

# PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: BANQUETE, *FAST FOOD* E MERENDA ESCOLAR<sup>1</sup>

**Marcia Simões Corrêa Neder Bacha**  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*

*O propósito deste trabalho é refletir sobre a educação na perspectiva da formação psicológica do professor na Universidade. Um breve histórico ressalta a complexidade com que foi tratada pela Antigüidade, de onde emerge tecida por uma trama simbólica sobre as mesas dos banquetes. A partir desta relação entre educação e alimento, e da intimidade simbólica de oralidade e procriação demonstrada pela psicanálise, articula-se educação e sedução, mantendo-se, no horizonte, a idéia do engendramento de um filho imaginário. Situam-se, então, os conceitos modernos de infância no interior da educação assim compreendida, discutindo-se a possibilidade de derivar limites próprios e inerentes a uma tal combinação, especialmente dificuldades de aprendizagem, e o modo restrito como a educação costuma ser praticada nas escolas.*

*Descritores: Educação. Psicanálise. Sexualidade. Professores. Escolas. Filosofia.*

“Algumas mães resolvem fazer das filhas a sua obra-prima” (Rousseau).

“Quem, pois, não recuaria de horror e não escolheria a morte, se se lhe oferecesse a escolha entre morrer ou tornar a ser criança?”  
(S. Agostinho).

---

1 Este artigo é um resumo de minha tese de doutorado em Psicologia Clínica: *Psicanálise e educação: laços refeitos*, apresentada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em 1996, sob orientação do Dr. Renato Mezan.

Nas teorizações *psi*, a *educação* costuma ser apresentada como *adaptação*. Em Piaget, é adaptação (*assimilação e acomodação*) do organismo ao meio. Em Freud, adaptação das *pulsões* ao social. E é também desta forma que ela tem sido compreendida pelos educadores. Tanto é que ao longo das últimas décadas eles se empenharam em buscar práticas escolares *alternativas*.

Sob esse aspecto a experiência de *Summerhill*, inaugurada na Inglaterra em 1921 por A. S. Neill, é exemplar. É contundente a sua crítica ao caráter adaptativo da educação, considerada por ele uma “produção em massa” visando o controle e a vigilância. Lamenta:

Estampar todas as crianças com a mesma tintura. Educá-las de forma que jamais se tornem rebeldes. Deixar que aqueles sujeitinhos sofram durante o processo: eles não têm importância. O que importa é o sistema compulsivo, a moldagem do caráter, de forma que todos pensem da mesma forma, vistam da mesma forma e falem da mesma forma. Antes de mais nada, uniformidade! E milhares de pobres crianças indefesas, choram e são desditosas, em suas escolas-fábricas. (Neill, 1967, p.49).

Concluindo a resposta à carta que recebera de uma mãe aflita, pergunta: “Mas que pode a senhora, uma mãe, fazer? A única coisa é tentar neutralizar o estúpido sistema dando à filha liberdade no lar”

A *tese adaptativa* não nos deixa esquecer a proximidade, tão perigosa quanto antiga, de crueldade e educação: *mûsar* (hebraico), por exemplo, “significa ao mesmo tempo instrução e correção, castigo”, ou simplesmente “educação e castigo” Textos de origem egípcia registravam:

As orelhas do adolescente ficam nas suas costas: ele escuta quando apanha. Educaste-me quando eu era criança, declara a seu mestre um aluno agradecido: batias nas minhas costas e teu ensinamento entrava por minha orelha. (Apud Marrou, 1969, p.11).

Ao que Marrou ainda acrescenta:

O famoso quadro de Montaigne: “gritos de crianças supliciadas e de mestres embriagados em sua cólera”, é tão válido para a escola latina, como o

era para a grega; para todos os antigos, a lembrança da escola está associada à das pancadas. (p.420).

A versão adaptativa, no entanto, é insuficiente quando atuamos na formação psicológica dos professores na Universidade, incitando-nos a ampliar nossa compreensão da educação. Mesmo porque, segundo Laplanche, o plano da adaptação não goza, ele mesmo, de qualquer autonomia; ao contrário, ele *apóia a* e se *apóia na* sexualidade, que configura o campo da psicanálise. No ser humano o utilitarismo sofre desqualificação:

... uma psicologia da adaptação é uma psicologia essencialmente falsa que não leva em conta os móveis pulsionais, sexuais, do ser humano. O ser humano se nutre e vive por amor e por ódio antes de se nutrir para sobreviver. É o que nos mostra a psicanálise. (Laplanche, 1988, p.71).

Do ponto de vista da educação esta distinção é fundamental, pois descrever as relações de criança e adulto em termos *interacionistas* é atribuir ao comportamento adaptativo uma autonomia em relação ao pulsional que ele não tem. Daí incorrer no equívoco que consiste em colocá-los, simetricamente, um diante do outro. Ora, uma simetria como essa é impensável no plano da sexualidade, onde há, segundo Laplanche (1988), uma assimetria imposta pela “inadequação para simbolizar o que ocorre em nós vindo de parte do outro.” (p.90). O interacionismo corresponderia à exclusão do pulsional. Mas, depois de fazê-lo, onde caberiam *o prazer de aprender* e *o prazer de educar*, tão importantes na dinâmica educacional?

Neill pretendia que *Summerhill* fosse uma *radical transformação na teoria e na prática da educação*. O questionamento axial que faz à educação escolarizada continua profundamente atual. Podemos discordar dele e rejeitar, hoje, o romantismo de *Summerhill*; mas abriu-se ali uma pergunta que ainda ressoa entre nós, especialmente quando formamos professores. Com enorme ousadia, Neill resolveu perguntar: *o que é educação? Por que ensinamos? Por que aprendemos?* Sonia, de 14 anos, escreveu-lhe uma carta: “Detesto minhas lições. Por que preciso estudar matérias como Geografia, História, Matemática e Inglês? Esses estudos me farão algum bem?” Ele responde que ela jamais vai usar aquilo que aprendeu na escola e conclui: “Só posso responder, tristemente: ‘Enfrente

os estúpidos estudos e aguarde, esperançosamente, o dia em que deixará a escola e iniciará sua verdadeira educação.” (Neill, 1967, p.51-2).

Na Universidade, o professor em formação dirige ao profissional psi uma demanda de auto-conhecimento que ouvimos como um “quem sou eu?” e “quais são meus sonhos e meus desejos” enquanto *professor*, quer dizer, enquanto uma função *histórica e culturalmente instituída*. A história recente que a experiência de Neill ilustra foi um ponto de partida nessa nossa reflexão sobre a educação escolarizada.

