

O desconhecido íntimo: uma reflexão sobre o infantil, a psicanálise e a educação

The intimate unknown: a reflection on infantile, psychoanalysis and education

Lo íntimo desconocido: una reflexión sobre los niños, el psicoanálisis y la educación

Francisco Carlos Santos Filho^I

Vânia Lisa Fischer Cossetin^{II}

RESUMO


O presente artigo problematiza psicanalítica e filosoficamente os discursos afirmativos sobre a infância, os quais, partindo da suposta condição de *in-fans*, têm se limitado a falar sobre e pela criança, além de defini-la, diagnosticá-la, patologizá-la e medicá-la. Para tanto, recupera a noção freudiana de *infantil* não como condição circunscrita a uma fase cronológica do desenvolvimento humano e sim como o amálgama das experiências arcaicas estruturantes do inconsciente, a partir das quais desdobram-se até mesmo os modos determinantes de relação com o semelhante. Tal premissa produz implicações importantes no campo educativo, uma vez que exige tanto um educador advertido da existência desse infantil em si mesmo e no outro como dos limites de seu saber sobre a criança e a infância, conseqüentemente, uma atenção maior acerca das (im) possibilidades do educar.

Palavras-chave: Infância. Freud. Estranho. Saber.


ABSTRACT

This article problematizes psychoanalytically and philosophically the affirmative discourses about childhood, which, starting from the supposed *in-fans* condition, have been limited to talking about and for the child, as well as defining, diagnosing, pathologizing and medicating her. For this purpose, it recovers the Freudian notion of *the infantile*, not as a condition circumscribed to a chronological phase of human development, but as the amalgam of archaic experiences structuring the, including from which the determining modes of relationship with others unfold. Such a premise produces important implications in the educational field, since it requires both an educator that is aware of the existence of this infantile in himself and in the other as well as the limits of his knowledge about the child and childhood; consequently, greater attention to the (im) possibilities of educating.

Keywords: Childhood. Freud. Uncanny. Knowledge.

^IUniversidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, Brasil. E-mail: santos@upf.br  <https://orcid.org/0000-0001-7868-2003>

^{II}Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS, Brasil. E-mail: vania.cossetin@unijui.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0001-8722-9235>

RESUMEN

Este artículo problematiza psicoanalítica y filosóficamente los discursos afirmativos sobre la infancia que, partiendo de la supuesta condición de *in-fans*, se han limitado a hablar del y por el niño, además de definirlo, diagnosticarlo, patologizarlo y medicarlo. Para ello, recupera la noción freudiana de *infantil* no como una condición limitada a una fase cronológica del desarrollo humano, sino como la amalgama de experiencias arcaicas que estructuran el inconsciente, incluso a partir de las cuales se despliegan los modos determinantes con el semejante. Tal premisa produce implicaciones importantes en el campo educativo pues requiere tanto un educador consciente de la existencia de ese infantil en sí mismo y en el otro como de los límites de su saber sobre el niño y la infancia, en consecuencia, una mayor atención a las (im)posibilidades de educar.

Palabras clave: Infancia. Freud. Extraño. Saber.

INTRODUÇÃO

Apesar de a ideia de infância ter surgido na modernidade há menos de um século, os espaços de debate e pesquisa sobre ela ampliaram-se significativamente, assim como o seu estatuto político passou a ganhar legitimidade. É um efeito da promoção da criança e da infância à condição de sujeito, tornando-as alvo de interesse coletivo na esfera pública e de ações criadas particularmente para atender as suas demandas, sobretudo as educativas.

Desta condição infantil e toda sorte de possibilidades e dificuldades que orbitam a sua formação se ocupam pesquisadores das mais diferentes áreas: de psiquiatras, neurocientistas, neurolinguistas, filósofos, antropólogos, psicólogos, sociólogos, pedagogos, religiosos, místicos, políticos, coaches. Todos supostamente empenhados em articular discursos afirmativos sobre o que é e como deve ser a infância e a criança, quais os seus respectivos lugares na sociedade, o papel do adulto em sua formação e quais os métodos mais eficazes para que se venha a dar concretude ao ideal sobre elas projetado. Mas não só. A maior parte deles trata de fazê-lo reduzindo a infância e o infante a um saber categorial, tanto em termos científicos quanto metafísicos. Dada a sua suposta condição de *in-fans*, aquele que não fala¹, puseram-se a falar não com, mas sobre e pela criança, a defini-la, diagnosticá-la, frequentemente patologizá-la e, no limite, medicá-la.

Freud (1905 [2007a]), todavia, deu-nos a ver tanto a infância como a criança de uma forma muitíssimo peculiar, nela concebendo um ser capaz de responder, mas sobretudo de perguntar e teorizar criativamente acerca de si e do mundo circundante; um ser revelador, conforme Kofman (1996), fonte criativa primordial, nutridora do gênio artístico e poético humano. Importante que se diga que, para isso, foi necessário a Freud profaná-la, no que encontramos seguramente uma das mais ousadas e radicais contribuições da psicanálise para a compreensão da condição e do comportamento humanos. Além de sustentar a existência da sexualidade infantil — antes exclusividade do adulto —, Freud indicou que esse pequeno ser em devir, desde os momentos mais remotos de sua existência, debate-se entre sentimentos muito dissonantes, tensionado que é pela presença/ausência do outro. Enquanto desamparado e necessitado, desenvolve vocação para o amor e para a gentileza, mas também apresenta um campo pulsional em que vicejam o sadismo,

1 Para a filósofa Jeanne-Marie Gagnebin (1997, p. 87), a palavra *infante* compreenderia aquela condição da pequena criança na qual ela ainda se encontraria desprovida do meio suficientemente adequado para sua expressão, sendo o prefixo *in* indicativo de algo não exprimível ou tratável discursivamente. Muito mais que uma ausência, diz respeito a uma condição dessa linguagem e desse discurso, cujo pensamento se encontraria ainda inacabado, por isso sem condições de ser expresso ou comunicado lógica, linguística e pragmaticamente.

o ódio e a agressividade. O pequeno infante exprime muito precocemente nada mais nada menos que a natureza ambivalente de nosso ser em face do semelhante.

