

SABER E CONHECIMENTO: A PSICANÁLISE NA ESCOLA*

CRISTIANE CRUZ

Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

SONIA BORGES

Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

RESUMO: Este artigo é uma reflexão sobre as funções do “desejo de saber” na aquisição dos conhecimentos transmitidos pela escola às crianças. Admitir a presença da dinâmica do desejo e seus efeitos na relação do sujeito com a escolaridade traz para este trabalho a contribuição da psicanálise, a saber, o reconhecimento de determinações inconscientes nesse processo.

PALAVRAS-CHAVE: Psicanálise. Escola. Educação infantil. Aquisição do conhecimento. Desejo de saber.

A pesquisa na área educacional, de um modo geral, vem se dedicando ao diagnóstico do fracasso escolar em suas múltiplas causas. Escolas, professores, especialistas em educação e pais não cessam de indagar, a cada vez que uma criança apresenta dificuldades de aprendizagem, as suas causas. Como resposta, no momento atual, percebe-se forte tendência à patologização desses fracassos. Assim, médicos, fonoaudiólogos, psicomotricistas e hoje, com mais frequência, neurologistas e psiquiatras infantis entram no cotidiano escolar, evidenciando-se uma crescente medicalização do que chamam de distúrbios comportamentais ou de aprendizagem. Essa tendência à patologização encontra respaldo inclusive no ideário pedagógico dominante no Brasil.

A criança é também diagnosticada por especialistas, mais frequentemente por psicopedagogos, quanto aos seus recursos cognitivos. Para isso, tomam-se como instrumento os chamados “testes clínicos”, cujas referências são padrões de desenvolvimento, tidos como universais e ideais, preconizados

* Artigo recebido em 20/1/2014 e aprovado em 10/6/2014.

particularmente por teorias que têm em comum sua filiação à perspectiva construtivista/cognitivista do desenvolvimento infantil. Dentro dessa visão, o fracasso é explicado pela lógica desenvolvimentista das capacidades intelectuais, afetivas e de socialização, como entendidas por essa tendência teórica. Assim, a possibilidade de adquirir conhecimento fica na dependência de um suposto desenvolvimento psicológico “normal”.

Como exemplo dessa patologização, atualmente, nota-se que não é pequeno o número de pais de crianças (em torno de sete anos) que têm sido chamados à escola por causa de comportamentos indesejados do filho, os quais incluem o não acompanhamento das atividades escolares propostas. Muitas vezes os pais já saem desses encontros com o diagnóstico de que seu filho é hiperativo ou tem dificuldade de atenção, memória, ou outros supostos distúrbios, e já são orientados a buscar a confirmação desse diagnóstico junto ao neurologista ou ao psiquiatra infantil, sob pena de a escola não se responsabilizar por seus resultados escolares.

Cabe ressaltar que, até o momento, mesmo no âmbito das ciências que lidam com essas questões, não se conhecem as causas, por exemplo, da hiperatividade, e já há uma profusão de publicações que questionam a ação dos psicoestimulantes receitados. Contudo, cresce o número de crianças regularmente medicadas com Ritalina e anfetaminas, tendo em vista torná-las dóceis às solicitações da escola.

As dificuldades de definição dessa síndrome indicam claramente a ligação que se faz entre o educativo, o pedagógico e o médico. A TDAH não estaria se tornando mesmo um sintoma *escolar*, nem tanto da criança, mas da escola, na medida em que a instituição tem se tornado cúmplice do saber médico no que se refere à medicação do sintoma da criança? Assim diagnosticadas, seja pelo neurologista, seja pelos psicopedagogos ou psicólogos, muitas crianças são rotuladas e, sob esse rótulo, apassivadas e apagadas como sujeito. Isso porque, pelo viés da psicanálise, essa orientação patologizante, médica ou psicológica, tem como efeito anular a importância da escuta da criança na sua singularidade, propiciando-se, assim, a camuflagem das causas do que se considera como seu sintoma. Escutá-las seria abrir a possibilidade de trazerem a sua história, as suas queixas e, assim, o seu saber inconsciente sobre suas dificuldades, ou seja, sobre o sintoma que incomoda a escola e elas mesmas. Sintoma esse no sentido de sinal de que algo não vai bem, sendo esse algo o que a impede de ocupar uma posição desejante frente ao que a escola lhe oferece: o conhecimento como o objeto de desejo.

