



PSICANÁLISE

Alexandre Patricio de Almeida

Por uma ética do cuidado

Ferenczi para educadores e psicanalistas

Volume 1

Blucher

POR UMA ÉTICA DO CUIDADO

Ferenczi para educadores e psicanalistas

(Volume 1)

Alexandre Patricio de Almeida

Por uma ética do cuidado: Ferenczi para educadores e psicanalistas (Volume 1)

© 2023 Alexandre Patricio de Almeida

Editora Edgard Blücher Ltda.

Publisher Edgard Blücher

Editor Eduardo Blücher

Coordenação editorial Jonatas Eliakim

Produção editorial Thaís Costa

Preparação de texto Ana Maria Fiori

Diagramação Guilherme Henrique

Revisão de texto Carolina do Vale

Capa Laércio Flenic

Imagem da capa SPERB, Gisele Teixeira, Retrato de Ferenczi, 2023.

Acrílica sobre papel de algodão, 40,6 × 30,5

Blucher

Rua Pedroso Alvarenga, 1245, 4º andar

04531-934 – São Paulo – SP – Brasil

Tel.: 55 11 3078-5366

contato@blucher.com.br

www.blucher.com.br

Segundo o Novo Acordo Ortográfico, conforme

5. ed. do *Vocabulário Ortográfico da Língua*

Portuguesa, Academia Brasileira de Letras, julho

de 2021.

É proibida a reprodução total ou parcial por

quaisquer meios sem autorização escrita da

editora.

Todos os direitos reservados pela Editora Edgard
Blücher Ltda.

Dados Internacionais de Catalogação
na Publicação (CIP)
Angélica Ilacqua CRB-8/7057

Almeida, Alexandre Patricio de

Por uma ética do cuidado : Ferenczi para edu-
cadores e psicanalistas : Volume 1 / Alexandre
Patricio de Almeida. – São Paulo : Blucher, 2023.

264 p.

Bibliografia

ISBN 978-65-5506-816-0

1. Psicanálise 2. Ética 3. Ferenczi, Sándor, 1873-
1933 I. Título

23-0474

CDD 150.195

Índice para catálogo sistemático:

1. Psicanálise

Conteúdo

| | |
|--|-----|
| Apresentação: Volume 1: Ferenczi | 17 |
| Prefácio geral: Por uma educação mais humana e menos excludente | 27 |
| Prefácio para o volume 1: Sándor Ferenczi para educadores e psicanalistas | 31 |
| Introdução | 37 |
| 1. A ética do cuidado na psicanálise e na educação: diferentes espaços, novos diálogos | 69 |
| 2. Ferenczi como pensador político: críticas à educação opressora | 111 |
| 3. Transferência e introjeção: a metapsicologia ferencziana além da clínica | 139 |
| 4. O desenvolvimento do sentido de realidade e a construção simbólica | 173 |

5. A clínica psicanalítica de Ferenczi e a escola como um lugar de experiências transformadoras 203
6. A teoria do trauma de Sándor Ferenczi e sua importância à prática educacional 235

1. A ética do cuidado na psicanálise e na educação: diferentes espaços, novos diálogos

1.1 *Por uma psicanálise social e menos excludente*

O discurso pedagógico, enquanto dispositivo de controle da educação, funciona suprimindo o sujeito e a psicanálise é justamente aquela que pode lembrá-lo disso, mesmo que se não a consulte. . . .

Entendemos que o papel da psicanálise na educação é fundamentalmente o de recolocar o sujeito na cena educativa da qual ele foi expulso.

Voltolini, 2018, p. 29, grifos meus

Para assegurar a eficiência do papel da psicanálise aplicada ao campo da educação caberia a “exigência” de análise pessoal aos professores?

Ora, devo salientar, de imediato, que *não* tenho pretensão alguma de “transformar” educadores em psicanalistas. Logo, a necessidade de análise pessoal, indispensável ao processo de formação em nossa disciplina, cai por terra. Não menciono isso simplesmente por acreditar que o tratamento psicanalítico “não combina” com os educadores.

Pelo contrário, creio que poderia fazer muito bem – dependendo do psicoterapeuta, obviamente. Digo isso porque não vivo em “Nárnia”¹ e tenho total ciência de quanto custa uma sessão de análise em nosso país² em relação à média salarial dos professores. Portanto, conforme abordado na Introdução, a proposta desta pesquisa consiste em promover a produção de *sentido* no coração do encontro entre a educação e a *teoria* psicanalítica que aqui será abordada.

Nessa perspectiva, cito Mezan:

O termo teoria condensa aqui o conjunto de hipóteses sobre a vida psíquica de que dispõe o psicanalista para se orientar em meio ao fluxo discursivo e vivencial em que consiste um processo analítico. O analista não escuta apenas com teoria, mas com todo o seu repertório de lembranças, fantasias e experiências, do qual emergem, sob a incitação do que ouve e presencia, as metáforas que servem de guia para as suas intervenções; seu pensamento transita permanentemente entre essas várias dimensões e, dentro da dimensão teórica, entre os vários níveis em que se situam as hipóteses consideradas pertinentes para a compreensão da dinâmica específica daquele momento e daquele conteúdo. (Mezan, 2019, p. 493, grifos do autor)

Seguindo esse mesmo fio condutor, o autor afirma que o objetivo da teoria psicanalítica é duplo: “aprender o *individual do indivíduo*

1 Nárnia é um mundo fantástico criado pelo escritor irlandês Clive Staples Lewis onde se desenrolam *As crônicas de Nárnia*, uma série de sete livros. Nesse mundo, alguns animais podem falar, as criaturas mitológicas circulam em abundância e a magia é comum.

2 Apesar de notarmos um aumento das chamadas “clínicas sociais”, a psicanálise ainda precisa caminhar muito para a sua democratização.

e construir *uma visão geral da psique humana*, das suas estruturas, do seu funcionamento e dos desarranjos a que está sujeita” (Mezan, 2019, p. 518, grifos do autor). Com efeito, qualquer pesquisa que se propõe a investigar as ressonâncias de uma “psicanálise extramuros” precisa superar a limitação da dicotomia “singular *versus* social”. Caso contrário, ficará restrita a uma dessas duas categorias. Portanto, “o que é singular num nível é *genérico em outro*, de modo que devemos tomar esse termo não como um sonho singular ou um sintoma singular, mas como a singularidade de um indivíduo, com toda complexidade que isso envolve” (Mezan, 2019, p. 518, grifos meus).

Assim, considero que o discurso da psicanálise se insere no campo da educação principalmente para enriquecer e ampliar os meios de atuação dos seus agentes (pais, professores, alunos, gestores, comunidade etc.). Esclareço: se determinado aluno não está aprendendo ou apresenta um comportamento demasiadamente agressivo, quais as contribuições da teoria psicanalítica para a compreensão de tais fenômenos e para a criação de possíveis intervenções?

Pois bem, não nos esqueçamos de que a experiência da escuta tem uma função educativa *indireta*: a modulação de nossos afetos, emoções e sentimentos. É pela escuta, pela temporalidade que ela exige e pelo efeito de empatia que ela provoca que podemos dizer que ela atua como uma espécie de mecanismo *curativo* para os sofrimentos. Desse modo, ao conhecer algumas propriedades da dinâmica do psiquismo de seus alunos e das questões relacionadas ao desenvolvimento emocional, o professor poderá ser capaz de expandir a “simples” habilidade de *escutar*. A aquisição dessa capacidade é um processo lento, difícil, que exige esforço, concentração e tenacidade – ainda que pareça natural.