Quanto à infância, Freud redimensionou seu sentido e abrangência, evitando circunscrever a experiência do infantil a uma fase cronológica do desenvolvimento humano, tomando-a, isso sim, o amálgama das nossas experiências mais arcaicas, massa estruturante do inconsciente que consiste no cerne do próprio ser. Apoiada nela se estrutura nossa subjetividade e com ela passamos a nos haver pelo resto de nossas vidas. Em vista disso, desde a perspectiva psicanalítica, melhor seria dizer *o infantil*, já que infantil e infância deixam de ser a mesma coisa. Antes, existe uma diferenciação entre a infância, tempo cronológico situado num determinado período da vida humana que começa e termina, e o infantil, que é perene e nos acompanha pela vida inteira, sendo, curiosamente, capaz de atualizar-se sempre, a cada momento da vida, sem nunca cessar.

Nesse horizonte de compreensão, a própria educação sofre um redesenho, particularmente a partir de duas decisivas observações freudianas acerca da persistência do infantil em nós. A primeira delas encontramos no texto *O interesse da psicanálise* (Freud, [1913] 2007b), contexto em que Freud afirma a continuidade da psique infantil na psique do adulto e o caráter persistente e indestrutível das formações infantis, demonstrando que as primeiras impressões da infância são determinantes na ulterior vida do sujeito adulto, a tal ponto, segundo ele, “a que nada, depois, conseguirá se opor” (Freud, [1939] 2007e, p. 173). A segunda está presente em *Sobre a psicologia do colegial* (Freud, [1914] 2007d). Neste ensaio, Freud alega haver uma eficácia limitada do educar, uma dimensão incontrolável inerente à relação pedagógica dada a participação dos conteúdos inconscientes infantis no decurso da vida de todos os sujeitos nela envolvidos, de educadores e educandos, tornando singulares e imprevisíveis seja aquilo que é endereçado, seja aquilo que retorna como resposta ao investimento educativo.

Tais proposições freudianas levam-nos à formulação de inumeráveis questões com desdobramentos importantes para o campo educacional, entre elas: o que o adulto vê, pensa e supõe saber sobre a criança que tem diante de si? Que encontro é esse e que fatores subjetivos estão em jogo? Em que medida o adulto consegue isolar a dimensão infantil de seu ser daquele que está ali como objeto para a sua compreensão? Qual a relação entre a fantasmática infantil persistente no adulto e a criança de que ele se ocupa no educar? E, sobretudo, o que é o infantil e que educação é possível no contexto de sua irreduzível existência?

Os esforços aqui empreendidos não visam fornecer respostas a tais questões, senão mantê-las vivas ao longo das reflexões que animam estes escritos. Elas emergem do nosso interesse pela instigante e não menos controversa relação entre psicanálise e educação, bem como do desafio que a tarefa filosófico-hermenêutica nos inflige quando nos colocamos diante de um texto cronologicamente distante no tempo, mas atemporal quanto à sua potencialidade de ampliar nossas compreensões acerca do fenômeno humano contemporâneo. É assim que experimentamos o encontro com um clássico, como o é a obra freudiana e, por conseguinte, com a pesquisa no campo psicanalítico e filosófico-educacional.

Para abordar o tema vamos nos ater a alguns textos de Freud, valendo-nos também de alguns de seus intérpretes cujos pensamentos consideramos referentes importantes. Além disso, acode-nos a larga experiência com a clínica — escutando infâncias que a nós retornam nas formas mais diversas, como sintomas, sonhos, atos falhos, enfim, o inconsciente humano — bem como a experiência como docentes e pesquisadores atuantes no campo psicanalítico, filosófico e educacional. O presente artigo encontra-se estruturado em três partes: 1. a especificidade do conceito de infantil na psicanálise; 2. a relação entre a noção de *infamiliar* e a intervenção estruturante do semelhante humano; 3. o saber sobre o infantil e o seu vínculo com a educação.

A INFÂNCIA E O INFANTIL EM PSICANÁLISE

O historiador Philippe Ariès (1978) esclareceu que a noção de infância é uma construção social e cultural. Em *História social da criança e da família*, demonstra que só na modernidade a infância passou a ser considerada como uma etapa do desenvolvimento humano, como um período da vida com características específicas, nem sequer havendo antes dela qualquer lugar especial para o infante uma vez concluído o seu desmame. Revelou-nos, também, que teria sido a preocupação educativa o fator determinante para definir à criança um lugar social, razão pela qual a sua identidade passou a ser tributária da sua vinculação à instituição escolar e ao processo de escolarização. Significa que não apenas o campo social instituiu a infância, mas também dimensionou o tempo da infância como correlato ao tempo da escolarização.

Sendo assim, além de temporalmente datada, a infância tem sido narrada por cada época e cada cultura de forma distinta, estando sujeita, portanto, em sua própria concepção, ao contexto histórico e social dos autores da narrativa. A infância varia conforme o modo que a cultura de cada época interage com a criança desse tempo. Cada época forja seu modelo de infância e de criança. A criança digitalmente intoxicada de hoje não é a mesma de dez anos atrás. Há duas décadas não preponderava o afã classificatório de transtornos do espectro autista como hoje; questões de gênero entram no debate e produzem efeitos subjetivos inteiramente distintos do que ocorria há duas décadas atrás; e todas as questões acima são diferentes para o Brasil e para a Europa, assim como o são para outros países, outros continentes e dentro do próprio Brasil.

Em termos psicanalíticos, implica considerar que a realidade humana está sempre recortada pela linguagem que dirá, tomando como ponto de partida o suporte biológico, o que vem a ser “a criança” (Kupfer, 2013). A psicanálise, nesses termos, não desconhece nem rejeita a noção histórica, mas a amplia, rompendo com os limites cronologicamente definidos da infância. Reconhece-a antes mesmo do nascimento do neonato, que já se encontra em constituição nos ideais de seus progenitores. Ideais, estes, marcados por traços inconscientes indisponíveis ao seu portador, irrecuperáveis do ponto de vista da sua gênese e, ao mesmo tempo, impossíveis de serem desfeitos ao longo de sua existência. Daí a importância de tratarmos a noção de infância indo além de sua origem cronológica, de um antes e um depois, ainda que ela nos remeta a determinado momento do desenvolvimento da vida de um sujeito. Essa noção nos permite enxergar o infantil como o solo fundante e arcaico sobre o qual é feito e faz-se a si próprio o sujeito, narrador e artífice de si mesmo.

