

# **EDUCADOR: EM BUSCA DO SUJEITO<sup>1</sup>**

**ANA BEATRIZ CERISARA<sup>2</sup>**

---

<sup>1</sup>Monografia apresentada como conclusão do curso “Contribuição da psicanálise para a educação: a noção de realidade psíquica”, ministrado pela professora Maria Cecília Cortez Christiano de Souza, no Pós-Graduação da FEUSP, 1993.

<sup>2</sup>Professora da UFSC e doutoranda na USP.

**“Quando o viajante canta no escuro  
pode espantar seu medo, mas nem  
por isso vê mais claro”.**

**S. FREUD**

**SUMÁRIO:**

I- INTRODUÇÃO .....	
II - DAS CIÊNCIAS HUMANAS A EDUCAÇÃO.....	
III - DA EDUCAÇÃO, PELA PSICANÁLISE, INDO EM BUSCA DO SUJEITO.....	
IV - DO SUJEITO AO EDUCADOR .....	
V - REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	

## **I - INTRODUÇÃO:**

Gostaria de situar este trabalho como um momento de sistematização necessário para que possa avançar na compreensão do que tem sido meu objeto de pesquisa nos últimos 10 anos: a formação de professores de crianças de 0 a 6 anos de idade.

Várias tem sido as dúvidas e problemas com que tenho me deparado exercendo a função de formadora destes professores tanto no ensino regular de 3. grau quanto no trabalho de formação em serviço junto às escolas infantis. Neste percurso tenho, de um lado, constatado o estado de precariedade para não dizer inexistência de práticas de formação em serviço para professores de educação infantil e, de outro, reafirmado a sua necessidade e urgência.

Por entender esta formação em serviço também como prática social que se realiza com sujeitos sociais que se apresentam como sínteses singulares produto da interação dialética entre suas subjetividades e materialidades é que também tenho constatado a necessidade de manter uma perspectiva interdisciplinar no sentido de não me encastelar em determinado referencial teórico e tomá-lo como absoluto ignorando possíveis e valiosas contribuições que outras teorias/ciências possam vir a trazer, sem deixar de perder de vista a perspectiva da totalidade do processo analisado.

Nesse sentido, minha preocupação central diz respeito ao papel desempenhado pela subjetividade/emoção tanto nas relações professor-aluno, quanto nas relações de cada professor com a sua criança interna.

Foi tendo este eixo norteador que escrevi este trabalho buscando mapear as possíveis contribuições que o discurso freudiano pode trazer para a

compreensão do sujeito do professor e quais as possíveis decorrências disso para a organização de estratégias de formação de professores em serviço mais eficazes.

Gostaria de frisar que não estou tomando a psicanálise nem como um modelo a ser transportado para a educação, nem como um conhecimento único e inquestionável. Ao contrário, por perceber as diferenças e especificidades entre a prática analítica e o espaço escolar é que estou recorrendo à psicanálise enquanto um referencial teórico que, aliado a outros, possa auxiliar a iluminar meu objeto de pesquisa.

Neste sentido a tentativa é de tomar a psicanálise dentro da perspectiva da interdisciplinariedade inserida no contexto da discussão a respeito das relações entre as ciências humanas e educação, brevemente delineada na primeira parte deste trabalho.

Outro ponto a ser destacado diz respeito aos meus limites teóricos para me atrever a falar sobre o discurso freudiano. Entrar em contato com este referencial teórico evidenciou o quanto o discurso psicanalítico está incorporado como senso comum no discurso pedagógico sem que na verdade exista um estudo sério e aprofundado do mesmo. O pouco que pude estudar e conhecer serviu para anunciar a presença do muito que falta conhecer. Este trabalho surge, portanto, muito mais como uma procura do que como resultado.

## II - DAS CIÊNCIAS HUMANAS A EDUCAÇÃO :

QUEM É O EDUCADOR? Como responder a esta pergunta sem, no entanto, cair no erro tão comum de classificar este profissional segundo categorias generalizantes e tipificantes que, na realidade, muito pouco têm a dizer dos professores reais que encontramos nas nossas escolas públicas.

