua função de maneira independente, isentando-se e à creche de qualquer questionamento.

Há também relatos referentes às críticas quanto a maneira de cuidar e educar as crianças como por exemplo a suposição de que a criança tenha ficado no colo o tempo todo ou que é muito “grudada” nos pais e, por isso, dá trabalho na creche:

"Não dá para lidar com a criança quando ele é trazido por você, você precisa dar um jeito nisso, pois ele precisa aprender a se separar e você"

"a criança veio hoje manhosa pra cá, deve ter passado o final de semana inteiro no colo".

"a criança está assada, o pai trocou e não deve ter passado pomada direito".

As pesquisadoras relatavam que o discurso das educadoras em relação ao saber dos pais, ia no sentido de negar a diferença, impossibilitando que esses (pais) ressignificassem o saber a respeito de seus filhos ou então, promoviam uma desvalorização do que os pais sabiam sobre o educar.

Vimos que a creche se apresenta como um campo ainda em transformação, que sofre influência imediata da cultura e dos discursos que por ela atravessam. Além disso, todas essas transformações proporcionam efeitos importantes na relação com as crianças e com os pais também, como temos visto. Dependendo do discurso ao qual a instituição está referida (mestre, universitário ou psicanalítico), ou a Posição frente ao saber – seu e dos pais – os conflitos e impasses entre família e educadores quando bem manejados podem sair do lugar de impasse e produzir um novo saber.

Qual manejo é possível pelos educadores quando se trata de um campo permeado pelas suposições imaginárias na relação com mães e pais? O que é da ordem do possível – tendo em vista a educação como profissão impossível – para essas educadoras no manejo com o saber dos pais? Veremos no próximo capítulo deste trabalho.

5. CONFLITOS E IMPASSES ENTRE PAIS E EDUCADORES: MANEJOS POSSÍVEIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É a ordem da linguagem, ordem simbólica, que sustenta o narcisismo, organizando uma mediação entre o eu e o semelhante. J.-D. Nasio

Neste quinto e último capítulo, abordaremos a respeito dos manejos possíveis na educação a partir dos conflitos e impasses na relação entre pais e educadores conforme visto no capítulo anterior. A princípio, faremos uma revisão a respeito de alguns trabalhos que propõem estudar as dificuldades e as estratégias para promoção de uma relação de parceria entre pais e educadores. Em um segundo momento, neste capítulo, será trabalhado a partir de outra perspectiva, o manejo nos conflitos entre pais e educadores de creche.

Quando se aborda a Educação Infantil, o tema da relação entre pais e educadores é frequente em estudos e na prática dos educadores. Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), documento do Ministério da Educação e Cultura – MEC aponta a *relação estabelecida com as famílias das crianças* como um dos aspectos relevantes para a melhoria da qualidade na Educação Infantil. Por se tratar de um campo em que envolve o cuidar e educar na primeira infância (0 a 3 anos de idade), torna-se natural a idealização e a construção de expectativas tanto do lado dos pais quanto dos educadores.

Rossetti-Ferreira (1994) ao falar sobre o período de transição entre o lar e a creche, defendem que as reações da criança pequena a indivíduos e situações novas são muito influenciadas pela relação que a mãe, pai e outros familiares estabelecem com a novidade, ressaltando assim a importância deste relacionamento.

Rapoport & Piccinini (2001) apontam a influência desta relação na criança e, nele, as educadoras associaram os retrocessos a adaptação dos bebês a fatores familiares (16%) e isto apareceu de modo mais expressivo para a faixa de 8-9 meses (24%) e menos para os menores (10%). Examinando cada um destes fatores, os fatores familiares foram mencionados como afetando mais aos bebês de 4- 5 meses (57%), em comparação com os bebês de 8-9 meses (18%). Este dado pode estar relacionado à maior desorganização emocional e dependência do bebê pequeno, que também solicita mais a disponibilidade dos pais. Já os bebês de 8-9 meses parecem ser mais afetados por fatores do próprio bebê (73%), especialmente a experiência de convívio social (45%), idade (27%) e ficar muito tempo com a mãe (27%).

Em 2012, foi elaborado um Relatório Final a partir da pesquisa resultante de uma parceria estabelecida entre a Fundação Victor Civita e a Fundação Carlos Chagas que teve o objetivo de promover uma investigação sobre a gestão da Educação Infantil no Brasil. Neste relatório, rico em informações para o desenvolvimento de estratégias de gestão em educação, foram aplicados questionários aos profissionais da educação de diversas creches e escolas. Um dos questionários aplicados nesta pesquisa referia-se aos assuntos mais frequentemente abordados nas reuniões de orientação pedagógica. Para o conjunto total de coordenadores, três temas concentraram percentuais de respostas superiores a 85%: o “acompanhamento do desenvolvimento das crianças”, “organização das rotinas diárias” e “elaboração do planejamento pedagógico”. O tema “formas de comunicação com a família” apareceu em quinto lugar em uma lista de quatorze categorias.

Nesse sentido, destaca-se a preocupação das instituições de educação infantil em estabelecer estratégias a respeito da comunicação com os pais, no sentido de estabelecer uma relação de parceria e apoio.

Outro questionário aplicado na mesma pesquisa referia-se ao que os professores acreditam que prejudica ou interfere mais o trabalho. Pode-se destacar que os aspectos assinalados como mais prejudiciais pela maioria dos professores são a falta de apoio da família, os problemas relativos à saúde das crianças, a frequência irregular das crianças nas unidades, o número excessivo de crianças por sala e a insuficiência ou inadequação dos brinquedos disponíveis.

Uma instituição de educação bem-sucedida põe em mesmo grau de importância o envolvimento de pais, o currículo, os processos de instrução e aquisição de conhecimento, avaliação e aspectos sociais (Epstein, 1987; Mortimore & cols, 1988). Além disso, a comunicação e um relacionamento frequente entre as pessoas envolvidas também influenciam o sucesso da escola, que está consequentemente, refletido no sucesso das crianças que ela atende. As pesquisas aqui no Brasil têm apontado que o envolvimento de pais em escolas e creches ainda é básico e inconsistente, mas principalmente, a falta de literatura brasileira na área chama a atenção.

Autores como Cataldo (1983) dedicaram estudos a respeito dos aspectos que devem ser investidos e avaliados pela instituição. Para isso, publicou um manual para profissionais e estudantes universitários de modo a auxiliá-los no entendimento e desenvolvimento de programas educativos específicos para as instituições de Educação Infantil. O manual contém informações sobre modelos de programas educativos, de relacionamento com as famílias e

questões administrativas. O autor não chega a discutir essas questões, mas apresenta um conjunto extenso de atribuições de quem administra a instituição, que são objetivas e racionais. No quesito “Relacionamento com a família”, ele menciona três atribuições: 1. Atender às expectativas e necessidades da família; 2. Incentivar o relacionamento dos funcionários com a família; 3. Providenciar informações abundantes e oportunidades para o envolvimento das famílias.

A questão do envolvimento das famílias é tema constante de trabalhos a respeito da relação entre pais e educadores. Para alguns autores, o trabalho de envolvimento de pais nas creches brasileiras é de extrema importância e urgência (Bhering & Siraj-Blatchford, 1999; Haddad, 1987). A tipologia desenvolvida por Epstein (citado em Brandt, 1989) inclui seis tipos de envolvimento de pais. “O envolvimento de pais com a escola passou a ser considerado nos últimos anos como uma preocupação necessária e legítima e não mais como uma ‘opção extra’ que as escolas poderiam ou não ter” (Bastiani, 1993, conforme citado por Bhering & Siraj-Blatchford, 1999).

Diante disso, os pais poderão ter a chance de tomar o seu devido lugar no processo educacional (formal) de seus filhos desde os seus primeiros dias na creche. Epstein (1987) e Mortimore, Sammons, Stoll e Ecob (1988) *apud* Behring & De Nez (2002) incluem os pais como um dos elementos-chave para uma educação de qualidade, juntamente com outras variáveis organizacionais tais como o ensino, o currículo e as instalações. A relação família/escola passa a ser compreendida como um universo a ser explorado e aplicado de acordo com as necessidades específicas de cada instituição e grupos de pais.

Epstein e Dauber (1991) ressaltam que esta tipologia é muito útil para todos os profissionais ligados a educação a qualquer nível de ensino e acrescentam que:

aqueles escolas (creches) que incluem os cinco tipos de envolvimento ajudam os pais a criarem um ambiente mais propício e convidativo à aprendizagem e para a prática de estudo; a compreenderem melhor as mensagens vindas da escola (creche); a se tornarem parceiros da escola de uma maneira mais produtiva; de compartilharem as responsabilidades com a escola (creche) criando oportunidades em casa que auxiliem a aprendizagem escolar com atividades relacionadas com o currículo que não sejam somente as tarefas de casa, levando em consideração as opiniões dos pais em processos de decisões que afetam o bom funcionamento da escola e as crianças (p.291-292).

Criar parcerias, segundo Pugach e Johnson (citado em Gettinger & Guetschow, 1998), significa unir indivíduos que estão interessados em trabalhar juntos para atingir objetivos

comuns. Além disso, uma parceria bem-sucedida é, por natureza, colaborativa, pois é baseada no que é justo para ambas as partes e no respeito mútuo entre os indivíduos. Flexibilidade e diversidade são características importantes do envolvimento de pais que pretende atingir o máximo de pais possível (e em diferentes aspectos da escola/creche).