Quando me refiro à escuta, não se trata de uma orientação sustentada, unicamente, pela primazia do indivíduo, sem a consideração do contexto histórico-social que o cerca. Aliás, praticar a psicanálise dessa

forma, mesmo que na esfera “privilegiada”³ da clínica, demonstra a total falta de conhecimento da teoria e da ética psicanalítica como um todo. Os grandes teóricos, como Freud, Ferenczi, Klein e Winnicott, por exemplo, jamais deixaram de observar o cenário em que os seus pacientes estavam inseridos. Não obstante, a nossa ciência teve a sua origem demarcada justamente *nessas* condições. Foi observando os efeitos de uma sociedade altamente repressora que Freud (1893-1895) descobriu as causas de muitos adoecimentos psíquicos.

Mesmo assim, a psicanálise contemporânea é atacada com a crítica recorrente de que restringe sua produção teórica ao enquadre da clínica individual, além de não oferecer hipóteses que contribuam para o debate e a análise das questões macroestruturais. Sérgio Paulo Rouanet, por exemplo, em entrevista⁴ concedida à revista *Percurso*, indica que são poucos os trabalhos psicanalíticos voltados à compreensão dos fenômenos sociopolíticos e do mal-estar na cultura de nossos tempos (Rodrigué, 2005).

Será que nossa disciplina efetivamente se encontra hoje dissociada do contexto histórico e das angústias do mundo contemporâneo? Será que a herança freudiana de atribuir à psicanálise um potencial teórico capaz de analisar e compreender os grandes conflitos da humanidade não foi mantida ao longo desses anos?

Começemos pela minha primeira resposta. O chamado “mal-estar na cultura” de nossos dias certamente não é o mesmo de antes, ainda que postulemos o reconhecimento de sua constante mutação. Talvez em muitos momentos de nossas teorizações, os psicanalistas não souberam questionar adequadamente a multiplicidade das diferenças. Essa envergadura é indispensável

3 Uso a palavra “privilegiado”, pois a teoria psicanalítica foi produzida, predominantemente, para a *atividade clínica*, ainda que diversos teóricos, a começar pelo próprio Freud, tenham escrito ensaios de âmbito social e cultural.

4 A entrevista, intitulada “Furacão freudiano”, foi feita por Emílio Marcos Rodrigué.

à possível passagem de uma psicologia *individual* para uma *coletiva*. Nesse sentido, devo ser honesto com o leitor e admitir que, enquanto buscava algumas referências para meu tema de pesquisa, acabei encontrando uma série de textos que tinham em comum o relato de casos clínicos cuja intenção era “comprovar” ou “validar” suas hipóteses teóricas. O problema, porém, consiste no fato de que esses trabalhos partiam de uma condição *micro* e caminhavam em direção ao *macro*; ou seja, o inconsciente de uma criança rica, moradora de bairros nobres, atendida no conforto de um consultório particular, era considerado *idêntico* ao de uma criança pobre, residente na periferia de uma grande metrópole. Encontramos aí duas grandes incoerências que *validam* as ferrenhas críticas dirigidas à psicanálise: 1) considera-se, nesses casos, como único parâmetro a vivência particular obtida numa condição social de privilégio; 2) despreza-se a realidade do país, constituída, majoritariamente, por uma população desprovida de recursos e negligenciada pelo Estado.

Aproximando-me do cúmulo dos absurdos, cheguei a ler, em um livro publicado recentemente sobre psicanálise e pedagogia, que o modelo ideal de escola a ser seguido deveria ser a de *currículo bilíngue*, pois, segundo o autor, *ela garantiria o acesso à pluralidade de ideias, culturas e linguagens*. Ora, é no mínimo ofensivo fazer uma sugestão como essa – caríssima e inacessível para a maior parte do povo – frente ao atual panorama em que se encontra a educação pública brasileira. Materiais dessa categoria ilustram perfeitamente as apreciações apontadas pelo fragmento a seguir:

O individualismo, como uma das bases do liberalismo, criou “raízes profundas no pensamento educacional” (Patto, 1984, p. 24), bem como em teorizações psicológicas voltadas para questões escolares, por meio das quais fenômenos sociais são reduzidos ao âmbito individual;

diante da naturalização destes fenômenos, enquanto o foco de sua análise centra-se no indivíduo, de modo a não se atentar para os elementos sociais e históricos envolvidos em sua constituição, a psicologia contribui para a legitimação da desigualdade social e a manutenção do status quo. (Checchia, 2020, pp. 85-86, grifos meus)

Ao mesmo tempo, avalio que essa mesma crítica poderia ser revista e ponderada, caso fosse diretamente voltada à psicanálise. Falo isso porque muitos analistas têm se dedicado, nas últimas décadas, a pensar sobre as interfaces resultantes do debate entre a psicanálise, a sociedade e a cultura. Luis Claudio Figueiredo, Joel Birman e Renato Mezan são referências brasileiras colossais nesse assunto. O Grupo Brasileiro de Pesquisas Sándor Ferenczi, o Instituto Sedes Sapientiae e o Centro de Estudos Psicanalíticos (CEP) também são instituições que representam a vivacidade desse diálogo esperançoso, promovendo discussões riquíssimas a respeito dos impactos sociais da pandemia, do racismo estrutural e da homofobia, assim como suas vicissitudes políticas. No que tange à educação, temos a produção de autoras como Ana Archangelo, Cintia Copit Freller e Maria Regina Maciel, que pesquisam diretamente o tema “pedagogia e psicanálise” em situações de risco e vulnerabilidade.

Todavia, não podemos nos esquecer de que, além de uma terapêutica do sujeito, a psicanálise é igualmente uma teorização da *relação* do indivíduo com o mundo em que vive, razão pela qual as transformações sociais devem interessar à pesquisa psicanalítica, tanto em sua prática como em sua teoria. Portanto, a responsabilidade do analista se situa na *clínica* e, na mesma medida, no *social*, uma vez que nenhuma subjetividade se forma sem essas implicações. Freud sempre recusou a clássica distinção entre individual e singular de um lado, coletivo e social do outro – característica visível em textos como “A moral sexual ‘cultural’ e a doença nervosa” (1908),

“Considerações contemporâneas sobre a guerra e a morte” (1915), “Psicologia das massas e análise do Eu” (1921), “O futuro de uma ilusão” (1927), e o fabuloso “O mal-estar na cultura” (1930), citando aqui apenas os principais.

Nos últimos anos, a produção teórica acontece, em sua maior parte, sobre os estudos das novas formas de subjetivação e sua relação com as macroestruturas sociais dominantes. É raro, atualmente, encontrar algum trabalho psicanalítico sobre patologias contemporâneas que lance mão do conceito de “sintoma social” e que não parta da ideia freudiana de “mal-estar” para estabelecer relações entre sociedade, sofrimento psíquico e cultura.⁵ Frequentemente, a ênfase é colocada sobre os efeitos trágicos do neoliberalismo,⁶ aprofundando a questão do trauma e do aniquilamento dos laços sociais e das referências simbólicas. Soma-se a essa conta a quantidade significativa de publicações que versam sobre os adoecimentos narcísicos, relacionados à sociedade do espetáculo e às defesas maníacas como um mecanismo significativo de recusa do sofrimento – o uso em excesso dos recursos tecnológicos, as compulsões, o consumo desenfreado, abuso de álcool e drogas etc.

Por um lado, concordo que estamos caminhando para desfazer esses graves equívocos; por outro, no que corresponde ao campo da psicanálise e da educação, considero que ainda temos muito chão para andar. A grande maioria dos conteúdos é presunçosa, incoerente e superficial. Ou, de maneira oposta, oferecem uma tentativa tosca de implementar um manual de “como proceder” em casos de crianças que escapam da “normalidade”. Passamos, assim, a corda em torno

5 Recentemente publiquei dois artigos sobre esse tema. Ao leitor interessado, recomendo a leitura: “Não dá mais! A impiedade de Cronos, o idoso e o cenário atual brasileiro” (Almeida & Naffah Neto, 2020) e “O superego arcaico, as redes sociais e sua relação com o *burnout* na era do cansaço” (Almeida, 2022).