Esta tendência em definir aprioristicamente o professor/educador poderia ser explicada de diferentes maneiras a depender do referencial teórico adotado, mas um aspecto parece ser comum a todos: a dificuldade que os responsáveis pela formação de educadores têm tido para realizar o seu trabalho levando em consideração a subjetividade dos professores e ao mesmo tempo mantendo um caráter de “seriedade” e “cientificidade”.

Em geral, nestes contextos , a subjetividade traz consigo uma concepção de sujeito afetivo e em oposição ao sujeito cognoscente: o primeiro, é visto como o terreno das emoções e dos desejos, do irracional e do incontável, enfim do **sentimento**; enquanto que o segundo, trata da razão e do controlável, da materialidade e da objetividade, enfim do que tem sido formalmente definido como **pensamento**.

Esta visão de homem que o apresenta dicotomizado entre sua subjetividade e objetividade tem sido uma das marcas das práticas de formação de professores em serviço e denuncia uma problemática que não é exclusiva da educação, mas que se insere em um contexto bem mais amplo e que diz respeito ao que se tem denominado de “crises da modernidade”<sup>3</sup> ou

---

<sup>3</sup>Sobre este tema ver KEHL, in A razão depois da queda.

“crise dos paradigmas das ciências humanas” e que pode ser sintetizada na seguinte questão: “Será a realidade objetiva cognoscível pelo homem?”.

Sem pretender avançar na análise desta problemática que tantas discussões tem suscitado<sup>4</sup> e assumindo os limites que se colocam para aprofundar esta questão tão ampla e complexa que inclui a discussão a respeito do estatuto epistemológico propriamente dito das ciências humanas, acho imprescindível, para avançar este trabalho, apontar qual a relação existente entre a chamada crise das ciências humanas e a educação.

Por entender que a educação não é uma ciência, mas sim uma prática social que se alimenta das produções das ciências humanas e sociais é que o questionamento dos paradigmas destas ciências traz consequências diretas para a educação, já que esta é pensada e feita a partir daquela.

Segundo KRAMER “no campo da educação são cada vez mais marcantes as influências destes dois aportes teóricos: o primeiro é expresso nos estudos realizados entre as práticas educativas a partir de visão macro-estrutural, o segundo se manifesta na investigação sobre as práticas concretas tentando captar a sua diversidade”.(KRAMER, 1992: 40).

Mesmo considerando a importância que estas duas vertentes têm trazido para a educação é preciso apontar os limites ou reducionismos que ambas têm apresentado. As análises supostamente baseadas no materialismo histórico que objetivam compreender o homem em sua totalidade histórica acabam por negar o espaço da singularidade e da subjetividade do homem exatamente por cristalizarem-no em grandes categorias, tais como “classe social”, “trabalho”, “ideologia”, entre outras. Por outro lado, os estudos de cunho mais antropológicos tomam o homem a partir de uma concepção reduzida de

---

<sup>4</sup>Sobre a crise das ciências humanas ver JAPIASSU In Nascimento e Morte das Ciências Humanas e Interdisciplinariedade e Patologia do Saber.

cultura onde apenas o contexto imediato é levado em consideração, sem que se estabeleçam as relações deste com a história social mais ampla.

Pode-se constatar que estes dois enfoques tensionam de um lado entre totalidade e particularidade e, de outro lado entre objetividade e subjetividade evidenciando-se como resultantes do processo de fragmentação do saber e da “cientificização das ciências humanas” tendo por inspiração o mito da racionalidade.

Ao mesmo tempo as teorias tem se mostrado cada vez mais insuficientes para a compreensão da complexidade tanto da realidade sócio-histórica quanto do homem, seja porque só dão conta de uma parte deste todo, seja porque são indevidamente utilizadas ao serem transformadas em referenciais absolutos.

Os teóricos que tem avançado no estudo destas questões apontam a interdisciplinariedade como uma das saídas para estes impasses propondo que se deixe de tomar as teorias produzidas como “camisas de força” contra a discussão, a reflexão e o diálogo e se passe a dar espaço para a complementariedade, cooperação e mobilidade entre as diferentes áreas do conhecimento e suas produções teóricas.

Esta perspectiva da interdisciplinariedade é básica para que a educação, volto a frisar, entendida como prática social, possa ser repensada para além das falsas dicotomias aqui já delineadas.