Característica marcante nessa disputa, que polarizou *tradicionais X experimentais*, foi a atribuição da exclusividade do *chicote* do Marquês à educação “tradicional” Enquanto as *alternativas* multiplicaram iniciativas sedutoras (aboliram uniformes e provas, horários e disciplina, e permitiram que alunos fossem “livres” a ponto de xingar o professor e usar drogas).<sup>2</sup> Uma tal dissociação posta nas escolas, não poderia ser devolvida para *cada professor*, que assim se revelaria, *ele próprio*, o *front* de uma guerra onde se enfrentam *Sade e Don Juan?*

### ***Sade e Don Juan: o professor, um libertino***

Segundo Rousseau em seu *Emílio ou da Educação*, a palavra “*educação*” tinha, entre os antigos, sentido diferente do que lhe damos hoje: significava alimento.” (Rousseau, 1762, p.16).

De fato, escreveu Jaeger (1989) na *Paidéia*, as palavras “*educação*” e “*nutrição*” tiveram, inicialmente, “um sentido quase idêntico” e “continuam a ser sempre termos gêmeos”, especialmente com Platão, que restabelecerá “uma maior afinidade entre ambos os conceitos” Ele quis “suscitar na sua cidade uma fome devoradora e insaciável deste gênero

---

2 (Escolas experimentais começam a se render à tradição. *Jornal do Brasil*, 22 out.1989; Nicolaci-da-Costa, A.M. A educação moderna em xeque: a escola experimental é tão repressora quanto as de ensino mais rígido. *Jornal do Brasil*, 1 out. 1989; Educação revê excessos de escolas liberais. *Folha de S. Paulo*, 26 mar. 1995).

de alimento constituído pelas odes dos poetas, os primeiros educadores do mundo grego”

Os banquetes constituíam “formas fixas de sociabilidade de mestres e alunos” e festejavam “a força educadora do *eros* masculino” Eles eram o local pedagógico por excelência e, justamente, esta íntima união de *alimentação* e *eros* - especialmente o *eros educacional* - teria inspirado o *Banquete* platônico. Idéia central deste diálogo, no entanto, esta união de *eros* e *paidéia* não era nova, mas transmitida pela tradição. A atividade educadora é *eros*, assim como são eróticos os laços que unem o mestre e o discípulo. E, se esquecemos tão facilmente o aspecto erótico deste impulso educador, isso se deve, segundo Jaeger, “à sua apaixonada gravidade moral.” (1989, p.545, 905).

O *eros* em questão é *eros* masculino e sobre ele Marrou (1969) se estende na sua *História da Educação na Antigüidade*. Para o homem grego, a educação consistia nas relações eróticas que “uniam um espírito jovem a um mais velho, que era, ao mesmo tempo, seu modelo, seu guia, seu iniciador” O amor viril, amor entre um mais velho, adulto, e um menor, adolescente, é o “campo” e o “método” da pedagogia clássica: “amor é, para um antigo, essencialmente educativo” Esta *assimetria* entre mestre e discípulo seria uma marca da pedagogia grega.

A diferença de idade estabelece entre os dois amantes uma relação de desigualdade, pelo menos da ordem da existente entre irmão mais velho e irmão mais moço. O desejo, no primeiro, de seduzir, de afirmar-se, faz nascer no segundo um sentimento de admiração ardente e dedicada: o mais velho é o herói, o tipo superior pelo qual é preciso modelar-se, a cuja altura procurará o outro, pouco a pouco, alçar-se (...). No mais velho desenvolvia-se um sentimento complementar [o qual] sentia nascer em si uma vocação pedagógica. (Marrou, 1969, p.57).

No *Banquete*, no relato que faz de sua conversa com Diotima, Sócrates esclarece que *eros* é um impulso à procriação e à perpetuação, impulso de deixar no mundo um ser igual a si próprio e aspiração a “gerar no belo” O amor é amor “da geração e da parturição no belo” É “por tal renome e glória que todos tudo fazem”, explica Diotima, “pois é o imortal que eles amam.” (Platão). Toda atividade criadora é *eros*, “ânsia de

ajudar o eu próprio a realizar-se”, “ânsia de cada um se eternizar a si próprio numa façanha ou numa obra amorosa de criação pessoal que perdure e continue a viver na recordação dos homens.” (Jaeger, 1989, p.510).

A metáfora da agricultura que nos foi legada pelos gregos expressa bem esta idéia do caráter *erótico, fecundante* da *paidéia*. Plutarco a retomou no seu *A Educação da Juventude*, onde se referiu aos “três fatores fundamentais de toda a educação” como sendo “natureza, ensino e hábito” Do mesmo modo que a agricultura, a *educação* é o “cultivo da natureza pela arte humana” “Uma boa agricultura” exige uma terra fértil, um lavrador competente e uma semente de boa qualidade. Para a educação, o terreno é a natureza do Homem; o lavrador é o educador; a semente são as doutrinas e os preceitos transmitidos de viva voz. Quando as três condições se realizam com perfeição, o resultado é extraordinariamente bom. (Plutarco *apud* Jaeger, 1989, p.252).

A educação pode compensar “uma natureza escassamente dotada”, do mesmo modo que uma “natureza exuberante” que não é cultivada “torna-se estéril”: “é isto que torna indispensável a arte da educação”

A *educação* que o *Banquete* oferece é *eros, alimentação, fecundação*. E, dada a natureza da *Paidéia*, que distingue a mera instrução profissional e especializada da “verdadeira formação do Homem”, ela é ainda “*arte de esculpir*” Trata-se de uma idéia “ousada e criadora” da educação, que revela no educador um “escultor de homens”: ele forma, e dá forma ao homem de acordo com um ideal, criando uma obra de arte que é o Homem vivo. Os gregos formaram “verdadeiros homens, como o oleiro modela a sua argila e o escultor as suas pedras.” (Jaeger, 1989, p.9).

“Não basta crescer, como as plantas, de acordo com os usos e costumes dos antepassados.” (Jaeger, 1989, p.32). Uma tal formação requer “modelos de inspiração que esperam ser convertidos em realidade por meio da *imitação*”, conforme o *Estado ideal* e o *Homem verdadeiramente justo* da *República* platônica (p.576).