A abordagem da psicanálise é outra. Embora possa haver casos em que a medicação seja pertinente, seu uso indiscriminado é extremamente danoso. Diante das tentativas do apagamento do sujeito pela medicação,

cria-se uma incongruência, pois o sujeito do inconsciente insiste: e o que vemos, na maior parte das vezes, é um acirramento do sintoma, aquele mesmo, ou outro, muitas vezes a doença orgânica.

Pereira e Souza (2003) retomam, para criticar essa tendência à padronização do humano na modernidade, Walter Benjamin e o seu pensamento sobre o “desvio”, explicitado pela alegoria do tapete:

[...] os fios se entrecruzam com perfeição, permitindo ao olho acompanhar o correto percurso das configurações. Tudo bem definido até que escapa um fio, rompe-se a precisão do fluxo e, naquele exato momento, o olhar pára atentamente e põe-se a observar com mais afinco. O fio solto provoca o olhar, desafia o observador a construir uma nova configuração. (PEREIRA; SOUZA, 2003, p. 26)

Esse desvio não poderia ser considerado como uma metáfora do sintoma escolar? Mas “este fio solto” nem sempre provoca o olhar da escola. No entanto, é o que revela o mais próprio de cada sujeito.

Para Lajonquiére,

[...] a pedagogia atual explica tudo aquilo que considera um fracasso educativo em termos de uma falta de adequação, ou de relação natural entre a intervenção do adulto e o estado psicomaturacional das crianças e dos jovens. Assim, oscila-se entre afirmações do tipo “ainda não está maduro para uma tal atividade” e “o método utilizado revelou ser pouco eficaz”, bem como tenta-se encontrar a medida certa da coadjuvação de ambos os fatores. Sendo essa tese da conaturalidade a que funciona como algoritmo do raciocínio pedagógico, é possível escutar por aí afirmações singulares do tipo: “é por causa da falta de motivação”, “porque é filho de pais separados”, “porque é uma criança favelada” [...]. (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 28)

Essa concepção de um “desenvolvimento natural”, própria da psicologia, é incompatível com a psicanálise pelas outras ideias que carrega: as noções de origem, processo e gradualidade são inerentes à de desenvolvimento: haveria algo “antes” do processo de desenvolvimento, sendo este algo o que fornece as próprias condições para esse processo. Desenvolver-se seria realizar, de maneira gradual, possibilidades e potencialidades presentes desde a origem (ELIA, 2005).

A essa perspectiva, conforme a excelente abordagem da questão feita por Elia no artigo “Desenvolvimento, estrutura e gozo” (2005), a psicanálise opõe a ideia de corte, que se opõe à noção de origem, à continuidade que ela supõe entre originário e originado e, portanto, à compreensão desenvolvimentista. A noção de corte pretende introduzir justamente a descontinuidade entre “o que havia antes” e “o que passa a haver”,

introduzindo, do mesmo golpe, a ideia de criação *ex-nihilo*, criação a partir do nada. O corte é relativo à criação, que traz alguma coisa à luz lá onde nada existia. Algo constatável em todos os níveis da experiência analítica – em primeiro lugar, como falta do sujeito, sendo o efeito inicial da fala transformar o vivente no sujeito do querer-ser. Como consequência desse primeiro nível, é também com a falta de objeto que se tamponaria essa fissura.

Pode-se dizer que o sujeito da psicanálise é estrutura, já que é articulado a partir das incidências da linguagem sobre o corpo que, por isso mesmo, ganha o estatuto de corpo. Não há, pois, um “antes”, seja qual for o estatuto desse “antes”. Mesmo antes de nascer, o sujeito já é suscetível ao simbólico. Os achados clínicos de Freud que o levaram a conceber a psicanálise instituem o inconsciente como uma estrutura de linguagem só acessível pela via do falar segundo os ditames da regra fundamental, sendo interdito definitivamente que se possa pensar em algo preexistente.

Antes do nascimento, o sujeito só pode ter existência no Outro, mas só pode ser pensado e submetido à lógica do *a posteriori*, à lógica do inconsciente, que determina que esse Outro só venha a ter tido uma existência anterior depois do sujeito constituído; só aí o inconsciente ganha, por assim dizer, a sua pré-história no Outro. Por isso, pode-se falar em criação *ex-nihilo*, criação “do nada”, apenas admissível se a relação entre os elementos estruturantes do sujeito do inconsciente for pensada segundo essa lógica, que rege o funcionamento do significante. Lógica que, evidentemente, destaca a radicalidade da diferença dessa concepção para a concepção desenvolvimentista do sujeito.