Tomando o que foi exposto anteriormente como pano de fundo, gostaria de fazer algumas reflexões a respeito das práticas de formação de professores de educação infantil em serviço. Ou seja, quais as consequências que uma perspectiva interdisciplinar traz para o trabalho a ser realizado com os professores responsáveis pela prática pedagógica junto a crianças de 0 a 6 anos de idade? Ou ainda, quais as ciências capazes de instrumentalizar os



formadores de professores no sentido de compreendê-los (os professores) em sua contingência histórica, em sua especificidade social e na particularidade de seus percursos individuais? Ou, voltando ao começo: diante da pergunta “Quem é o educador?” qual a contribuição que a psicanálise pode oferecer?

### **I I I - DA EDUCAÇÃO, PELA PSICANÁLISE, INDO EM BUSCA DO SUJEITO**

O trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores junto às crianças da faixa etária de 0 a 6 anos é uma atividade carregada de subjetividades produto de diversos fatores: de um lado, a faixa etária das crianças acaba definindo uma relação que nos padrões da sociedade em que vivemos tem sido considerado de responsabilidade da mãe em especial e da família em geral; do outro lado, historicamente a creche<sup>5</sup> enquanto instituição educativa não alcançou ainda sua legitimidade oscilando entre o educativo formal e o assistencial. a desvalorização do trabalho do professor e a desqualificação da creche aliadas à naturalização da relação mãe e filho acaba por levar à um predomínio, para não dizer exclusividade, de mulheres que assumem o trabalho de professoras, que muitas vezes misturam sua identidade profissional de professora com sua identidade pessoal de mãe. dentro deste quadro os profissionais da creche e as famílias das crianças acabam freqüentemente vivendo um clima de disputa e competitividade.

Por não ser objeto deste trabalho compreender como esta situação se constituiu historicamente no Brasil<sup>6</sup> e muito menos apresentar um quadro explicativo da mesma só tomei estes tópicos buscando evidenciar a presença de elementos chaves que contribuem para dar uma feição “feminina-maternal-infantil” onde o aspecto subjetivo/afetivo assume uma dimensão diferenciada,

---

<sup>5</sup>O termo creche será utilizado para me referir ao atendimento de crianças de 0 a 6 anos em período integral em instituições públicas.

<sup>6</sup>Sobre o histórico da educação infantil e suas funções na sociedade contemporânea ver CERISARA (1992, p. 7 A 37).

quando comparado com os demais níveis de ensino devendo, portanto, ser levado em consideração.

Mesmo de posse de todos estes dados ainda hoje os espaços responsáveis pela formação pedagógica destes profissionais pouco tem contemplado esse aspecto da subjetividade manifesta e latente. Pode-se dizer que houve avanços teóricos tanto em relação à formação política dos mesmos, quanto em relação aos conhecimentos básicos (de filosofia, psicologia, sociologia e das diferentes áreas do conhecimento) que um professor deve adquirir para desempenhar de maneira satisfatória suas funções.

No entanto se sabemos o que ele deve saber pouco ou quase nada sabemos sobre quem ele é e nem sobre como ele se constitui enquanto este sujeito que pensa, fala, sente e deseja, que é razão e emoção, que aprende, cria e reproduz e, que, pelo trabalho que desempenha acaba tendo uma atuação direta na constituição de outros sujeitos que são seus alunos e que estão em uma fase crítica de suas vidas de constituição das suas próprias subjetividades.

Ao observar a prática pedagógica destes professores eles surgem como verdadeiros enigmas a serem decifrados. entre suas posturas teóricas e sua prática cotidiana constatamos hiatos, lacunas, incongruências e contradições. A forma como explicitam o que pensam nem sempre convive pacificamente com o que fazem. Parece que há algo que sempre escapa, que foge ao que está manifesto.

Diante deste quadro algumas perguntas têm se delineado: O que faz com que cada professor organize uma síntese diferente da do outro colega que supostamente tem passado pelo mesmo processo de formação que ele? O que determina que o seu discurso seja tão distinto da sua prática? Porque o que ele pensa que faz não corresponde àquilo que observamos que faz? Porque não

tem bastado “aprender novas teorias” para alteração da prática pedagógica? O que define o padrão relacional dos professores com seus alunos? Qual a influência que as vivências infantis deste professor têm sobre o seu “ser adulto” hoje? Qual o papel do inconsciente na constituição do “ser professor”?