Essa idéia é resumida por Plotino: “cada homem deve propor-se, como tarefa fundamental, modelar sua própria estátua” Este é, segundo Marrou, o único fim da existência humana para o grego, que levou ao ab-

soluto a noção de educação, tomando-a como a consagração da vida a uma obra: “fazer-se a si mesmo: extrair, da criança que antes se foi, do ser mal delineado que se arriscaria permanecer, o homem plenamente homem cuja imagem ideal se entrevê.” (Marrou, 1969, p.158).

Seria necessário demonstrar que este sentido antigo da *educação como alimento* permanece também entre nós? Não é o “leite” que o professor dá ou esconde? (Silva, 1994). Não correspondem as *invariantes funcionais piagetianas (assimilação e acomodação)* ao metabolismo que a inteligência processa ao modo idêntico do aparelho digestivo, que recebe o alimento e o tritura para digeri-lo? Não implica o processo de aprendizagem “incorporar algo estranho - alheio ao ego - triturá-lo para decompô-lo em elementos assimiláveis e logo metabolizá-lo, retendo o valioso e expulsando o desprezível”? (Bleichmar, 1993, p.149).

Se *educar é alimentar*, então, o *prazer de comer* protagoniza o cenário pedagógico. Cabe, pois, ao nosso *mestre-cuca* orientar sua prática pedagógica no sentido de bem temperar o alimento, de bem dosar os ingredientes dos pratos de que se serve e que também vai servir. Para isto pode se servir da receita de Machado de Assis que explica o seu processo criador por sua teoria do molho: “pode ir buscar a especiaria alheia, mas há de ser para temperá-la com o molho de sua fábrica.” (Assis, 1992).

Na realidade simbólica os conhecimentos ocupam o lugar de *alimentos* a serem incorporados. Já o dissera entre nós Oswald de Andrade (gostei, comi-o) no *Manifesto Antropófago* (escrito no “Ano 374 da Deglutição do Bispo Sardinha”), cujas primeiras palavras são, precisamente: “Só a Antropofagia nos une. Socialmente. Economicamente. Filosoficamente” E, adiante: “Perguntei a um homem o que era o Direito. Ele me respondeu que era a garantia do exercício da possibilidade. Esse homem chamava-se Galli Mathias. Comi-o.” (Andrade, 1972b).

Segundo Freud (1905) nos *Três Ensaios Sobre a Teoria da Sexualidade*, a *fase oral* ou *canibal* é a primeira da evolução libidinal, caracterizada pela união do prazer sexual com a ingestão de alimentos. O objeto da nutrição é o mesmo da sexualidade, ou seja, a *incorporação*, pela qual o indivíduo “faz penetrar e conserva um objeto no interior do seu corpo” Amar e comer tornam-se permutáveis. Ou, no processo de *in-*

*corporação (canibalismo)*, as atividades sexual e alimentar estão intimamente misturadas.

André Green escreveu:

A palavra *canibalismo* vem do espanhol *canibal*, alteração de *caribal*, *caribe*, palavra da língua das Antilhas significando “ousado”. No sentido figurado, a palavra designa o homem cruel e feroz. Não seria isto apenas a metade da verdade, já que o canibal ama tanto o seu próximo que o come - e não come senão aquilo que ama? (Apud Sant’Anna, 1985, p.7).

Sendo a educação alimentação, seria possível suscitar a fome por este tipo de alimento? Haveria algo que o professor pudesse fazer, ao invés de apenas saborear a dolorosa frustração de preparar uma *festa de Babette* para oferecer a alunos que não desejam mais que um cachorro quente da carrocinha da esquina?

Os psicólogos acreditam que sim, e para isto lhe oferecem suas *teorias de motivação*. Através delas, acreditam, é possível provocar a *fome de educação*. Embora não seja sensato ignorar as variações individuais no apetite, que não se dirige, sempre, para o *Banquete*: há quem prefira o *fast food*, o *pf (prato-feito)* e até mesmo a *merenda escolar*.

O que estas teorias nos ensinam sobre a educação? Sendo elas *prescrições da técnica de seduzir*, de suscitar o desejo de aprender, o nosso *mestre-cuca* também teria parte com aquele fascinante cavalheiro que, segundo Mezan, “desde seu batismo na Espanha do século XVII se converteu numa das presenças mais marcantes do imaginário ocidental”? (1993, p.13).

Que a posição do professor o aproxime da figura do sedutor, a enorme difusão e intensa demanda existente por técnicas e teorias da motivação nas escolas está aí para atestar. Mas, sendo fato que o professor tem parte com *Don Juan*, isso não parece direito: não raro ecoa, na literatura *psi*, a advertência que, na *Odisséia*, Circe faz a Ulisses, alertando-o para o perigo da voz das Sereias, que “encanta todos os homens que delas se aproximam. Se alguém, sem se dar por isso, delas se avizinha e as escuta”, ficará cativo do seu “canto harmonioso.” (Homero, XII, p.113).



Segundo Morgado, a sedução compromete e descaracteriza a prática pedagógica. O professor sedutor não assume claramente a sua autoridade, fazendo o gênero “simpático, empático, amável e ‘democrata’”; “embora extremamente compreensivo”, ele não “ensina absolutamente nada que” os alunos “não possam aprender fora da escola” Pela sedução o professor dissimula seu autoritarismo e sua ignorância, e “guarda o conhecimento apenas para si”, deixando de cumprir sua função social, que é socializar o conhecimento. Morgado espera recuperar a “importância dos conteúdos” através da *autoridade* do professor. A manipulação sedutora levaria ao professor, e não aos conteúdos.

Quantas vezes nós, professores, já percebemos que o aluno está mais interessado em nós do que naquilo que dizemos? Quantas vezes já nos envidecemos com isso? Quantas vezes já abusamos disso? (...): o aluno deverá caminhar da paixão transferencial pelo professor para a paixão pelo conhecimento. (Morgado, 1995, p.104,108).

Como a sereia que encanta o humano prometendo-lhe o conhecimento e arrastando-o para a morte, levando-o a juntar-se às “ossadas de corpos em putrefação, cujas peles se vão ressequindo” que se amontoam em sua ilha (Homero, XII), o professor-sedutor conduziria o aluno à sua autodestruição.

Na perspectiva de Morgado os conhecimentos, como a “cera amolecida” com a qual Ulisses tapa os ouvidos de seus companheiros, permitiriam ao aluno atravessar a perigosa região das sereias. Do mesmo modo o conhecimento psicanalítico, ao trazer à tona a verdadeira e manipuladora intenção que a sedução esconde: um e outro protegeriam o aluno do encantamento do professor-sedutor.