A situação de carência das nossas creches é agravada pela distância mantida com os pais. A maneira tradicional (reuniões, bilhetes, recados, circulares) parece ser insuficiente para manter um contato frequente com os pais. Sob o ponto de vista e interesses da criança, compartilhar as responsabilidades (Epstein, 1987) pelo bem-estar, saúde e desenvolvimento/crescimento das crianças significa criar oportunidades, para todos envolvidos, de uma compreensão maior sobre os procedimentos adequados para promover o desenvolvimento saudável das crianças.

A noção de parceria entre pais e creche constitui o cerne de qualquer programa de participação dos pais na vida diária da instituição e tem sido identificada por muitos autores (Bronfenbrenner, 1979; Davies, 1989; Epstein, 1989, citado em Marques, 1993) como um componente essencial da reforma educativa, visando a melhora da qualidade da escola e a igualdade de oportunidades para todos, incluindo os mais desfavorecidos. A iniciativa, porém, parece ser delegada à instituição, dando oportunidade ao surgimento de laços de amizade, confiança, troca, ajuda e segurança até a cisão do envolvimento com os pais (Marques, 1993). Muitas vezes, a iniciativa para o envolvimento dos pais com a creche é desenvolvida sem levar em consideração que ambos podem traçar metas semelhantes e que o que uma parte faz pode compensar o que a outra não consegue fazer.

Nesta mesma linha, Formosinho (1996) diz que ambas as partes influenciam o curso da vida das crianças, razão pela qual a relação entre a creche e os pais deve ser vista e compreendida como complementares, e não como forças distintas e separadas.

De acordo com autores como Polonia & Dessen (2005), para superar as discontinuidades entre os ambientes familiar e escolar, é necessário conhecer os tipos de envolvimento entre pais e escola e estabelecer estratégias que permitam a concretização de objetivos comuns. Silvern (1988) (*apud* Polonia & Dessen, 2005) classifica os processos de continuidade e descontinuidade entre a escola e a família, em dois grandes blocos.

As investigações de Keller-Laine (1998) e de Sanders e Epstein (1998) enfatizam que é necessário planejar e implementar ações que assegurem as parcerias entre estes dois ambientes, visando a busca de objetivos comuns e de soluções para os desafios enfrentados pela sociedade e pela comunidade escolar.

A idealização do ambiente familiar, onde se busca a compreensão do afeto, da livre expressão dos sentimentos, da unidade familiar, da riqueza verbal e das trocas emocionais que acontecem de forma constante e de maneira mais livre neste contexto, e o significado e as experiências que a criança traz para a escola, provenientes deste espaço familiar, que se distingue do escolar pela adoção de uma linguagem particular, frente ao uso do tempo e das atividades mais estruturadas e sistematizadas. Normalmente, na escola, o espaço torna-se mais frio, distante, impessoal e altamente competitivo quando comparado ao espaço da família. A linguagem adotada e os símbolos empregados se estruturam de maneira descontextualizada, ignorando-se as características familiares. O reconhecimento dessas diferenças, por exemplo, possibilitaria implementar estratégias apropriadas e fornecer orientações específicas para cada um, observando-se as características culturais, os papéis e a disponibilidade efetiva para concretizar as atividades conjuntas (POLONIA & DESSEN, 2005).

A literatura indica (Epstein, 1987; Laureau, 1989) que é responsabilidade da instituição informar aos pais e indicar as maneiras de como poderiam ajudar a criança em seu desenvolvimento e crescimento complementando assim o trabalho feito na creche. No entanto, dentro da perspectiva da creche, ações dessa natureza são quase inexistentes, pois dificuldades (sem citar quais) as impedem de desenvolver um trabalho assim. O desconhecimento sobre as diversas formas de envolvimento dos pais com a creche pode gerar uma desvalorização das capacidades e potencialidades dos pais. A creche, por não saber como lidar e aproveitar o que a comunidade pode oferecer, vê os pais como impossibilitados de contribuir mais com o trabalho com as crianças dentro da creche. Desta forma, os pais são vistos como desmotivados e evasivos por não se envolverem com questões relacionadas à estimulação, aprendizagem e cuidados básicos da criança (BHERING & DE NEZ, 2002).

Assim, verifica-se que em estudos realizados acerca do tema “pais e educadores/creche” certas medidas são essenciais no que tange a possibilidade de estabelecer uma boa relação de ambas as partes. Algumas propostas insistem no trabalho de responsabilidade da instituição em envolver os pais com maneiras mais claras de comunicação e meios menos *formais* que não intimidem tanto os pais conforme visto, além de propor atividades e eventos que propiciem a participação conjunta da creche e família no sentido de estabelecer uma continuidade entre família e escola, e de acordo com os autores (MAGALHÃES, 2007; MUSITU, 2003) para que haja uma congruência no que se refere à educação da criança baseada no apoio mútuo, enriquecendo e facilitando seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem.

Outro ponto de destaque nos estudos apresentados seria o investimento na formação dos profissionais da educação infantil. Oliveira (2002, p.178) cita que “a formação inicial dos professores de educação infantil tem sido apontada como fonte de obstáculos para uma produtiva relação entre instituição educacional e família”. Musitu (2003) aponta a deficiente capacitação como uma das dificuldades referentes às relações escola-família. Assim, por meio de cursos e aprimoramentos para lidar com as situações de conflito com os pais, seria possível melhorar a perspectiva desta relação.

Maimone & Scriptori (2005) constataram a necessidade de uma intervenção na formação continuada de educadores ao verificar, a partir de pesquisas, que não existiam estratégias de envolvimento das famílias com o trabalho desenvolvido na creche. Magalhães (2007) afirma que as realidades americana e portuguesa apontam a falta de formação dos profissionais como uma das grandes barreiras ao envolvimento familiar.

O despreparo e a falta de treinamento da equipe da creche em lidar com situações que exijam a presença dos pais parece dificultar o envolvimento de pais. Os pais, por sua vez, também parecem concordar que estão despreparados quanto a sua participação e contribuição para com a creche, por não saberem se posicionar e responder às demandas da instituição (BHERING & DE NEZ, 2002).

Portanto, visto todo o panorama apresentado pelos estudos acerca do tema, entende-se que as propostas seguem na linha do aumento de participação e envolvimento da família a partir de necessidades que envolvam aspectos culturais e sociais. Além disso, o estudo de pirâmides que se mesclam (Hornby, 1990) com necessidades a serem desenvolvidas foram amplamente discutidos nos trabalhos sobre o tema. As propostas destes estudos visam a compreensão dessa relação sem que cada campo invada o espaço do outro, delimitando as diferenças, apontando os conflitos que aparecem como algo negativo abrangendo uma discussão pela via da moral, em que não há espaço para a diferença. Nesta linha, é até possível “apaziguar” os conflitos, porém, por uma via imaginária e terapêutica, não abrindo espaço para que se faça questão frente ao impasse e a tensão que se instala, produzindo algo da impotência na educação, e não do impossível, como é previsto neste campo.

No entanto, este trabalho pretende apresentar possíveis manejos com os pais por outra via que não seja apenas nas estratégias de comunicação, orientação e saber técnico – com capacitações e treinamentos dos educadores – e nem ratificar a Posição da creche como única detentora de um saber supostamente ideal da educação, com a tarefa de dar instruções e informações à família sobre a criança, na expectativa que os pais recebam passivamente as

orientações a respeito de seus filhos, configurando assim, uma relação *harmônica* – a partir da desassossego do saber dos pais – nos quais os ideais podem se equivaler. É preciso lidar com a diferença e as descontinuidades e não as negar e, para isso, o discurso psicanalítico pela perspectiva do campo simbólico abrirá as possibilidades.

5.1. Manejos possíveis a partir do campo simbólico

A partir dos estudos apresentados no tópico anterior, constata-se a urgência em estabelecer estratégias de manejo na relação com pais por parte dos profissionais da creche (educadores, coordenadores pedagógicos, etc.). No entanto, a proposta de estabelecer uma continuidade entre os ambientes casa e escola, no sentido de tentar eliminar qualquer diferença ou descontinuidade que haja entre os cuidados realizados pelos pais ou educadores se repete a cada pesquisa que se propõe a avançar neste tema.

Como visto em vários momentos neste trabalho, o cuidar e educar estão presentes tanto na função educativa como também na pessoa que ocupa a posição materna, mas isso não quer dizer que sejam os mesmos ideais ou desejo na transmissão. Há diferenças e, o que faz sentido, na promoção de uma relação sem uma inflação do imaginário de ambos os lados, seria justamente propor giros discursivos e, conseqüentemente, desconstruir ideais de “onipotência” do saber, tanto por parte da instituição de educação infantil quanto por parte dos pais.

Um exemplo interessante de manejo na desconstrução de ideias com uma equipe de auxiliares de creche que consta no livro da psicanalista Graciela Crespín (2006) que em uma reunião com estes profissionais fizeram a pergunta: “O que é uma mãe perfeita?”, “*Em que essa questão concerne as auxiliares que, justamente, não são as mães?*” (p.55). Tal questão levantada pelas auxiliares refere-se implicitamente a um sentimento de rivalidade entre elas e as mães? A autora pergunta. E a saída encontrada foi trabalhar as associações feitas neste tema a partir do respaldo teórico de Winnicott e sua “mãe suficientemente boa” e com Lacan e seu “estádio do espelho” para captar o que está em jogo entre a mãe e seu filho. Trabalhar a partir do simbólico é desconstruir conceitos, ideias e ideais cristalizados, que acabam por produzir impasses nas relações.