Estas questões nos levam a recorrer ao discurso psicanalítico uma vez que “Freud rompeu com as evidências reinantes na psicologia da consciência e produziu uma teoria do processo de constituição de sujeitos. Ademais, veio esclarecer que os homens não são entidades autônomas, que eles não são donos de seus pensamentos nem tampouco de suas condutas. Pelo contrário, são “determinados” ou condicionados por uma *estrutura invisível* (o aparelho psíquico) *armada*, em cada um deles, durante os primeiros anos de vida.” (JAPIASSU, 1989: p. 36).

A psicanálise surge, portanto, colocando em questão a própria essência do estatuto do “sujeito pensante” presente no conjunto do pensamento filosófico moderno. Em razão disso Paul Ricouer situa Freud nas mesmas paragens que Nietzsche e Marx dizendo: “Os três se levantam como protagonistas da suspeita, como os desvendadores de máscaras. Nasceu um novo problema: o da mentira da consciência, da consciência como mentira.” (apud JAPIASSU, 1989: p. 65).

Com Freud o sujeito deixa de ser um todo unitário já que com a produção do conceito do inconsciente, ele passa a ser composto por dois grandes sistemas: o consciente e o inconsciente. O sujeito, a partir disso não pode ser mais identificado com a consciência e o *sujeito do desejo inconsciente*, o *sujeito fendido* toma o lugar da *unidade do sujeito* presente na tradição iluminista.

Para LACAN esta duplicidade de sujeitos na mesma pessoa se dá graças à ruptura entre o sujeito do enunciado (eu penso) e o sujeito da enunciação (eu sou). “Daí a conhecida inversão lacaniana da máxima de Descartes: Penso onde não sou, portanto sou onde não penso. Dito de outra maneira: o cogito não é o lugar da verdade do sujeito mas o lugar do seu desconhecimento.” (BERLINCK, 1991: p. 93).

O sujeito do discurso freudiano é o sujeito do inconsciente que tem a finitude e incompletude como características básicas. Este sujeito é também aquele que fala, que ocupa o lugar de toda a enunciação daí a importância dada pela psicanálise à linguagem, pois o sujeito humano só mostra a sua história biográfica tecida em redes culturais na e pela linguagem. E o objetivo da psicanálise consiste em permitir que o sujeito humano assuma a sua história utilizando um discurso que é transubjetivo uma vez que o sentido das fala está no outro.

O sujeito não se constitui, portanto, isolado do outro, pois é somente através do outro que ele pode se constituir, já que este processo se dá sempre no campo da intersubjetividade.

Para que se compreenda a constituição do sujeito do inconsciente presente no discurso psicanalítico dois conceitos são fundamentais “a angústia da castração” e “a ordem simbólica” devendo ser tomados no contexto da teoria do Complexo de Édipo. A análise desta teoria é central uma vez que “o Édipo intervém determinando o tipo e a escolha de objeto, a identidade do sujeito, como este e seu desejo se constituem, seus mecanismos de defesa, a perversão que implica uma determinada identidade, uma posição perante o desejo, uma escolha de objeto...” (idem, p. 16).

Vamos à ele então!

O nascimento inaugura no ser humano a presença de uma falta. A criança ao nascer experimenta a realidade externa como angústia e o aparelho psíquico infantil é regido pelo princípio do prazer. Este nega a realidade externa em uma atividade alucinatória visando a completude, o preenchimento da falta e da carência que constitui o sujeito exercendo dessa maneira uma função fálico-imaginária.

Nas palavras de Hélio Pellegrino a criança, ao nascer, em função da angústia, denasce. Pois ao não se sentir acolhida pela realidade busca o passado - o fantasma da vida intra-uterina - e nele se refugia procurando experiências de satisfação.

A realidade, no entanto, aos poucos começa a se impor como alteridade, de modo independente e separado da criança. Esta vai sentindo gradativamente que precisa da realidade e dos outros o que a leva à negação primeira da realidade. Inicia-se então a vigência do princípio da realidade no aparelho psíquico infantil em que a realidade deixa de ser alucinada para se apresentar como representação.