No entanto, se a surdez para “a voz de agradáveis sons” que sai dos lábios das sereias protege o humano do seu encantamento mortífero, ela também o impede de afastar-se “maravilhado e conhecedor de muitas coisas”, já que elas sabem de tudo “o que acontece na nutrícia terra.” (Homero, XII). Não seria mais profícuo, então, tentar fazer da psicanálise, não a “cera amolecida”, mas o mastro ao qual se ata Ulisses de modo

a poder “experimentar o prazer de ouvir a voz das Sereias”? Isto implica aceitar o movimento, ou, a ambigüidade que caracteriza a sedução.

Sedução, neste sentido a que remete Morgado é apenas *um* de seus vários aspectos. É a sedução em sua dimensão ética a que se refere Renato Mezan e na qual sedutor “quer dizer trapaceiro e egoísta.” (Mezan, 1993, p.19). Ela é como a *pseudo-paidéia* do estadista que, no *Górgias*, busca adaptar-se à massa, fugindo à sua missão educacional, que “consiste em tornar os homens melhores” E como a *lisonja*, cujo fim é “explorar as fraquezas da natureza humana” ou, “agradar ao Homem e não fomentar o que nele há de melhor.” (Jaeger, 1989, p.464, 475).

Em *A sombra de Don Juan*: a sedução como mentira e como iniciação, Renato Mezan analisa os vários aspectos da sedução, que alinha inicialmente numa face ética e numa face estética. O aspecto ético “remete ao domínio de um indivíduo sobre outro”, mas o aspecto estético “implica o despertar ou o refinar de uma sensibilidade” “Mozart lido por Kierkegaard opera um deslocamento considerável na idéia de sedução”, que aparece “como forma de existir da sensualidade”, aproximando-se “de modo inesperado do território do psicanalista”: em um como no outro a sedução é vinculada estreitamente à sexualidade “*fora do contexto moral.*” (Mezan, 1993, p.26, 28).

Em sua *face estética* a sedução é

... prazer extremo, deleite, algo que não vai retirar nada do seduzido, mas ao contrário lhe *acrescentar* alguma coisa. O sedutor é neste momento aquele ou aquilo que toca fibras sensíveis, que desperta no outro sensações de raro matiz, emoções até então ignoradas; o sedutor acaricia com suavidade, faz com que o seduzido descubra dimensões da própria experiência que sequer suspeita ser capaz de vivenciar. (Mezan, 1993, p.20).

Se, conforme aprendemos com a *Paidéia*, a difícil arte da educação consiste em *iniciar* o discípulo naquilo que poderia fazê-lo melhor, então a sedução não está presente na relação educacional apenas sob sua forma ética do domínio. É neste valor de iniciação de uma sensibilidade, que faz do sedutor um *artista*, que Platão situa a mestria na arte pedagógica quando compara o mestre ao tocador de lira na *República*:

A lira é um instrumento de várias cordas e altamente refinado. E mudo para quem não o sabe tocar e gera uma insuportável monotonia, quando se toca uma só das suas cordas. É em saber tocar várias cordas ao mesmo tempo, produzindo não *uma* estridente dissonância, mas uma bela harmonia, que efetivamente consiste a difícil arte da autêntica *paidéia*. (Platão apud Jaeger, 1989, p.551).

Este duplo aspecto de *domínio* e *iniciação* nas relações do discípulo com o mestre se deixa ver na fala de Alcibíades em *O Banquete*. Ele sofre pelo encantamento que lhe produz o discurso de Sócrates, flautista ainda “muito mais maravilhoso” que o sátiro Mársias, porque “este, pelo menos, era através de instrumentos que, com o poder de sua boca, encantava os homens” Mas Sócrates faz o mesmo “sem instrumentos, com simples palavras” Para se afastar do encantamento deste discurso filosófico que dói como a “mordida da víbora”, para escapar ao sofrimento e à “condição servil” de sua alma “sob o efeito dos discursos deste homem”, nada mais resta ao discípulo senão tapar os ouvidos: “A custo então, como se me afastasse das sereias, eu cerro os ouvidos e me retiro em fuga, a fim de não ficar sentado lá e aos seus pés envelhecer” O *ensinamento socrático* encanta e submete, como o canto das sereias. Mas este encantamento ao qual Alcibíades está preso é também aquele que, conforme Sócrates, tem “algum poder” de fazer com que o discípulo se torne “melhor.” (Platão, *O banquete*, p.46-9).

Em outros termos: a sereia “en-canta, maravilha quem ouve suas melodias” e logo “arrasta quem escravizou para a morte e para o desespero” Mas *sereia* é também o nome do “apito que adverte os navios no nevoeiro e sinaliza ambulâncias, carros de bombeiro e outros veículos de ajuda ou salvação ...” (Mezan, 1993, p.20).

Esta ambigüidade da sedução se mantém na versão psicanalítica que dela nos oferece a *sedução originária* de Laplanche, na qual Mezan distingue uma face traumatizante, e uma outra, estruturante. Retomando Ferenczi, Laplanche argumenta

... que toda criança precisa ser introduzida na cultura em que vai viver, e que tal introdução se dá necessariamente através do contato com os adultos. Ora, estes últimos oferecem a ela algo mais do que simples informa-

ções ou códigos de comportamentos e de valor: suas mensagens estão impregnadas de significações inconscientes de natureza sexual. (Mezan, 1993, p.33).

Na *sedução originária*, que é distinta da *infantil* e da *precoce*, não há necessariamente contato físico: nela se incluem “situações, comunicações, que em nada dependem do ‘ataque sexual’ O *enigma*, aquele cujo móvel é inconsciente, é *sedução por si mesmo*.” (Laplanche, 1992, p.136).

Por meio do termo *sedução originária* qualificamos, portanto, essa situação fundamental em que o *adulto* propõe à criança significantes não verbais assim como verbais, inclusive comportamentais, impregnados de significações sexuais inconscientes. (Laplanche, 1992, p.134).

São os *significantes enigmáticos*, cujo exemplo é o “seio, órgão aparentemente natural da lactação” sobre o qual recai o “investimento sexual e inconsciente pela mulher”

A sedução é, pois, traumatizante - “por seu caráter de enigma, porque carrega consigo a sexualidade e a introduz no pensamento infantil” E também estruturante, “na medida em que suscita um trabalho de ‘ligação’ disto - um significante enigmático - que acaba de adentrar seu universo psíquico” O efeito desta sedução originária é “o surgimento de um sujeito psíquico através do enigma a ser decifrado”, ou, do “trabalho de assimilação e de tradução” destas mensagens adultas “impregnadas de significações inconscientes de natureza sexual.” (Mezan, 1993, p.34-5).