No capítulo anterior, a partir do estudo das posições de identificação ao saber científico tanto por parte dos educadores quanto dos pais, promove uma relação em que os pais ficam submetidos a um saber ideal, quando também os educadores ficam na Posição de

detentores desse saber – científico – produzindo, assim, a impotência do saber dos pais na educação dos filhos.

5.1.1. Da desconstrução de um saber ideal ao furo no saber

No capítulo primeiro sobre os saberes na cultura e sociedade, investigou-se o saber na perspectiva da ciência, do cientificismo e da psicanálise. A empreitada da ciência em estabelecer-se como verdade a partir do método científico experimental é o que vigora até hoje. No entanto, não é difícil encontrar trabalhos que apresentem a perspectiva pelo “furo no saber”, ou seja, uma ciência passível de erros e falhas.

Em sua obra *Os sete saberes da educação do futuro* (2000), Edgar Morin denuncia a provisoriedade das conclusões científicas e os mistérios com os quais a ciência se defronta e desvela os problemas e desafios normalmente ocultos para que a ciência e o ensino sejam eficazes e relevantes. Dos sete saberes identificados por Morin, um deles recebe destaque aqui: as cegueiras do conhecimento (o erro e a ilusão).

Nesse sentido, nenhum conhecimento está imune ao erro e à ilusão, afirma o autor. Sendo assim, para ele, a Educação deve reconhecê-los e enfrentá-los. Deve-se considerar que o conhecimento é fruto de percepções (que dependem dos sentidos) e do intelecto (que depende do domínio e da interpretação dos signos e é carregado de subjetividade, emoções, paixões, medos e desejos). Ainda que o desenvolvimento científico seja “um poderoso meio de detecção dos erros e de luta contra as ilusões” (Morin, 2000, p. 56) nem mesmo a aplicação da metodologia científica encontra-se isenta a esses poderes capazes de cegar a compreensão, em razão da prevalência de seus paradigmas.

De acordo com Andrade (2014) os erros mentais são aqueles que decorrem da incapacidade cerebral de distinguir o real do imaginário e o objetivo do subjetivo e que acabam por produzir um extraordinário potencial de que a mentira se converta como verdade e, assim, seja reconhecida pelo próprio sujeito, tudo visando justificar seus pensamentos e comportamentos egocêntricos. E mesmo esta mentira, que depende da memória em maior ou menor medida para que se construa e se apresente como verdade, pode mudar. Na medida em que relembrar traz em si mesmo a possibilidade de selecionar lembranças, nosso sistema neurocerebral tende a “selecionar as lembranças que nos convêm e a recalcar, ou mesmo

apagar, aquelas desfavoráveis, e cada qual pode atribuir-se um papel vantajoso. Tende a deformar as recordações por projeções ou confusões inconscientes” (MORIN, 200, p. 22).

Gödel, em seu primeiro teorema da incompletude (DETLEFSEN, 1998), demonstra que mesmo um sistema formal axiomático comporta a possibilidade de uma assertiva não passível de demonstração pelo próprio sistema e que, portanto, é um estranho, sendo, no entanto, necessário para garantir a consistência do sistema. Ou seja, existe um furo no conhecimento, um impossível de saber, um não-saber, mesmo no seio do próprio paradigma da abstração conceitual, a matemática.

Desse modo, esvai-se a possibilidade de fundar uma certeza sólida concernente à atividade científica, mesmo recorrendo-se aos enunciados necessários e protegidos das contingências e das ilusões da realidade. Portanto, de alguma forma, morre a certeza, morre Deus, ou seja, o conhecimento construído sobre esta viga mestra ameaça ruir. Chega o momento, assim, em que a ciência se depara com aquilo que é impossível saber, ainda que existam até esforços matemáticos. E são situações como essas que permitem que as crenças teístas se façam muito frequentes entre os cientistas. Deus e o cientista homem e não, Deus e a ciência propriamente dita.

Quando Gödel, nos anos trinta, contribuiu para uma crise nos fundamentos da matemática com seu artigo “Sobre enunciados formalmente indecíveis de Principia Mathematica y sistemas afines” (1931), deprimido com sua descoberta, ele não tinha ideia que Lacan também chocaria o mundo, incluindo seu teorema na teoria de conjunto que propunha para a psicanálise. É notório que Lacan recorre à linguística, à teoria dos jogos, à teoria dos conjuntos, à topologia e à teoria dos nós, buscando tal estatuto de ciência para a psicanálise.

O ancoramento no discurso matemático, por exemplo, se deve ao fato de que este discurso é a franja da linguagem que mais se aproxima do real. Para ele, a ciência, em suas relações com o que vai além dos saberes, ou seja, a verdade, era a *partenaire* da psicanálise e, acerca do tema, seu texto “La ciencia y la verdad” se reveste de especial interesse. Ou seja, que Lacan diria que a lógica matemática é a ciência do real porque permite captar a noção de impossível, chegando a utilizar o teorema gödeliano para ajudar a entender o inconsciente freudiano. Como não é difícil então de se constatar, a ciência moderna, em várias circunstâncias, se deparou com a impossibilidade e teve que repensar a divisão cartesiana que propunha “a Deus a verdade e aos cientistas o saber” (FERRARI, 2002).

A questão acerca da crítica de uma busca por um saber ideal na educação é discutida por muitos autores (Crespin, 2006; Voltolini, 2012; Lojonquiere, 2010, Kupfer, 2014) principalmente quando se considera o lugar em que o saber é colocado na relação com o outro, por exemplo, na relação de educadores com as crianças. Na relação com os pais, os educadores podem, igualmente, se posicionar no lugar do especialista também, por exemplo, com o saber “pedagogizante”. O que se observa é que frente à instrumentalização do saber, o declínio do saber da experiência e suas consequências à transmissão devem ser problematizados.

As grandes figuras da pedagogia moderna mostraram um interesse pela criança como pessoa, em sua construção e em suas escolhas. Na virada do século XIX para o século XX, a criança torna-se criança “educável”. A pedagogia justifica a construção dos dispositivos. Uma mesma linhagem começa com o doutor Itard, para ser continuada por Edouard Seguin e, por fim, retomada por Montessori, Decroly e Freinet.

No entanto, com os avanços tecnológicos da modernidade, vemos um desdobramento do saber da ciência – mesmo sendo não-toda – para algo da tentativa de tamponar as faltas e furos no conhecimento. Tal desdobramento reflete-se no surgimento do discurso “tecnocientífico”, que vem da tentativa de suprimir os sintomas e o mal-estar.

A pedagogização que domina atualmente os CEIs está orientada por um discurso marcado pela prevalência da técnica e pela pretensão de universalização das práticas. Esse discurso, que impera no cenário científico contemporâneo, pode ser analisado à luz do discurso do universitário (...). Na estrutura discursiva do universitário, o saber (S2) ocupa o lugar de agente, indicando que ele é o elemento dominante no laço com o Outro. Quando a educação está agenciada pelo discurso do universitário, temos como efeito a objetualização do outro e o recalque da condição de singularidade (S1), em nome de um saber que se pretende universal e aplicável a todas as crianças (KUPFER & LERNER, 2014, p. 223).

O fato de poder reconhecer que há um furo no saber já promove mudanças importantes na Posição frente aos saberes vindos por exemplo, dos pais. Para Lacan, o Discurso do Analista “permite circunscrever o real de que sua impossibilidade exerce a função” (LACAN, 1970/2003, p. 446). Não há aqui, como nos outros discursos, a negação do impossível, que tende, uma vez negado, a retornar com força devastadora. O processo de uma análise leva o sujeito a percorrer sua impotência diante do Outro, até acuá-lo no seu último reduto. Nesse lugar, ele descobre que, no final das contas, o Outro não existe, isto é, não há

um lugar de onde alguém poderia suprir a sua falta. Há um impossível que marca a relação dele, sujeito, frente ao seu desejo de ser todo. Ninguém mais poderá respondê-lo, visto que o objeto que ele procura não pode, pela impossibilidade mesma da estrutura, ser encontrado.

Ainda que se trate, acima de tudo, de uma *praxis*, a pedagogia está totalmente ligada a uma corrente ideológica (majoritária ou não), na sociedade dentro da qual ela evolui, que acaba mascarando a dimensão do “ideal” embutida em todo método pedagógico. Em contrapartida, a psicanálise apresenta em seu cerne uma *praxis* relacionada a emergência da noção de inconsciente.

5.1.2. Posição de reconhecimento pelos pais e educadores do saber inconsciente

Conforme visto no capítulo anterior, os saberes dos pais e dos educadores são atravessados por dois planos conforme visto no Esquema L: imaginário e simbólico, cujo saber que não se sabe (inconsciente) está presente. A proposta deste tópico é o de apresentar um manejo para educadores que possibilite a circulação do saber, propiciando consequentemente uma relação com os pais em que não prevaleça os impasses e conflitos, frutos de posições subjetivas adotadas principalmente a partir de construções imaginárias.