Para a psicanálise, portanto, o sujeito não se “desenvolve”, mas se “estrutura”, como os fios no tapete, o que pode resultar também num sintoma como efeito de um trabalho psíquico bastante elaborado que metaforiza o que há nele de mais singular. Assim, não se trata de extirpar o sintoma, mas de se trabalhar com ele.

Diversos são os fatores que precisam ser levados em conta para se pensar tanto o sucesso quanto o fracasso escolar: fatores econômico-sociais, biológicos, psicológicos. Neste trabalho, estamos apostando em que a postura desejante do aluno frente ao conhecimento seria esse diferencial que abriria os caminhos para o seu acesso ao conhecimento. Ou seja, o conhecimento ocuparia o lugar de objeto de desejo para esse aluno, e aprender seria a positivação desse desejo.

Contudo, o que provocaria a emergência do desejo de estudar ou de adquirir os conhecimentos que a escola oferece? Poderíamos pensar numa transmissão desse desejo no interior da escola, entre professores, especialistas, pais e alunos? Essas suposições parecem ser confirmadas por depoimentos de

diretores e professores quando entrevistados sobre o sucesso de suas escolas quanto aos rendimentos dos alunos mesmo em situações de precariedade de recursos de infraestrutura e didáticos.

Todavia, seria essa toda a explicação? Qual o caminho para esse sucesso?

Freud aborda a questão da escolaridade no texto “Reflexões sobre a psicologia do escolar”, escrito em 1914 para a comemoração do jubileu da escola onde havia estudado. Ali, ensina-nos que a ligação do sujeito com seus professores é uma transferência de sua ligação com a figura paterna, com a autoridade, ou seja, o sujeito transfere para os professores a qualidade da relação que teve ou tem com os pais. O comportamento dos alunos para com os professores é o reflexo do comportamento com os pais, e comportamo-nos com nossos colegas de escola como irmãos e irmãs, diz Freud. E essa relação, tal como a relação original com aqueles, também é ambivalente.

Nesse texto, Freud aponta também a existência, na relação com os mestres, de um intenso amor e de uma grande idealização, características das experiências com o pai particularmente no momento da dissolução do Complexo de Édipo. Adverte os educadores de que, neste momento, o sujeito também faz descobertas que abalam as boas opiniões que ele tem sobre o pai, com reflexos na vida escolar. E que essa é uma passagem necessária a todo sujeito, a da “separação” dos pais, sendo positiva, porque apressa o desligamento necessário para a emergência do desejo. Para a psicanálise, o que está em jogo nas dificuldades da criança, quando constituem um sintoma, é esse processo crucial, o Édipo, definidor de suas relações com as figuras parentais.

O aprender, à luz da psicanálise, é, pois, mais do que uma ação referida ao consciente; implica um ato em que está presente o movimento pulsional que emerge bem na criança, afetando e afetado por suas vivências familiares. Bem cedo, como aponta Freud em “Três ensaios sobre a sexualidade” (1905), já vão sendo definidos os destinos de sua curiosidade intelectual, ou seja, os destinos do que definiu como “pulsão epistemofílica”. Pulsão que se manifesta na curiosidade universal da criança sobre a sua origem, sobre a diferença sexual, curiosidade que a leva, inclusive, a criar teorias próprias sobre esses temas.

Santiago (2005, p. 122) ratifica esse pensamento afirmando que: “[...] Freud apresenta o que se poderia considerar como a transformação do *infans* em sujeito de desejo, por meio de um processo complexo de constituição do corpo pulsional, radicalmente distinto do corpo biológico”. O aluno é um sujeito, cuja posição desejante é determinada pelo que lhe vem de longe, como herança de suas aventuras pelos caminhos da sexualidade

infantil e todas as outras relações com os seus semelhantes, portadores, ou não, da posição desejante, incluindo-se aí os seus professores. Mais à frente voltaremos a essas ideias, já que são de extremo interesse para este trabalho.

