

Um lugar para a escuta psicanalítica no campo das aprendizagens¹

por Marília Etienne Arreguy

Resumo

O presente ensaio visa a refletir sobre as diferentes práticas psicológicas atuais no contexto educacional e sobre as possíveis contribuições da psicanálise para esse campo. Partindo de uma visão crítica, versa sobre alguns equívocos tecnocientíficos pautados em conceitos cristalizados como, por exemplo, o bullying e o TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), bem como aponta a falácia da imposição de políticas e técnicas (psico)pedagógicas em escolas públicas de modo hierárquico e hegemônico, a serem aplicadas por professores e psicólogos sem que possam construir e se apropriar desses métodos. Nesse sentido, o que acaba emergindo é uma espécie de violência simbólica, estigmatizante, que busca normatizar as aprendizagens e não dá espaço para a palavra. A autora defende, portanto, o desenvolvimento de uma práxis psicológica sobre a singularidade, em práticas menos ambiciosas porém mais efetivas, na medida em que venham a se fundar na valorização da subjetividade e na inserção singular de crianças e jovens no universo discursivo dos adultos e da cultura.

Palavras chave: psicanálise e educação; práxis psicológicas em escolas públicas; tecnicismo, medicalização e violência; estigmatização.

Résumé

Le présent essai a pour but de réfléchir aux différentes pratiques psychologiques actuelles dans le contexte du champ de l'éducation et sur les possibles contributions de la psychanalyse dans ce domaine. En partant d'une vision critique, il traite de quelques diagnostics technoscientifiques comme, par exemple, le bullying et le TDAH (Trouble de Déficit d'Attention et Hyperactivité) en attirant l'attention sur les illusions à l'oeuvre dans l'imposition par le politique de techniques (psycho) pédagogiques dans les écoles publiques, de façon hiérarchique et hégémonique, à être appliquées par des professeurs et des psychologues sans qu'ils puissent construire et s'approprier ces méthodes. Dans ce sens, ce qui finit par merger est une espèce de violence symbolique, stigmatisante, qui cherche à normaliser les apprentissages et ne laisse pas de place à la parole. L'auteur défend, pourtant, le développement d'une práxis psychologique, axée sur la singularité, au travers de pratiques moins ambitieuses mais plus effectives, dans la mesure où elles se fondent sur la valorisation de la subjectivité et dans l'insertion singulière d'enfants et de jeunes dans l'univers discursif des adultes et de la culture.

Mots-clés: psychanalyse et éducation; praxis psychologiques dans les écoles publiques; tecnicismo, medicalisation et violence; stigmatisation.

Há mais de um século se iniciaram os debates em torno das relações entre psicanálise e educação, desde os esforços iniciais de educadores seguidores de Freud, a saber, Oscar Pfister e Auguste Aichhorn. Cada um a seu modo procurou compreender em que medida os conhecimentos psicanalíticos poderiam ser úteis à prática educacional. O pastor e psicanalista Oscar Pfister (1909), em correspondência com Sigmund Freud, indagou se a psicanálise causaria um “incêndio” na prática pedagógica, na medida em que a repressão social característica de todo processo educativo estaria diretamente relacionada à produção das neuroses. A prática pedagógica teria por excelência o papel de impor limites ao educar, estabelecendo uma série de interdições essenciais à adaptação do sujeito na sociedade (Freud, 1908; 1930; 1933), e, nesse sentido, o ato de ensinar seria em si mesmo traumático. Entretanto, apesar de uma leitura rápida mostrar uma contradição entre os termos “educar” e “psicanalisar” - já que a educação seria um ato de restrição às pulsões e a psicanálise uma forma de liberar o que fora recalcado -, tal incompatibilidade enunciada desde os primórdios não parece tão evidente na realidade, pelo contrário, pode-se supor que é bastante possível uma extensa conjugação entre as práticas educacionais e psicanalíticas, sobretudo no que concerne à questão do desejo, seja de edu-

car, seja de aprender (Lajonquière, 2010).