Esta crítica ao caráter exclusivamente histórico-temporal da infância está no bojo das elaborações psicanalíticas acerca do infantil. Lembremos que Freud inaugura um discurso sobre a infância destoante daquele em vigor em sua época. Converteu a infância datada em fonte dos sintomas e dores vivenciados pelo sujeito, lugar de encontro da sua própria estruturação e da etiologia do sofrimento psíquico existentes na vida adulta. Permitiu-nos, com isso, compreender a dimensão do inconsciente — o domínio da pulsão e do recalque — na constituição subjetiva, logo, na estruturação do infantil, e a sua relação com a infância e a história do sujeito.

Dessa perspectiva, podemos supor que o infantil pouco varie. Ele é perene porque está ligado ao trabalho que a criança tem para elaborar os enigmas fundamentais que atijam a curiosidade humana desde sempre: o nascimento, a concepção, a sexualidade, o ciúme fraterno, a filiação, a morte. O infantil está na infância, está na criança e está em pessoas de qualquer idade, nacionalidade, classe, raça ou gênero; está em qualquer época e lugar conforme cada cultura maneja os ritos simbólicos dos quais se vale para cercar esses temas fundamentais. O infantil está na criatividade da pesquisa científica, na maneira original que encontramos para problematizar as questões que nos propõe uma realidade sempre renovada e da qual nos valemos para construir os ensaios e livros que publicamos, nossas dissertações e teses. O infantil está na arte, na capacidade dos artistas de capturarem em tela e escultura o que nos escapa; está nas formações da cultura, na música, na dança, no folclore.

O infantil está na literatura, nos romances, nos grandes clássicos, nos mitos, nos contos fantásticos. O infantil está oculto atrás do medo do desconhecido que alimenta a busca de proteção religiosa, das bravatas das corporações bélicas e da pseudocoragem de valentões, milicianos e misóginos. O infantil é a pasta básica do inconsciente que nos conforma, usina que fornece a energia para todas as ações transformadoras do mundo, que permitem torná-lo um lugar melhor para se viver.

O conceito de infantil para a psicanálise, portanto, vai muito além da dimensão comportamental que rege a construção dessa noção no senso comum para o qual a designação de infantil assume a conotação de formas de ser impróprias para a idade, infantilismo ou infantilidade, que denunciam a desadaptação de um sujeito ao seu tempo. Para a psicanálise, o infantil nos constitui e, ainda que oculto, jamais nos deixa, constituindo o núcleo da nossa subjetividade, permanecendo em nós como fonte tanto de criatividade como de angústia. O infantil é o sintoma que nos enferma, mas também é sonho e humor. O infantil é o cimento civilizatório do sentimento solidário que estrutura nossa cultura e dá cabida a todas as conquistas que o gênio humano foi capaz de construir, como também é aquilo que dá conta dos modos mais brutais de destrutividade. Freud é claro com relação a essa faceta maligna:

Há aqui um fragmento de realidade que se pretende desmentir; o ser humano não é um ser manso, amável, em suma capaz tão somente de defender-se se o atacam, senão que é lícito atribuir à sua dotação pulsional uma boa cota de agressividade. Em consequência disso, o próximo não é somente um possível auxiliar e objeto sexual, senão que uma tentação para que nele se satisfaça a agressão, para explorar sua força de trabalho sem ressarcir-lo, usá-lo sexualmente sem seu consentimento, despossuí-lo de seu patrimônio, humilhá-lo, infringir dores, martirizá-lo e assassiná-lo. [...] essa agressão cruel aguarda, em geral, uma provocação [...] e, sob circunstâncias propícias, quando estão ausentes as forças anímicas contrárias capazes de inibi-la, se exterioriza [...], desmascarando aos seres humanos como bestas selvagens que nem sequer respeitam seu semelhante. (Freud, [1930] 2020b, p. 363)

Assim, dessa forma, prossegue Freud:

Partindo do estudo de sonhos e atos falhos, a psicanálise chegou à conclusão de que os impulsos primitivos, selvagens e malignos da humanidade não desapareceram em nenhum de seus indivíduos, mas persistem, ainda que recalcados, no inconsciente, à espera de ocasiões propícias para desenvolver sua atividade. Nos ensina também que nosso intelecto é coisa débil e dependente, brinquedo e instrumento dessas inclinações pulsionais e afetos, assim que todos nos vemos forçados a atuar inteligentemente ou tontamente segundo aquilo que ordenam nossas atitudes emocionais. (Freud, [1914] 2007c, p. 302)

Vamos lembrar que Freud escreveu essas impressões em tempos de guerra, nos quais a brutalidade se encontra a descoberto e se arreganha nos regimes de exceção, nas práticas escravagistas e de precarização do trabalho, bem como nas ações de exclusão que visam ao extermínio de populações consideradas descartáveis. É por isso que é impossível não associar essas passagens às práticas atuais patrocinadas pelo capital no neoliberalismo e, particularmente, com o retrocesso observado em nosso país, que iniciou em 2016 e se cristalizou no governo vigente entre 2019 e 2022.

Para Freud, domínio pulsional é coisa que se conquista desde os primeiros tempos e às expensas do próprio gozo pulsional imediatista, por meio do trabalho psíquico que dá lugar à

recusa desse gozo. Tal recusa só pode ser alcançada com a mediação do outro, adulto cuidador. É a intervenção desse adulto que proporciona a construção de diques internos que, valendo-se do desbaste da própria força pulsional primária, a transformam e a aplicam a outros fins. Esse ganho civilizatório não se constrói de um golpe, sendo antes um processo que necessita ser suportado e que tem no adulto seu suporte subjetivo.