SIP ← CRECHE

PAIS → SIE

Legenda:

SIP: Saber Inconsciente dos Pais

SIE: Saber Inconsciente dos Educadores

→ : Reconhecimento do saber inconsciente do outro

A partir do campo simbólico, trabalharemos com as posições de reconhecimento dos saberes inconscientes veiculados pelos pais e educadores a partir de relatos já apresentados no capítulo anterior. A ênfase aqui consta no saber inconsciente, ou seja, saber cuja transmissão na educação se dá, possibilitando giros discursivos e produção de novos saberes e, consequentemente, propiciando uma relação com os pais em que não prevaleçam os impasses e conflitos, frutos de posições subjetivas adotadas principalmente a partir de construções

imaginárias. Nota-se pelos esquemas abaixo que se trata de um reconhecimento do saber inconsciente de ambos os lados.

No caso de reconhecimento pela creche do saber inconsciente dos pais temos:

SIP ← CRECHE

No relato abaixo – apresentado no capítulo anterior – constata-se a Posição da mãe de identificação ao saber da educadora.

Em uma das reuniões com os pais, a mãe da M. não conseguia colocar um casaco nela, e então ela (professora) pega a bebê e diz: “O que é isso M.? Vai colocar a blusa sim” e a menina ficou quietinha, e a mãe lhe disse: “Nossa prô! você precisa nos ensinar como se faz isso.

Um manejo possível para esta situação, que promovesse a circulação do saber, seria a educadora em não se manter em uma posição identificada ao lugar de quem sabe o “jeito certo” de fazer, lugar de mestre. Em vez disso, frente à desposseção do saber da mãe, a educadora poderia devolver o saber da mãe em uma aposta em seu saber inconsciente.

O lugar de mestre – discutido no discurso do Mestre – é importante na educação de crianças na primeira infância. No entanto, na relação com os pais, o educador pode sair desse lugar e apostar no “saber da experiência” da mãe.

Segundo Ormezzano (1993) na situação atual, encontramos, por um lado, a dificuldade na tarefa de educar filhos e, por outro, a difusão de saberes como o da Psicologia e até o da Psicanálise, saberes que emergem como norteadores para os pais, isso não quer dizer que exista, entre esses dois aspectos, uma relação de causa e efeito simples; pelo contrário, ambos, com certeza, podem ser compreendidos como frutos de um processo social e cultural bastante complexo. Kitzinger (1978) aponta que, a partir de uma visão transcultural, quanto mais se escreve sobre maternidade, paternidade e práticas educativas, mais os pais se perguntam se estão educando o filho de maneira correta.

Em outro relato discutido no capítulo anterior, a educadora estranha o fato da criança não comer na creche, somente em casa. O contexto da fala está relacionado também a uma

crítica da educadora em relação a mãe que não leva a criança a creche, apresentando muitas faltas.

Não sei porque aqui ela não come, porque a mãe diz que ela come de tudo em casa (...). Ela fecha a boca, nós conseguimos dar umas duas colheradas no máximo.

Neste caso, ela não legitima o saber da mãe ao conseguir fazer a criança comer em casa. Em vez disso, ela desconfia. Nesta situação, cabe novamente a Posição da educadora de reconhecer o saber da mãe que, não necessariamente, é o “saber científico”, em vez de confrontá-lo. Como reconhecer esse saber? Uma alternativa seria simplesmente perguntar à mãe o que ela faz para a criança comer.

No caso de reconhecimento pelos pais do saber inconsciente das educadoras temos:

<p>PAIS → SIE</p>

O reconhecimento do saber inconsciente dos educadores por parte dos pais se faz importante, uma vez que o educador não transmite apenas pela via imaginária seu saber. Porém, se estamos propondo os manejos para os educadores, qual seria a Posição subjetiva do educador para que promova um giro na Posição dos pais? Veremos.

No relato abaixo apresentado no capítulo anterior, constata-se a Posição da mãe de confronto com a educadora que encontra-se no lugar de impotente.

A mãe dele é muito crítica e não quer que nada aconteça com Y. (criança). Se ela encontra algo que a desagrada, ela fala com a escola. O pai é mais simpático, não olha desconfiado para nós.

Nessa situação, a educadora se vê em um impasse, pois a mãe não confia na creche e não admite que algo de ruim (o que seria ruim para essa mãe?) aconteça com seu filho. Impasse, pois a educadora se depara com um impossível de fazer. Um manejo pelo campo do simbólico seria desconstruir com a mãe seu ideal de creche frente as reais possibilidades, por exemplo, seu filho cair e se machucar. Trata-se de um manejo que pretende ressignificar a relação desta mãe com a creche/educadora, em que a educadora fique em uma Posição de poder fazer furo a um saber imperativo da mãe e, a partir disso, construir um saber novo, a partir de interrogações, a partir da diferença.

Nessa perspectiva, a escola não

assume o lugar de toda dominante da técnica e do saber sobre os bebês, mas se oferece em um outro lugar, no qual o bebê possa fazer outras coisas, diferentes do que faz em casa e os pais possam saber também sobre seus filhos. Nem melhores, nem piores; apenas diferentes. A diferença não só é aceitável, mas bem-vinda e devemos instrumentar os pais a vê-la deste ponto de vista, a suportar. Afinal, de que serviria a comprovação, esgotamento pela imagem escópica, de que realmente o bebê é diferente na escola? Esta demanda, formulada pela mãe e endereçada à escola, é uma excelente oportunidade para investigar as fantasias desta assim como seus efeitos no discurso institucional (TEPERMAN, 2006).

Assim, no avesso do discurso do especialista, esta relação se constitui por uma superfície que não se dá a ver senão em seus efeitos discursivos. Para fazer frente às distintas encenações do discurso do mestre é necessário colocar em jogo o discurso da histérica na sua interpelação política ao que se apresenta sem furos. Mais uma vez na história dos saberes psicanalíticos, é a interrogação que delimitará estratégias capazes de interpelar o mestre a produzir um saber inédito. Considera-se assim, dois aspectos importantes já mencionados no capítulo que trata dos discursos de Lacan e, que contribuem no manejo de conflitos na educação: o impossível e a impotência.

Sabe-se que o impossível é inerente ao ato de educar, por exemplo, quando o educador ou a mãe encontram-se posicionado no lugar de Mestre produzindo uma alienação ao significante mestre. Na relação entre pais e educadores, como no último exemplo dada, a educadora pode manejar o lugar de impotência em que se encontra fazendo furo no discurso da mãe. Portanto, do que se trata na impotência? Pode-se relacionar o impossível com o ato e a impotência com o sintoma. Pois só se pode lidar com o impossível através do ato, que inicia algo novo, havendo uma mudança de qualidade, uma ultrapassagem de uma cesura, introduzindo descontinuidade entre o antes e o depois. Na impotência há uma infinitização, uma repetição, uma continuidade, tenta-se resolver o impasse através de uma quantidade, tentando chegar lá fazendo mais e mais. O sintoma tem esta estrutura. A impotência será relacionada com a parte inferior dos discursos, especificamente com um lugar que resulta do trabalho, ou seja, a sua produção, em relação àquilo que ocupa o lugar da verdade. Aquilo que o discurso produz é impotente em mostrar a verdade deste mesmo discurso, não há relação entre a produção e a verdade. (SILVEIRA, 2015, p. 5)

A formulação da impossibilidade discursiva é freudiana, mas é somente a constatação de um limite, talvez solidária ao impasse freudiano, a questão do pai, a impossibilidade de seu *ultrapassamento*, o rochedo da castração onde se bate o fim de uma análise. Lacan vai partir daí, vai dar corpo a esta impossibilidade, vai escrevê-la com letras. Indo mais longe, vai articular o caminho por onde a impossibilidade é mantida, ou seja, vai formular a impotência

como aquilo que nos detém diante do real e do impossível. E o que nos detém diante do real é a nossa relação com a verdade. É por nos tornarmos amantes da verdade que ficamos paralisados em nossa impotência.

Figura 4: O aspecto da impossibilidade e da impotência nos discursos do Mestre e Universitário de Jacques Lacan

	Discurso do Mestre				Discurso da Universidade		
	impossibilidade						
S_1		S_2		S_2		a	
$\$$		a		S_1		$\$$	
					impotência		

De acordo com Silveira (2015) no discurso do mestre, a impotência é a própria fantasia, pois, ao nos relacionar de forma particular com o objeto — nos cristalizando em uma maneira particular nesta relação, na conjunção/disjunção que esta estrutura nos permite, há um acesso/impedimento ao objeto —, nos dá uma parada em direção ao real, dito de outra forma, nos oculta a impossibilidade do objeto através da impotência. No discurso da universidade, o significante-mestre sendo elidido, pois está no lugar da verdade, a representação do sujeito também é elidida – lembremo-nos da definição de significante: é o que representa o sujeito para outro significante. O sujeito fica confundido com o saber, não podendo ter seu lugar, que é um lugar real, impossível, entre S_1 e S_1 . Esta confusão é o Eu, que fica à deriva de um saber que sempre é insuficiente, portanto impotente. A impotência do saber tapando a impossibilidade do sujeito. As impotências dos discursos são armadilhas que imobilizam o sujeito em direção ao real, portanto ao impossível. A impotência nos esconde o impossível.

O manejo no sentido de fazer o saber sobre o educar circular a partir de uma perspectiva simbólica não implica na elisão do campo imaginário, pois como foi visto no nó borromeano, os registros (real, simbólico e imaginário) estão entrelaçados de maneira que um depende do outro, não há campo simbólico se não houver imaginário e real e, assim, respectivamente.

