

A INVERSÃO DA PALMATÓRIA E SEUS REFLEXOS NA ATUALIDADE¹

Marília Etienne Arreguy²

A observação de expressões corriqueiras no cotidiano de sala de aula permite depreender efeitos nefastos na relação professor-aluno, na medida em que se usam formas verbais agressivas e dissimuladas com o intuito de amedrontar, competir ou desqualificar o outro. Atualmente, pode-se pensar num deslocamento da “palmatória para o discurso” e numa inversão de poder entre professor e aluno. Em alguma medida, a lógica de ensino privado em que o aluno é tratado como um “cliente” é muito profícua para tal inversão na hierarquia professor-aluno. No contexto do ensino público, essa inversão aparece no ressentimento dos alunos pela (in)diferença expressa por muitos professores. Em classes de muito baixa renda, tem-se assistido a casos de ameaças e agressão aos professores por alunos envolvidos com o tráfico, que veem nesta figura hierárquica um ponto de paragem para seus desmandos e desafios.

Atualmente, o professor foi destituído de seu poder tirânico e brutal, outrora garantido através da palmatória. No entanto, é através de uma linguagem coercitiva e vexatória que professores são, por vezes, capazes de reaver seu suposto lugar hegemônico de controle em relação aos alunos, identificando-se inconscientemente ao próprio saber.

Devido à posição polêmica em que os mestres ora se situam, faremos uma digressão a um texto de Agostinho para caracterizar os impactos subjetivos da palmatória, pelo fato

¹ Baseado no artigo: Arreguy, M.E. (2007). Deslizamentos linguageiros da palmatória. *Actas Freudianas*. Sociedade Psicanalítica de Juíz de Fora, v. 3, pp. 58-71, e apresentado no Congresso *Contributos da Psicologia em Contextos Educativos*, na Universidade do Minho, Portugal, 2010.

² Professora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal Fluminense; Fórum do Círculo Psicanalítico do Rio de Janeiro. E-mail: marilia.arreguy@pq.cnpq.br

de ter sido reapresentada durante séculos no ensino tradicional. Não nos interessa aqui uma análise filosófica ou epistemológica dessa obra de Agostinho, nem, tampouco, pretendemos avaliar o projeto cristão embutido nas *Confissões*. Nosso foco se situa nos efeitos inconscientes de sua retórica e no modo como reverberam numa leitura dos impasses nas relações de poder nas escolas hoje.

O capítulo *Estudos e jogos* das *Confissões* se refere a um momento da infância em que o autor sofria castigos dos adultos por fugir dos estudos e de suas tarefas para brincar e jogar. Trata-se de um Agostinho já adulto, confessando seu erro, assumindo a culpa por aquilo que reconhece como pecado e, ao mesmo tempo, tentando se redimir de uma falha ao apontar a mesma falha nos adultos, pais e mestres, que o puniam, ou seja, o prazer de jogar e ganhar, o prazer de ver o outro perder, e ainda, o prazer de ver o outro sofrer. Sua culpabilidade não permite, contudo, escamotear a presença inexorável do sadismo infantil (FREUD, 1905).

Agostinho tenta convencer a ninguém menos que Deus, alvo de sua escrita, um interlocutor a quem não se pode enganar, da veracidade de seu sofrimento. Mostra a intensidade de suas dores da infância, dada a humilhação pelos castigos sofridos. Ele relata paralelamente seu prazer em brincar e jogar, culpando-se por seus erros de criança, porém também acusando a lógica veladamente perversa dos atos dos adultos.