Nos *Três ensaios sobre a sexualidade*, Freud ([1905] 2007a) observa que o descaso com a estruturação, com a existência e a natureza desse infantil, é consequência da romantização operada por nossa cultura quando produz sua narrativa sobre a infância. Esse aspecto se vê reforçado pela amnésia que, em todos nós, recobre esses primeiros anos, terminando por acobertar uma realidade bastante dura, mas verdadeira: longe de serem anos dourados, recheados de uma felicidade inocente, neles a criança sofre, é marcada por um *pathos* iniludível, padece de angústia sem estar enferma e tem que lidar com uma carga pulsional potente para cujo enfrentamento ainda não possui suficientes recursos psíquicos. Nesses anos, dos quais pouco conservamos, prossegue Freud ([1905] 2007a, p. 158), “[...] sabíamos externar dor e alegria de uma maneira humana, mostrávamos amor, ciúme e outras paixões que então nos agitavam com violência e pronunciávamos frases que os adultos registraram como provas de uma penetrante e incipiente capacidade de juízo”.

Essa carga de experiências, ainda que recoberta por abrangente amnésia, transcende a etapa temporal da infância, permanecendo viva e ativamente presente por toda a vida, dando forma ao infantil ou, se quisermos, ao inconsciente, que sobrevive submerso em nosso interior por obra do recalque. Seu caminho para a exterioridade, continua Freud, se encontra impedido pelos diques internos erguidos pelo “[...] asco, o sentimento de vergonha, os apelos do ideal no campo estético e moral. Na cultura civilizada se tem a impressão de que o estabelecimento desses diques é obra do processo de educação”, contando, esse processo formativo, com o recurso do “[...] desvio dessas forças pulsionais sexuais [e destrutivas] de suas metas e sua orientação em direção a novas metas, num processo que merece o nome de sublimação” (Freud, [1905] 2007a, p. 161). Transformar — sem negar nem eliminar — esse *pathos* em um *ethos* é tarefa formativa do adulto cuidador. Antes, portanto, de projetar para fora aspectos de si mesmo que provocam asco, pudor e vergonha, o ser humano lhes dá combate dentro, impondo, com o apoio das intervenções formativas do adulto, o dique que vai fixá-los ao inconsciente. E, contando com o mesmo suporte subjetivo do semelhante, vai buscar os recursos que permitam transformar essas tendências primárias e voltá-las para finalidades socialmente aceitáveis e coletivamente produtivas.

O OUTRO, ESSE ESTRANGEIRO

A tendência humana a desconhecer aquilo que nos causa estranheza, até mesmo excluindo o que não se ajusta às nossas estruturas de reconhecimento, é consabida e cria abismos entre o eu e o outro. Freud, nestes termos, foi pródigo em demonstrar que o fenômeno psíquico humano não é linear, nem pode ser lido desde uma perspectiva reducionista e unilateral, o que faz da ambivalência uma importante chave hermenêutica para a leitura e compreensão de toda a sua obra. O psicanalista austríaco introduziu o jogo de parentesco e diferença, de relação e continuidade onde aparentemente existia lacuna, vazio, ruptura, disjunção (Kofman, 1996). O mesmo acontece com as noções de consciente e inconsciente, normal e patológico, indivíduo e espécie, familiar e estranho.

Em 1919, Freud escreveu um inquietante ensaio que denominou *O infamiliar* ([1919] 2020a). Nele, procurou demonstrar que sentimentos de estranheza são despertados não apenas por aquilo que assusta, causa horror e repulsa, mas que o infamiliar configura uma classe particular de coisa aterrorizante que remete a algo muito conhecido e íntimo. Aquilo que sentimos como não familiar

está próximo de nós porque habita, ainda que oculto, o nosso âmago e vem inesperadamente à tona. A categoria do infamiliar supõe uma divisão no sujeito na qual partes depreciadas de si, justamente aquelas não reconhecidas como próprias — e que, portanto, são repudiadas — passam a ser depositadas no outro. Aquilo que alguém não pode reconhecer em si como algo que lhe pertence, mas não suporta ver, ele o cinde de seu campo de pensamento com tal violência que só poderá encontrá-lo novamente expelido para fora de si e depositado no outro, tornando possível sentir a esse outro como alheio, estranho e, sobretudo, como repulsivo.

Com base na posição freudiana é possível compreender que aquilo que é sentido como distante e estrangeiro é, antes de tudo, um estrangeiro interno. O inconsciente, essa parte de nós que não reconhecemos, constitui um lugar psíquico, um outro interno que nos reparte, que mora em nós, mas permanece estranho ao Eu consciente. Esse desconhecido em nós — que nos determina, pertence, mas causa estranheza, assombro e resistência — irá se desdobrar de modo determinante nas formas de lidar com o outro.

Rechaçar o estranho é parte indissociável do processo constitutivo da humanização e de diferenciação: eu e não eu; o que é próprio e o que é alheio; o estranho e o familiar. Contudo, num momento posterior, saber lidar com o estranho é condição para a humanização do semelhante. No processo de estruturação psíquica precoce, o medo do estranho não está presente desde o nascimento. Como afirma Zygoris (1998), ao nascer e durante os primeiros tempos de vida, o bebê sorri indiscriminadamente para qualquer rosto humano que lhe dedique cuidado. Do ponto de vista da estruturação psíquica, a gênese do medo do estranho está localizada na “angústia do oitavo mês” (Spitz, 1980), momento em que o bebê começa a esboçar reações de retraimento ante um rosto não familiar, o que coincide com as origens do Eu, esse espaço psíquico que permite o reconhecimento de si e a constituição de um “nós”. Apoiado nesse fundamento, Zygoris (1998, p. 194) afirma que “ninguém nasce xenófobo, transforma-se em”.

Vai nesse sentido a referência freudiana da familiaridade e do sentimento do estranho, algo que habita em nós, mas há muito foi recalcado. Após a aquisição do “nós” pela socialização, a criança passa a situar o estranho-estrangeiro do lado oposto daquilo que reconhece como familiar. Todavia, permanecerão no inconsciente aspectos arcaicos sempre aptos a se ligarem ao estrangeiro para dele fazerem semblante. O horror pelo estranho é uma xenofobia ordinária que faz parte do mundo interno de todos nós; porém, quando o pavor íntimo transborda e se instaura no laço com o outro, surge o perigo de a simples existência do estranho-estrangeiro provocar a exclusão, o apagamento do outro, sua desumanização. A reação de cada um para com a estrangeiridade do outro, que é aquilo que o torna singular, modula as possibilidades de encontro.