Esta passagem só é possível pelo abandono da relação dual entre mãe e filho devido ao ingresso do terceiro elemento: a figura paterna que constitui o representante do simbólico e, portanto, das leis que o regem..

Quando se representa no psiquismo a própria representação anuncia a presença de uma ausência, uma vez que o símbolo é sempre algo que está no lugar da coisa. Portanto, para representar é preciso perder e para perder é preciso ter tido. Enquanto o imaginário é fixo, absolutizante, aprisiona o sujeito em imagens, o simbólico é móvel, plástico e relativo porque regido segundo as leis da linguagem e da cultura. É pela linguagem que o mundo externo pode ser simbolizado.

“A linguagem, portanto, é a terceira margem do rio, confluência do sonho e da realidade, núpcias da pulsão e do logos, que no transporte da paixão, engendra o verbo.” (PELLEGRINO, 1987: p. 321).

É importante lembrar que para Freud a substituição do princípio do prazer pelo princípio da realidade não implica a deposição do primeiro, ao contrário implica em sua proteção. Catherine Millot reintera esta idéia na seguinte passagem: “Assim, o princípio de realidade designaria, por um lado, o efeito da integração pelo aparelho psíquico, dos dados do mundo externo e a constituição de um critério que permita a distinção entre o que é real e o que não é; por outro lado, significaria aquilo em cujo nome esse processo se efetuou, ou seja, a exigência de autoconservação: a saber, que, para certa parte do aparelho psíquico, para o Eu a preocupação pela conservação teria importado mais do que o apetite de gozo.” (MILLOT, 1983: p. 66).

Pode-se dizer portanto que “nascemos aos poucos, do sonho imaginário para o sonho simbólico que, em sua ordem, inclui o imaginário e o real e os transmite através da linguagem.” (PELLEGRINO, 1987: p. 318).

É a castração simbólica que introduz a criança neste universo do simbólico, pois ela significa este rito de passagem do imaginário, fálico e onipotente para o mundo da realidade externa.

Este é o desfecho do processo gradativo de separação entre a criança e a mãe vivido no Complexo de Édipo. “Nascer é incompletar-se. A castração simbólica nega a negação dessa incompletude. Ela, portanto, a afirma - e confirma -, por mediação da lei do Pai e da ordem do simbólico.” (idem, p. 324).

BIRMAN sublinha que, no discurso freudiano a figura do pai não se restringe ao pai real e sim na figura do pai morto representada em “Totem e

tabu” como a condição para a passagem da ordem da natureza para a ordem da cultura.

Com o pai simbólico (aquele que exerce sua função na castração simbólica) forma-se a terceira instância do aparelho psíquico - o superego - que surge como uma polícia interna que vigia os desejos do sujeito. No entanto, ao mesmo tempo que esta lei proíbe/interdita ela também possibilita/instaura.

Em razão disso, pode-se dizer que antes do superego não há sujeito. O superego é doador da inscrição do sujeito. Portanto, é com a instauração da lei que surge o sujeito desejante.

Uma vez delineado, mesmo que precariamente, estes tópicos a respeito do processo de constituição do sujeito desejante no discurso freudiano, acredito ser importante destacar ainda um conceito da teoria psicanalítica: o de realidade psíquica.

Para Freud a realidade não é captada pelo sujeito tal como ela é, mas é sempre mediada por representações. A esta realidade representada pelo sujeito - sempre singular e subjetiva - Freud denominou de realidade psíquica. Ela é sempre uma interpretação particular da realidade. Pode ser, portanto, colocada como uma suspensão: nela a verdade é remetida não à verdade dos fatos, mas à verdade do desejo inconsciente do sujeito.

De onde poder dizer-se que “a questão que importa a Freud não é a da verdade como conceito, mas a da relação que o sujeito estabelece com ela; não a da existência da verdade, mas a do desejo da verdade.. Neste sentido, o encontro com a verdade é o encontro de sua ausência como verdade única e total e sua presença como verdade parcial. É nisto que consiste o que



chamamos de contradição da noção - o fato de que este surge apenas onde aparece como ausente.” (PERELSON, 1989: P.92).

Importa destacar ainda que o estabelecimento da realidade externa e da realidade psíquica é concomitante, ou seja, realidade e sujeito simultaneamente se constituem e são constituintes um do outro.