A retórica de Agostinho era movida por algo da ordem de *pathos* (Meyer, 1999), composta por sua passividade diante dos adultos e pelo apelo às emoções de seu interlocutor, marcado pela invocação a Deus: – *Ó Deus, meu Deus, que misérias e enganos não experimentei então, quando se me propunha, em criança, como norma de bem viver, obedecer aos mestres que me instigavam a brilhar neste mundo, e me ilustrar nas artes da língua, fiel instrumento para obter honras humanas e satisfazer a cobiça.* (AGOSTINHO, 2005:38) –; pelas expressões de vitimização: – (...) *embora pequeno, te rogava já com grande fervor para que não me açoitassem (idem)*, e, ainda, pelas passagens que representam a vergonha e o implícito ressentimento com a humilhação sofrida pela submissão à palmatória, sobretudo ao expor sua fragilidade

conotada na infantilidade dos afetos do enunciador: – (...) *os mestres, assim como meus próprios pais (...) riam-se daquele castigo, que então era para mim grave suplício (ibid.).*

Agostinho se apropria evidentemente de um caráter passional. Em seus escritos, é como se ele sofresse novamente o suplício de suas reminiscências a fim de convencer a Deus (ou ao seu leitor) de seu arrependimento e mostrar sua parcela de razão. É através da palavra dirigida ao outro, em forma de súplica, que Agostinho encontra mediação para seu sofrimento. Bermon (2003) afirma que: “*A mediação é o lugar por excelência em que se coloca o problema das paixões, já que, para salvar o homem em sua integridade, o mediador deve assumir também o domínio das paixões.*” (p. 192, tradução minha). Mas, em que medida é possível atingir essa proeza de moderar as paixões pela via do discurso nos dias atuais?

Agostinho confirma os ideais culturais de seu contexto, assumindo a culpa por sua paixão pelo jogo em detrimento dos estudos, reconhecendo seu erro e se autoflagelando através da lembrança e da confissão: – (...) *pecava por negligência, escrevendo, lendo e aprendendo as lições com menos cuidado do que de nós exigiam (ibid.: 39)* – mostrando estar de acordo com a moral e o poder da autoridade cultural da época. Ele assevera, apesar do sofrimento: (...) *os excessos da curiosidade encontram nessa violência um freio segundo suas leis, ó Deus; que desde as palmatórias dos mestres até os tormentos dos mártires sabem dosar suas salutares amarguras, que nos reconduzem a ti do seio do pernicioso deleite que de ti nos apartara. (ibid.: 49).* Ele se conforma com o uso da palmatória pois a considera um instrumento de Deus utilizado pelos humanos, ainda que acentue a antinomia do “pernicioso deleite” obtido com o prazer do jogo, denunciando simultaneamente o sadismo dos adultos em puní-lo.

Entretanto, o discurso lógico representa o conteúdo essencial de sua argumentação, sobremaneira num dos últimos movimentos do texto, onde afirma: – *Mas gostava de jogar, e aqueles que me castigavam procediam de modo idêntico! As ninharias, porém, dos homens chamam-se negócios; e as dos meninos, sendo do mesmo jaez, são punidas*

pelos grandes, sem que ninguém se compadeça da criança (ibid.: 39). Assim, Agostinho relança a busca da verdade por sua exposição a Deus, fazendo a acusação do erro dos adultos e, ironicamente, invertendo o jogo de forças presente no sentido da narrativa. Agostinho pergunta provocativamente: – *Agia, porventura, de modo diferente, aquele que me batia, se nalguma questiúncula era vencido pelo seu competidor? (idem).* Desse modo ele apresenta uma retórica paradoxal à sua confissão na medida em que assemelha as falhas dos adultos às falhas das crianças, já que eles mesmos estão sujeitos aos prazeres do jogo e da palmartória. Em outro trecho reforça sua apreciação: – *Será esta a inocência infantil? Não, Senhor, não o é, eu te confesso, meu Deus. Porque essas mesmas coisas que se fazem com os criados e mestres por causa de nozes, bolas e passarinhos, se avultam na maioridade com os magistrados e reis por causa de dinheiro, palácio e servos, do mesmo modo que à palmartória sucedem-se maiores castigos. (ibid.:49).* A palmartória, portanto, será transformada em outros modos de punição, eternizados entre os adultos.