Não é preciso dizer muito mais para compreendermos o lugar prioritário que assume, hoje, o trabalho formativo dos pais e dos educadores. Basta ressaltar que é a atitude psíquica do adulto que modula, no princípio, o encontro com o outro-estrangeiro, estabelecendo modos de relação com ele, os quais podem variar desde a atenção, o cuidado, o respeito e o acolhimento — reconhecimento do outro —, passando pela evitação ou pela indiferença — negação do outro —, até o extremo do rechaço e da xenofobia — a destruição do outro (Zygoris, 1998). Sendo assim, se o infantil é exatamente aquilo que reside no mais íntimo de cada um, constituindo-se num estrangeiro interno, é possível argumentar que o educador deve ter como atitude psíquica básica o reconhecimento desse infantil em si mesmo para que possa dar suporte e trabalhar na direção do acolhimento da diferença que vem com o outro. Nesse acolhimento reside também o reconhecimento do educador da radical incompletude e inacabamento com os quais precisa permanentemente lidar na tarefa de educar, permitindo maior permeabilidade a essa condição inerente ao seu ofício, bem como a renúncia ao afã de domesticação e adestramento do infantil que necessita enfrentar em si e no educando.

EDUCAR O INFANTE: DO SABER EM DEMASIA AO SABER QUE NÃO SE SABE

Se é verdade que o infantil são as experiências mais arcaicas e fundantes da vida adulta, é igualmente verdadeiro que o nosso encontro com uma criança revira, conforme Corso e Corso (1993), todos os nossos guardados, inaugurando um retorno à nossa anterioridade. Uma criança invoca este infante oculto, este ser que, desperto, nos apequena e assanha em nós sentimentos muito controversos.

Françoise Dolto, que se dedicou por décadas ao trabalho clínico com crianças e à pesquisa psicanalítica com esses pequenos sujeitos, chegou à instigante hipótese de que a criança é “[...] o calcanhar de Aquiles do adulto: aquele que aparentemente mais forte tem medo de ser desarmado diante desse ser de verdade” (2005, p. 111). Segundo ela, um medo de dimensões coletivas e inconscientes acometeria o adulto em razão do gênio libidinal que a criança expressa com maior liberdade, sobretudo porque é potencialmente capaz de impedir e retardar a esclerose civilizacional, ameaçando a ilusória segurança adulta.

Um exemplo típico pode ser encontrado nas clássicas histórias que por séculos se alimentaram de, e alimentam, nosso imaginário infantil. Histórias que encontraram formas particulares de simbolicamente velar e suavizar esta denúncia, narrando as vinganças dos adultos contra as crianças (Corso e Corso, 2016). João e Maria, Rapunzel, A Bela Adormecida, Branca de Neve, em todas essas histórias algo em comum se dá na relação com o adulto, particularmente com os pais: as crianças são preteridas. Essa constatação soa curiosa para uma cultura como a nossa que se orgulha de ter reservado à criança um lugar central — na família, na escola, na sociedade. Por não ter sido assim desde sempre, como já demonstrado por Ariès (1978), a construção dessa nova relação com a criança não ficou sem uma contrapartida tácita inconsciente. Essa supervalorização teria nutrido uma fantasia oposta, atribuidora de um valor negativo à criança e difícil de ser admitida e verbalizada conscientemente por nós, adultos (Corso e Corso, 2016). Nutrimos um sentimento controverso relativamente às crianças, possível de ser admitido apenas fantasiosamente. As literaturas são fecundas nesse aspecto e sua rápida e fácil adesão social é prova de que esse sentimento controverso nos é muito (in)familiar. Como vimos, é do infantil que se trata esse algo a se revelar em e de nós e que nem sequer reconhecemos como próprio. Lembremos que “o inconsciente é o infantil eternizado em todos nós”, a ponto de “incesto, escatologia, sadismo, volúpias perversas, fantasias masturbatórias, medos irracionais [...]” (Kehl, 2008, p. 37) serem a expressão da criança que nos habita pedindo passagem e se manifestando pelos meios consentidos pela cultura.

Dolto (2005) nos convida a olhar as crianças, esses pequenos seres que “se tornam”, não como criaturas frágeis, mas à luz de sua potência, daquilo que elas têm de novo, de criador, de dinâmico e de revelador de si mesmas e dos outros. Sua proposição, aliás, vai ao encontro da hipótese de Hannah Arendt (2014, p. 243) segunda a qual “[...] em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora”. Ambas nos fazem notar que nossas compreensões sobre a criança, a infância e, por conseguinte, sobre o infantil são balizadas por impressões muito paradoxais. A promessa revolucionária que vem colada a cada criança recém-nascida é exemplo disso: com ela, nutrimos nossas esperanças mais entusiasmadas com relação ao mundo e, paralelamente, amargamos a expectativa de que este “nosso mundo” seja por ela renegado ou até destruído.

Uma questão narcísica estaria aí em jogo. Aliás, para Freud (1914 [2004]), ela é moduladora de nossas impressões, de modo que um investimento narcísico relativamente à infância colocaria em movimento uma educação norteadada pela ideia da criança como adimplente do nosso desejo. Confiantes, nos endereçamos à criança como se ela fosse capaz de repor o que nos falta, iludidos pela possibilidade de finalmente concretizar o nosso ideal de completude existencial. Nas palavras de Lajonquière, quando o adulto

[...] olha nos olhos dela, recupera a felicidade que acredita ter perdido ou da qual supõe estar sendo privado. Assim, do fundo desse olhar, retorna-lhe sua própria imagem refletida às avessas ou, em outras palavras, quando olha para uma criança e focaliza de fato aquela outra ideal, todo adulto consegue se ver a si mesmo completo. (Lajonquière, 1999, p. 190)

É, pois, em meio a sentimentos muito controversos que nos relacionamos com uma criança e a educamos. Ora apostamos em demasia que algo dela há de vir espontânea e perfeitamente em sintonia com o nosso projeto de mundo; ora tememos sua imprevisibilidade bárbara e nenhum esforço é poupado para imediatamente dispormos de métodos e recursos favoráveis à sua rápida contenção e controle.