Este resumo incompleto do texto de Mezan é, no entanto, suficiente para enfatizar a “insistente duplicidade” que caracteriza a sedução: “dimensões ética e estética na descrição fenomenológica, funções traumática e estruturante no registro metapsicológico, e agora aspectos de sexualidade e de morte na origem pulsional ...” (1993, p.41). E, revelando a sedução “como forma de existir da sensualidade”, o psicanalista abre a via da estética para o trânsito do mestre, que seduz na medida em que sua arte inicia o discípulo em sua própria sensibilidade, acrescentando-lhe alguma coisa. Do mesmo modo que a *sedução originária* introduz, pelo traumatismo, a sexualidade enigmática no pensamento infantil.

Para Jaeger, o que faz de Platão um mestre na “arte pedagógica” (1989, p.412), é sua habilidade em plantar no ouvinte um *enigma* que espicaça seu “pensamento ativo” Platão chama de *pedagogia* a ascensão realizada por aquele a quem “o verdadeiro *eros* conquistou” (Jaeger, 1989, p.511): assim inoculado, *seduzido* por *eros*, ele avança e vem subindo os degraus, ou, ascendendo em sua formação. Inoculado como as mulheres “com quem se deita” *Don Juan*, nas quais desperta “paixões que deveriam permanecer mudas e ignoradas, porque contrárias à moral e aos bons costumes” (Mezan, 1993, p.27), o discípulo vai executar a sua própria obra.

Mas o aspecto mais crucial da sedução, segundo Laplanche, é que ela veicula significações inconscientes para o próprio sedutor. Ora, não é o que ocorre com *Don Juan*, que acredita amar as mulheres, quando na verdade ama apenas a si mesmo? Há uma significação narcísica inconsciente o amor da lista virtual que transita junto com as manobras galantes de *Don Juan*, junto com estas promessas feitas para não serem cumpridas. (Mezan, 1993, p.37).

Terminaria aqui, então, a intimidade do professor com o “licenciosíssimo cavalheiro”? Ao contrário, é no “amor à lista virtual” que eles estão mais estreitamente ligados. Poderia haver motivação maior para o aluno aprender que o desejo do professor pelo seu conhecimento? Em que outro lugar situar o móvel, digamos assim, do processo de aprendizagem, que não no *fascínio provocado pela relação apaixonada do professor com o conhecimento que veicula?* Tal como *Don Juan* - o de Kierkegaard<sup>3</sup>, ele não seduz: “*Don Juan* deseja, e este desejo tem *efeitos sedutores.*” (Apud Mezan, 1993, p.22).

O que nos remete a um limite da psicologia: prescrever o que, se o próprio professor não consegue fazer do seu conhecimento o catálogo das belas de *Don Juan*, para usar a finíssima metáfora de Mezan? (1993, p.7). Não é isto o que nos ensina o “professor apaixonado”, aquele que se envolve “com entusiasmo e eficiência na prática pedagógica” e cujas aulas

---

3 Kierkegaard (1843). O erotismo musical. In: *Estudos estéticos*. Madrid, Guadarrama, 1969. v.1., p.189.

são “apaixonantes”, mas cujo sucesso não poderia ser atribuído a recursos técnicos? (Silva, 1994, p.6-7, 112).

O professor apaixonado *pelo que faz* não seduz, mas a relação erótica que mantém com o objeto (conhecimento, ofício, arte ou técnica) provoca efeitos sedutores. A paixão de Piaget pela ciência e pelos conhecimentos, presente na sua teorização, é um elemento determinante na relação erótica e não-utilitária com os conhecimentos que Lino de Macedo apontou como uma marca da pedagogia construtivista (Macedo, 1994, p.22).

Por que, convém agora perguntar, o desejo do professor por seus conhecimentos provocaria fome no aluno?

“Só me interessa o que não é meu. Lei do homem. Lei do antropófago”, diz O. de Andrade. O canibal diminui a distância que o separa do outro, engolindo-o. E alimenta seu narcisismo, sempre triunfante quando o sujeito, numa tal comunhão, vence aquilo que o limita. E, juntos, *geram o seu tupi*.

Na perspectiva do inconsciente, *alimentar-se é também procriar*. Isso nos é dito por Freud (1908), em *Sobre as Teorias Sexuais das Crianças*, ao afirmar que uma das soluções para o “primeiro grande problema da vida”, o “primeiro enigma” com o qual se defronta o ser humano (“De onde vêm os bebês?”), é a “teoria sexual infantil” que associa a *incorporação oral e a concepção de uma criança* (e que se liga à “teoria cloacal do nascimento”).

Segundo nossa infantil maneira de teorizar, crianças são geradas pela ingestão de alimentos. A incorporação do alimento que o professor oferece faz gerar o “*tupi*” (O. de Andrade). Ou, o “*filho imaginário*” (C. Stein/R. Mezan). Ou ainda, o “*mestiço*” de Michel Serres, para quem “todo aprendizado é a mistura de um eu e de um outro, que resulta num mestiço, o terceiro instruído” E nesta “mestiçagem” consiste o aprendizado, esta mistura dos “genes de pai e mãe”: “toda pedagogia recomeça o engendramento e o nascimento de uma criança.” (Serres, 1993).

Nossa cozinha simbólica inconsciente mistura amar, comer, conhecer e procriar, tudo num mesmo caldeirão. A educação vista como *a mentação* faz referência ao *prazer da criação e engendramento de um*

*terceiro ser a partir da incorporação.* Do mesmo modo que a *sedução originária*, em Laplanche, dá origem a um *sujeito psíquico* empenhado num trabalho de assimilação e elaboração pela introdução de *significantes enigmáticos*, a educação engendra um *filho imaginário* a partir da incorporação do alimento que o educador oferece ao educando o qual, a seguir, buscaremos identificar.

### *O professor libertino, a criança pura e o filho imaginário*

“Começarei protestando contra a confusão que se faz entre a seriedade do espírito humano e, por exemplo, a sisudez de uma sessão acadêmica ...”  
(Andrade, 1972c).

Não basta “crescer, como as plantas”: a formação, como a obra, precisa de modelos em que se inspirar. Alguns psicanalistas têm visto nesta exigência o limite da educação: sendo “imposição” de um ideal ao qual a criança é levada a se identificar, ela é um *mal necessário*: “A contribuição da psicanálise à educação, portanto, consistiria essencialmente na descoberta da nocividade desta ao mesmo tempo que da sua necessidade.” (Millot, 1987, p.154).