Do ponto de vista da psicanálise, o sintoma aparece bem antes do mal-estar que acomete o sujeito e, no mais das vezes, tem a função essencial de sustentar a estrutura do aparelho psíquico. Quando se trata de uma criança, um sujeito em constituição, ainda estreitamente ligado aos pais, o sintoma tem também outra função: enlaçar o par parental ou, em certos casos, responder diretamente à subjetividade (fantasia) da mãe. Portanto, o que está em jogo no sintoma é também a família, como a cena em que o sujeito se constitui, em que o drama edípico se realiza. A cena em que estão presentes os desejos inconscientes que a compõem e que abrangem o *sujeito* (a criança), o *Outro* primordial (que faz a função materna acolhendo o sujeito em sua subjetividade, onde circulam os objetos pulsionais e se transmite a linguagem), a *função paterna* (que se aloja na maneira particular de como cada um pode ocupar a função do pai) e o *operador fálico* que movimentam a estrutura.

Diante disso, é grave medicar indiscriminadamente o sintoma, já que, ao tentar calá-lo, a droga tira o sujeito de campo. Assim, ao amordaçá-lo, não dificultaria a sua mobilização de recursos para o trabalho psíquico de elaborá-lo?

Como afirmou Santiago, saber sobre o desejo nos leva ao Édipo, na sua relação intrínseca com o sexual. Desde os “Três ensaios sobre a sexualidade” (1905), Freud demonstra a presença da sexualidade na criança desde a sua mais tenra infância: a criança começa a refletir sobre o primeiro grande problema da vida e pergunta a si mesma: De onde vêm os bebês? São intensas as suas investigações e conjecturas sobre o nascimento dos bebês, a diferença sexual etc. É a partir de suas descobertas sobre a curiosidade sexual das crianças que Freud formula o que chamou de “destinos da pulsão epistemofílica” ou “pulsão de saber”, cujas vicissitudes irão definir o seu modo de lidar com o conhecimento, podendo-se pensar nos modos de funcionamento da inteligência. Introduz essas ideias sobre a pulsão de saber, inclusive ligando-a à pulsão escópica, ou o prazer de olhar. A curiosidade infantil de ver o desnudamento do corpo do outro exemplifica isso. A pulsão de saber, ou epistemofílica, ampara-se na pulsão sexual. Freud, ao longo de sua obra, volta várias vezes a essa ideia, deixando, nesses momentos, clara a relação do inconsciente com as questões que dizem respeito ao modo como o sujeito se relaciona com o conhecimento.

O componente sexual na pulsão de saber é salientado por Freud no chamado caso dos homens dos ratos, em que se percebe como o próprio

pensamento é sexualizado, sendo que a satisfação da experiência cognitiva é percebida como gozo sexual. Mas é em “Leonardo da Vinci e uma lembrança de infância” (1910) que Freud desdobrará essas ideias de forma a definir três destinos para essa curiosidade sexual, após a repressão enérgica proveniente da educação, na relação que o sujeito estabelece com o conhecimento.

Como primeiro destino, Freud menciona aquele em que a pesquisa intelectual participa dos destinos que teve a sexualidade: a curiosidade ou o desejo pelo conhecimento podem permanecer inibidos por toda a vida. Em consequência, haveria um enfraquecimento intelectual, que ficará limitado, assim como a liberdade intelectual. Seria esse o caso das inibições neuróticas na relação com o conhecimento.

O segundo destino se caracterizaria por um desenvolvimento intelectual suficiente para resistir à repressão ao que o primeiro sucumbe. A pesquisa sexual é substituída por uma preocupação compulsiva com a pesquisa, mas de uma forma distorcida e não livre, embora suficiente para produzir a sexualização do próprio pensamento e, como diz Freud (1909, p. 88), “colorir as operações intelectuais com o prazer e a ansiedade característicos dos processos sexuais”. Nesse caso, pode-se substituir mesmo a atividade sexual direta e pode-se tornar compulsiva e interminável pela tendência a encontrar tal gozo, como ocorria nas primeiras investigações da criança.

Finalmente, como terceiro destino, “o mais raro e o mais perfeito, que escapa tanto à inibição do pensamento quanto ao pensamento neurótico compulsivo” (idem). Livre da repressão, a libido é sublimada, desde o início, em curiosidade, ligando-se à poderosa pulsão de conhecer como forma de se tornar mais forte. Também nesse caso há forte compulsão à pesquisa. Entretanto, a diferença é que, neste terceiro caso, não comparece como retorno do recalado, mas como substituto sexualizado da atividade sexual direta. Freud considera que esse seria o caso de Leonardo da Vinci.