A realidade psíquica instaura um vazio, de rompimento entre o sujeito e a realidade, entre o eu e o outro. Há um sofrimento narcísico da perda do objeto primeiro de satisfação, que circula neste aparelho psíquico como desejo.

À psicanálise não interessa os fatos em si, mas os conteúdos das representações e dos afetos deste sujeito colocando-se como uma “doutrina” que procura explicar o presente do indivíduo por seu passado, portanto explica o adulto pela criança.

Para Freud “o adulto traz em si, mais ou menos revelável a técnica analítica, o precipitado de certa história infantil própria, que também é a história psicossociológica de sua sexualidade infantil. E disso o homem não se desfaz ou se liberta de modo substancial. Pode até reconhecer-se como dependente, mas não consegue abolir sua dependência em relação a si mesmo.” (JAPIASSU. 1989: p. 64).

Diante do que foi exposto é hora de tentar descobrir em que esta teoria da constituição do sujeito pode nos auxiliar a refletir sobre a pergunta que tem orientado este trabalho: QUEM É O EDUCADOR?

#### **I V - DO SUJEITO AO EDUCADOR:**

Pensar o educador a partir da noção de sujeito presente no discurso freudiano significa, antes de tudo, tolerar a idéia da dualidade constitutiva do ser humano.

No transcorrer da elaboração deste trabalho fui percebendo como o educador tem sido identificado com o sujeito da consciência, o sujeito cognoscente. É dentro desta perspectiva que lhe são feitas as propostas de trabalho, as análises da sua prática e as cobranças.

No entanto, o educador-sujeito do discurso freudiano nos aponta para a impossibilidade de nós, educadores-de-educadores, chegarmos a conhecê-los plenamente. Isso acaba mexendo com a onipotência que temos de querer tudo controlar, tudo conhecer, tudo explicar. Insistimos em negar a existência deste núcleo de corte entre o sujeito que pensa e o que existe, tal como o define Lacan. Entre o sujeito do enunciado e da enunciação. Entre o sujeito do enunciado e da enunciação. Entre a verdade dos fatos e a verdade dos afetos e das representações de cada sujeito. No lugar da verdade, no lugar da unidade e completude, no lugar da racionalidade fica presente a parcialidade, a incompletude, a duplicidade e o incognoscível.

Mas, talvez, seja a tomada de consciência destes limites o ponto de partida para se pensar um jeito de trabalhar com os educadores na perspectiva das possibilidades e não mais das idealizações. Com isto estou propondo o abandono do imobilismo e da perplexidade e o retorno aos projetos que auxiliem a achar uma conciliação entre o real e o ideal, entre o possível e o desejável, pois é preciso agir e é preciso ser educador de crianças. É preciso educar o educador destas crianças.

Vejamos então o que poderíamos apontar como possíveis pistas:

1 - Primeiro, a clareza de que não se muda as relações entre professor e alunos, entre o professor e o seu trabalho á custa de conceitos psicanalíticos. Não é possível domesticar a relação do inconsciente a partir da teorização psicanalítica, uma vez que isso só gera a desconfiança do professor em relação à ele próprio, artificializando as relações.

O que vem a confirmar que ninguém “ensina” ninguém a se conhecer. Logo, se os cursos, seminários e encontros realizados para os educadores podem auxiliá-los no seu trabalho por ampliar suas possibilidades teóricas para enfrentar os problemas e conflitos que vivem em sala de aula, é necessário pensar também na criação de outros espaços que monopolizem o lado “não aparente” de suas práticas.

É preciso possibilitar campos de circulação da palavra dos e pêlos professores. Ao invés de receptores passivos de pacotes teóricos, eles necessitam de trabalhos com grupos de colegas a fim de discutirem as relações entre as suas representações e afetos e as teorias estudadas. Neste contexto a linguagem assume o estatuto de mediadora entre o professor e os outros (entendido aqui como dois: o outro interno e os demais interlocutores externos). Cabe então a pergunta: Como garantir que este trabalho em grupos não caia em um arremedo das terapias de grupo?

O que ajuda a diferenciar o trabalho terapêutico do trabalho com professores no espaço escolar, além dos objetivos específicos de cada um é colocar, neste último, o conhecimento como mediador desta relação;

2 - Em segundo lugar, é importante destacar o fato de que o educador só poderá reconhecer os desejos dos seus alunos se tiver acesso aos seus desejos.