6 Recomento o excelente livro *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*, organizado por Safatle, Silva Junior e Dunker (2020).

do nosso próprio pescoço, pois uma empreitada desse calibre não pode se limitar ao estilo de um receituário médico, tampouco se basear nas premissas de uma moral normativa.

Neste sentido, a possibilidade de trazer a teoria psicanalítica para perto do professor – falando sua língua, por meio de um *discurso* vivo, coerente com a *realidade* educacional – representa uma estratégia que pode facilitar o alcance dos efeitos de minha pesquisa. Entendo que a clínica deve ser *ampliada*, ou seja, compreendida não apenas no interior dos nossos consultórios particulares, mas expandida aos mais diversos campos da sociedade e da cultura. À guisa de esclarecimento, cito Mezan novamente:

Ao abordar os fenômenos sociais ou culturais, o psicanalista emprega os mesmos conceitos e hipóteses construídos no estudo do indivíduo; mas não pretende modificá-los por sua ação. Cuida apenas de os explicar, e espera que essa explicação contribua, a longo prazo e com o auxílio de outros fatores, para que os homens possam transformar suas condições de vida. (Mezan, 2014, p. 558, grifos do autor)

Espero, por intermédio da narrativa de exemplos relacionados ao cotidiano escolar, “interpretados” pelas lentes da psicanálise do cuidado, promover o despertar de uma ação educativa diferenciada, capaz de, *em longo prazo*, contribuir para que os professores, junto aos pais e à comunidade escolar, consigam *transformar* uma realidade que há muito encontra-se abandonada pelo Estado, cristalizada pelos métodos tradicionais e assombrada pelos fantasmas da exclusão.

Neste ponto, cabe um breve adendo sobre o caráter controverso do conceito de exclusão, considerando que ele lança luz sobre processos sociais altamente perversos, que ajudam a definir o lugar que cada um

de nós ocupa no tecido social. “Esses mesmos processos impactam o modo como construímos significados para nossas experiências de ‘estar no mundo’” (Archangelo, 2021, p. 24). Definir-se ou “viver-se” a partir do lugar de excluído é uma dimensão que precisa ser urgentemente problematizada, especialmente quando essa posição anula a voz dos mais fracos em prol do discurso dominante dos mais fortes (Archangelo, 2021). Ademais, acompanhemos Ana Archangelo:

É certo que nos definimos como sujeitos na interação com outros, mediante processos de identificação e diferenciação. E, claro, podemos afirmar que nossa experiência social está, inevitavelmente, em quase tudo que diga respeito ao que damos o nome de dimensão individual. Ambos são processos constitutivos do chamado sujeito – seja ele considerado em sua dimensão social ou individual – e são, em realidade, inseparáveis. Essa rede de relações, todavia, não é necessariamente classificatória e valorativa, por mais usual que assim o seja, em especial em sociedades que se fundam na desigualdade. Nelas, ocupar um lugar no mundo é, sobretudo, ocupar um lugar em uma determinada escala de valores – o que pode ter efeitos bastante danosos para determinados indivíduos ou grupos. . . . Sociedades muito fechadas caracterizam-se por ofertar poucas possibilidades de ser, e é a restrição da oferta que as define como excludentes. Todavia, há sociedades mais abertas, mas não necessariamente includentes: estas tendem a legitimar um leque suficientemente variado de “formas de ser”, as quais, contudo, estão disponíveis a apenas alguns segmentos. A exclusão se dá fundamentalmente pela desigualdade no acesso a essas possibilidades simbólicas. Em ambos os

casos, a experiência de “descobrir-se no mundo” significa “estar condenado a ocupar um determinado lugar no mundo”. Assim a exclusão se define. (Archangelo, 2021, pp. 24-25, grifos meus)

De modo oposto, a inclusão *não* é uma equalização, não é uma suspensão das distinções, como apagar as diferenças por decreto (Dunker, 2020). “A verdadeira inclusão é a radicalização de nossas gramáticas de reconhecimento, até o ponto em que essas incluam e praticamente construam a diferença” (Dunker, 2020, p. 94). Portanto, não devemos apenas considerar a *individualidade* do sujeito, e fazer dela um fator de ajustamento aos padrões culturais dominantes que geralmente são os mais desejados. Em contrapartida, é necessário pensar sobre a forma como esse sujeito *reivindica* a sua existência em meio a um sistema que vem anulando cada vez mais os traços de sua identidade. Neste sentido, as contribuições do pensamento “crítico sociológico”⁷ ao entendimento dos fenômenos educacionais “vem permitindo aprofundar aspectos até então considerados como meras diferenças teóricas ou metodológicas da área e lançar o desafio da construção de uma psicologia do oprimido e não mais do desajustado” (Checchia & Souza, 2003, p. 112).

Ao requerermos um ensino inclusivo, é preciso esclarecer que não estamos deslocando o foco da responsabilidade do Estado para o indivíduo. É preciso que haja um plano de governo que não reduza as desigualdades a meras questões de solidariedade e tolerância. A pobreza, por exemplo, existe e deve ser combatida com ações das políticas públicas. Novamente o elo entre sujeito e massa se estreita.

7 Agradeço, especialmente, às contribuições realizadas durante meu exame de qualificação pela profa. dra. Ana Karina Amorim Checchia, que me apresentou essas possibilidades de leitura e interlocução. Trata-se de um modo diferente de compreender e praticar a psicanálise, direcionando-a às questões sociais, tão importantes ao nosso tempo.

Lembremos, pois, que em diversos ensaios, mas essencialmente no clássico “Psicologia das massas e análise do Eu” (1921), Freud irá nos dizer com todas as letras: “Na vida psíquica do ser individual, o Outro é via de regra considerado enquanto modelo, objeto, auxiliador e adversário, e, portanto, *a psicologia individual é também, desde o início, psicologia social*, num sentido ampliado, mas inteiramente justificado” (Freud, 1921/2011, p. 14, grifos meus). O sujeito opera ativamente na cultura, deixando heranças de seu legado, ao passo que também formaliza sua “inscrição” psíquica, passivamente, por meio dela. Não há como admitir uma leitura simplista desse quesito. Logo, o ditado popular “uma andorinha só não faz verão” nunca fez tanto sentido. Para tanto, comecemos pelas ações *menores*, como a apresentação de uma psicanálise coerente com a realidade educacional brasileira.

1.2 A psicanálise no contexto educacional brasileiro

*Venha, meu coração está com pressa
Quando a esperança está dispersa
Só a verdade me liberta
Chega de maldade e ilusão
Venha, o amor tem sempre a porta aberta
E vem chegando a primavera
Nosso futuro recomeça
Venha, que o que vem é perfeição
Renato Russo, “Perfeição”, 1993*

Se o papel da psicanálise é tão fundamental à educação, de que forma poderíamos apresentá-la aos professores que não tiveram contato com ela?

Antes de responder a essa questão, penso ser mais coeso iniciar este texto com outra pergunta: como se encontra o nosso atual cenário educacional?

É claro que, tomando como parâmetro os recentes dados estatísticos⁸ – acentuados com a incidência da pandemia de covid-19 –, seria possível escrever, no mínimo, umas dez laudas (sendo modesto) sobre os entornos dessa questão, mas isso evidentemente escaparia dos propósitos da minha pesquisa. Entretanto, de modo condensado e resumido, sugiro algumas alternativas de respostas: professores fadigados pela ausência de reconhecimento do Estado, da população e da comunidade escolar; contextos de violência que atingem docentes e discentes; falta de assistência emocional e psicológica aos profissionais da educação, familiares e alunos; carência de estrutura física e recursos materiais; quantidade excessiva de trabalhos a serem realizados; salas de aula superlotadas etc.

Frente a esse retrato de total descaso, existiria alguma lacuna para conceber uma prática guiada pelas vertentes da “psicanálise do cuidado”?