A libido, como nos ensina Freud, está sempre presente no ato de conhecimento; é a sua força motriz, ficando clara, por isso mesmo, a relação do inconsciente com as questões que emergem na relação do sujeito com o conhecimento. Em seu estudo sobre Leonardo, Freud desenvolve a hipótese de que a acentuada curiosidade de Leonardo está relacionada com os primeiros anos de vida em que ficou entregue à carinhosa sedução materna e à privação total da autoridade do Outro paterno. Antes de aprender, antes de assimilar o saber, uma determinada ordem deve ser instaurada na família entre pai, mãe e filho. A partir dessa ordenação, a criança pode construir uma história e, portanto, interessar-se pelo saber e ordenar os significantes proporcionados pela escola.

Assim, se a criança permanece na posição de falo da mãe, não poderá questionar, formular perguntas ou articular qualquer saber. Esse filho-sintoma não fala por si, mas ecoa uma palavra materna censurada. De um modo geral, o sintoma da criança, por exemplo, o não articular o saber, representa a verdade do casal parental, evidenciando uma impossibilidade de separação. Essa separação que vem através do significante “Nome do Pai”, aquele que barra o desejo da mãe. O pai introduz a lei; interdita a mãe e enuncia a lei. Nesse processo de identificação com o pai, que se dá no terceiro tempo, há a fase do declínio do Édipo: o sujeito se constitui como desejante, o que lhe abre a possibilidade de se interessar pelo saber. O sujeito, podendo-se separar do outro, vai constituir-se como sujeito, dividido, marcado pela falta. Somente a partir dessa posição de faltante que o desejo pode surgir; inclusive, o desejo de saber. Por isso mesmo, não se pode impor o saber à criança. Conforme Nominè, “o saber não funciona com a demanda do outro. O saber se mobiliza com o desejo. Todos os professores sabem que o que transmitem é, antes de tudo, seu próprio desejo de saber” (NOMINÈ, 2002, p. 63).

Lacan, em “O Seminário, livro 16: de um Outro ao outro” ([1968-1969] 2008), aponta que o desejo de saber, ou apenas o desejo (de saber) – utilizando-se desse parêntese para frisar a importância da articulação entre desejo e saber –, nasce no desejo de saber sobre: a origem, o sexual e o desejo do Outro. Assim, reafirma, com Freud, a relação do desejo do sujeito com o desejo do Outro.

Ao tomar o fracasso escolar como um sintoma, que responde ao que há de sintomático na estrutura familiar, podemos, com Lacan, considerá-lo como uma “condensação”, pois transmite informações de diversos extratos que constituem o sujeito. Para exemplificar isso, Cordiè (1996) faz uma associação entre a anorexia alimentar e uma anorexia mental, na qual o sujeito abandona o desejo de saber, investindo toda a sua energia em nada saber: “[...] a razão mais frequente dessa parada deve ser procurada do lado da demanda esmagadora do Outro” (p. 26), que quer obrigar o sujeito a aprender, da mesma forma que as mães de anoréxicas são empanturradoras, não dando espaço para o desejo de se alimentar. No caso da anorexia alimentar, a pulsão oral se expressa no nada comer, sendo esta a única forma de separação percebida pelo sujeito, da demanda do Outro. É a partir dessa demanda esmagadora do Outro que a criança pode ter a pulsão de saber cerceada, o que levará a um abandono do desejo de saber.

Toda criança é um objeto preso à economia libidinal dos pais, já que as pulsões, os fantasmas e os desejos destes são direcionados para a criança. É a partir da demanda feita por seus pais que a criança começa a se questionar quanto ao real desejo do Outro, pois percebe que está além do “coma”,

do “faça”, do “estude”, algo de desejo e de amor. Caso permaneça voltada unicamente para satisfazer essa demanda, ficará presa a ela permanecendo como objeto. “[...] É medindo as incertezas e os limites do Outro que ela poderá se liberar de seu domínio e se construir como ser de desejo” (CORDIË, 1996, p. 27).