A pedagogia moderna foi hábil nisso, antes buscando definir contornos científicos à empresa educativa do que produzir efeitos subjetivantes, tal como observou Maud Mannoni (1988) em *Educação impossível*. Em que pese a modernidade ter sido decisiva na criação e legitimação do lugar da educação no processo de transmissão da cultura, da constituição do sujeito crítico e autônomo, bem como da afirmação e renovação do pacto civilizatório, a denúncia de Mannoni convém ser considerada, uma vez que ela abriu as portas para uma nova forma de conceber a educação e a investigação acerca de seus fundamentos. O estatuto teórico psicanalítico em que se apoiou ofereceu as bases para a crítica dirigida ao exacerbado justificacionismo científico da pedagogia. Uma pedagogia regida que era — e em boa medida ainda é — pela certeza acerca do humano e dos meios apropriados para educá-los. Hoje acrescentaríamos: regida mormente pelo discurso do desempenho eficiente e instrumental, que acabou reservando à educação escolar um lugar servil na manutenção da lógica mercadológica administrada. Nesse contexto, a definição categórica da infância e do infante, bem como de suas necessidades e modos de “funcionamento”, tornaram-se indispensáveis à consecução de ações educativas eficazes e aptas ao pronto atendimento de suas demandas. Para Francis Imbert (2001), uma educação com esse viés, que assume um estatuto cientificista e toma as crianças e adolescentes como seres de necessidades, ignora que eles não são apenas sociais e culturalmente produzidos, mas que a oferta sugere a demanda. E o mais importante, elimina toda contradição subjetiva, obstruindo o acesso ao desejo pela fabricação de “seres para”.

O problema a que se alude acima coloca em evidência as finalidades da educação, não por acaso desempenho, eficiência e controle, mesmo sob a ótica de um discurso que assumiu o indivíduo como o seu agente, o desempenho competente como instrumento e a adaptação como destino. Orientando-se pela ideia de indivíduo, o discurso pedagogizante se deixaria reger pela crença de que haveria tendências naturais e/ou próprias de determinado “mundo contemporâneo” passíveis de ser mapeadas e conhecidas em suas minúcias para fins de bom aproveitamento e desempenho pedagógico. Quando manejadas “corretamente”, o fracasso escolar seria evitado e se ampliariam os “bons” resultados atingidos por esses seres *in-divisos*. Seres, estes, que em nada coincidem com o sujeito do inconsciente da psicanálise, cindido e faltoso, marcado por uma diferença fundamental instalada no seu âmago. Uma diferença que se estende, aliás, para a relação entre adultos e crianças, logo, para todo encontro geracional.

Logo percebemos que o desafio ao qual somos convocados é enorme, uma vez que ao lado dessa fantasia adulta acerca do encontro perfeito e do controle do outro vem também a promessa de encaixe perfeito na sociedade do consumo e do desempenho, o abandono dos pais e professores em nome de um ilusório protagonismo juvenil, a transferência da responsabilidade educativa para o domínio dos especialistas, dos medicamentos, dos *experts* e terapeutas de todos os tipos. Vemos, assim, que o problema não é menor do que aquele identificado por Freud e que o fez endereçar uma crítica contundente ao puritanismo hipócrita de sua época e, conseqüentemente, à repressão excessiva que marcava a educação. Isso por uma simples razão, porque em ambos os casos o ideário pedagógico

aponta para o mesmo: uma educação que visa à adequação entre fins e meios, supondo poder antever os riscos e deles se precaver pelo domínio de saberes aplicados com elevado rigor metodológico.

Tal concepção de educação anda na contramão da ideia psicanalítica de que haveria um risco inerente ao educar e de que, se há um fim da educação, desde essa perspectiva, seria a de salvaguardar um lugar para o sujeito, a ele garantindo possibilidades de ampliação de sua própria subjetividade. Em outras palavras: de que em educação os resultados serão sempre insatisfatórios (Freud, [1939] 2007e), motivo pelo qual uma educação que se formula acerca de um saber *a priori* do infantil e do educar, destinada a alcançar o perfeito ajuste entre o saber do educador e o vir a ser do educando, é ilusório. Aliás, Freud ([1913] 2007b, p. 190) nos lembra que “só pode ser educador quem é capaz de compenetrar-se de empatia com a alma infantil, e nós, adultos, não compreendemos a criança porque deixamos de compreender nossa própria infância”.

Sabemos que, do ponto de vista psicanalítico, uma compreensão relativamente satisfatória da própria infância se daria, a contento, por meio da experiência analítica. Contudo, antes e acima disso, o que Freud está a nos advertir é de que há um desencontro entre os ideais educativos que animam os adultos e a sua própria infância, impedindo o efetivo encontro com a criança. Encontro que é sempre exigente de uma possível reconciliação desse adulto consigo, com o infantil que nele sempre está em atuação.

Assim, quando se endereça a uma criança, o adulto apresenta-se ou com um saber em demasia ou com um saber em falta. Se crê saber o suficiente é com base em certa ciência do educar que ele o faz; se crê saber o insuficiente é socorrendo-se em um saber alheio especializado que ele o faz. Em ambos os casos, encontra-se mobilizado pela autoconvicção ou pela promessa daquele que tem a certeza de saber. Além disso, em ambos os casos, trata-se de um saber proferido, conforme Backes (2011), por um sujeito ausente, que não está exatamente implicado no que diz saber. Até porque muito mais fácil é estar sustentado por um saber impessoal, que circula pelo campo da objetividade, da comprovação científica e da determinação, do que da contingência e do imponderável.

Com isso não estamos afirmando que nenhum saber sobre a criança, a infância ou o infantil seja possível, nem sequer que ninguém o tenha em alguma medida. Até mesmo porque negligenciando-se isso tendemos a *renunciar o ato educativo*, como expressou Lajonquière (1999). Indiscutivelmente, o adulto ocupa e deve ocupar este lugar de quem tem um saber *acerca de*. Todavia, convém que esteja sempre advertido de que nenhum saber é capaz de encerrar uma subjetividade e que todos os esforços pedagógicos encontram o seu limite justamente neste universo intransponível que é o outro. Mas não só nele, também na impossibilidade de visibilidade plena de si mesmo, o que torna toda intenção educativa e todo conteúdo em ensinamento suspeitos em termos de objetividade.