Um manejo proposto por Maranhão & Sarti (2007) se aproxima do que este trabalho se propõe a partir da presença do saber técnico e inconsciente. As autoras afirmaram também que o cuidado e a educação infantil deveriam ser construídos por profissionais e familiares das crianças, definindo, em conjunto, concepções, normas e regras. Caberia ao profissional utilizar os saberes sobre desenvolvimento, educação/cuidado infantil e os padrões para uma boa creche, escolhendo os compatíveis ao contexto onde fica a instituição. Da mesma forma, concluem as pesquisadoras, deveriam acolher os saberes vindos das famílias como legítimas formas de saber, já que orientam as próprias práticas familiares.

Por outro lado, uma vez que se propõe o manejo realizado pelos educadores frente aos impasses com os pais, deve-se reconhecer que, o educador envolvido nesta relação – dual – por vezes pautada nas certezas imaginárias, não consiga tomar o distanciamento necessário a ponto de promover uma mudança de Posição, caminhando assim para a impotência do discurso. Recomenda-se nestes casos em que o conflito persiste a partir das cristalizações imaginárias, a entrada de um terceiro para intervir, no sentido de apontar os enigmas e questões desta relação. Portanto, a entrada de um profissional atravessada pelo discurso psicanalítico (por exemplo o analista ou um educador com formação atravessada pela psicanálise) poderá promover a circulação e reconhecimento dos saberes.

Assim, por meio do campo simbólico, campo da linguagem, campo do significante e da abertura às possibilidades sem fechamento no signo, é que se propõe a pensar as posições adotadas pelos educadores e, também pelos pais, quando apareçam as diferenças ou quando o mal-estar aparece também na educação e na relação com o semelhante. O manejo a partir do simbólico não exclui as diferenças ou discontinuidades dos cuidados no ambiente da creche e na família. Pelo contrário, é importante reconhecê-las para que novos saberes sejam produzidos nas relações.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão da transmissão no cuidar e educar toca o ponto de interseção entre pais e educadores e suas funções. O que se transmite dos saberes envolvidos na educação? A resposta para esta pergunta está atrelada à noção dos efeitos discursivos que se dão no “só-depois”. A educação seria, em contraposição a ideia de pedagogia, uma filiação simbólica, efeito da produção de um lugar numa história para um sujeito, em virtude da transmissão de marcas simbólicas. Educação como a possibilidade de a criança vir no futuro a usufruir como um adulto do desejo que nos humaniza. O sujeito da educação é o mesmo sujeito do desejo sexual infantil e inconsciente: não há um sem o outro e vice-versa, no interior da única existência que conta, que é aquela do campo da palavra e linguagem.

Lajonquière (2010) afirma que para que uma educação venha *a posteriori* se revelar possível – a despeito da impossibilidade da educação – é necessário que o adulto em Posição de mestre ensine, mostre os signos, ao mesmo tempo que denegue a própria demanda educativa. Um ensino que denegue a si mesmo, então, não é de fato um ensino à moda itardeana⁸. Justamente, é a operação inconsciente de denegação da demanda, que faz dos dignos mostrados significantes do desejo. A transmissão dos significantes possibilita a conquista de um lugar de enunciação. O usufruto desse lugar por parte de alguém do sujeito ao desejo do Outro, ou seja, faz ele sujeito em uma história sempre em curso.

É certo que durante todo o trabalho da presente dissertação, a psicanálise contribuiu para fazer questão frente às concepções construídas sobre o saber, ou melhor, os saberes. Viuse na ciência e no cientificismo os desdobramentos de um saber que – já há algum tempo – responde a um processo de burocratização através da técnica ou como produto (no sentido de mercadoria). O Discurso do Capitalista, elaborado posteriormente por Lacan, o quinto discurso, diferente dos quatro anteriores (mestre, analista, histérica e universitário), aquele que vem organizando nosso laço social cada vez mais, não possui a dimensão do impossível. A partir dele, vemos surgir incontáveis objetos, objetos de consumo, com o propósito de *obturar* a falta.

⁸ Referência a Jean Itard que era médico e psiquiatra alienista francês nascido na cidade provençal de Oraison, que ganhou destaque na história da psiquiatria alienista francesa do século XIX, como responsável pela tentativa de tratamento de uma criança encontrada em Aveyron, como registrado em dois relatórios (1801/ 1807). Suas principais publicações foram *De l'education d'un homme sauvage ou des premiers developpemens physiques et moraux du jeune sauvage de l'Aveyron* (1801), *Rapports et memoires sur le sauvage de l'Aveyron* (1807) e *Traité des maladies d'oreille et de l'audition*, 2 volumes (1821).

Nos outros discursos há um limite imposto pela castração, enquanto que no Discurso do Capitalista, o que opera, é uma rejeição à castração e os limites são aqueles das leis do mercado. No discurso capitalista a divisão subjetiva fica mascarada. No discurso da universidade, com o qual nos ajuda a pensar a ciência moderna, a produção do sujeito comandada pelo saber não tem nenhuma relação com o que o comanda, o S1. Neste discurso, ao se contabilizar o mais-de-gozar, ao tirá-lo do lugar de resto, colocando-o no lugar de trabalho, passando a ser algo que se sabe, ele se reifica, isto faz com que ele não se perca mais; ao contrário, permite-se que ele seja acumulado, ele se transforma em capital. É a partir da mais-valia que a impotência do discurso do mestre é esvaziada; fazendo, ao mesmo tempo, com que o significante mestre fique mais inatacável na sua impossibilidade, ele vai ocupar o lugar da verdade. Pois, como já foi dito, nesse discurso a impossibilidade do significante mestre de capturar o objeto é escondida pela fantasia. Essa conjuntura de o sujeito aparecendo no lugar da perda e o objeto no lugar do trabalho permitirá pensar a alienação apontada por Marx, é um objeto que trabalha, um objeto quantificável. Não há subjetividade no trabalho no capitalismo: a subjetividade está colocada enquanto resto (SILEVIRA, 2015, p.5).

A maneira como as informações e o conhecimento estão sendo “consumidos” reflete nas relações, por exemplo, entre profissionais e pais. Cada um a partir de uma Posição subjetiva adotada frente ao saber supõe um educar as crianças que, não necessariamente, será articulado ou responderá da mesma forma discursiva. O que merece destaque para ampliar o debate seria, justamente, o manejo dos conflitos e impasses presentes entre aqueles que cuidam, seja os que despendam dos cuidados “profissionais”, ou os que cuidam a partir de uma filiação biológica e simbólica. São funções que se entrecruzam e que produzem efeitos que possam ir na direção de uma construção de um saber novo ou, para a cristalização de ideais e construtos imaginários.

Nessa via, cabe a pergunta: no que a relação entre pais e educadores interfere na educação durante a primeira infância? Com esta questão, ampliamos a reflexão que caminha para a ideia principal elucidada neste trabalho: a proposição de um manejo possível – na figura dos educadores – nos impasses e conflitos com pais, que permita a construção de um saber que encontre uma saída da repetição sem permanecer impotente.

Como contraponto, neste trabalho, buscou-se referências bibliográficas diversas para pensar os conflitos desta relação (pais e educadores). Foi possível traçar um paralelo entre as estratégias destas pesquisas que caminham pela via do manejo no campo imaginário, a partir de uma série de propostas, como: de atividades em conjunto que envolvam os pais e promovam a minimização das diferenças e o apagamento da descontinuidade dos cuidados entre creche e pais. Além disso, propostas no sentido de uma formação para educadores que contemple estes aspectos, pelas capacitações, treinamentos, cursos etc. Ou seja, mais saber técnico!

No texto “Dispositivos clínicos de orientação psicanalítica na formação de professores: entre o cuidado, o ensino e a transmissão”, Sandra Francesca discute princípios éticos que possam sustentar a Posição do professor em trabalho na condição de “um sujeito em situação profissional”, em uma perspectiva de formação avessa ao desenvolvimento de competências e habilidades profissionais. O adoecimento psíquico do professor, como sintoma do mal-estar na educação, é aqui considerado em sua dimensão clínica, não com uma finalidade terapêutica, mas com vistas a fundar uma *práxis* onde cuidado, ensino e transmissão sejam tomados como registros distintos que atravessam os dispositivos relativos ao ato de educar.

A psicanálise entende que é impossível que o ato de educar garanta um desempenho elevado e regular dos gestos profissionais; que a noção de competência é bastante vacilante para se fixar como razão; que o fracasso do empreendimento educativo é sempre constitutivo; que toda racionalidade técnica e metodológica não é capaz de excluir nem o erro nem o insucesso (PEREIRA, 2013, p. 486).

As estratégias apresentadas pelas pesquisas citadas não propõem um trabalho a partir das diferenças com os pais, mas, sim, no apagamento delas, deixando, assim, os educadores impotentes quanto a seu fazer impossível. Lacan (1972-73) afirma que, sempre que tentarmos tapar o impossível caímos na impotência: ao nos defendermos do impossível nos instalamos na impotência. Já foi dito anteriormente que todo discurso é uma tentativa de dar conta desse impossível, de nomear o inominável. Vimos que há algo de inapreensível no ato de educar, uma transmissão que apenas se tem notícias no “só-depois”. Cada ato, seja ele educativo, psicanalítico ou político, reinventará a educação, a psicanálise ou a política. O sujeito sustenta a impossibilidade do ato ao reinventá-lo. O impossível está em saber, previamente, o que acontecerá.