O texto possui, assim, um caráter de invocação desde o início. Agostinho pede socorro a Deus: – *Ó Deus, meu Deus, que misérias e enganos não experimentei* – reclamando sua inocência infantil e, ao mesmo tempo, anunciando sua submissão e adequação ao ideário alheio, postulando-se como *servil instrumento da ambição e da cobiça dos homens (ibid.: 38).* Ele denuncia a falsidade daquilo que era proposto como valor e que ele retrata ironicamente como *vida reta e obediência aos mestres (idem)*, na medida em que esse imperativo de (...) *brilhar no mundo e (...) nas artes da língua (ibid.)* imposto às crianças pela via dos estudos, conduziria a nada mais do que “*falsas riquezas*” (Agoustin, 1964:22-3, tradução minha). Todo erro, toda artimanha e toda malícia infantil devia ser punida. Ele fica ressentido por apanhar por conta de sua preguiça, embora a princípio reconheça o fato de que as crianças devam sempre ser culpadas por suas faltas. Agostinho se apresenta como uma vítima, afirmando que não compreendia quando criança a importância de seus estudos na escola, ao designar-se um “(...) *pobrezinho*” (ibid.) diante de tamanho infortúnio.

A despeito de sua posição de vítima, ele aprendeu que tinha ao menos “Um” a quem ele poderia falar com a maior das devoções: “*Senhor*”, “*Senhor*”, “*Senhor*”, “*meu apoio e meu refúgio*” (*ibid.*). Ele “O” invoca diversas vezes porque não podia recorrer verbalmente a mais ninguém: “(...) *eu desatava o nó da minha língua*” (*ibid.*), restando a escrita de reminiscências, suas confissões, como último recurso linguageiro, já que aqueles que teriam uma suposta ascendência identificatória – pais e mestres – eram apenas seus algozes. Seu discurso é repleto de uma crença extremamente forte. Seu discurso porta a nítida manifestação da “servidão voluntária” representativa de uma sociedade repressiva cuja diferença entre as gerações e entre as posições sociais era verdadeiramente notável (HOFFMANN, 2010; 2012).

A afirmação da miséria do pequeno enquanto ênfase numa *ética do pathos* (uma vez que essas dimensões se misturam na retórica do autor) rumava para um jogo de oposição: – “*pobre criancinha [que rezava e se declinava à autoridade] com um fervor que não era pequeno*” (*ibid.*).

Em seguida ao movimento de vitimização e exaltação da vulnerabilidade do infante, começa um segundo movimento na narrativa, quando ele afirma que as “*pessoas grandes riam dos golpes*” (*ibid.*) que ele recebia quando servia de exemplo de todo o mal a ser punido, explorando a injustiça e também a tormenta que lhe era imputada. Há aí um jogo de linguagem, uma virada performática no sentido de iniciar o ataque após a exortação de uma sequência de agenciamentos autocomiserativos, como por exemplo: – “(...) *pecávamos por negligência escrevendo ou lendo, estudando menos do que nos era exigido*.” (AGOSTINHO, 2005:39). Vislumbra-se, contudo, em seguida à oscilação entre o ato masoquista e o ato sádico em sua letra, uma virada de jogo no campo de atuação do personagem vitimado que necessita desdizer, elaborar e esboçar uma resposta ou ao menos uma justificativa para seu infortúnio. É possível deduzir a vergonha e a humilhação que sentia naquele momento. Então, pede a Deus que acabe com todos os tipos de tortura, exaltando a “Sua” figura:

número 1 - volume 1 - 2014 - ano de lançamento

Porventura, Senhor, *haverá* alma tão grande, unida a ti com tão ardente afeto, pois isto também pode ser produzido pela estultice -, repito, *uma alma que alcance tal grandeza de ânimo que despreze os cavaletes e garfos de ferro, e os demais instrumentos de martírio* – para fugir dos quais se te dirigem súplicas de todas as partes do mundo? Haverá uma alma que assim os despreze – rindo-se dos que têm deles tanto horror – como se riam nossos pais dos tormentos com que éramos castigados por nossos mestres quando meninos? (AGOSTINHO, 2005:39, grifos meus).