Ao invés de mergulharmos nesta polêmica extensa que exigiria muitas e complexas distinções, e outras tantas páginas de discussões, preferimos preencher o cenário escolar seguindo a musa inspiradora da nossa literatura psicopedagógica em seu nascimento: a *criança pura* (Rousseau).

Sendo este *ideal* a nossa concepção moderna de infância, talvez fosse pertinente refletir sobre a sua incidência na Escola. Seria possível reconhecê-lo em algumas “dificuldades de aprendizagem”? Poderiam ser estas, *curtos* inevitáveis num *circuito* que liga a *criança pura* ao *mestre libertino* para juntos engendrarem um *filho imaginário*?

Na tese adaptativa, a escola é agência de *socialização*, de *integração* da criança no mundo adulto. No entanto, a escola moderna que

emergiu nos séculos XVI e XVII, longe de integrar a criança no mundo adulto, surge e se consolida como instrumento de *exclusão* da criança deste mundo. E, portanto, de *instituição da infância*. A escola surgiu como lugar de confinamento da infância, como meio de isolar a criança, de separá-la da sociedade dos adultos. A escolarização é o nome que se dá a esse processo de enclausuramento das crianças, como dos loucos, dos pobres e das prostitutas, segundo nos mostra Ariès (1975).

Se aceitamos a distinção psicanalítica (Laplanche) entre os dois planos da *adaptação* e da *sexualidade*, então este mundo adulto do qual a criança é excluída pela escolarização não é só o dos interesses adaptativos: é também o da *sexualidade dos pais*. A escolarização da infância reedita a cena primária, confrontando a criança com a sua exclusão do universo adulto da sexualidade dos pais e *buscando torná-la o objeto da projeção de um ideal: a criança pura*.

Esse desejo de purificação da criança insistentemente enunciado por pedagogos e moralistas da época clássica originária da escola moderna, revela no adulto, um *sedutor*, nos termos de Laplanche, ou seja, aquele que *implanta* a sexualidade na criança. A expansão das escolas para fora do âmbito clerical se dá nesse contexto de proteção da inocência da criança, ocupando um lugar estratégico na neutralização sexual e na instituição da criança inocente. Por ela já clamava Gerson no princípio do século XV, queixando-se dos “contatos físicos das crianças” e das pessoas imorais

... que têm prazer, pelas suas palavras e pelos seus atos, em levar as crianças ao pecado, quando estas deveriam ser puras como anjos. A esse respeito evocava, sobretudo, o hábito dos pais e dos criados de palparem, acariciarem e excitarem o corpo ou o sexo da criança. (Ussel, 1980, p.135).

No século XVIII serão muitos que, como Rousseau (Émile, 1762), insistirão sobre a necessidade de se conservar na criança o seu caráter infantil, em vez de permitir que ela tome parte, desde a infância, no mundo dos adultos. A educação familiar é reprovada, por destruir a inocência que deveria ser preservada. “Segundo Rousseau [a criança] não devia



sentir que pertencia a um sexo: devia ser assexuada.” (Ussel, 1980, p.123).

Na instituição da criança inocente promovida pela escolarização da infância, o professor deveria ser do mesmo sexo dos alunos e, a maior parte das vezes, celibatário. “Mas, até quando uma escola era dirigida por uma pessoa casada, a educação continuava a ser anti ou assexual.” (Ussel, 1980, p.122). O isolamento da criança e sua submissão a um rígido sistema disciplinar e a uma permanente vigilância (que incluía correspondência, leituras, visitas, férias, etc), faziam da educação escolarizada ponto estratégico para a instituição da *criança pura*.

Segundo Ussel (1980) a educação teve um papel fundamental na formação do homem moderno, o “homem senhor de si próprio”, com “domínio de si”, de seus afetos e de seus impulsos. Em nome desse ideal burguês a educação deveria fazer com que o indivíduo suprimisse em si toda espontaneidade e toda *paixão*, para se tornar “dono de si”

Essa “hipótese repressiva” segundo a qual a época clássica (ou, o advento do capitalismo) teria inaugurado uma “grande fase repressiva” da sexualidade, depois de centenas de anos de livre expressão, foi recusada por Foucault (1977) em *A História da Sexualidade I*. Para ele o que se deu foi o oposto: uma grande “explosão discursiva” desde o século XVI cujo objetivo fundamental não era o de reduzir e proibir a prática sexual, mas, ao contrário, incitá-la. No lugar de uma criança pura, o “dispositivo da sexualidade” teria produzido a “criança sexualizada”, até o fim do século XIX. E só então é que a *interdição* seria imposta como a marca distintiva da burguesia.

No entanto, e como mostra Mezan, a sexualidade de que fala Foucault não é a mesma da psicanálise - que inclui o inconsciente, tem “caráter traumático para o ser humano”, e se inscreve “num conflito *psíquico*”, sendo mais do que “o registro corporal.” (Mezan, 1985a, p.118-9).

Pois bem: se a escola confronta a *criança pura* com o *adulto sedutor*, se nela o *impuro* deve instituir a *pureza*, não é ela o cenário de um conflito? É neste contexto simbolicamente povoado que gostaríamos de refletir agora sobre as medidas pedagógicas que se introduzem entre alu-

no e professor. Se tais medidas visassem a neutralização da sedução, que educação seria possível? Que limites um *ideal* como o nosso poderia impor à educação?

Uma tal neutralização é sugerida pelas comunidades propostas à infância, invocadas como meios de proteção da criança contra os afetos do adulto-sedutor: a comunidade científica de Skinner (1972) em *Walden II*, a comunidade medieval de Mannoni (1977) no seu *Educação Impossível* ou a comunidade analítica de Millot (1987) em *Freud Antipedagogo*.

Do mesmo modo a *cientificização* da atividade do professor, pela qual se busca torná-lo elemento impessoal em um sistema. Ou ainda a *dessexualização* da atividade intelectual, a ênfase nos aspectos intelectuais e sociais da aprendizagem, obtida graças à introdução de inúmeros métodos de aprendizagem e farto material pedagógico entre a criança e o adulto e pela qual a aprendizagem passa a ser atribuída a métodos adequados e dela desaparece a dinâmica pulsional-afetiva dos alunos e dos professores - para reaparecer apenas na abordagem de suas dificuldades.

Se medidas como estas são capazes de proteger a criança dos afetos do adulto sedutor, neutralizando, pois, a sedução, elas também podem estreitar a educação no funil da mera instrução profissional que, como vimos acima, a *Paidéia* distinguia muito nitidamente da *arte de esculpir* pela qual a ousadia grega definia a educação.