O manejo proposto pelo campo simbólico permite “fazer furo” no saber *total* pelas infinitas teorias, que segundo Lacan, é onde o discurso da ciência se alicerça (idem, p.97), o saber se encontra no lugar do senhor. E esta “nova tirania do saber” é o que o autor afirma tornar “impossível que nesse lugar apareça, no curso do movimento histórico — como tínhamos, talvez esperanças —, o que cabe à verdade” (idem, p.30). Frente a esse saber no comando (S2), o educador poderá posicionar-se no questionamento, ou saindo da Posição de confronto na relação com os pais e permitindo que o saber circule.

Não se trata de ignorar os conhecimentos específicos da pedagogia e dos demais saberes presentes no campo da educação, trata-se de trabalhar com o manejo pela via do

simbólico, desvencilhando-se das armadilhas imaginárias (ou crenças) presentes nesta relação, por exemplo, quando o saber da creche e dos pais não estão em *harmonia*. Contudo, no caso em que as certezas imaginárias encontram-se cristalizadas a ponto de caminhar para a impotência no manejo, recomenda-se a entrada de um terceiro para intervir na relação, no sentido de desconstruir os ideais e a onipotência do saber. A entrada deste profissional atravessada pelo discurso psicanalítico (por exemplo o analista ou um educador com formação atravessada pela psicanálise) poderá promover a circulação e reconhecimento dos saberes em jogo na relação.

Outro aspecto a ser considerado como proposta de um manejo na educação refere-se às propostas atuais em políticas públicas para formação de educadores. Acredita-se que há um trabalho rico a se fazer quando esta formação parte da proposta que o ato de educar saia da impotência quando produz novas formas de saber, para além da repetição do saber técnico e, também, passa a ver os conflitos como oportunidades para produção de um saber e não apenas como algo negativo a ser evitado ou negado.

Dessa forma, pensamos que a ética da psicanálise pode afetar a educação, na medida em que ela tem relação com a capacidade de lidar com a maldade fundamental por outras vias que não a bondade, de suportar um furo no saber que pretendia aliar meios e fins, para colocar em jogo um saber inédito e particular que, às vezes, precisa ser inventado pelos sujeitos que estão implicados na empreitada educativa.

REFERENCIAS

A GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL. Relatório final. Fundação Carlos Chagas e Fundação Vitor Civita. Julho/2012

AGUIAR, T. M. B., *A relação da educação com a verdade: considerações a partir da interrogação, do saber e da técnica*. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012

ALMEIDA, S. F. C. *Psicanálise e educação: revendo algumas observações e hipóteses a respeito de uma (im)possível conexão*. In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 3., 2001, São Paulo. **Proceedings online...** Available from: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032001000300011&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 15 Jan. 2017.2002

ALMEIDA, R.C.A. “O discurso do analista e invenção de uma escola em movimento”. Revista mal-estar e desenvolvimento, vol. 10, n3, p. 887-991, Fortaleza, set/2010.

AMORIM, K. S.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. “A Matriz sócio-histórica”. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. *et al.* (orgs.) *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.93-112.

ARMILIATO, VINICIUS. *A metodologia IRDI: detecção precoce de risco psíquico por educadoras de creches de Curitiba, através de acompanhamento em serviço e supervisão*. (2013) Disponível em: http://www.academia.edu/12893692/A_Metodologia_IRDI_detecção_precoce_de_risco_ps%C3%ADquico_por_educadoras_de_creche_de_Curitiba_atr%C3%A1vés_de_acompanhamento_em_serviço_e_supervisão

BAHIA, Celia da Costa Silva; MAGALHÃES, Celina Maria Colino; PONTES, Fernando Augusto Ramos. “A relação creche família no cotidiano de uma creche municipal da cidade de Belém”. CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO, 7., 2009, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: UERJ, 2009a.

BEHARES, Luis Ernesto. *Para além dos “encaixamentos”*: a noção de ensino universitário afetada pela teoria psicanalítica. Estilos clin., São Paulo, v. 16, n. 2, p. 368-391, dez. 2011. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282011000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 11 jan. 2017.

BERGÈS, J. & BALBO, G. *A atualidade das teorias sexuais infantis*. Porto Alegre, RS: CMC, 2001.

BERNARDINO, L. M. F. “Um retorno a Freud para fundamentar a clínica psicanalítica com bebê e seus pais: os estudos sobre telepatia”. In: Estilos da clínica, 2004, v. IX, p. 94-103.

BHERING, E.; T. B. DE NEZ. *Envolvimento de pais em creche*: Possibilidades e dificuldades de parceria. Psicologia Teoria e Pesquisa. jan-abr, vol 18, p. 63-73, 2002.

_____; Siraj-Blatchford, I. (1999). A relação entre escolapais: um modelo de trocas e colaboração. *Cadernos de Pesquisa*, 106, 191-216.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. *Família e socialização: processos, modelos e momentos*. Tese de Livre Docência não-publicada, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1995.

BIRMAN, Joel. “Arquivo da agressividade em psicanálise”. *Nat. hum.*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 357-379, dez. 2006. disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24302006000200005&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 11 jan. 2017.

BRANDÃO, D. S. R. B. *A função educativa no laço professor e bebê a partir do desejo: Alcances e limites*. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BRASIL. Leis e decretos. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Básica, 2006.

BRONFENBRENNER, U. (1996). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano*: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas.

BROUSSE, M. H. (2013). *Ressonâncias do VIII Congresso da AMP*. *Curinga*, 1(3), 67-74.

CALDANA, R. H. L. *Família: mulher e filhos*. Três momentos numa revista católica brasileira (1935 a 1988). Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1991.

_____. Ser criança no início do século: alguns retratos e suas lições. Tese de Doutorado não-publicada, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1998.

CALLIGARIS, C. (Org.). *Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994.

CAMPOS, M. M. “Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação Infantil”. In: Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília, 1994. p. 32-42.

CARVALHO, W. M. *Da psicanálise como uma ciência particular do singular*. *Rev. Estudos e pesquisas em Psicologia*. Vol. 14, n3, 2014,

CATALDI, M. C. C. (1992). “Modificações sociais e participação da mulher no mercado de trabalho”. In Gayotto, M. L. C. (org.). *Creches: Desafios e contradições da criação da criança pequena*. São Paulo, SP: Ícone.

CIFALI, M. (2004). *Analyse de pratique : Approche psychanalytique et historique*. Genebra: Universidade de Genebra, Cursus ES catedra 2003/2004 (seminário de 2 de junho de 2004).

CLAVURIER, V. *Real, simbólico e imaginário: Da referência ao nó*. Estudos de Psicanálise. Belo Horizonte, n. 39, p. 125-136, jul/2013.

COLLARES, C., & MOYSÉS, M. A. (1994). *A Transformação do Espaço Pedagógico em Espaço Clínico – A Patologização da Educação*. São Paulo: FDE. Recuperado em 26 julho, 2013, de http://www.crmariocovas.sp.gov.br/amb_a.php?t=008

COSTA, Maria I. Leite da. *Aplicação dos métodos psicopedagógicos no estudo das fugas infantis*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v.6, n. 18, p.416-431, dez. 1945.

COSTARDI, Gabriela Gomes; ENDO, Paulo Cesar. “Ethics of psychoanalysis, education and civilization”. *Estilos clin.*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 327-341, ago. 2013. disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282013000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 10 jan. 2017.

COTTET, S. (1989) *Freud e o desejo do psicanalista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

COUTO, O SUJEITO-CRIANÇA: A constituição subjetiva graças aos pais e apesar deles. Dissertação. Instituto de Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia. 2014

CRESPIN, G. *Paroles de tout petit: a l’ecoute des enfants en crech*. Paris: Albin Michel, 2006.

DAVIES, D. *Low income parents e schools: A research report and a plan for action*. Equity and choise. v4 n3 p51-57 Spr., 1988.

D’AGORD, M.R.L. “As estruturas do discurso: o uso do esquema L em psicopatologia”. *Lat. Am. Journal of fund. Psychopath Online*, v.6, n1, p.87-100, 2009.

DIDONET, V. *Creche: a que veio... para onde vai...* Em Aberto (Brasília, DF), v.18, n.73, p.11-28, jul. 2001.

DOSSE, F. *História do estruturalismo*. I. O campos do signo, 1945/1966. São Paulo: Ensaio, 1993

ELIA, L. *O conceito de sujeito*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

_____. *O conceito de sujeito*. Coleção passo-a-passo. Rio de Janeiro: Zahar.2010.

EPSTEIN, J. “Toward a theory of family-school connections: teacher practices and parent involvement”. In K. Hurrelmann, F. kaufmann, & F. Losel (eds.), *Social Intervention: Potential and Constraints*. New York/Berlin: Aldin/ de Gruyter, 1987.

_____. DAUBER, S. "School Programs and Teachers Practices of Parent Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools". *The Elementary School Journal*, 1991, 3, 289-305.

FALCÃO, F. "Participação dos Pais no Processo Educacional: desafio ou impossibilidade?" *Revista Pedagógica*, 1989, 7 (42), 8.

FARIA, S.C. "História e políticas de educação infantil". In: FAZOLO, Eliane *et al.* *Educação Infantil em Curso*. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

FERRARI, I. F. "Agressividade e violência". *Revista Psicanálise Clínica*. Rio de Janeiro, vol. 18, n° 32, p. 49-62, 2006.

FERRANTI, Valéria. (2002) "O infans, a creche e a psicanálise". In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 3., 2001, São Paulo. Proceedings online... Available from: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032001000300023&lng=en&nrm=abn>. Access on: 10 Dec. 2016.

FERRAZ, C. "Esses Pais de Alunos". *Nova Escola*, 02, 48 – 51, 1986.