Ele se desculpa e reconhece seus defeitos à proporção que acusa os adultos pela injustiça sofrida, revelando que implorava a Deus pela cessação de sua desgraça. O sentido (*logos*) do texto é, portanto, argumentar contra a injustiça da palmatória, da tortura de uma criança ainda com consciência insuficiente, em posição política subalterna em relação às exigências arbitrárias de seus pais e mestres. A identificação do leitor, por sua vez, se dá mais pela persuasão afetiva, efeito da *passio* discursiva, do que pela evidência da desproporção de poder entre aluno e mestre, criança e adulto, senhor e escravo.

Em Agostinho é patente a identificação com o aluno a fim de mudar as posições, de aluno para mestre, de mestre para aluno, não para reproduzi-las, mas para desconstruí-las com juízo e compaixão. Mas a narrativa atrelada a essa identificação é forjada no tempo da idade adulta, representando uma *diferença* (RIOS, 2001) não desprezível, que traz de modo latente uma *identificação com o agressor* (FREUD, 1919, 1924; FERENCZI, 1933) e a necessidade transferencial de ferir com a mesma fúria de que se sofreu. Um modo de reprodução da eterna dialética senhor-escravo.

O mais interessante nesse pequeno trecho é o último movimento, em que Agostinho pára de invocar a ajuda divina, deixa de se mostrar como vítima e não menciona mais a sua culpa. Ele opera uma nova virada, não apenas para acusar os adultos de agirem injustamente (segundo movimento do texto), mas para mostrar como o jogo sádico da palmatória se reproduz na própria lógica das relações dos adultos entre si:

número 1 - volume 1 - 2014 - ano de lançamento

Acaso fazia outra coisa aquele que me castigava? Se nalguma questiúncula era vencido por algum colega seu, não era mais atormentado pela cólera e pela inveja que eu, quando em uma partida de bola era vencido por meu companheiro? (AGOSTINHO, 2005:39).

No capítulo XII das *Confissões*, intitulado *Ódio ao estudo*, Agostinho afirma que “*não gostava dos estudos*” (2005: 41) e que odiava aqueles que o obrigavam estudar, evidentemente, seus mestres. Ele oscila entre o ódio e a culpa ao se redimir: “*Contudo, era coagido, e me faziam grande bem. Quem não procedia bem era eu, que não estudava a não ser constrangido (...)*” (*idem*). Demonstrando inconstância em sua *mea culpa*, Agostinho volta a criticar os adultos, desvalorizando-os diante de Deus: “*Tampouco os que me obrigavam a estudar agiam corretamente; (...) porque eles não tinham outro fim ao me obrigarem a estudar senão saciar o apetite de abundante miséria e de glória ignominiosa.*” (2005: 42), focalizando o caráter sádico dos mestres. Do mesmo modo que as crianças se sentiam atormentadas quando colocadas em posição de inferioridade, sobretudo pelo exercício da palmatória, os adultos se sentiam ultrajados e reagiam de maneira ainda mais intensa à subjugação pelo outro. Enfim, os adultos mostram claramente o quanto são vítimas de suas próprias estratégias de dominação, sentindo o mesmo prazer em dominar e humilhar seus pares e a mesma dor quando postos numa posição infantil diante do outro. Logo, a palmatória atravessa o tempo da vida e da escrita. “*Jogo de crianças, jogo de adultos*”. As expiações que os adultos infligiam às crianças se reproduziam entre eles mesmos. Talvez Agostinho tenha se sentido um pouco vingado dos seus inimigos [mestres-carrascos da infância] na maturidade, ao perceber que eles mesmos se batiam. Não obstante na sua busca por compaixão, permanece presente um ressentimento um pouco sádico, um pouco vingativo, embora esses afetos sejam reintegrados pelos movimentos performativos da escrita. Ora quem é verdadeiramente sádico? Os adultos que o batiam? Ou haveria algo de sádico latente no julgamento que Agostinho faz aos adultos através de sua retórica? Há oscilações evidentes na narrativa, da raiva de seus algozes à culpa e compaixão com

a motivação divina da fêrula. Vejamos o capítulo XIV, em que fala da sua “Aversão pelo grego”:

Eu o aprendi sem a pressão dos castigos, impelido unicamente por meu coração, desejoso de dar à luz seus sentimentos, e o único caminho para isso era aprender algumas palavras, não dos que as ensinavam, mas dos que falavam (...) *Por aqui se evidencia claramente que, para instruir, tem mais eficácia a curiosidade livre do que a necessidade inspirada pelo medo.* Contudo, os excessos da curiosidade encontram nessa violência um freio segundo tuas leis, ó Deus; que desde as palmatórias dos mestres até os tormentos dos mártires sabem dosar suas – *salutares amarguras*, que nos reconduzem a ti do seio do pernicioso deleite que de ti nos apartara.” (AGOSTINHO, 2005:44, grifos meus).

Talvez a compaixão (*compassio*) agostiniana seja justamente a de ter deixado um mote para a elaboração desses afetos pela via da escrita, além de justificar através de Deus todo malestar sofrido. Ele salienta o aspecto criativo da transmissão pela fala, certamente acenando para o mestre amigo e alentando às vicissitudes educação. Com efeito, até hoje, as relações humanas de todo gênero, principalmente entre professores e alunos, padecem de uma tensão de forças, em que saber, poder e verdade se confundem, conforme teorizou longa e brilhantemente Michel Foucault (1993,1999, 2000), ao falar do projeto disciplinar da modernidade. É certo que não seria adequado pensar que Agostinho tenha se eximido de todo mal, nem que tenha feito justiça através de sua palavra. Contudo, expurgou sua dor criando uma via paradoxalmente eficaz e utópica pela qual por vezes nos conduzimos, ora mestres, ora alunos, no sentido de reparar esse modo compulsivo de agir tendo prazer em fazer sofrer, ainda que inconscientemente. Agostinho aponta para o surgimento do desejo de saber (FREUD, 1908; LAJONQUIÈRE, 1992; QUINET, 2001) pela brincadeira com o incessante impulso vital do aprendiz, ou seja, a condição de ser daquele que busca.

A discussão dos conteúdos do texto suscita polêmica. Como seria possível rever a relação de guerra (BARTHES, 1984) entre professor e aluno, que se perpetua, de um modo ou de outro, através de formas punitivas representativas do amálgama entre saber

e poder (FOUCAULT, 1993, 1999, 2000)? Ora, mesmo hoje em dia cometemos martírios senão iguais, ao menos semelhantes, aos que sofremos em nossa vida estudantil, com nossos alunos. A palmatória parece ser reeditada através da exigência sem limites de acúmulo de informação, por um lado, e da indiferença em relação aos objetivos do ensino, por outro. Essa indiferença política (e, conseqüentemente, também afetiva) acaba por ser dirigida aos alunos, vistos como massa uniforme. A combinação entre excesso de informação, indiferença, cultura de consumo, desvalorização da profissão docente, agressividade exacerbada e revolta dos alunos nos contextos mais diversos, são alguns dos elementos que compõem hoje o *mal-estar docente* (ESTEVE, 1999).