Estar na demanda do Outro pode ser extremamente confortável e parecer muito satisfatório, tendo em vista que colocar-se como objeto do Outro permite supor-se amado e desejado. Entretanto, quando a demanda passa a ser “aprenda”, a posição passiva não é mais suficiente e exige do sujeito um posicionamento ativo diante do saber. Para responder à demanda do Outro na aquisição do conhecimento, o sujeito precisa agir de acordo com o seu desejo. Afinal, ser bem-sucedido é algo que depende dele mesmo, implica colocar-se numa posição fálica. “[...] Aprender implica um desejo, um projeto, uma perspectiva, não é apenas compreender” (Idem, p. 27).

Sintoma refere-se a um sinal que substitui a satisfação pulsional. “A satisfação que provocaria desprazer é desviada de seu curso e encontra âncora no sintoma. O sintoma é consequência do recalque, a língua do recalque – uma língua amordaçada” (FERREIRA, 1999, p. 54). Portanto, o sintoma é um texto com um “sentido” inconsciente tecido pelo sujeito com suas experiências, por isso é a marca desse sujeito, traduzindo a sua singularidade. A função do sintoma consiste em transformar em enigma o gozo proibido, um enigma a ser decifrado.

Em 1937, no texto “Análise Terminável e Interminável”, este é o testemunho deixado por Freud: educar, governar e psicanalisar são profissões 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. Afinal, o que o pai da psicanálise quis dizer com essa afirmação? O que é da ordem do impossível para Freud?

De acordo com Lajonquière (1999), o exercício dessas profissões vai além da técnica, visto que elas são consideradas tipicamente humanas. Dessa forma, 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 a cada ato. O impossível está em saber previamente o que acontecerá.

Em momento algum Freud coloca em dúvida que algo é produzido no encontro da cena educativa, na qual o professor ensina e o aluno aprende. Entretanto, nem sempre o que o professor ensina é o que o aluno aprende, e vice-versa. A falta de uma correspondência direta gera angústia nos educadores, pois demonstra o quanto o processo de aprendizagem não

pode ser previsto. É na experiência prática que somos confrontados com a dimensão do impossível, pois não temos como saber o que realmente se ensina e o que realmente se aprende. Porém, existem momentos em que o ato educativo é capaz de despertar o desejo, podendo-se considerar que, então, alcançou-se o mais alto grau de qualidade, fato que muda sua condição, positivando o impossível.

Disso deriva uma ética, a ética da psicanálise, que nos ensina que o modo como concebemos o desejo também deve marcar a educação escolar. Uma ética que substitui a perspectiva que visa garantir objetivos e condutas definidas a priori que se expressem na exigência de conformidade às normas pré-estabelecidas pela demanda do Outro personificado pela Escola. A ética na educação, assim como na clínica psicanalítica, também é, antes de tudo, uma ética do desejo e do respeito à diferença, avessa, portanto, a categorizações pautadas em critérios universais. Ensinar, na perspectiva da psicanálise, é, pois, ir além das práticas standardizadas; é a recusa de todo tipo de sistema fechado de ensino.

Considerando a diferença entre desejo e saber, a criança/sujeito só se incluirá nos laços sociais na escola, com suas exigências, se o seu professor, pequeno outro com quem poderá se identificar, de sua posição desejante, lhe transmitir essa posição. É certo que cada criança trará as suas peculiaridades, sua história, mas a transmissão de conteúdos não se dá sem a transmissão do desejo. Essa é a maior herança que pais e professores podem passar a seus filhos e alunos. Trata-se aí da passagem da posição de objeto de desejo para sujeito que deseja.

Freud, em seu texto "Reflexões sobre a psicologia do escolar" (1914), relata que foi por influência de seus mestres que lhe nasceu, enquanto estava na escola, o desejo de contribuir significativamente para a ampliação do conhecimento humano. Afirma que esse foi um fator determinante para as suas escolhas futuras em relação a tornar-se médico e dedicar-se à pesquisa, o que culminou com a criação da psicanálise: "[...] é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres" (FREUD, [1914] 1969, p. 56). Segundo o autor, as emoções presentes nesses primeiros contatos com os professores têm o poder de aproximar ou afastar o aluno dos caminhos que levam à aquisição do conhecimento, podendo inclusive bloqueá-los, em casos mais extremos. Acrescenta ainda que, nos primeiros anos de vida, são constituídas as formas como os comportamentos futuros serão influenciados a partir da herança afetiva gerada pelas relações com os familiares importantes na primeira infância.