Durante a elaboração desta pesquisa, examinei um bom número de trabalhos que relacionassem nossa disciplina com outras esferas do campo social e cultural. Dentre muitos artigos, capítulos e livros aos quais tive acesso, um texto em especial despertou minha atenção: trata-se de um ensaio produzido por uma professora da USP, titular do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, que aborda a intervenção psicanalítica com uma população em estado de vulnerabilidade em decorrência do *desemprego*. Acompanhemos, então, o sensível relato de Belinda Mandelbaum:

8 Ao leitor interessado, recomendo a leitura das seguintes matérias jornalísticas: “Entenda como a síndrome de *burnout* afeta os professores” (*Vivescer*, 27 set. 2021; recuperada em maio de 2022 de <https://vivescer.org.br/burnout-entre-professores/>); e “Ser professor na pandemia: impactos na saúde mental” (*Revista Arco*, 17 set. 2021; recuperada em junho de 2022 de <https://www.ufsm.br/midias/arco/saude-mental-professores-pandemia/>).

Num primeiro momento, acreditei que estar diante das famílias com minhas intenções de investigação e munida de minha experiência na clínica psicanalítica, bem como de um punhado de leituras sobre o fenômeno do desemprego, seria suficiente para acolher e propor algo de valia para cada uma delas. A realidade mostrou-me que não era bem assim. Em primeiro lugar, elas não queriam muito refletir em busca de um trabalho, serem lançadas para uma situação de maior inserção social, na qual pudessem ter o que refletir. Diversas das famílias que tive a oportunidade de ver na primeira etapa de meu trabalho iniciavam o encontro me perguntando se eu teria algum emprego para oferecer. Logo de cara, eu os frustrava. Não, infelizmente, eu não tinha nenhum trabalho para lhes oferecer. Pelo menos, não aquele que elas tanto ansiavam. Eu queria era trabalhar com elas sobre elas. Mas essa minha expectativa marcava, antes de tudo, a enorme distância entre o que elas queriam e precisavam e o que eu podia oferecer. (Mandelbaum, 2019, p. 42, grifos meus)

A autora continua:

Imediatamente, então, eu passava a fazer parte, para eles, de um mundo abstrato e complexo que os deixava entregues a si sós. Eu disse a algumas das famílias: “A gente não tem condições de arrumar emprego, mas a gente vê que tem muitas famílias que estão sofrendo muito em função do desemprego. Então, é isso que a gente quer estar acompanhando, as pessoas que estão

desempregadas, a situação familiar, e ver se, conversando, pensando junto, a gente pode ajudar de alguma forma”.
(Mandelbaum, 2019, p. 42, grifos meus)

As dificuldades enfrentadas pela pesquisadora diante de um público atingido pelo mal-estar do desemprego se assemelham, em certo grau, ao mesmo sentimento de angústia com que me deparei ao longo da produção deste trabalho – desde a escolha de seu interesse, passando pela definição do problema de pesquisa, até alcançar sua redação final. Parafraseando Mandelbaum, em um primeiro momento, acreditei que estar diante do público, com minhas intenções de pesquisa e munido de minha experiência na clínica psicanalítica e na escola, bem como de um arsenal teórico sobre “psicanálise, cuidado e educação”, seria suficiente para acolher e propor algo de valia, mas não foi desse jeito. Ou seja: nas próximas páginas, você *não* encontrará receitas de fórmulas mágicas. Também não entrego um guia de autoajuda capaz de eliminar as incertezas. Nem mesmo disponibilizo um tratado de “revolução”, com o intuito de alterar o funcionamento das políticas públicas. O que tenho para oferecer, no entanto, é o relato de vivências e, principalmente, a confissão das minhas *dificuldades*.

Todavia, quando trabalhamos com a psicanálise no âmbito da clínica “intramuros”, é essencial reconhecermos que, caso ocupemos o tão confortável espaço de idealização, todos os dias teremos de escapar dele para, no lugar de meros analistas e não de deuses do Olimpo, lembrar que seguiremos na busca do desconhecido. Se estamos lidando com pacientes gravemente fragilizados, esse movimento de “saída” é ainda mais fundamental – dada a grande probabilidade de eles se “fusionarem” a nós. É com essa dinâmica que somos intimados ao processo de *humanização*. Desfazer tais expectativas previamente se torna crucial para situar os leitores e leitoras quanto ao que está por vir. Assim como no consultório,

não temos respostas prontas para questões como aonde ir, como chegar e o que escolher; em vez disso, compartilhamos a pergunta e a busca que advém dela e por ela. Nesta pesquisa irei me valer da *mesma* dialética.

Sou incapaz de acreditar na ficção de que todos os professores possam receber uma espécie de assistência psicanalítica (ou psicológica) algum dia. Muito menos espero alterações significativas no currículo dos cursos de pedagogia – tendo em vista o desmonte que estamos enfrentando no ensino universitário nos últimos anos. Prefiro, então, me manter com “os pés no chão”. Neste sentido, tomando como referência o artigo de Belinda, procuro fazer com que meu público, professores ou não, se sinta pelo menos *amparado*, a partir das repercussões do encontro com um conteúdo *vivo e caloroso*, disponível no laço entre as narrativas e o referencial teórico que escolhi abordar.

Considerando a complexidade dos fatores levantados acima e com o objetivo de introduzir os leitores ao “modelo” de escrita que foi seguido para estruturar este trabalho, gostaria de compartilhar um primeiro relato, costurando os pontos que apresentei até este momento.

Assim que finalizei a graduação em pedagogia, empolgado por meu contato inicial com a teoria psicanalítica que me foi apresentada naquele mesmo período (ainda que de modo efêmero), decidi trabalhar com o livro Freud e a educação: o mestre do impossível, de Maria Cristina Kupfer (2007), nas reuniões pedagógicas do colégio em que eu atuava como orientador educacional. O resultado foi surpreendente: em vez de nos centrarmos, com exclusividade, em assuntos burocráticos e formais – como a elaboração dos planejamentos, a previsão de metas a serem atingidas ou o preenchimento de relatórios de rendimento – começamos a discutir, “na mesma proporção”,⁹ a

9 Escrevo isso porque em nenhum momento deixamos de lado os afazeres pedagógicos condizentes com a prática educacional, e também não é essa a ideia que introduzo aqui.

importância dos aspectos emocionais e subjetivos para o processo de ensino-aprendizagem, focando na relação “professor-aluno-família”. Com efeito, os professores se alternavam para levar fragmentos de situações vivenciadas em suas salas de aula. Por meio desses diálogos, íamos costurando possibilidades de atuação à luz do material de Kupfer. Juntos, pensávamos em opções de manejo, além de compartilhar as mesmas angústias e aflições que sentíamos perante algumas circunstâncias particulares. Logo, o que começou como uma espécie de “encontro de estudos”, ou a “reunião pedagógica” propriamente dita, passou a servir como um espaço de “análise” em grupo, pois, conforme revelava suas inseguranças, a equipe docente se sentia acolhida por seus pares e pela própria direção escolar.

Destaco novamente que, nessa ocasião, eu tinha *acabado* de concluir o curso de pedagogia e, portanto, não havia começado meu processo de formação em psicanálise. Essa informação básica atesta a hipótese de que para fazer um trabalho dessa modalidade *não* é “obrigatório” contar com a presença de um psicanalista na escola, embora eu reconheça que esse fator poderia enriquecer largamente o nosso projeto. Contudo, tal recurso *não* condiz com o cenário que encontramos hoje em nossa sociedade.

Posto isso, decidi descrever a narrativa acima por duas razões: 1) é necessário ter em mente que devemos trabalhar a partir da nossa situação real; se reconhecemos que as condições de vida e de trabalho dos nossos professores não permitem que eles tenham acesso a uma análise pessoal e tampouco a uma “formação psicanalítica”, precisamos levar nossa disciplina para dentro dos muros da escola; 2) dessa forma, é imprescindível que possamos contar com um material de apoio *claro* e didático, que *não* se restrinja ao *psicanalês* pedante e cerimonial.¹⁰ A escolha do livro de Kupfer (2007)

10 O próprio Winnicott, por exemplo, em seu livro *Bebês e suas mães*, relançado recentemente pela Editora Ubu (2020), reúne uma série de palestras e conferências dirigidas a um público não psicanalítico (mães, babás, enfermeiras, educadores

atende perfeitamente a esse critério, pois a autora se respalda numa linguagem simples e informal, apesar de rigorosa.