A sociedade de consumo atualmente aposta no capital midiático como seu maior fetiche. O conhecimento passa a ser o que, a partir de Marx, pode ser designado como *mercadoria-fetiche* e, por isso, é revestido de uma forma valor, através da qual sofremos uma reificação cotidiana. Elaboramos textos complexos, usamos inúmeras referências, damos aulas em que a diversidade de citações e registros dão crédito ao nosso pequeno espetáculo, ao passo que exigimos rigor e coerência teórica de nossos alunos e orientandos sem que eles tenham condição de corresponder a tais demandas. Ou então, damos aulas mal preparadas pela precariedade da vida e da pesquisa subalterna dos professores de terceiro mundo. Falo no plural pois antevejo uma chance de refletir sobre os ideais da educação. Há portanto uma luta de forças presente constantemente em sala de aula. Freud (1919; 1924) já falara de um masoquismo moral dado pela *identificação com o agressor* metonimicamente substituído “no” inconsciente pela figura do mestre. Efeito do qual somos forçados a nos *desidentificar* (MANONNI, 1987). Entretanto, a *transferência* existente entre professores e alunos se reafirma tanto por ódio, quanto por amor (KUPFER, 1995).

Machado de Assis possui uma relevante narrativa a respeito da dialética entre senhor e escravo no livro *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, que trago para evidenciar os efeitos de deslizamento linguageiro da palmatória. No capítulo LXVIII, “O vergalho”

(ASSIS, 1973: 99-100), o narrador-personagem, se surpreende ao ver seu antigo escravo, Prudêncio, alforriado por seu pai, a açoitar um negro, seu próprio escravo, em praça pública. Brás Cubas lembra de quando era menino, fato já anunciado no capítulo anterior XI “O menino é o pai do homem” (ASSIS, 1973: 30-33), prenunciando a *diferença* (RIOS, 2001), diferença herdada desde o tempo da escrita. O menino Brás Cubas brincava com Prudêncio, com quem fazia jogos perversos na infância, montando nas suas costas e chicoteando-o para que servisse de cavalo. Na memória do narrador defunto, Brás Cubas percebe, assim como Agostinho, o caminho natural da ação cruel naqueles que sofreram o peso do açoite e da palmatória. Isso nos remete à intensidade da repetição *do infantil* no adulto pela via da férula. Quando adulto, o narrador encontra com Prudêncio, outrora alforriado por seu pai, a açoitar escravos em praça pública. Freud (1919), no texto *Uma criança é espancada*, já descrevia os rumos psíquicos nefastos da relação ambivalente entre masoquismo e sadismo presentes nas crianças, apontando para sua possível recondução pela crueldade de um masoquismo moral inerente aos castigos da educação. Ao analisar as fantasias de espancamento de seus pacientes, afirma: “(...) *Quando a criança estava na escola e via outras crianças sendo espancadas pelo professor, essa experiência, (...) despertava-se de novo (...) A influência da escola era tão clara que os pacientes em questão ficaram inicialmente tentados a atribuir as suas fantasias de espancamento exclusivamente a essas impressões da vida escolar. Mas (...) as fantasias já existiam antes disso.*” (FREUD, 1919: 195).

De fato, os professores ainda hoje punem seus alunos tomando atitudes dissimuladamente agressivas como dar notas ruins aos questionadores ou até mesmo aos criativos, quando ultrapassam o limite do seu saber. Essa agressividade nada mais é que o *retorno do recalado* do sintoma social imputado aos professores, frustrados pela própria vida e pela própria condição de fracasso socioeconômico em que se encontram, evidentemente, no contexto brasileiro, mas também em outros países. O movimento agressivo do professor, recorrendo a uma fala que expõe e ridiculariza o erro do aluno

também tem contrapartida na intervenção do aluno enquanto um Outro que, num movimento histórico, procura mostrar os “furos” no discurso do professor (BARTHES, 1984: 349). Com efeito, a lógica da palmatória enquanto jogo de crianças e de adultos se dissemina no prazer inconsciente de vingar os castigos sofridos na infância, tanto por professores, quanto por alunos. Os que se tornam mestres têm essa chance vil.