Sendo assim, que saber é este, afinal, o do professor, e qual o seu alcance? O professor possui um saber que é, em parte, especializado, formatado como conhecimento em decorrência da sua dedicação ao estudo daquilo de que se ocupa, sem o que não pode autorizar-se ou ser reconhecido como professor. Em parte, porém, o saber do professor assemelha-se ao saber parental, porque oriundo da própria experiência, constituído no próprio movimento do seu exercício professoral e porque ambos partilham da condição de serem sujeitos insuficientes e simbolicamente endividados com a cultura.

O problema do saber/não saber docente encontra-se quando, como adulto, ele se vê diante do aluno não como um outro, como uma subjetividade, e sim como um objeto sobre o qual acredita ter todo o controle caso disponha dos conhecimentos e métodos apropriados para acessá-lo e operar em nome de sua aprendizagem. Encontra-se, também, quando ambiciona atingir a qualidade na educação, tomando esse aluno como um cliente, nas palavras de Biesta (2013), como um “potencial consumidor”, e ele próprio colocando-se como um “provedor”. O problema encontra-se quando o professor não se oferece à criança como aquele sujeito de quem se pode arrancar algum saber

sobre o desejo que o adulto como educador, nem sequer aquele por meio do qual a criança pode ser historicizada, vinculada a uma história estruturante que lhe permita fazer parte de um mundo que ultrapassa a ambos. Em vez disso, pensa justificar seu fazer em virtude de eventuais benefícios futuros e estranhos a si, estranhos à própria criança, à humanização dos que chegam e à própria escola. E faz isso dispensando o fato, afinal, de que todo aquele que fala e age em seu próprio nome corre o risco de errar, uma vez que suas escolhas põem à prova suas impotências, logo o ideal de exatidão, controle e eficiência que o ilude.

Apesar de esse jogo de mal-entendidos ser inerente a todo e qualquer encontro geracional, ele expressa uma espécie de esquecimento adulto: de que antes de tudo é em nome de um dever simbólico que ele educa, da manutenção de uma tradição filiatória da qual ele próprio é herdeiro e ao mesmo tempo alguém que haverá de, nela, inscrever outros. Nesses termos, toda ação educativa que se orienta por uma dita prospecção do futuro em virtude de um acerto relativamente a ele e, por conseguinte, de um ganho, se apresenta ilusório. É o enodamento com histórias contingenciais, precárias em termos de planejamentos e fins, repleta de frustrações, desvios, encontros e desencontros, dores e alegrias, sonhos e desejos, que o adulto permite à criança inscrever-se na série geracional e, assim, fazer usufruto de seu próprio desejo no conjunto da história dos antepassados.

Já não se trata, então, de buscarmos o perfeito ajuste das nossas intervenções à realidade infantil que esta criança encarna, mas desdobrar a diferença que ali se escancara, ainda que relutemos em reconhecê-la. E, longe do que poderíamos supor, o encontro não está comprometido. Acontece que ele se nos apresenta também em termos de dúvidas e questionamentos acerca de nós mesmos e do que nos é possível relativamente a essa criança. A psicanálise nos mostra que é na interrogação de nossa condição que a criança pode encontrar justamente a porta de entrada para inscrever-se como sujeito numa história compartilhada. Requer que assumamos o lugar de adultos que nos é devido; posição ética fundamental, aliás, a ser assumida por todo aquele que se veja às voltas com a educação de uma criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança — uma infância — é fruto de uma equação que inclui diversos aspectos como a biologia (parto, genética), a qualidade dos encontros afetivos (fantasmáticos incluídos) e as representações sociais ou culturais de sua época. É mais um tanto de mistério que torna até mesmo inadequado o termo “equação”. (Gutfreind, 2022, p. 20)

Deste excerto da recente obra de Celso Gutfreind (2022), *A nova infância em análise*, importamos destacar o desfecho: o mistério que inviabiliza qualquer equação em busca da apreensão definitiva da criança e da infância. Diríamos nós, de qualquer gesto que reduza seus horizontes semânticos e, assim, nos impeça de encontrarmos o infantil. Este de que, por nos reportar a momentos imemoriáveis de nossa história de vida, nem dispomos a qualquer momento como um objeto à mão nem ficamos incólumes a ele.

Chegamos a ver que a infância, como momento especial da vida do sujeito destinado à criança, tem sua gênese na modernidade cujos ideais iluministas passaram a orientar tanto as teorias quanto as ações educativas. Nenhum problema haveria aí se esses ideais não fossem sofrendo profundas modificações em seu sentido a ponto de perderem seu caráter crítico e humanizante e se converterem em um discurso cientificista do educar, atribuindo-se, assim, um novo objetivo: formatar indivíduos produtivos e adaptáveis, prontos para encontrar seu encaixe perfeito na sociedade de consumo, competentes servís à sua manutenção.

A contrapelo dessa lógica (de)formativa, a psicanálise surge colocando em xeque os saberes especializados mais variados sobre a infância, redimensionando as significações e as compreensões sobre o infantil, a infância, a criança e a educação. Com Freud, particularmente, vimos que as crianças perderam toda a sua ingenuidade e a educação as suas ilusões. A infância deixou de ser uma fase do desenvolvimento a ser superada para articular-se com as pulsões, com o recalque, transvertendo-se em fonte que anima o sujeito e articula o seu desejo. Freud mostrou-nos, também, que o psiquismo adulto é tributário da infância como fase da vida e as mais remotas e imemoriáveis experiências infantis, uma vez recalçadas, se mantêm pulsantes no sujeito ao longo de toda a sua existência, condicionando suas escolhas, suas dores, suas alegrias. E como o recalado é aquele que não dá sossego ao sujeito, porque está o tempo todo conspirando no aguardo de uma oportunidade para retornar, acontece, via de regra, de o adulto ter que se haver com ele — o infantil — ao estar face a face com uma criança. A posição despreziosamente invocante da criança exige demasiado do adulto, porque ela revira o sedimentado, traz para a superfície o que o sujeito trabalhou arduamente para esquecer.