Além disso, ao expandir a psicanálise para novos horizontes, precisamos adaptar a sua prática ao público ao qual iremos nos dirigir. Belinda, por exemplo, nos diz que não tinha um emprego para oferecer àquelas pessoas, mas tinha disposição para escutar as suas dores e ajudá-las a *ressignificar* o seu sofrimento. Acompanhemos:

Apesar de frustrá-las, eu sentia que a minha tentativa de dirigir-me ao sofrimento que viviam fazia sentido para elas. Aprendi, então, que o desemprego significava, para cada uma dessas famílias a explicação de uma ferida real. Numa realidade tão carente, cheia de fraturas na história cultural, na biografia pessoal e na sociabilidade com o entorno – mesmo quando em atividade de trabalho –, a interrupção do precário salário mensal resultava numa urgência de fazer frente à situação que acabava por capturar a vida de cada um dos implicados por inteiro numa situação existencial na qual tudo era concreto. . . . O real parecia ser uma prisão, e os sujeitos demitidos não o eram apenas de seu trabalho, mas também de si próprios, de sua condição humana, de seu ir e vir e de seu exercício reflexivo. (Mandelbaum, 2019, p. 43)

Notamos, assim, o esforço hercúleo da pesquisadora na tentativa de amenizar o sofrimento daquelas pessoas. Belinda revela uma disposição para “sentir com”, sem “ser como”. É a demonstração da mais pura e nobre capacidade de *empatia*. Ela produz a pesquisa e,

e fisioterapeutas). Nesse sentido, o autor defende o uso de uma linguagem clara e nem por isso perde a profundidade de suas ideais e fundamentações.

em paralelo, se coloca *dentro*¹¹ dela. Outro fator digno de mérito é a dedicação da autora no processo de narrar os seus *resultados* e, ao mesmo tempo, *narrar-se*. A sua devoção nos convida a pensar e nos *mobiliza*.

Assim, antes de responsabilizar a escola, os alunos ou a família pelo fracasso da aprendizagem, precisamos avaliar a posição que ocupamos com a produção de uma pesquisa acadêmica. Não podemos cobrar mudanças se seguirmos entrincheirados por detrás do pedantismo da academia. É preciso implicar-nos – como alertei na Introdução. Nesse sentido, o que pode um psicanalista frente aos desafios impostos pela escola?

Retomo o afirmado. A minha proposta, em definitivo, não é a de sugerir um manual de procedimentos. Verdade seja dita, acho péssimo encontrar coisas desse tipo em livros de educação, pois é como se tivéssemos parado no tempo, incapazes de perceber o humano como um *ser* de estrutura dinâmica, subjetiva, atravessado por uma infinidade de afetos e emoções. Além disso, a incessante demanda por manuais descortina a nossa imaturidade para lidar com o “não saber”.

Admiro uma citação do psicanalista argentino Norberto Marucco (1998) que diz o seguinte: “não temos a chave; temos *a eterna busca da chave*” (p. 112, grifos meus). Se não nos mantemos atentos, somos invadidos, sem perceber, pela onipotência infantil de tudo responder (ou buscar respostas prontas). Precisamos nos abster desse lugar de profetas; devemos dar aos nossos leitores a *liberdade* de eleger

11 Lembrei de uma pesquisa de doutorado realizada por uma grande amiga. e antropóloga da USP, que viveu numa tribo indígena por dois anos, em meio à imensidão inóspita da Amazônia, para observar e participar ativamente do conteúdo que ela estava investigando. Considero que um psicanalista que se propõe a escrever sobre educação deveria ter o mesmo comprometimento com seu objeto de estudo.

e refletir. Todavia, a presença de um texto vibrante e cristalino é crucial para esse objetivo. Escrever com empatia para pessoas que desconhecem a realidade psicanalítica é um feito de *dignidade*, de humanização. Somos todos povoados por histórias desde o dia em que nascemos. Histórias que foram, histórias que são e histórias que serão. As histórias colorem as nossas vidas e dão contornos ao nosso fazer.

Apropriar-se de si, via narrativa própria, *não* é uma tarefa simples. Às vezes, precisamos de exemplos reais para atribuir significados a uma rotina que persiste em se manter no *automático*. Os relatos, costurados à teoria bem explicada, podem se transformar em injeções de ânimo (Eros), que impulsionam o nosso *sentir*. Quando o cotidiano deixa de causar fascínio e dissolve-se no vazio da obrigação, perdemos a delicadeza do encanto.

Eis aqui uma das diversas eficácias da “ética do cuidado”; conceito que exploro no item a seguir.

1.3 A ética do cuidado na psicanálise e (por que não?) na educação

Deus nos dá pessoas e coisas, para aprendermos a alegria... Depois, retoma coisas e pessoas para ver se já somos capazes da alegria sozinhos... Essa... a alegria que Ele quer.

Rosa, 2019, n.p.

Neste ponto do trabalho, explico aos leitores o que seria a chamada “ética do cuidado”. Para tanto, me respaldo efetivamente no referencial de cunho psicanalítico. Conforme descrevo tais definições, enlaço esse conceito com alguns aspectos que bordejam a educação.

A princípio, considero importante alertar ao público desavisado que a psicanálise é um grande emaranhado de teorias e clínicas. Logo, os psicanalistas *não* falam a mesma língua. Vocês já devem ter ouvido falar nos analistas “ianos”: profissionais que se autodenominam ou são denominados pelos outros como kleinianos, lacanianos, winnicottianos, freudianos etc. Esse termo, refere-se a indivíduos que enveredam pelo estudo de um determinado autor ou autora, pois se identificam com suas respectivas técnicas na *prática* clínica. Embora existam psicanalistas “ianos” que possuem uma formação sólida, partindo de Freud (como é de se esperar) e abertos ao debate, há aqueles que tratam o seu pensador ou pensadora como objeto de adoração, recusando-se a ler qualquer tipo de material que não corresponda à sua corrente teórica. Acompanhemos Decio Gurfinkel:

Hoje, encontramos-nos em uma “era pós-escolas”. Os psicanalistas se organizam e se posicionam de maneira muito mais múltipla e diversificada e, apesar de muitos se identificarem com maior ou menor intensidade com os autores “cabeça de chapa” da era pós-freudiana, tal movimento de filiação é muito menos marcado ou “obrigatório”. A liberdade de circulação entre as diversas linhagens de pensamento é muito mais patente e, para muitos, também valorizada. É claro que falamos aqui de uma tendência, e não de um movimento homogêneo. (Gurfinkel, 2017, pp. 111-112)

Em síntese: não há problema algum em alguém se afeiçoar por uma linhagem psicanalítica, se autoproclamando, pelas tantas, como um legítimo “iano”. O que eu vejo como uma conduta arriscada é o fato de um indivíduo que se diz “pesquisador” recusar-se a ler outros autores que não sejam “a sua praia” ou simplesmente alegar, com

ar de triunfo e despeito, que “determinada teoria *não* é psicanálise”. Mezan (2014) propõe discriminarmos no período atual da história da psicanálise duas grandes vertentes: os ortodoxos e os que transitam por diversas linhas de pensamento. Os primeiros são aqueles que prolongam ainda hoje a postura da “era das escolas”,¹² enquanto os outros, ao se permitirem circular pelas teorias, buscaram construir, a partir daí, seu próprio pensamento, sem o intuito de inaugurar uma nova escola. “A valorização de uma trajetória singular e própria passa a ser, cada vez mais, uma característica do espírito de nossa época” (Gurfinkel, 2017, p. 112).