Enquanto alguns autores inspirados no aforismo freudiano acerca das três profissões impossíveis - governar, educar e psicanalisar (Freud, 1933) - salientaram os impasses, e mesmo, a inviabilidade conjuntural de interlocução e associação entre psicanálise e educação, criticando distorções como, por exemplo, a aplicação da psicoterapia em crianças dentro do contexto escolar ou a pura aplicação de conceitos psicanalíticos pelos professores (Millot, 1982; Kupfer, 1983; Cifalli & Imbert, 1998), outros autores (ou os mesmos autores em outros momentos) passaram a vislumbrar conexões necessárias (Kupfer, 2000; Almeida, 2001; Lajonquière, 2010), sobretudo no que tange a relação inesgotável entre a escola e a clínica no resgate da singularidade e na crítica a atividades normativas massificantes (Foucault, 1975; 2000; 2002).

Educadores continuam recorrendo ao saber psicanalítico, tanto para compreender a afetividade de seus alunos, quanto para encaminhá-los para os consultórios. Outras abordagens psicológicas concorrem a esse espaço, como as terapias cognitivo-comportamentais e as estratégias psiquiátricas de medicalização - ampliando vertiginosamente sua “fatia de mercado” na medida em que propõem respostas rápidas supostamente eficazes

para mitigar os mais diversos problemas psíquicos. Contudo essas técnicas parecem responder às demandas dos educadores de um modo ingênuo já que supõem uma cura via eliminação de sintomas, sem se ater a uma elaboração mais aprofundada sobre as origens inconscientes ou sobre a dinâmica pulsional determinantes da queixa patente.

O fato é que, quando as crianças ou jovens são vistos como indisciplinados, com problemas de aprendizagem ou desajustados emocionalmente, pode-se demandar a intervenção de psicólogos, seja para psicodiagnóstico, medicação psiquiátrica, terapias comportamentais, seja para ludoterapias ou mesmo para o ingresso em uma psicoterapia ou uma análise infantil. No que tange uma penetração da psicanálise no terreno das aprendizagens, também há o ideal preconizado desde Freud de que se construa uma “educação psicanaliticamente orientada” (Millot, 1982; Cifalli & Imbert, 1998), ou seja, quando os próprios professores procurariam espontaneamente por análise de modo a lidar melhor do ponto de vista afetivo com seus conflitos inconscientes e, conseqüentemente, estabelecerem relações mais autênticas com seus alunos. Ideal este que pode ser questionável, dada a magnitude do professorado brasileiro e, ainda, a incerteza de que uma análise - ou qualquer inter-

venção psicológica per se – venha a garantir o dom de ensinar (James, 2010).

Por outro lado, psicólogos escolares e/ou psicanalistas que têm cargos em escolas não sabem ao certo qual atitude tomar (sic), de qual função se apropriar, diante do difícil trabalho “em extensão”² em instituições educacionais. Atender ou analisar no sentido estrito da clínica psicanalítica não é pertinente dentro de uma instituição, dados os entraves éticos que acarretaria. A única solução seria conversar, no sentido mais simples, porém não simplório, do termo. Então, impõe-se um trabalho nas “bordas”, nas brechas em que se permite uma mediação de conflitos nas relações institucionais em que o/a psicólogo/a ou o/a psicanalista é requisitado/a por sua técnica, embora muitas vezes só possa comparecer com sua “escuta” ética. Enfim, seria possível manter o trabalho de psicólogos escolares dentro dos limites específicos das instituições educativas? Em que medida os profissionais “psi” são convocados a assumir uma função pedagógica? E, insistindo nas dúvidas, haveria alguma “técnica” mais afeita a dar respaldo às interfaces entre o campo psi e a escola, ou ainda, poderíamos transpor tal promessa na ousadia abstrata de cotejar o leque das subjetividades com diferentes formas de aprendizagens? Na contramão de um certo corporativismo, não seria possível desfilarmos

desvios na conduta ética do psicólogo ao cair para o terreno das aprendizagens? Ou isso seria normal, corriqueiro e até desejável no cotidiano das escolas? E o contrário: professores ou pedagogos se aventurariam a analisar ou diagnosticar seus alunos? Assim como Lajonquière (2010), preferimos deixar “repicando os interrogantes” no sentido de produzir a partir da dúvida, uma práxis mais cuidadosa e menos imperativa. Na relação entre psicanálise e educação, talvez a única saída seja justamente abrir a possibilidade de se criar questionamentos, ampliando a visão de mundo dos sujeitos presentes no cotidiano escolar, inclusive dos próprios psicanalistas.