Assim, do discurso da criança em potencial, preferencialmente conformado com o ideal adulto, a psicanálise convida-nos para uma nova experiência. Entre elas, para assumirmos uma educação que já não pode mais iludir-se de que a criança está imune à subjetividade adulta e vice-versa. A psicanálise convida-nos a reconhecer uma criança não como aquele ser que “ainda não”, mas como aquele que já está sempre “sendo”. Ela também nos convida a assumir, ao lado de nossas pretensões normativas, um elemento de contemplação a orientar-nos no educar — consoante Bacha, simplesmente porque em toda relação formativa um conflito se instaura em nós, sujeitos formadores, um conflito de raízes arcaicas e de difícil acesso que nos “envia a nós mesmos” (2002, p. 140). A aventura dessa experiência de introspecção talvez seja a forma de complicarmos o educar, rompendo com sua pretensa linearidade e com qualquer imobilidade dogmática que eventualmente venha a regulá-lo.

REFERÊNCIAS

- ARENDETT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. Tradução: Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.
- BACHA, Marcia Nader. **A arte de formar: o feminino, o infantil e o epistemológico**. Petrópolis: Vozes, 2002. (Coleção Psicanálise e Educação).
- BACKES, Carmen. Família e Estado: o adolescente e as instituições de autoridade. In: ASSOCIAÇÃO PSICANALÍTICA DE PORTO ALEGRE. **Periódico da Associação Psicanalítica de Porto Alegre: autoridade e violência**. Porto Alegre: APPOA, 2011. p. 35-46.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Tradução: Rosaura Eichenberg. Rio de Janeiro: Autêntica, 2013. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).
- CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. Reflexão sobre a infância contemporânea. In: ROBERTO, Cezar Roberto (org.). **Seminários Psicanalíticos 92**. Ijuí: Editora Unijuí, 1993.
- CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. **A psicanálise na terra do nunca: ensaios sobre a fantasia infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

- DOLTO, Françoise. **A causa das crianças**. Tradução: Ivo Storniolo e Yvone Maria da Silva. São Paulo: Ideias & Letras, 2005. (Coleção Psi-Atualidades).
- FREUD, Sigmund. [1914]. À guisa de introdução ao narcisismo. In: FREUD, Sigmund. **Obras psicológicas de Sigmund Freud**: escritos sobre a psicologia do inconsciente. Vol. I. Tradução: Luiz Alberto Hanns. Rio de Janeiro: Imago, 2004.
- FREUD, Sigmund. [1905]. Tres ensayos de teoria sexual. In: FREUD, Sigmund. **Obras completas**. Vol. VII. Tradução: José Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu, 2007a.
- FREUD, Sigmund. [1913]. El interés por el psicoanálisis. In: FREUD, Sigmund. **Obras Completas**. Vol. XIII. Tradução: José Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu, 2007b.
- FREUD, Sigmund. [1914]. Carta al doctor Frederik Van Eaden. In: FREUD, Sigmund. **Obras completas**. Vol. XIV. Tradução: José Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu, 2007c.
- FREUD, Sigmund. [1914]. Sobre la psicología del colegial. In: FREUD, Sigmund. **Obras completas**. Vol. XIII. José Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu, 2007d.
- FREUD, Sigmund. [1939]. Moisés y la religión monoteísta. In: FREUD, Sigmund. **Obras Completas**. Vol. XXIII. Tradução: Paulo César de Souza. Buenos Aires: Amorrortu, 2007e.
- FREUD, Sigmund. [1919]. O infamiliar. In: FREUD, Sigmund. **Obras incompletas de Sigmund Freud**. Tradução: Ernani Chaves e Pedro Heliodoro Tavares. Belo Horizonte. Autêntica, 2020a.
- FREUD, Sigmund. [1930]. Mal-estar na cultura. In: FREUD, Sigmund. **Obras incompletas de Sigmund Freud**: Cultura, sociedade, religião: o mal-estar na cultura e outros escritos. Tradução: Maria Rita Salzano Moraes. Belo Horizonte: Autêntica, 2020b.
- GAGNEBIN, Jeanne-Marie. Infância e pensamento. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo (org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.
- GUTFREIND, Celso. **A nova infância em análise**. Porto Alegre: Artmed, 2022.
- IMBERT, Francis. **A questão da ética no campo educativo**. Tradução: Guilherme de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 2001.
- KEHL, Maria Rita. **A fratria órfã**: conversas sobre a juventude. São Paulo: Olho d'Água, 2008.
- KOFMAN, Sarah. **A infância da arte**: uma interpretação da estética freudiana. Tradução: Maria Ignez Duque Estrada. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1996.
- KUPFER, Maria Cristina. **Educação para o futuro**: psicanálise e educação. 4. ed. São Paulo: Escuta, 2013.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Infância e ilusão (psico)pedagógica**: escritos de psicanálise e educação. Petrópolis: Vozes, 1999. (Coleção Psicanálise e Educação).
- MANNONI, Maud. **Educação impossível**. 2. ed. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1988.
- SPITZ, René A. **O primeiro ano de vida**. São Paulo: Martins Fontes. 1980.
- ZYGOURIS, Radmila. De alhures ou de outrora ou o sorriso do xenófobo. In: KOLTAI, Caterina (org.). **O estrangeiro**. São Paulo: Escuta, 1998.

Como citar este artigo: SANTOS FILHO, Francisco Carlos; COSSETIN, Vânia Lisa Fischer. O infantil, a psicanálise e a educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, e290128, 2024. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290128>

Conflitos de interesse: Os autores declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuições dos autores: Escrita – Primeira Redação, Escrita – Revisão e Edição: Santos Filho, F.C.; Cossetin, V.L.F.

SOBRE OS AUTORES

FRANCISCO CARLOS SANTOS FILHO é doutor em método psicanalítico e formações da cultura pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF).

VÂNIA LISA FISCHER COSSETIN é doutora em filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação nas Ciências e coordenadora do grupo de estudos Ágora: interfaces entre filosofia, educação e psicanálise da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ).

Recebido em 28 de fevereiro de 2023

Revisado em 10 de novembro de 2023

Aprovado em 22 de novembro de 2023