Essa prerrogativa não implica natureza de um certo hibridismo ou de uma prática “ecléctica” sem fundamento, formada por pedaços e enxertos de teorias completamente díspares umas das outras. Esclareço por meio de um exemplo: se eu compreendo o ataque de fúria do meu paciente como uma manifestação de inveja inata (Klein, 1957/1996), como eu poderia trabalhar com o conceito winnicottiano de regressão terapêutica (Winnicott, 1954/2021) durante a mesma sessão? Lembremos, pois, que Winnicott¹³ não considera o conceito freudiano (Freud, 1920/2010) de “instinto de morte” [*Todestrieb*] e, menos ainda, a visão de inveja inata de Melanie Klein, o que torna essa “mistura” um tanto quanto incoerente no terreno da clínica. Isso não quer dizer, em absoluto, que uma pesquisa acadêmica não possa ser elaborada à guisa de comparação e estudo dessas duas linhagens – um feito que, por sinal, tem se revelado muito frutífero em nosso campo (ver Almeida & Naffah Neto, 2022).

Assim, a psicanálise não se fundamenta *única e exclusivamente* na “ética da lei”, baseada no complexo de castração de Freud. Muito menos se limita à “ética do desejo”, como pregam os devotos de Lacan. Podemos dizer que ela possui uma *terceira* tendência, a “ética do

12 Ver Mezan (2014).

13 Abordo esse assunto exaustivamente no Capítulo 5.

cuidado”, estruturada pelas contribuições de Ferenczi e Winnicott. Não penso que exista ‘a’ melhor das três. Nem mesmo defendo a ideia de que uma possa se sobrepor à outra. Contudo, temos de admitir que todas elas interferem na compreensão dos sintomas e nas formas de praticar a clínica.

Mas o que podemos entender por “ética do cuidado” na psicanálise?

Cuidado, ao atravessar um rio, viu uma massa de argila, e, mergulhado em seus pensamentos, apanhou-a e começou a modelar uma figura. Enquanto deliberava sobre o que fizera, Júpiter apareceu. Cuidado pediu que ele desse uma alma à figura que modelara e facilmente conseguiu. Como Cuidado quisesse dar o seu próprio nome à figura que modelara, Júpiter o proibiu e ordenou que lhe fosse dado o seu. Enquanto Cuidado e Júpiter discutiam, apareceu Terra, a qual igualmente quis que o seu nome fosse dado a quem ela dera o corpo. Escolheram Saturno como juiz e este equitativamente assim julgou a questão: “Tu, Júpiter, porque lhe deste a alma, Tu a receberás depois de sua morte. Tu, Terra, porque lhe deste o corpo, Tu o receberás quando ela morrer. Todavia, porque foi Cuidado quem primeiramente a modelou, que ele a conserve enquanto ela viver. E, agora, uma vez que, entre vós, existe uma controvérsia sobre o seu nome, que ela se chame Homem, porque foi feita do humus [da terra]”. (Rocha, 2011, p. 75, tradução do autor)

No conto, a importância do cuidado é evidenciada como aquilo que é *responsável* por moldar a existência humana, sendo mais

essencial do que a alma e o corpo. Na posição de personagem, Cuidado é um “ser” criativo, capaz de transformar a argila em uma figura original, recebendo a missão de “conservar” o Homem no decorrer de sua vida. Portanto, Cuidado não apenas cria o Homem como o *acompanha* até o seu fim.

Partindo de uma perspectiva histórica, podemos dizer que a ética do cuidado se estabelece na psicanálise, com as noções de “empatia” e “hospitalidade”, propostas por Sándor Ferenczi (1873-1933). O autor húngaro convida os analistas a assumirem uma *implicação* técnica, como jamais acontecera no registro das teorizações de nossa disciplina. Além disso, apesar de não ter atuado diretamente com crianças, ele destacou o papel da infância em diversos momentos de sua obra – desde os primórdios até os seus textos finais.

No brilhante ensaio “A adaptação da família à criança”, de 1928, Ferenczi discute temas importantes ligados ao desenvolvimento infantil e aborda uma série de assuntos que, futuramente, ocupariam posições *centrais* em diferentes teorias psicanalíticas. A publicação desse artigo causa um certo “incômodo” em nossa comunidade científica, pois o autor irá afirmar que é obrigação *da família* se adaptar às necessidades primárias da criança, e não o contrário, conforme se pregava na época (e ainda hoje).

Ao enunciar os elementos necessários para uma prática favorável de cuidados à criança, Ferenczi ressalta o quanto é essencial que os adultos possam desenvolver algum grau de *autoconhecimento* e *empatia*. No entanto, ele aponta como obstáculo a penosa dificuldade dos pais para se lembrarem de sua própria infância. Cito-o:

num quarto onde existe uma única vela, a mão colocada perto da fonte luminosa pode obscurecer a metade do quarto. O mesmo ocorre com a criança se, no começo de sua vida, lhe for infligido um dano, ainda que

mínimo: isso pode projetar uma sombra sobre toda a sua vida. *É muito importante entender a que ponto as crianças são sensíveis; mas os pais não o creem; não podem imaginar a extrema sensibilidade de seus filhos.* (Ferenczi, 1928/2011a, pp. 5-6, grifos meus)

Essa mesma hipótese pode ser difundida no terreno da clínica: o analista deve se adaptar às *necessidades* do paciente, que variam de acordo com o seu estado de sofrimento. Ao trabalhar com indivíduos profundamente fragilizados, devido a suas vivências traumáticas, Ferenczi percebeu que era preciso *reconstituir* as experiências infantis como um meio de acesso às origens do episódio desorganizador. Tendo como condição um ambiente favorável, o paciente poderia “retornar” à cena do trauma e “revivê-la” junto à presença segura do terapeuta.

Na intenção de firmar os princípios de uma prática sensível, Ferenczi questionou, firmemente, alguns modelos que dominavam na clínica do seu tempo. No texto “Elasticidade da técnica psicanalítica” (1928/2011c), ele utiliza a famosa metáfora do “joão-teimoso” [Watschermann] para se referir à função analítica. Trata-se de um divertido boneco feito de borracha ou de plástico inflável, que costumava¹⁴ fazer sucesso com o público infantil. O objeto tem esse nome peculiar porque, sempre que é empurrado, logo em seguida volta a ficar em pé, “resistindo” às agressões. De acordo com a explicação do autor:

Todo o indício de despeito, ou de sentimento de afronta por parte do médico, prolonga a duração do período de

14 Uso o verbo no passado, pois sabemos que, nos dias atuais, a maioria das crianças prefere os equipamentos eletrônicos

resistência; mas se o médico não se defende, o paciente cansa-se pouco a pouco do combate unilateral; quando já provocou o bastante, não pode impedir-se de reconhecer, ainda que com reticências, os sentimentos amistosos escondidos por trás da defesa ruidosa. (Ferenczi, 1928/2011c, p. 35)

O fragmento selecionado nos permite refletir sobre a capacidade de o analista poder ou não *tolerar* uma sequência de “testes” realizados pelos pacientes, ao longo de um percurso de análise – aspecto ainda mais comum no tratamento dos “casos difíceis”. É também no mesmo artigo de 1928 que Ferenczi escreve: “O tato é a faculdade de ‘sentir com’ [*Einfühlung*]” (1928/2011c, p. 31). Ou seja, a *empatia* em sua forma mais pura. Para ele, a clínica depende inteiramente dessa competência que, *grosso modo*, consiste em:

saber quando e como se comunica alguma coisa ao analisando, quando se pode declarar que o material é suficiente para extrair dele certas conclusões; em que forma a comunicação deve ser a cada caso apresentada; quando se deve calar e aguardar outras associações; e em que momento o silêncio é uma tortura inútil para o paciente etc. (Ferenczi, 1928/2011c, p. 31)

Além disso, Kupermann (2019b) lembra que o termo alemão *Einfühlung*, habitualmente traduzido como empatia, significa, literalmente, *sentir dentro*, e não “sentir com” (p. 109). Para Chaim Katz (citado por Kupermann, 2019b, p. 109), no caso da experiência psicanalítica, trata-se da capacidade do psicanalista de sentir o analisando em si, o que implica a disponibilidade para *tornar-se outro*. Entretanto, apenas a *empatia* não é suficiente para amparar

o sólido edifício da ética do cuidado. Ferenczi aponta mais *duas* condições indispensáveis: a *hospitalidade* e a *saúde* do analista (Kupermann, 2019b).