Nessa linha de questionamentos, descortina-se uma questão preocupante que diz respeito à padronização de técnicas de ensino. Num contexto de precariedade social e/ou de banalização científica, quando o “fracasso escolar” (Patto, 1990) é iminente, produzem-se diagnósticos taxativos que podem vir a rotular algumas crianças ou jovens. Como exemplo, temos o trabalho da psicanalista Luciana Caliman, pesquisadora que descreveu e criticou a “construção sócio-médica do fator TDAH” (Caliman, 2009), mostrando o quão imprecisas são as definições neurocientíficas sobre a pregnância da doença já que a análise de imagens cerebrais que justificam o diagnóstico de “Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade”

é baseado em interpretações vagas dessa imagens. Assim, a grande maioria dos casos acaba dependendo muito mais de um diagnóstico clínico do que qualquer outra evidência científica indiscutível. Outra ideologia psico-comportamental também apoiada por estudos neurocientíficos que tentam mapear o comportamento violento no cérebro de adolescentes (Arreguy, 2010) é a que define o conceito importado de “bullying” (Barbosa, 2010). Esse ideário é construído por um conjunto de sintomas que caracteriza sujeitos como os “bullies”, ou seja, aqueles que são agressores reais ou ainda potenciais criminosos. Essa perspectiva teórica é norteada por um paradigma científico que propõe o impossível, ou seja, a predição de eventos futuros, como bem denunciou Lacan (1950) ao dizer que psicólogo não tem “bola de cristal”. Essa afirmação é corroborada pelo consistente tratado de Foucault (1974-5) sobre a construção psiquiátrica desde o iluminismo científico da figura do “monstro moral”, os ditos “anormais”. O “anormal” é aquele que deve ser controlado e normalizado, mesmo que às custas da medicalização da infância, da estigmatização do “indivíduo violento e/ou hiperativo”, do aluno “incompetente para aprender”, causando por vezes o embotamento afetivo de crianças e de jovens.

Na esteira desse impulso tecnocientificista, ao qual se

associa o “legítimo” sonho de aprimoramento da educação e da inclusão social, surge uma duvidosa empreitada de políticas públicas de investimento nas escolas, estimulada por projetos tecnicistas importados de modelos internacionais mesmo apesar das evidências de sua ineficácia. Nesse sentido, mais do que recriar e inovar o laço educativo, pensando nos seres humanos que fundam relações de aprendizagem, busca-se atualmente uma produtividade que venha a resultar em estatísticas positivas de rendimento e aprovação escolar. Em reportagem do jornal “O globo” do dia 23 de abril de 2011, vimos o relato do fracasso de políticas de premiação de professores de acordo com o desempenho de alunos. Essa técnica, baseada em outras intervenções ocorridas em escolas americanas, já tinha se mostrado falaciosa inclusive no país de origem, em que se premiavam alunos por desempenho. A proposta re fete um modelo hegemônico que simula uma caixa de Skinner, ou seja, baseia a aprendizagem em gráficos de desempenho (“comportamentos operantes”) que acabam por não “operar” nada, apenas a rivalidade entre os pares e a culpa nos professores por não conseguirem alcançar metas objetivas inatingíveis. Ora, o cerne do reconhecimento da singularidade do trabalho docente não depende de “prêmios” mas da construção de autonomia, com largos in-

vestimentos na formação, na recapacitação continuada e, principalmente, em salários dignos.

Esses projetos vem sendo implementados em escolas públicas de modo vertical, hierarquizado, a partir de imposições de políticas fechadas, sem que seja levada em conta a singularidade dos alunos e de suas famílias³ (*vide Vasconcelos, 2010*). Nesse sentido, as dificuldades particulares de cada criança ou jovem podem vir a ser olvidadas. Ora, se é profundamente necessário erradicar o analfabetismo no Brasil e alcançar melhores índices de escolarização, não se pode esquecer que cada sujeito é um, único em si mesmo e que esse processo em si corre o risco de caracterizar novas formas de violência: a dita “violência simbólica” (Bourdieu, 1990). Soma-se que, num cenário de inclusão/exclusão, por mais paradoxal que pareça, as diferenças ficam mais e mais evidentes, donde surgem situações disruptivas e de violência, haja vista o caso do jovem Wellington, excluído de uma festividade de homenagem (leia-se “premiação”) a antigos alunos de um colégio público reconhecido por sua “excelência”. Fator bizarro: Wellington antes de metralhar as crianças, beijou o rosto da professora de literatura. Ele mesmo ainda afirmou em filmagem exposta pelo Jornal Nacional que o dito fenômeno do “bullying” (Barbosa, 2010) não explicava