Separada do afetivo-pulsional, a atividade intelectual pode se transformar em instrumento de domínio e alienação, *camisa-de-força* adaptativa, podendo suscitar a mesma defesa vigorosa provocada pelo uso do *uniforme* escolar. O supostamente neutro terreno intelectual revela-se verdadeiro campo de batalha no qual os conhecimentos, feitos instrumentos de domínio, exigem do aluno *que a eles abandone seus afetos e sua história*. Destruindo estas marcas que o identificam e que compõem seu universo pessoal, uma atividade como esta inibe o pensamento e produz *dificuldades de aprendizagem*.

Que o pensamento se sustenta sobre bases pulsionais já é um fato incorporado pela tradição analítica. Menos óbvio é que ele também possa sustentar essas bases, beneficiar de algum modo a dinâmica afetivo-

pulsional. Se, como quer Laplanche, a oralidade é “*um modo de relação privilegiado, estruturante*” (1987, p.316), então a empresa intelectual (inclusive) que a educação escolarizada oferece não poderia ocupar também um lugar *estruturante* numa subjetividade?

A atividade intelectual, se caminha junto com o afeto, oferece-se à criança como destino aceitável para a agressividade, fonte pulsional e de prazer, conforme nos mostra Mijolla (1992). Então a atividade intelectual pode beneficiar a (e beneficiar-se da) dinâmica afetivo-pulsional: os conhecimentos escolares podem se fazer uma *via de expressão e elaboração das marcas da sua identidade* (“renovação identificatória”) - desde que não as negue. Ou, instrumentos para que se “execute a própria obra”, o que amplia a educação para além dos limites da instrução especializada.

Segundo Huizinga em *Homo Ludens*, *brincar* é um verbo que mantém sua ligação com o erotismo em muitas línguas (apud Sant’Anna, 1985, p.235). Pois bem: dentre as medidas pedagógicas que protegem a criança dos afetos do adulto sedutor, a *gravidade* com que se cerca o cenário escolar, confinando o brincar a lugares e horários pré-fixados e minuciosamente regulamentados, não tem nada de inócua. Se não é possível *brincar*, se não é possível esta *ilusão* que confunde as realidades “interna” e “externa” (compartilhada) de mestre e discípulo, ainda será possível a *educação* como incorporação que dá origem ao *filho imaginário*, ao *mestiço*, ao *tupi*?

Se Winnicott (1975) tem razão quando afirma que só se pode ser *criativo* na brincadeira (o que vale para a criança e para o adulto), quando nós a restringimos na educação, não é propriamente a sua *fertilidade* que limitamos?

E ao fazê-lo, tornamos de fato a educação, adaptação - já que, conforme aquele psicanalista, a criatividade colore a realidade externa, contrariamente à submissão a esta realidade, “onde o mundo em todos seus pormenores é reconhecido apenas como algo a que ajustar-se ou a exigir adaptação.” (Winnicott, 1975, p.95).

Ser criativo é ter a capacidade de *usar objetos*, de usar criativamente aquilo que a cultura oferece. Dentre eles, o professor. Mais do que

propor brincadeiras, trata-se aqui do mestre se deixar *usar como um objeto*, prestando-se, ele próprio (isto é, seus ensinamentos) ao papel de *brinquedo*, de *objeto de uso*, do mesmo modo que a *mãe suficientemente boa* permite a criação deste *espaço potencial* que une e separa. Sabe-se que Winnicott (1975), partindo da *oralidade* (na qual vê mais que excitação e satisfação orais) distingue, da *relação de objeto*, um *uso do objeto* no qual se prolonga o prazer oral: e é esta capacidade de usar objetos que para ele importa na *alimentação* e no *aprender*.

Dada a *enorme diferença* que existe entre os dois contextos – o da carteira escolar e o do divã (com sua exigência de *neutralidade* e seu campo configurado pela *neurose de transferência*) - a noção de *uso do objeto* parece contornar melhor a questão transferencial na escola, já que a *relação* pode ser descrita “em função do sujeito individual”, porque nela o objeto não é mais que um “feixe de projeções” Mas o *uso* exige a “aceitação de uma existência independente do objeto”, a aceitação de que ele não é uma projeção, mas que é “necessariamente real, no sentido de fazer parte da realidade compartilhada ...” (Winnicott, 1975, p.123-4).

O uso do objeto tem no prazer a sua marca - prazer de criar e de procriar, prazer de comer e de alimentar. O *professor apaixonado* pelo que faz revela a dimensão estética da educação e da existência humana, que nos faz tão ligados ao prazer, e subverte a lei religiosa que está na base da fundação da educação moderna pelos jesuítas; prazer que tem sido milimetricamente bombardeado na escola pelo senso do dever, da obrigação e do respeito à autoridade, fazendo com que seus personagens sofram em escolas-presídios. Ou escolas-conventos. Interditado o prazer, impõe-se a “educação como sacerdócio”, no qual o professor é um padre, um missionário que deve espalhar a Palavra Sagrada (o Conhecimento) e suportar com resignação todas as injúrias e ofensas que cairão sobre si.

Sacerdote ele o é, se a essa palavra atribuímos o sentido que lhe dá sua etimologia, segundo Oswald de Andrade em *A Crise da Filosofia Messiânica*:

Sacerdócio quer dizer ócio consagrado aos deuses. O ócio não é esse pecado que farisaicamente se aponta como a mãe de todos os vícios. Ao contrário, Aristóteles atribui o progresso das ciências no Egito ao ócio con-

cedido aos pesquisadores e aos homens de pensamento e de estudo. A palavra ócio em grego é *sxolé*, donde se deriva escola. (Andrade, 1972a, p.82).

Meio intelectual, meio artista, crítico da religiosidade que impregna a atividade educativa, que tem por lei e costume interditar o prazer de seu exercício, o professor apaixonado pareceria assim bem mais próximo do libertino do que se crê ou se deseja. “O libertino afirma o prazer como único fim diante de qualquer valor”, define Paz, e “foi o intelectual crítico da religião, das leis e dos costumes.” (Paz, 1994, p.24).

O seu é o solo originário da *mestra* (*maîtresse* = *amante*), “palavra tão aviltada que esquecemos o seu primeiro significado” Solo liberto dos salões que as *mestras* povoam, quando a vida mundana constituía “um fato civilizador”:

Os salões são lugares eminentemente pedagógicos, e o são duplamente, porque formando-se aí as mulheres, aí elas formam os homens, esses materialistas, esses antiquados que pensam que elas são suficientemente instruídas quando sabem distinguir o leito do marido do de um outro, como diz cruamente uma feminista da época” Para os homens as mulheres são *mestras*, “sem a ajuda das quais eles não poderiam nunca atingir o amor perfeito. (Dulong, 1994, p.470, 472).