A primeira pode ser identificada no texto “A adaptação da família à criança” (1928/2011a). Porém sua ideia aparece de forma mais consistente no ensaio “A criança mal acolhida e sua pulsão de morte” (1929/2011b). Nesse artigo, o autor detalha as consequências traumáticas provocadas por um ambiente hostil, que fracassa ao acolher as necessidades primárias do sujeito. Esses bebês costumam se tornar pessoas pessimistas, desconfiadas, deprimidas e desvitalizadas, pois “quando vieram ao mundo, . . . foram *hóspedes não bem-vindos na família*” (Ferenczi, 1929/2011b, p. 57). Para “prevenir” tais sofrimentos, Ferenczi nos avisa que, ao nascer, a criança deve ser recebida por um “prodigioso dispêndio de amor, de ternura e de cuidados . . . , pois, caso contrário, as pulsões de destruição logo entram em ação” (Ferenczi, 1929/2011b, p. 58).

No contexto clínico, é preciso permitir que esses indivíduos possam agir como “crianças”, pois mediante esse “deixar fazer” “permite-se a tais pacientes desfrutar pela primeira vez a irresponsabilidade da infância, o que equivale a introduzir impulsos *positivos* de vida e razões para se continuar existindo” (Ferenczi, 1929/2011b, p. 59, grifos do autor), o que poderia corresponder a demonstrações de *ternura* também no encontro transferencial.

Outro pesquisador influenciado pelas ideias ferenczianas no que diz respeito à hospitalidade e aos cuidados iniciais foi René Arpad Spitz (1887-1974). “Nascido em Viena, Spitz formou-se em medicina em Budapeste, tendo Ferenczi como um de seus professores. Em 1911, por sugestão de Ferenczi, iniciou uma análise com Freud” (Coelho Junior, 2018, p. 136). Fiel às postulações freudianas, Spitz desenvolve, porém, um caminho próprio de investigação, aliando seu sólido conhecimento teórico-clínico a modelos de observação

direta, fotografias e estudos experimentais do comportamento de crianças em seu primeiro ano de vida. Durante suas observações e estudos das condições de desenvolvimento infantil em berçários e creches, o autor pôde registrar as consequências patológicas resultantes da ausência da mãe e do desamparo vivido pelas crianças. Os adoecimentos provocados pela carência de cuidados maternos acabam por ter formas distintas, variando de acordo com o momento de vida em que se deu a separação entre o bebê e a mãe e sua duração.¹⁵

Amarrando os fios tecidos pelas ideias de Ferenczi e Spitz, ampliamos a dimensão do papel exercido pelas escolas que recebem crianças *muito* pequenas. É imprescindível que a equipe pedagógica que atua nesses locais tenha acesso ao mínimo dessas informações, pois, como vimos, a obtenção desse conhecimento é uma questão de saúde pública. Acompanhemos o relato a seguir:

Minha mãe foi dona de um berçário particular, na periferia de São Paulo, por mais de vinte anos. Nesse período pude observar muitas coisas – levando em consideração que “cresci” nesse universo. Era bastante comum recebermos bebês de 3 a 5 meses, pois devido às necessidades daquele contexto, as mães precisavam voltar de sua licença maternidade o quanto antes, tendo de deixar os seus filhos, em período integral, em nossa instituição. Às vezes, surgiam crianças que choravam muito, praticamente o dia todo, mesmo com a atenção devotada das professoras. Algumas, inclusive, ficavam

15 “Spitz considera que se a separação é posterior à etapa ‘precursor do objeto’, portanto, depois dos oito meses de vida, mais ou menos, produz-se o quadro que ele denominou de depressão anaclítica. Se a separação se produz na primeira etapa, a da ‘não-diferenciação’, ou no período de transição da primeira para a segunda etapa, o que se produz é a síndrome do hospitalismo. Também esse será o caso se a separação ocorrer após os oito meses, mas durar um período superior a três meses” (Coelho Junior, 2018, p. 141).

perdidas sem saber o que fazer com esses bebês. De repente chegava a minha mãe, com toda a paciência do mundo e colocava essas crianças no seu colo, olhando em seus olhos, sussurrando algumas palavras doces em seus ouvidos e, como numa espécie de encantamento, ela começava a cantar, balançando aqueles bebês “mais difíceis” no aconchego de seus braços. Ambos, fusionados, criavam um ritmo próprio, que era capaz de oferecer paz e tranquilidade aos pequenos. Minha mãe não é psicanalista. É apenas uma mãe, mas isso também não quer dizer muita coisa, até porque existem muitas mães por aí que não tem a mínima noção do que fazer com um neném. Ela, no entanto, tinha. Sentia, com aquelas crianças, as angústias e as dores de um “abandono” precoce. De um “abandono” involuntário, que ocorria pela necessidade de recursos financeiros daquelas famílias tão vulneráveis em um contexto completamente esquecido pelas políticas públicas.

A narrativa dessa lembrança elucidada, perfeitamente, o que estamos discutindo a partir da nossa perspectiva teórica. Abraçando as ideias de Ferenczi, Spitz descreve, em seus estudos, diferentes impactos da privação afetiva para o bebê. Há consequências para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, para o crescimento fisiológico e para as dimensões afetivas que definem modalidades de comportamento alterado. Crianças que estão em uma condição de sofrimento mais avançado “apresentam comportamentos típicos, como chorar intensamente quando alguém se movimenta em direção a elas, em contraste com o comportamento anterior ao abandono da mãe, bem mais sociável. O choro, nesses casos, transforma-se depois em retraimento” (Coelho Junior, 2018, p. 141). Mas, em geral, as crianças podem se recuperar rapidamente se são novamente colocadas em condições de cuidado e afabilidade. Em contrapartida, nos casos em que há uma privação afetiva total, as ressonâncias podem ser muito mais graves. Nas palavras do autor:

Caso as crianças, no primeiro ano de vida, sejam privadas de todas as relações objetais, por um período que dure mais de cinco meses, elas apresentarão sintomas de progressiva deterioração, que parecem ser, pelo menos em parte, irreversíveis. A natureza da relação entre mãe e filho (caso haja alguma) existente antes da privação parece ter pouca influência no curso da doença. (Spitz, 1965/1991, p. 207, grifos meus)

Por meio de suas observações e pesquisas, Spitz corrobora, assim, as descobertas de Ferenczi – que não teve tempo para estendê-las, devido a sua morte precoce. Com isso, percebemos a importância da *hospitalidade*, ou seja, da capacidade de o ambiente receber e acolher a criança que vem ao mundo completamente desprotegida, para a construção de uma ética do cuidado.

Falemos, agora, da *saúde do analista*. Pois bem, é preciso admitir que trabalhar com a concepção de “técnica elástica”, adaptando-se às necessidades de certos pacientes e reconhecendo a ausência dos cuidados primários, é uma competência que, sem dúvida, exige *maturidade* – alcançada por meio de uma boa quantidade de horas de análise pessoal. No trabalho sobre a “elasticidade da técnica”, Ferenczi afirma “que é fácil reconhecer os analistas não analisados (selvagens) . . . , pois sofrem de uma espécie de ‘compulsão para analisar’” (Ferenczi, 1928/2011a, p. 40). Em nossa comunidade psicanalítica, observamos indivíduos extremamente narcisistas que, praticamente, encarnam um *personagem* para vomitar erudição, urrando e batendo no peito que ao dizer que *apenas eles* são os detentores da “verdadeira psicanálise”. Nada mais concreto (e caricato) para demonstrar que “algo de errado não está certo com esse sujeito”, revelando a total ausência de análise pessoal ou, quando muito, a presença de um processo analítico bastante malfeito.