sua conduta, apesar de isso provavelmente ter feito parte do “curto-circuito” delirante que o fez maquinar o crime em massa e passar ao ato indescritivelmente violento. Afinal, até que ponto a questão da violência em que Wellington foi o principal sintoma, estaria atrelada a um imaginário cultural e a uma cultura de violência, de desigualdade social e de exclusão arraigada à brasilianidade desde os primórdios da construção da identidade nacional (Ribeiro, 1995)?

Pode-se dizer que a competição incentivada pela própria lógica de uma “cultura narcísica” inerente à nossa festejada “sociedade do espetáculo” (Birman, 1998) seja produtora de uma violência real, porém encoberta, aparecendo de forma estridente nas escolas através dos ditos “comportamentos desviantes”. Portanto, não basta um discurso ideológico de apologia à tolerância e ao respeito à alteridade (Zizek, 2008), ou uma massificação de projetos de alfabetização normatizantes em que impera a hegemonia do método, nem tampouco apenas apregoar a inclusão: é necessário analisar a lógica educacional em sua vertente disciplinar (Foucault, 1975; 2002), mas também sob um prisma clínico, afeito a uma leitura do inconsciente, tanto em suas nuances subjetivas quanto em sua manifestação coletiva.

Segundo Zizek (2008), num estudo realista em parte

inspirado no discurso de Freud e de Lacan, a violência é inerente às relações, logo, precisa ser reconhecida, e não camuflada, para que enfim possa ser transposta, ou melhor, elaborada continuamente a partir da palavra e da Lei que a regula. Porém, diferenças de toda ordem regem o contexto educacional, principalmente aquelas que definem as hierarquias professor-aluno (Arreguy, 2007; 2010a). Abordar as relações escolares sob um prisma psicanalítico, ou seja, a partir de uma escuta clínica ou da simples promoção da fala e da troca intersubjetiva, permite valorizar a passagem de uma identificação imaginária (Freud, 1921), especular (Lacan, 1949) e, por vezes violenta, na relação díspar entre professores e alunos, para uma identificação simbólica (Freud, 1921; Kupfer, 1983; Pereira, 2008), em que é possível se deparar com a realidade da castração, e, em que o professor, através de um "saber a mais", alça o aluno na busca pelo "saber", sem ser paralisado pelo ideal de "conhecimento" (Lajonquière, 1992).

É nesse âmbito que se pretende pensar nos deslizamentos significantes que fazem esmaecer a violência, realçando o ímpeto pelas aprendizagens e produzindo uma ação educacional criativa e inovadora.

Então, para além do abuso de diagnósticos fechados e do uso entusiasta de metodologias de ensino vistas como a

tábua de salvação do ensino, investigar as teorias que orientam a prática de psicólogos no contexto escolar mostra que o sucesso e/ou fracasso escolar também podem ser vistos em uma perspectiva clínica, em que a escuta do sujeito e de seu desejo é condição sine qua non para um resgate terapêutico, sem que isso se transforme numa patologização subjetiva, numa formalização de uma clínica pedagógica ou num falso "apagamento" das diferenças. Ao retomar os embates entre psicanálise e educação, Voltolini (2009) enfatiza a dimensão clínica de um olhar psicanalítico para a singularidade:

(...) análise é sempre do Um, quer dizer, entre outras coisas, que ela não pode ser de alguém, assim dito para evidenciar o abstrato desta posição. Mesmo que esse Um seja uma obra, como fez Freud com Schreber, por exemplo, ou Lacan com Joyce e que tenham buscado aí encontrar universais. Ser do Um, ou do caso, para melhor dizermos, implica fazer predominar a clínica (sempre do caso) sobre a Ciência (sempre do geral, para não confundir com universal). Que Freud tenha se referido a Educação que era a de sua época, não é senão uma referência ao Um, ainda que ele tenha podido encontrar aí universais, que lhe permitiriam transcender a Educação de seu tempo para postular algo sobre o Educar,

posição discursiva, estrutural. (grifos meus)

Esse "Um", digno de uma escuta clínica singularizada, pode tanto ser um sujeito ou uma Obra, como vimos acima, quanto a própria Instituição. Essa escuta da singularidade promove em si mesma a chance de inovação e de construção de caminhos ímpares pelos sujeitos permeáveis à troca discursiva e à ética do desejo.