FINK, B. "O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo". Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FONTES, A. M. M.; PAIVA; A.A.B; DEVEZA; C.M; MAURICIO, R.C.L. AGRESSIVIDADE ENTRE PARES: EXCESSO DE INTOLERÂNCIA. *DISPONÍVEL EM: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/lepsi/n9/a30n9.pdf>*, 2012.

FORMOZINHO, J. (Org). *Os Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Portugal: Editora Porto, 1996.

FOUCAULT, M. (1970). *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

FREUD, Sigmund. (1914) *À guisa de introdução ao narcisismo*. In *Escritos sobre a psicologia do inconsciente*. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v.1. Rio de Janeiro: Imago, 2004. 223 p.

_____. (1917). *Luto e Melancolia*. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Vol. XVII. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

_____. (1919). *O estranho*. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, V. 17). Rio de Janeiro: Imago, 1990

_____. (1921). *Psicologia de grupo e análise do eu*. (Edição Standard Brasileira das Obras Completas Psicológicas de Sigmund Freud, V. 18). Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. (1923). "O ego e o id". In *O ego e o id, uma neurose demoníaca do século XVII e outros trabalhos*. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v.19. Rio de Janeiro: Imago, 1969. 292 p.

FULKS, BETTY. "O pensamento freudiano sobre a intolerância". *Psicologia Clínica* Rio de Janeiro, vol 19, n. 1, p. 59-73, 2007.

GOMES, J. V. *Socialização: um estudo em famílias de migrantes em bairros periféricos de São Paulo*. Tese de Doutorado não-publicada, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.

GROSSMAN, S. "Examining the origins of our beliefs about parents". *Childhood Education*, 76, 24-27, 1999.

GUARIDO, R. "A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na educação". *Educação e pesquisa*, 33(1), 151-161, 2007.

GUARIDO, R.; VOLTOLINI, R. "O que não tem remédio, remediado está?" *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v.25, n.1, Apr. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S010246982009000100014>. Acesso 29 mar. 2015

GUILLOT, E. *Da agressividade a pulsão de morte*. Disponível em: <http://www.institutopsicanalise-mg.com.br/psicanalise/almanaque/14/textos/Almanaque14EricGuillot.pdf> Acesso em: 20/12/2016

HADDAD, L. D. "A Relação Creche – Família: relato de uma experiência". *Cadernos de Pesquisa*, 1987, 60, 70-78.

_____. *A creche em busca de sua identidade*. São Paulo, Editora Loyola, 1991.

_____. "Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea". In: MACHADO, M. L. A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

HORNBY, G. "The Organization of Parent Involvement". *School Organization*, 2 & 3 (10), 1990, 247-252.

JERUSALINSKY, Alfredo. *Psicanálise do Autismo*. 2. Ed. São Paulo: Instituto Langage, 2012

KUHLMANN, M. Jr. *Educação Pré-Escolar no Brasil (1899 – 1922) – Exposições e Congressos Patrocinando a "Assistência Científica"*. Dissertação de Mestrado,, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990.

KAZAHAYA, D. *Bebês, crianças e seus pares: a participação do pequeno semelhante no desenvolvimento e na constituição subjetiva*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

KOLTAI, C. *Política e psicanálise*. O estrangeiro. São Paulo: Escuta, 2000.

KRAMER, S. A. *Formação do profissional de educação infantil: questões e tensões*. In: MACHADO, M. L. A. (org.) *Encontros e desencontros em educação infantil* . São Paulo: Cortez, 2002. p.117-32.

KUPFER, Maria Cristina Machado et alli. Pesquisa multicêntrica de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento, Instituto de Psicologia. São Paulo, 2007 (Dissertação de Doutorado não publicada) infantil. In: COLÓQUIO FRANCO-BRASILEIRO SOBRE A CLÍNICA COM BEBÊS, 1, 2005, Paris. Proceedings online. Available from: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000072005000100007&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 17 jul. 2009.

_____. “O Sujeito na Psicanálise e na Educação: bases para a educação terapêutica”. Revista Educação e Realidade, 35 (1), p. 265-281, 2010.

_____. et al. *Pesquisa multicêntrica de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento*, Instituto de Psicologia. São Paulo, 2007 (Dissertação de Doutorado não publicada) infantil. In: COLÓQUIO FRANCO-BRASILEIRO SOBRE A CLÍNICA COM BEBÊS, 1, 2005, Paris. Proceedings online. Available from: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000072005000100007&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 17 jul. 2009.

_____. *Bebês públicos, pais privados de poder educativo para constituir um sujeito: consequências para a clínica do autismo*. LEPSI 2014

_____. “Bebês públicos, pais privados do poder educativo para constituir um sujeito (e suas consequências para a clínica do autismo)”. In: Crianças públicas, adultos privados. Voltolini, R. (Org). São Paulo: Escuta, 2016.

_____; LERNER, R. A. B. “Retratos do mal-estar contemporâneo na educação infantil”. In: Voltolini, R.. (Org.). Retratos do mal-estar contemporâneo na educação, 2014.

_____; BERNARDINO, L.M.F.; MARIOTTO, R.R.M (orgs). *De bebê a sujeito: A Metodologia IRDI nas creches*. São Paulo: FAPESP/Escuta, 2014.

LACAN, JACQUES. (1938) *Os Complexos Familiares na formação do indivíduo*: ensaio de análise de uma função em psicologia. 2a ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

_____. (1948). “A agressividade em psicanálise”. In: Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. (1949) “O estágio do espelho como formador das funções do eu”. In Escritos. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1998. 608 p.

_____. (1953a). “O simbólico, o imaginário e o real”. In: Nomes-do-Pai. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005

_____. (1954-1955) *O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987. (O seminário, livro 2).

_____. (1962-1963) *O Seminário livro 10, A angústia*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2005

_____. (1966) *A ciência e a verdade in Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1998.

_____. (1969) “Duas Notas Sobre a Criança”. In, *Opção Lacaniana*. Revista Brasileira Internacional de Psicanálise. Escola Brasileira de Psicanálise, 1998.

_____. (1970) *O Seminário*, livro 17, o avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2008.

_____. (1972-1973) *O seminário*, livro 20: mais, ainda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. 201 p.

LAJONQUIÈRE, L. *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens*. A (Psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber. Petrópolis. RJ: Vozes, p.128, 1992.

_____. *Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicoanálisis y educación*. Buenos Aires: Nueva Visión.1999

_____. *Figuras do Infantil: A psicanálise na vida cotidiana com as crianças*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS. *Vocabulário da psicanálise*. Sob a direção de Daniel Lagache; tradução Pedro Tamen. 4a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LAREAU, A. *Home Advantage*. Social Class and Parental Intervention in Elementary Education. The Falmer Press: London, New York, Philadelphia, 1989.

LEBRUN, P. *Um Mundo Sem Limite: Ensaio para uma clínica psicanalítica do social*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004

LE MOS, Maria Tereza. *Desejo de educar?* Editora Temática Digital, 2007.

LIMA, Beatriz de Souza. *Do amor em tempos de cólera: Agressividade, subjetividade e cultura*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2007.

LO BIANCO, Anna Carolina. *O Saber Inconsciente e o Saber que se Sabe nos dias de Hoje*. Agora. Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, jul- dez , 2010, pp. 165-173

LOPES, R. G. “A psicanálise é o que reintroduz o Nome do pai na consideração científica.: O que isso significa nos primeiro e segundo ensinamentos de Lacan?” *Psicol. rev.* (Belo Horizonte), Belo Horizonte , v. 15, n. 2, p. 17-35, ago. 2011 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682009000200003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 jan. 2017.

LOPES, ; GUIMARÃES. *A relação com as famílias na educação infantil: demandas de formação dos profissionais*. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/470_262.pdf, 2008

MACIEL, MARIA REGINA. “Mãe e educadora de creche: diferentes funções”. II Seminário de Grupos de Pesquisa sobre crianças e infâncias. 08-10 Set. Rio de Janeiro, 2010.

MARANHÃO, D. “O cuidado como elo entre saúde e educação”. Cadernos de Pesquisa, n.111, p.115-133, dez/2000.

_____. *O Cuidado compartilhado: relações entre famílias e profissionais de uma creche*. São Paulo, 2005. Tese (dout.) Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de São Paulo.

_____; SARTI, C. A. “Cuidado compartilhado: negociações entre famílias e profissionais em uma creche”. Interface – Comunic, Saúde, Educ. v. 11, n. 22, p. 257-70, mai/ago 2007

_____. “Creche e família: uma parceria necessária”. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 133, p. 171-194, jan/abr. 2008.

MARIOTTO, R. M. M. (2003) *Atender cuidar e prevenir: A creche, a educação e a psicanálise*. Estilos clin., São Paulo, v. 8, n. 15, p. 34-47, jun. 2003. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282003000200003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 11 jan. 2017.

_____. “A função do educador de creche no desenvolvimento e educação de bebês em creche”. In: Anais do VII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. Curitiba: Champagnat, 2007.

_____. *Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche no desenvolvimento e na subjetividade de bebês*. Universidade de São Paulo, 2009.

_____; BERNARDINO, Leda Mariza Fischer. “Detecção, prevenção e tratamento de riscos psíquicos precoces: Desfecho de um programa acadêmico”. Psicologia Argumento. v. 30 n. 71 Out./Dez. 2012

MARQUES, R.A. “Colaboração Família-Escola”. Educação e Ensino, 5(7), 12-17, 1993.