Para além da polêmica gerada aqui com a análise do texto de Agostinho, é importante notar, portanto, como o infantil se reapresenta na linguagem de um Agostinho já adulto. Uma guerra de línguas, como apontaria Barthes (1984), em que a ironia é o maior veículo de crueldade inconsciente presente no humano, sobretudo no contexto institucional (KODATO, 1999), fazendo regredir, do maduro ao infantil, borrando as fronteiras do poder estabelecido. Agostinho escreveu como se ainda fosse uma criancinha sofrendo pela humilhação de ter apanhado. Parece que a criança ainda está lá, no momento presente, no momento da escrita, e de fato está, inconsciente, afetivamente, passionalmente, embora ele fosse já adulto e cuja maturidade já era reconhecida. Se é que existe uma regressão à infância evidenciada na retórica de Agostinho, é o que nos dirige a uma contribuição psicanalítica. Os afetos presentes em sala de aula não são imunes ao retorno do recalcado pessoal ou cultural, não escapam aos efeitos inconscientes da palavra e de suas dobras sadomasoquistas, na medida em que a produção de saber se constitui enquanto espaço de guerra, disfarçado ora em espaço de competição, ora de colaboração, onde mestres e alunos se acusam e desafiam mutuamente. Trata-se de uma diferença hierárquica, sintomática de uma herança, em que a distância entre o saber adquirido e o que está por se construir, para além de se constituir enquanto espaço de *identificação simbólica*, promove prioritariamente *identificações imaginárias*. Nesse caso, o aluno idealiza o professor, e não o saber, ficando colado de modo ambivalente a uma figura, ao invés de ser capaz de ultrapassar o mestre. Ora, essa herança se institui quando o professor fica identificado com a figura de um *mestre suposto carrasco*, espelhando um agressor. Por outro lado, há outras formas de apresentação da diferença na relação entre professores e alunos. A *différance*,

segundo Jacques Derrida (*vide* NASCIMENTO, 1999; BENNINGTON, 1991), seria também uma diferença-errância que, pelo desafio do discurso, parte para uma busca do saber fora, num movimento instituinte, de atravessamento das verdades normatizadas e ultrapassando os modos de pensar já instituídos, e permitindo a criação do novo na medida em que o aluno identifica e simboliza, mas sobretudo, quando um professor-mediador (VIGOTSKI, 1989) se coloca como representante do desejo de saber. Embora não se elimine de todo a herança sádica, posto que sempre há um resto da fêrula e do sofrimento pelo ensino que permanecem recalcados, o erro (valorizado por Piaget) e a oposição, por sua vez, podem vir a forjar uma errância propulsora da afirmação da alteridade e do desenvolvimento cognitivo e afetivo.

Referências bibliográficas

- ALVIM, Luíza Beatriz Amorin Melo. Derrida: uma reflexão sobre a herança européia e a desconstrução do eurocentrismo. In: NASCIMENTO, Evandro; GLENADEL, Paula. (Orgs.). *Em torno de Jacques Derrida*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2000.
- ARREGUY, Marília. Etienne. Esquecer para pensar: a interferência de memórias conflitivas no processo de Aprendizagem. *Revista Movimento*, Niterói: EdUFF, n. 9, p. 52-60, maio. 2004.
- ASSIS, Machado de. O menino é o pai do homem. In: _____. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. São Paulo: Abril Cultural, 1971.
- BARTHES, Roland. *Le bruissement de la langue*. Essais Critiques IV. Paris: Seuil, 1984.
- _____. (1973). *O prazer do texto*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.
- BENNINGTON, Geoffrey; DERRIDA, Jacques. (1991). A diferença. In: DERRIDA, Jacques. *Derridabase*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

número 1 - volume 1 - 2014 - ano de lançamento

BERMON, Emmanuel. La théorie des passions chez saint Augustin. In: ESNIER, Bernard; MOREAU, Pierre-François; RENAULT, Laurence (Orgs.). *Les Passions Antiques et Médiévales: Théories et critiques des passions*. Paris: PUF, 2003.

BERTOL, Rachel. Intelectuais diante da crise. *O Globo*. Rio de Janeiro, 06 de set. 2005. Caderno Prosa & Verso, p.1

DERRIDA, Jacques. *Estados-da-alma da psicanálise: O impossível para além da soberana crueldade*. São Paulo: Escuta, 2001.