Sem esse reconhecimento, no lugar de um juízo crítico a seu respeito - que supõe uma aliança entre o princípio do prazer e a realidade - o professor cairá na repressão (no sentido de recalque/ocultamento) dos seus desejos e dos de seus alunos.

A repressão dos desejos do educador, significa a presença de resíduos de algo infantil no adulto, que o leva a querer atualizar o passado no presente. Isso nos permite elucidar, talvez, a situação de muitos professores que em sala, negam o seu papel de adultos e de responsáveis pelas normas, para identificarem-se com a criança, já que para matar a criança interna teria sido preciso fazer o passado virar passado.

só que isso ninguém pode fazer pelo educador. Aos coordenadores do trabalho com professores nas escolas cabe, portanto a viabilização dos espaços de circulação da palavra aos mesmos. Para exemplificar, cito LAPLANCHE quando este diz: “Aquilo que chamamos de inconsciente é algo que não está além, mas que se encontra aquém do sujeito, que seria não subjetivo. É por isso que o chamamos de “isto”, quando o sujeito diz: “Isto é mais forte do que eu ... Fiz isto apesar de mim”. Pois bem, é o próprio sujeito quem deve procurar descobrir o que ele disse. É nos vazios, nos erros, nas máscaras, nas lacunas de seu discurso que encontra o que ele quer dizer; e é ele quem vai conseguir descobri-lo...” (apud JAPIASSU. 1989: P. 42);

3 - Em terceiro lugar, ressalto a necessidade de relacionarmos os pressupostos do discurso freudiano com outros referenciais teóricos que também percebam a linguagem como constituidora do sujeito, tal como o fazem VYGOTSKY e BAKHTIN. A articulação entre estas teorias teria por eixo o papel e

importância dado ao espaço da fala e da interlocução com vistas à mudança e transformação do trabalho;

4 - A questão do gênero. Como quarta e última pista, destaco a importância de tudo que foi dito para pensarmos a especificidade dos educadores que trabalham com crianças de 0 a 6 anos. E da pista retiro o alerta da necessidade de tentarmos conhecer um pouco a respeito de como se inter-relacionam no educador as seguintes dimensões: a criança que eles foram, o adulto que eles pensam/falam que são e o adulto tal como eles se mostram na prática. Talvez se nos dedicarmos a olhar nesta direção possamos nos aproximar e compreender melhor os sujeitos singulares e únicos que cada um dos educadores é.

Mãos à obra!

## V - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

1. BERLINCK, Manuel Tosta. Tempos do Édipo, In: Tempo do Desejo. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1991.
2. BIRMAN, J. O sujeito na diferença e o poder impossível, In: Revista de psicanálise do Rio de Janeiro.
3. FERNANDES, H. r. (org). Tempo do desejo. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1991.
4. FREUD, S. Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental. Edição Standart das Obras Completas, vol. XII. Rio de Janeiro, Imago Ed., 1969.
5. JAPIASSU, H. Interdisciplinariedade e Patologia do Saber. Rio de Janeiro, Imago Ed., 1976.
6. \_\_\_\_\_ Nascimento e morte das ciências humanas. Rio de Janeiro, Francisco Alves Ed., 2º ed , 1982.
7. \_\_\_\_\_ Psicanálise: Ciência ou Contraciência? Rio de Janeiro. Imago Ed., 1989.
8. KEHL, Maria Rita. A razão depois da queda (utopias e psicanálise), In: Tempo do Desejo. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1991.
9. KRAMER, Sônia. Por entre as pedras: arma e sonho na escola. Tese de doutorado, PUC/RJ, maio de 1992 (mimeo).
10. KUPFER, Maria Cristina. Freud e a educação - o mestre do impossível. São Paulo, Ed. Scipione, 1989.
11. MILLOT, Catherine. Freud Antipedagago. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.
12. PELLEGRINO, Hélio. Édipo e a paixão, In: Os sentidos da paixão. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.

13. PERELSON, S. A noção de realidade psíquica - uma recusa ao idealismo,  
In: BIRMAN, J. Freud 50 anos depois. rio de Janeiro, Ed. Dumará, 1989.