MELLIER, D. *L'inconscient à la crèche*. Dynamique des équipes et accueil des bébés. Èrés, 2005.

MENAGED, DANIELA. Disponível em: http://www.escolaletrefreudiana.com.br/wp-content/uploads/2012/06/9_Unheimlich.pdf Acesso em: 08/12/2016

MERISSE, A. “Origens das Instituições de atendimento à criança pequena: o caso das creches”. In, Lugares da Infância. São Paulo, Editora Arte e Ciência, 1997.

MIELI, PAOLA. *Figuras do Espaço: sujeito, corpo e lugar*. São Paulo: Annablume, 2016.

MILNER, Jean-Claude. *A obra clara: Lacan, a ciência e a filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

MORAIS, A. S. ; TOCCHIO, A. B. ; LERNER, R . “Comer e saber: devoração voraz e experiência gourmande em uma formação de profissionais de atenção primária à saúde”. In: V Congresso Internacional de Psicopatologia Fundamental, 5, CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOPATOLOGIA FUNDAMENTAL, 11, 2012, Fortaleza. Anais. Congresso Internacional de Psicopatologia Fundamental e XI Congresso Brasileiro de Psicopatologia Fundamental 2012.

MORATTI, PATRÍCIA. *As relações de cuidados com bebês em creches: um olhar possível*. Dissertação de mestrado. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MORTIMORE, P.; SAMMONS, P., STOLL, L. & ECOB, R. School matters: the junior years. Wells: Open Books, 1988.

NEWSON, T., & NEWSON, E. “Cultural aspects of childrearing in the English-speaking world”. In M. P. M. Richard (Org.), The integration of a child into a social world (pp. 53-82). Londres: Cambridge, 1974.

NOGARA, L. “O que podemos prevenir no atendimento institucional de bebês”. In: NOGUEIRA, F. (org) Entre o singular e o coletivo: o acolhimento de bebês em abrigos. São Paulo: Instituto Fazendo História, 2011

OLIVEIRA, Z. M. R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, C. A. H. S.; Andrade, L. B. P; Andrade, M. A. R. A. “A política de atendimento à infância no Brasil”. In: Educação em Revista. Marília. V. 0. N. 2. P. 1-20. Jul-Dez/2008.

OLIVEIRA, T.T.S.S.; CALDANA, R.H.L. “Mães psicólogas ou psicólogas mães”. Estudos de Psicologia, vol. 9, n3, p. 585-593, 2004

OLIVEIRA, B.H.M.; CARVALHO, J.B.A.; LANG, C.E. “Constituição psíquica e agressividade”. (2016) Disponível em: <http://www.fundamentalpsychopathology.org/uploads/files/Anais%20Congresso%202016/posters/P13.pdf> Acesso em: 20/12/2016.

OLIVEIRA, Z. M., MELLO, A. M., VITÓRIA, T. & ROSSETTI-FERREIRA, M. C. *Creches: Crianças, faz de conta & cia*. Petrópolis: Vozes, 1992.

ORMEZZANO, J. A Educação dos pais: uma intereducação. Cadernos Pedagógicos e Culturais, 2 (1), 27-37, 1993.

PEREIRA, M. (2009) *Qual é o nome atual do mal-estar docente?* Disponível em: <http://www.appoa.com.br/uploads/arquivos/1007.pdf> Acesso em: 10/08/2016

PESARO, M.E. *Alcance e limites teórico-metodológicos da pesquisa multicêntrica de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PETRI, Renata. *Psicanálise e educação no tratamento da psicose infantil – quatro experiências institucionais*. SP/SP. Annablume/FAPESP/2000.

PINTO, C. “Reunião de Pais: Uma Experiência no Colégio Imaculada Conceição”. *Revista Pedagógica*, 3 (14), 32-33, 1985.

POLONIA, A.C.; DESSEN, M.A. “Em busca de uma compreensão entre família e escola”. *Psicologia Escolar e Educacional*. vol 9, número 2, p. 303-312, 2005.

_____. “A família e a escola como contexto de desenvolvimento humano”. *Rev Padieira*, vol. 17, n. 36, p. 21-31, 2007.

PORGE, E. Jacques Lacan um psicanalista: percurso de um ensino. Tradução de Cláudia Thereza Guimarães de Lemos, Nina Virginia de Araújo Leite e Viviane Veras. Brasília: Ed. UnB, 2006. 388 p.

QUINET, A. “A psiquiatria e sua ciência nos discursos da contemporaneidade”. In: (Org.). *Psi- canálise e psiquiatria – controvérsias e divergências*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos. p. 13-20, 2001.

_____. *Psicose e laço social: esquizofrenia, paranóia e melancolia*. 2a ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

RAPOPORT, Andrea; PICCININI, César A. “Concepções de educadoras sobre a adaptação de bebês à creche”. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. v. 17, n. 1, p. 69-78, jan-abr 2001

REINO, L.M.G.; ENDO, P. (2011) *Três versões do narcisismo das pequenas diferenças em Freud*. Disponível em: <https://www.uva.br/trivium/edicoes/edicao-ii-ano-iii/artigos-tematicos/tres-versoes-do-narcisismo-das-pequenas-diferencas-em-freud.pdf> Acesso em: 10/12/2016

RODRIGUES, A. C. et al . *Psicanálise, saber e conhecimento*. *Rev. Dep. Psicol.,UFF, Niterói* , v. 17, n. 2, p. 99-108, Dec. 2005 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-80232005000200009&lng=en&nrm=iso>. access on 15 Jan. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-80232005000200009>.

ROSEMBERG, F. “Educação formal e mulher: um balanço parcial da bibliografia”. In: COSTA, A. O.; BRUSCHINI, C. (orgs.) *Uma questão de gênero* . Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, p.151-82, 1992.

_____. “Avaliação de programas, indicadores e projetos em Educação Infantil”. *Revista Brasileira de Educação, Anped/Autores Associados*, n. 16, p. 19-26, jan./abr. 2001. 2001

ROSSETTI-FERREIRA, M.C. “O apego e as relações da criança à separação da mãe: uma revisão bibliográfica”. *Cadernos de Pesquisa*, 48, 3-19, 1984.

RIZZO, G. *Creche: Organização, montagem e funcionamento*. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1984.

SAUSSURE, F. de. *Curso de lingüística geral* (1905)

SERRURIER, Catherine. *Elogio às mães más*. São Paulo: Summus, 1993.

SILVEIRA, P.D. *A impossibilidade e a impotência nos discursos*. (2015) Disponível em: <http://www.tempofreudiano.com.br/index.php/a-impossibilidade-e-a-impotencia-nos-discursos/> Acesso em: 10/01/2017

SCHARINGER, P. *Psicanálise e alteridade: Um percurso em Lacan pelas diferentes modalidades de outrem*. Tese de Mestrado. Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, 2009

SGARONI, M; D'AGORD, M. "Ciência, verdade e saber na sociedade moderna". Rev. Clínica & Cultura v.II, n.I, jan-jun 2013, 3-15

SOUZA, J; LEITE, S. (2014) *De Descartes a Lacan: a questão sujeito na psicanálise*. Disponível em: <http://www.fundamentalpsychopathology.org/uploads/files/Anais%20Congresso%202014/Mesas%20Redondas/23.2.pdf>

TELLES, S. "Psicanálise em debate". Rev. Psychiatry online Brasil. vol 5, n.6, junho/2000. disponível em: <http://www.polbr.med.br/ano00/psi0600.php> Acesso em: 10/10/2016

TEPERMAN, Daniela. "O psicanalista na instituição de educação infantil: uma Posição ética". In: *Psicanálise, educação e transmissão*, 6., 2006, São Paulo.

VASCONCELLOS, F. M. De. "“Não sei ainda, posso pensar?”: Um estudo sobre os impasses escolares como um sintoma social" - tese- 2012

VOLTOLINI, R. "As vicissitudes da transmissão da psicanálise a educadores". In: *Anais Do Colóquio Lepsi - Psicanálise, Infância, Educação*, 3., São Paulo. São Paulo: Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, Lugar de Vida, 2002

_____. "Psicanalisar e educar ou psicanálise e educação?" In: Nina Leite; Flávia Trocoli. (Org.). *Um retorno à Freud*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

_____. (2010). "O ensino universitário na época do declínio dos saberes". *Didáskomai. Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza*, 1, 25-40.

_____. *As vicissitudes da transmissão da psicanálise a educadores*. Colóquio do LEPSI IP/FE-USP, 3., 2001, São Paulo. Proceedings online. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032001000300036&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 30 out. 2014.

_____. "O conhecimento e o discurso do capitalista: A despsicologização do cotidiano social". *Estilos da Clínica: Revista sobre a infância com problemas*, vol17, n.1. São Paulo: Ipusp, 2012.

VORCARO, A. "Urgência subjetiva do neonato em UTI". In: *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 617-634, 2010.

WINNICOT, D. W. *Os bebês e suas mães*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ZAGURY T. *Sem padecer no paraíso: em defesa dos pais ou sobre a tirania dos filhos*. Rio de Janeiro: Record, 1992.

ZANELLA, A. “Participação dos pais na escola: diferentes expectativas”. Em A. Zanella (Orgs.), *Psicologia e Práticas Sociais*, 145-154. Porto Alegre: Abrapsosul, 1997.

ZIZEK, S. *En defensa de la intolerancia*. Madrid: Sequitur, 2008.