Com esse referencial, podemos afirmar, portanto, que a criança/sujeito que se insere nos laços sociais presentes na escola, e na posição desejante que os sustenta, o faz porque tem a seu dispor a possibilidade de se reconhecer no desejo do outro, professor e outras autoridades que estão atuando na escola. A transmissão de conteúdos não se daria sem essa transmissão do desejo, que possibilitaria ao aluno ocupar também a posição de desejante. Podemos dizer, assim, que toda educação, mesmo a escolar, inclui a transmissão de um certo saber que não se reduz à passagem de conteúdos. Considerando, com Lacan, o desejo como “energia interessada”, como pano de fundo do desejo de conhecimento, sempre podemos encontrar o amor ao saber (inconsciente).

KNOWING AND KNOWLEDGE: PSYCHOANALYSIS IN THE SCHOOL

ABSTRACT: This article reflects on the functions of the “desire to know” in the acquisition of the knowledge which the school transmits to children. Admitting the presence of the dynamics of desire and its effects on the relationship between the subject and schooling brings the contribution of psychoanalysis into this study, that is, the recognition of unconscious determinants in this process.

KEY WORDS: Psychoanalysis. School. Childhood education. Knowledge acquisition. Desire to know.

SABER Y CONOCIMIENTO: EL PSICOANÁLISIS EN LA ESCUELA

RESUMEN: Este artículo es una reflexión sobre las funciones del “deseo de saber” en la adquisición de los conocimientos transmitidos por la escuela a los niños. Admitir la presencia de la dinámica del deseo y sus efectos en la relación del sujeto con la escolaridad trae para este trabajo la contribución del psicoanálisis, a saber, el reconocimiento de determinaciones inconscientes en ese proceso.

PALABRAS CHAVE: Psicoanálisis. Escuela. Educación infantil. Adquisición de conocimiento. Deseo de saber.

REFERÊNCIAS

CORDIÉ, A. *Os atrasados não existem*: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ELIA, L. Desenvolvimento, estrutura e gozo. *Revista Marraio*, n. 9, abr. 2005.

FERREIRA, T. *A escrita da clínica*: psicanálise com crianças. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

- FREUD, S. *Três ensaios sobre a sexualidade*. ESB, v. VII. Rio de Janeiro: Imago, [1905] 2006.
- _____. *Duas histórias clínicas: "o pequeno Hans" e o "Homem dos ratos"*. ESB, v. X. Rio de Janeiro: Imago, [1909] 2006.
- _____. *Cinco lições de psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos*. ESB, v. XI. Rio de Janeiro: Imago Editora, [1909] 2006.
- _____. *Totem e tabu e outros trabalhos* (1913). In: ESB. v. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 2006.
- _____. *O futuro de uma ilusão, o mal-estar na civilização e outros trabalhos* (1927-1931). ESB, v. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 2006.
- _____. Rascunho K. *As neuropsicoses de defesa* (1887-1902). ESB, v. I. Rio de Janeiro: Imago, 1969.
- _____. *Reflexões sobre a psicologia do escolar*. ESB, v. XIII. Rio de Janeiro: Imago, [1914] 1969.
- _____. *Novas conferências introdutórias sobre psicanálise ([1932] 1933). Conferência XXXIV: explicações, aplicações e orientações*. ESB, v. XXII. Rio de Janeiro: Imago, 2006.
- _____. *Análise terminável e interminável* (1937). ESB. v. XXIII. Rio de Janeiro: Imago, 2006.
- LACAN, J. *O seminário, o livro 5, as formações do inconsciente* (1957-1958). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- _____. *O seminário livro 7, a ética da psicanálise* (1959-1960). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- _____. *O seminário livro 16, de um outro ao outro* (1968-1969). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- LAJONQUIÈRE, L. *Infância e ilusão (psico) pedagógica: escritos de psicanálise e educação*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- NOMINÉ, B. A criança e o saber. *Revista de Formações Clínicas do Campo Lacaniano*, Rio de Janeiro, 2002.
- PEREIRA, R. M. R.; JOBIM e SOUZA, S. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Orgs.). *Infância e produção cultural*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2003.
- SANTIAGO, A. L. *A inibição intelectual na psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

SONIA BORGES é doutora em Psicologia da Educação, pela PUC/São Paulo, psicanalista da Escola de Psicanálise do Campo Lacaniano e professora do Programa de Mestrado e Doutorado em Psicanálise, Saúde e Sociedade, da Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro.
E-mail: spborges@uol.com.br