É preciso lembrar a irmandade siamesa originária, secular e poderosa, entre a educação e os jesuítas, para que o caráter transgressor de uma tal identidade não termine impedindo o seu reconhecimento. Invertendo a orientação traçada há séculos para o campo educacional e que faz a obrigação substituir o prazer, o *professor-libertino introduz na escola o prazer como obrigação e condição de sua ação*. Choca-se, então, com o ideal da *criança pura*, fundador da educação moderna e conflitante com a idéia da educação como sedução que, ao contrário, visa neutralizar. Trabalhando a educação neste sentido de iniciação numa sensibilidade, o professor-libertino vai no sentido oposto ao da neutralização afetiva visada por este nosso ideal moderno, empurrando e ampliando os limites que este ideal impõe à educação contemporânea.

## **Agradecimentos**

Agradeço ao Prof. João A. Frayze-Pereira pelas sugestões, e aos colegas David V.-E Tauro, Inara B. Leão, Míriam Cátia B. Codorniz e Silvana R. A. Buainain.

BACHA, M.S.C.N. Psychoanalysis and Education: Banquet, Fast Food and School Meals. *Psicologia USP*, São Paulo, v.10, n.1, p.311-34, 1999.

**Abstract:** The reason of this study is to think about education under the perspective of the psychological formation of the university professor. A brief historical study highlights the complexity with which it was symbolically treated by Antiquity. Considering the relationship of education and food, and the symbolic intimacy between orality and procreation demonstrated by psychoanalysis, education and seduction are articulated, maintaining on the horizon the idea of engendering an imaginary child. Hence, our modern concept of childhood placed within the notion of education thus understood and the difficulties in learning, as well as the restricted manner with which education is normally practiced in schools, are discussed.

*Index terms: Education. Psychoanalysis. Sexuality. Teachers. Schools. Philosophy.*

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ANDRADE, O. A crise da filosofia messiânica. In: *Do pau-brasil à antropofagia e às utopias*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1972a. (Obras Completas, v.6)
- ANDRADE, O. Manifesto antropófago. In: *Do pau-brasil à antropofagia e às utopias*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1972b. (Obras Completas, v.6)
- ANDRADE, O. Meu testamento. In: *Do pau-brasil à antropofagia e às utopias*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1972c. (Obras Completas, v.6)

- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.
- ASSIS, M. *Obra completa*. Org. Afrânio Coutinho. Rio de Janeiro, Nova Aguilar, 1992.
- BACHA, M.S.C.N. *Psicanálise e educação: laços refeitos*. São Paulo, 1996. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- BLEICHMAR, S. *Nas origens do sujeito psíquico: do mito à história*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- DULONG, C. Da conversação à criação. In: *História das mulheres: do renascimento à idade moderna*. Porto, Afrontamento, 1994. v.3.
- EDUCAÇÃO revê excessos de escolas liberais. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 26 mar. 1995.
- ESCOLAS experimentais começam a se render à tradição. *Jornal do Brasil*, 22 out. 1989.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro, Graal, 1977.
- FREUD, S. (1908). *Sobre as teorias sexuais das crianças*. Rio de Janeiro, Imago, 1980. v.9.
- FREUD, S. (1905). *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Rio de Janeiro, Imago, 1980. v.7.
- HOMERO. *Odisséia*. São Paulo, Abril Cultural, 1981.
- JAEGER, W. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo, Martins Fontes, 1989.
- LAPLANCHE, J. *Novos fundamentos para a psicanálise*. São Paulo, Martins Fontes, 1992.
- LAPLANCHE, J. *Problemáticas I: angústia*. São Paulo, Martins Fontes, 1987.
- LAPLANCHE, J. *Teoria da sedução generalizada e outros ensaios*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1988.
- MACEDO, L. *Ensaio construtivistas*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1994.
- MANNONI, M. *Educação impossível*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.
- MARROU, H.I. *História da educação na antiguidade*. São Paulo, Herder/USP, 1969.
- MEZAN, R. Uma arqueologia inacabada: Foucault e a psicanálise. In: RIBEIRO, R.J., org. *Recordar Foucault: os textos do Colóquio Foucault*. São Paulo, Brasiliense, 1985a. p.94-125.
- MEZAN, R. *Freud: pensador da cultura*. São Paulo, Brasiliense/CNPQ, 1985b.

- MEZAN, R. A sombra de Don Juan: a sedução como mentira e como iniciação. In: *A sombra de Don Juan e outros ensaios*. São Paulo, Brasiliense, 1993. p.13-49.
- MIJOLLA, M.S. *Le plaisir de pensée*. Paris, Presses Universitaires de France, 1992.
- MILLOT, C. *Freud antipedagogo*. Rio de Janeiro, Zahar, 1987.
- MORGADO, M.A. *Da sedução na relação pedagógica: professor-aluno no embate com afetos inconscientes*. São Paulo, Plexus, 1995.
- NEILL, A.S. *Liberdade sem excesso*. São Paulo, Ibrasa, 1967.
- NEILL, A.S. *Liberdade sem medo Summerhill: radical transformação na teoria e na prática da educação*. São Paulo, Ibrasa, 1973.
- NICOLACI-DA-COSTA, A.M. A educação moderna em xeque: a escola experimental é tão repressora quanto as de ensino mais rígido. *Jornal do Brasil*, 1 out. 1989.
- PAZ, O. *A dupla chama: amor e erotismo*. São Paulo, Siciliano, 1994.
- PLATÃO. O banquete. In: *Platão*. São Paulo, Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores)
- ROUSSEAU, J. (1762). *Emílio ou da educação*. São Paulo, Difusão Européia do livro, 1973.
- SANT'ANNA, A.R. *O canibalismo amoroso: o desejo e a interdição em nossa cultura através da poesia*. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- SERRES, M. *Filosofia mestiça: le tiers-instruit*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1993.
- SILVA, M.C.P. *A paixão de formar: da psicanálise à educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.
- SKINNER, B. *Walden II: uma sociedade do futuro*. São Paulo, Herder, 1972.
- USSEL, J.Van. *Repressão sexual*. Rio de Janeiro, Campus, 1980.
- WINNICOTT, D.W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro, Imago, 1975.