A fim de procurar compreender os universais dos con flitos subjetivos no contexto educacional sem perder a dimensão singular inerente a qualquer abordagem genuinamente psicanalítica, vislumbramos a chance de mapear eventos, situações, casos clínicos no interior da história institucional de estabelecimentos de ensino, a fim de investigar se existe e como se dá uma práxis educacional atual que se beneficie do saber psicanalítico. Afinal, é através da escuta e da análise sutil e minuciosa dos con flitos de cada ator no contexto educacional que se torna possível matizar as práticas hegemônicas para que possam vir a contemplar a singularidade ou, ao contrário, aplacá-la. Recorrendo às palavras de Voltolini (2009), (...) a análise do psicanalisar e educar corre o risco de ter o mesmo destino da psicologização da educação, ou seja, o de gerar modos abstratos de compreensão d'"O" aluno e d'"O" professor. A generalização

no seio das práticas educacionais pode levar a construções teóricas que ignorem as diferenças, solapando a emergência da singularidade e restringindo a expressão da alteridade. Nossa entrada nessa área de intersecção de saberes, se volta portanto a investigar focos de resistência, investigar o imaginário cultural, fruto de uma cultura de violência (Zizek, 2008), que está atrelado à fala de professores e jovens, com o objetivo de lançar luz sobre possíveis formas de intervenção e colaboração “cruzada” entre psicanálise e educação.

É necessário, no entanto, ponderar toda crítica aos padrões, normas, parâmetros e exigências educacionais, pois sem critérios objetivos talvez seria impossível criar um patamar educacional mínimo para a construção de uma sociedade bem escolarizada, com uma cultura sólida e justa. Ao olhar cuidadosamente para o Um, o singular, através de um olhar clínico e de uma escuta construtiva, é também viável abrir horizontes para a compreensão de conflitos comuns aos alunos e, evidentemente, aos professores. Nesse sentido, procura-se ir além das terapêuticas voltadas exclusivamente para a patologização, com o diagnóstico e a pretensão de “cura” de alunos incompetentes para a aprendizagem e com “mau” comportamento. Comungando de uma visão crítica, Pereira et al. (2009), afirmam:

“Agressividade”, “falta de limites”, “desvios de comportamento”, “zombaria”, “violência”, “fracasso escolar”, “os alunos não querem saber de nada” são alguns dos termos e expressões empregados pelos educadores, expressões que traduzem o quanto tal arte é marcada por incongruências, surpresas e insurreições cotidianas. A Educação não se reduz apenas a receitas formatadas, a alguns saberes planejados ou a racionalizações de comportamento, mas a um sistema de gestos, valores, proibições, pulsões e subversões que devem ser descritos noutra feixe de relações.


Para se compreender as interlocuções existentes na interface de psicanálise e educação, é preciso trazer para o primeiro plano a necessidade de se despertar a curiosidade infantil (Freud, 1907; 1908) e estabelecer uma relação de transferência positiva entre professor e aluno (Freud, 1914), valorizando a importância das fontes libidinais do desejo de saber e a influência inibitória do recalque sobre a curiosidade intelectual (Milot, 1987, p.146). Nesse sentido, é importante mapear o imaginário cultural que sustenta discursos reacionários, através da fala dos sujeitos presentes na escola. Acima de qualquer técnica e imposição externas, o que importa como motus das aprendizagens é o desejo de aprender e também de ensinar (Lajon-

quière, 2010). Ignorá-los pode levar ao colapso e à ineficiência dos objetivos sócio-políticos educacionais, provocando o estrangulamento da abertura para a troca nas relações intersubjetivas numa almejada ambiência de aprendizagens, como poderíamos dizer com inspiração em Winnicott (1975)⁴.