_____. *Paixões*. Campinas: Papiros, 1993/1995.

ESTEVE, José Manuel Zaragoza. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Baurú: EDUSC, 1999.

FERENCZI, Sandor. (1933). *Confusão de língua entre o adulto e a criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 1. A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREUD, Sigmund. (1905). Três ensaios sobre a sexualidade. In: _____. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas Sigmund Freud (Vol. VII)*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. (1908). Sobre as teorias sexuais das crianças. In: _____. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas Sigmund Freud (Vol. IX)*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1919). Uma criança é espancada. In: _____. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas Sigmund Freud (Vol. XVII)*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1924). O problema econômico do masoquismo. In: _____. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas Sigmund Freud (Vol. XIX)*. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

GARAND, Dominique. Propositions méthodologiques pour l'étude du polémique. In: HAYWARD, Annette ; GARAND, Dominique (Orgs.). *États du polémique*. Montréal: Nota bene, 1998.

GARCIA, Claudia Amorin. Sublimação e cultura do consumo: notas sobre o mal-estar civilizatório. In: CASTRO, Rabello (Org.). *A infância na cultura do consumo*. Rio de Janeiro: Nau, 1998.

HOFFMANN, Christian. O ideal em questão. *Ágora*. Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, pp. 159-163, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-14982010000200001&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 13 nov. 2013.
_____. O desejo de servidão voluntária e a violência. *Estudos de Psicanálise*. Belo Horizonte, n. 38, p. 45–52, dez. de 2012.

IMBERT, Francis; CIFALI, Mireille. *Freud e a pedagogia*. São Paulo: Loyola, 1999.

KANAVILIL, Rajagopalan. Ética da desconstrução. In: NASCIMENTO, Evandro; GLENADEL, Paula. (Orgs.). *Em torno de Jacques Derrida*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2000.

KODATO, Sérgio. A crueldade na instituição. *Revista de Psicologia Social e Institucional*. Universidade de Londrina, v.1, n.1, jan. 1999. Disponível em: <http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista/cruelda.htm>. Acesso em: 01 abr. 2010.

KUPFER, Maria Cristina. *Freud e a Educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 1995.

LAJONQUIÈRE, Leandro. *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens. A (psico) pedagogia entre o conhecimento e o saber*. Petrópolis: Vozes, 1992.

MEYER, Michel. *Histoire de la rhétorique des Grecs à nos jours*. Paris: Librairie Générale Française, 1999.

MANNONI, Octave. (1987). A desidentificação. In: MANNONI, Maud (Org.). *As identificações na teoria e na clínica psicanalíticas*. Rio de Janeiro: Rêlume-Darumá, 1994.

MOREAU, Pierre-Francois. Les passions: continuités et tournants In: ESNIER, Bernard; MOREAU, Pierre-François; RENAULT, Laurence (Orgs.). *Les Passions*

número 1 - volume 1 - 2014 - ano de lançamento

- Antiques et Médiévales: Théories et critiques des passions*. Paris: PUF, 2003.
- PEREIRA, Victor Hugo. A lei do silêncio da violência. In: DIAS, Ângela Maria; GLANADEL, Paula (Orgs.). *Estéticas da Crueldade*. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004.
- QUINET, Antônio. Saber Olhar. In: _____. *Um olhar a mais: ver e ser visto na psicanálise*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2002.
- RIOS, André. A diferença. In: _____. *Mediocridade e Ironia*. Rio de Janeiro: Caetés/COC, 2001.
- AGOSTINHO, Santo. *Confissões*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2005.
- AGOUSTIN, Saint. Férule, jeux d'enfants, jeux d'adultes. In: _____. *Les Confessions*. Livre Premier, Chapitre IX. GF: Flammarion, 1964.
- VIGOTSKI, Lev Semyonovich. Interação entre aprendizagem e desenvolvimento. In: _____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- WINNICOTT, Donald. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.