Nesse sentido julgamos de suma importância incentivar e investir em conversações (Vasconcelos, 2010), voltadas para a promoção de uma escuta diferenciada da subjetividade e da singularidade nos conflitos presentes em escolas públicas, sobretudo enfocando as falas de crianças, de jovens e de seus professores na dimensão transformadora potencial que possuem em si mesmas. Nas palavras de Vasconcelos (2010, p. 144):

(...) esclarecemos que não é o objetivo da conversação substituir uma identificação por outra melhor, como fazem às vezes outras psicoterapias que obrigam os indivíduos que têm tendência à ação (violência, droga, suicídio) a passar pela palavra em prol de um ideal benfeitor. O que separa as conversações conduzidas pela ética da psicanálise dessas outras práticas amistosas ou autoritárias é o uso da palavra como causalidade psíquica, e não em benefício de uma psicoterapia científica, generalizada e generalizante, que aprisiona ainda mais o sujeito em

identificações.

Um papel singelo, mas não menos importante, a ser perseguido por profissionais de orientação psicanalítica voltados para o universo escolar. Seria possível por em circulação a verbalização de conflitos sociais e subjetivos de modo a buscar sua elaboração pela via da palavra e da troca intersubjetiva? Em nossa experiência inicial, somada ao resgate auto-teorizante que toda psicanálise promove, certamente, acreditamos que esse percurso - que visa a incrementar a relação de autores, pensadores e pesquisadores da psicanálise com os fundamentos da educação e o universo das práticas educacionais - seja intensamente frutífero. 

NOTAS:

1 Trabalho originalmente apresentado na II Jornada Subjetividade e Educação: Construções psicanalíticas em contextos educativos. Niterói, 2 de maio de 2011. Faculdade de Educação da UFF.

2 Prefiro evitar falar em “aplicação” da psicanálise à educação, dado o caráter tecnicista que essa lógica apresenta (vide Laplanche, 1992). Uma possibilidade de atuação do psicanalista em instituições educacionais, seria no sentido da “transversalidade” que caracteriza uma atitude transdisciplinar, no que concerne à apropriação de um campo pelo outro e à transposição e troca mútua entre diferentes saberes (vide Costa et al., 2002; Kamkhagi & Saidon, 2002). Uma outra saída seria falar em psicanalistas “meticulosamente dedicados à educação”, como propõe Lajonquière (2010).

3 Baseio-me em entrevistas informais feitas a psicólogos da rede pública municipal do Rio de Janeiro, cujos nomes guardo em sigilo.

4 Esse autor fala de uma relação “suficientemente-bom” entre mãe e bebê. Trata-se de uma “mãe ambiente” que introduz suavemente o bebê na ordem da cultura na medida em que faz a função de um “continente”, possibilitando a emergência da experiência cultural em etapas sucessivas, em que a princípio todas necessidades do bebê são atendidas, para depois, aos poucos haver um desligamento gradual desse objeto de sustentação para constituir no sujeito a “capacidade de estar só”. Em alguma medida, procuro pensar analogamente na importância de que as escolas se coloquem como esse suporte inicial, para permitir a emergência gradativa dos sujeitos no processo de pensamento, para que sejam inseridos de modo não violento na produção de saberes e no incremento da cultura...

REFERÊNCIAS:

- ALMEIDA, Sandra 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... Acessado em: 06/04/2010. Disponível na Internet: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSCo0000003200100030011&lng=en&nrm=abn
- ARREGUY, M. E.(2005). Deslizamentos linguageiros da palmatória: a diferença na relação professor-aluno a partir de um excerto das Confissões de Santo Agostinho. Actas Freudianas. V.III, pp. 58-71. Juiz de Fora: 2007.
- _____. A leitura das emoções e o comportamento violento mapeado no cérebro. Physis Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 20 [4]: 1267-1292, 2010. Disponível na internet: www.scielo.br/pdf/physis/v20n4/a11v20n4.pdf
- _____. Da violência física à violência simbólica: Expressões e inversões na hierarquia professor-aluno. I Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos". Braga: Universidade do Minho, 2010, pp. 929-940.
- BOURDIEU, P. "Sobre el poder simbolico" in *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires, UBA/ Eudeba, 2000, pp. 65-73.
- BIRMAN, J. O mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- CIFALI & IMBERT.(1998). Freud e a pedagogia. São Paulo: Loyola, 1999.
- CALIMAN, L. A construção sócio-médica do fato "TDAH". *Psicologia e Sociedade*. V.21, n.1., pp. 135-144, 2009.
- FOUCAULT, M.(1975).Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- _____. (1994). *Psicologia, psiquiatria, psicanálise*. Rio de Janeiro: Forense, 2002.
- _____.(1974-5). *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FREIRE COSTA, J. (1984) "Saúde mental, produto da educação? In *Violência e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Graal, pp. 81-102.
- FREUD, S. (1907). "O esclarecimento sexual das crianças" in *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas (ESB)*, V.IX. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- _____. (1908). "Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna" in *ESB*, V.IX. RJ: Imago, 1996
- _____. (1914). "Algumas reflexões sobre a psicologia do Escolar" in *ESB*, V.XIII. RJ: Imago, 1996.
- _____. (1921). "Psicologia de grupos e análise do ego", in *ESB*, V.XVIII, 1996.
- _____. (1930). "Mal estar na civilização" in *ESB*, V.XXI. RJ: Imago, 1996.
- _____. (1933). "Novas Conferências Introdutórias" in *ESB*, V.XXII. RJ: Imago, 1996.
- LACAN, J. (1949). "O estádio do espelho como formador da função do Eu" in *Escritos*, pp. 96-103. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____.(1950). "Introduction théorique aux fonctions de la psychanalyse en criminologie » in *Écrits*, pp.125-149. Paris : Seuil, 1966.
- JAMES, W. A psicologia e a arte de ensinar. *COGNITIO-ESTUDOS: Revista Eletrônica de Filosofia*. Centro de Estudos de Pragmatismo – Programa de Estudos Pós-Graduados em Filosofia - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, Volume 7, Número 2, julho - dezembro, 2010, pp. 191-196. Disponível em <http://www.pucsp.br/pos/filosofia/Pragmatismo>
- KUPFER, M. C.(1983). Freud e a Educação. São Paulo: Scipione, 1995.
- _____. *Educação para o futuro. Psicanálise e Educação*. SP: Escuta, 2000.
- LAJONQUIÈRE, L. Figuras do infantil: a psicanálise na vida cotidiana com crianças. Petrópolis: Vozes, 2010.
- _____. *Para repensar as aprendizagens de Piaget a Freud: A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- MARTINS, Maria Rubia R. (2005). "(Im)possibilidade de conexão entre psicanálise e educação". Disponível na internet: www.psicologia.com.pt (Acessado em 05/04/2010)
- MILLOT, C.(1982). Freud antipedagogo. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- PATTO, M. H. S.(1990). A construção do fracasso escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1996.
- PEREIRA, Marcelo Ricardo; SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra and LOPES, Eliane Marta Teixeira. Apresentação do dossiê Psicanálise e Educação. *Educ. rev.* [online]. 2009, vol.25, n.1, pp. 141-148 . Acessado em 2010/04/07. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So10246982009000100007&lng=en&nrm=iso
- RIBEIRO, D. O povo brasileiro. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- RODRIGUES, Heliana de Barros Conde; LEITÃO, Maria Beatriz Sá; BARROS, Regina Duarte Benevides (orgs.). *Grupos e instituições em análise*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.
- SWWAN, Leila. "Premiação teve pouco efeito em sala de aula". *O Globo*, 23 de abril de 2011.
- VASCONCELOS, R. N.. Violência escolar: uma das manifestações contemporâneas do fracasso escolar. Tese (orient. Ana Lydia B. Santiago). Faculdade de Educação, UFMG, 2010.
- VOLTOLINI, R. Psicanálise e educação ou Psicanalisar e educar. *Educação Online*. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=337:psicanalisar-e-educar-ou-psicanalise-e-educacao&catid=36:especial&Itemid=46 (acessado em 18/04/2009).
- WINNICOTT, Donald. W. (1949). A mente e o psicossoma. In *Da Pediatria à Psicanálise: Obras escolhidas. Parte III*. Rio de Janeiro: Imago, 2000.
- _____. (1971). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- ZIZEK, S. *Violence*. New York: Picador, 2008.