Diversos analistas “ortodoxos” criticam o legado ferencziano, dizendo que a prática da empatia nada mais é que um simples excesso de benevolência. Ferenczi, porém, não “fica por baixo” e se dispõe a rasgar um pouco mais as nossas feridas narcísicas: “Ser parcimonioso nas interpretações, em geral, nada dizer de supérfluo, é uma das regras mais importantes da análise; o fanatismo da interpretação faz parte *das doenças de infância do analista*” (Ferenczi, 1928/2011a, p. 38, grifos meus). Em seu artigo “O problema do fim da análise” (1927), o autor nos adverte mais uma vez: “o analista, de quem *depende o destino* de tantos seres, deve conhecer e controlar até as fraquezas mais escondidas de sua própria personalidade, o que é *impossível* sem uma análise inteiramente terminada” (Ferenczi, 1927/2011d, p. 24, grifos meus).

Daniel Kupermann (2019b) sintetiza, com maestria, as três condições apontadas por Ferenczi (indiretamente) para a existência de uma ética do cuidado. Para Kupermann (2019b), a *hospitalidade* é necessária àquele que “não consegue enunciar em palavras as experiências determinantes do seu sofrimento” (p. 100); a *empatia* permite ao analista “escutar, sentir e testemunhar a dor emudecida do analisando” (p. 100); e, por fim, a *saúde* “é imprescindível para oferecer a nossa presença sensível diante do horror imposto pela repetição traumática” (p. 100).

De modo análogo, penso que essas mesmas três condições também podem ser “aplicadas” à educação. Explico: 1) a *hospitalidade* é extremamente necessária para que os professores possam lidar com as crianças em sala de aula, não somente no período de adaptação escolar, mas para consentir e acolher as diferenças entre os alunos, que indicam o peso da singularidade e, respectivamente, estruturam a potência do coletivo. Também é preciso hospitalidade para abraçar as dúvidas dos estudantes e aceitar o próprio estado de “não saber”; 2) a *empatia* torna-se crucial para intuir que cada criança possui o seu tempo e a sua forma de aprender. Além disso, a empatia se

mostra indispensável, quando nos permitimos sentir as dores da exclusão, testemunhando as angústias causadas por ela. Sobretudo, é necessário ser empático para entender que os alunos são atravessados pelo contexto histórico-social em que estão inseridos; 3) a *saúde* do professor evidencia a importância do Estado e das políticas públicas na relação direta com a educação. Isto é, os educadores só terão acesso às mínimas condições de bem-estar e equilíbrio psíquico caso existam sólidos investimentos do governo nesse setor.

A disponibilidade de afetos – apoiada pela hospitalidade, pela empatia e pela saúde – introduz a dimensão do cuidado no registro de uma ética psicanalítica. Além disso, o pensamento ferenciano inaugura um espaço de abertura para refletirmos acerca de uma questão trivial em nossa disciplina: a sua dimensão *intersubjetiva*. Acompanhemos Coelho Junior:

Não há como recusar que o seu trabalho [de Ferenczi] amplia o horizonte ético implicado no trabalho analítico. Postular que sentimentos e ideias de analista e paciente podem entrelaçar-se e que o outro à minha frente não é “uma representação do meu ego”, mas um ser real com quem posso me identificar, explicita um reconhecimento do outro em termos éticos, em uma amplitude até então pouco valorizada nos textos psicanalíticos. (Coelho Junior, 2004, p. 83, grifos do autor)

A noção de *intersubjetividade* não apenas se consolidou como ganhou novos contornos a partir das teses do pediatra e psicanalista inglês Donald W. Winnicott (1896-1971). Em termos gerais, no que se refere à tarefa analítica, Winnicott assinala que é o contexto de *confiabilidade* da análise e o manejo das condições ambientais o que deve ser primordialmente levado em conta. Guiando-se por

sua teoria do amadurecimento, o autor destaca que, quanto mais regredido estiver um paciente, mais ele precisará de *cuidados* e não de interpretações – desta forma, o analisando poderá regredir e retomar a sua linha do desenvolvimento em *primeira pessoa*. Em contrapartida, se todas essas condições são oferecidas sem que se considere a capacidade maturacional do paciente, elas podem ser recebidas como *invasões (intrusões)* que reproduzem o ambiente intrusivo original. Acompanhemos Coelho Junior:

Com clareza, Winnicott observa que o trabalho do analista em casos de traumatismo precoce é restaurar a temporalidade da experiência do trauma ou do colapso, para que o analisando possa reconhecer que o colapso não deve ser temido no futuro, uma vez que já ocorreu no passado. Só há transformação da experiência original de agonia primitiva se, por meio do trabalho de análise, o analisando puder deixar a agonia entrar em sua própria experiência do tempo presente. Para isso, o ambiente analítico deve permitir processos de regressão sustentados, o analista deve manter uma postura receptiva de acolhimento e ternura, e se mostrar capaz de refrear a necessidade de interpretar. (Coelho Junior, 2018, p. 176)

Temos de lembrar, porém, que, para Winnicott, a tarefa dos pais e dos educadores não é *criar* um ser humano, mas proporcionar as condições para que ele possa surgir e se desenvolver, e o mesmo princípio vale para a prática psicanalítica. Devemos estar atentos às nossas próprias expectativas. A tarefa básica do cuidado de bebês e crianças pode ser, num primeiro momento, monótona e não criativa, já que se trata de um ato de *doação*: conceder ao outro a ilusão de um campo de onipotência – um espaço potencial – para

que a espontaneidade do *self* possa emergir, se estender e ser exercitada. Na visão desse autor, todos nascemos com uma tendência à integração (psicossomática), mas ela só irá acontecer mediante as condições apropriadas de cuidado ambiental. Essas condições devem respeitar o gesto espontâneo – a criatividade primária – do bebê. Para Winnicott nada deve ser imposto de fora para dentro. O desenvolvimento ocorre de dentro para fora, em *primeira pessoa*. Em uma carta dirigida a Melanie Klein, em 17 de novembro de 1952, o psicanalista inglês salienta sua insatisfação com as compreensões acerca do amadurecimento infantil que imperavam na Sociedade Britânica de Psicanálise, firmando, também, seu ponto de vista sobre o assunto. Cito-o:

Pessoalmente, acho muito importante que o seu trabalho seja reafirmado por pessoas que façam descobertas à sua própria maneira e que apresentem o que descobrem na sua própria linguagem. . . . O pior exemplo talvez tenha sido a dissertação de C., em que ele simplesmente ficou jogando de um lado para outro uma porção daquilo que veio a ser conhecido como as “coisas de Klein”, sem dar a menor impressão de possuir uma apreciação dos processos pessoais do paciente. A sensação foi de que ele estivesse cultivando um narciso, pensaria estar fazendo um narciso a partir de um bulbo, e não capacitando o bulbo a se desenvolver num narciso através de pratos satisfatórios. (Winnicott, 1990, p. 43)

O autor assinala a sua opinião de forma transparente: seja qual for a sua orientação teórica, o analista deveria estar capacitado a acompanhar o processo pessoal do paciente em vez de podar os seus gestos criativos, impondo as suas próprias (do analista) ideias e interpretações

de maneira intrusiva – o que levaria a uma espécie de análise do falso *self* (conforme apresento no Capítulo 6). Logo, os cuidados prestados em uma psicanálise se equiparam aos cuidados exercidos pela figura materna ao bebê. Em uma de suas conferências realizadas na Rádio BBC de Londres,¹⁶ é o próprio autor quem nos informa:

O cuidado com o bebê pode ser descrito em termos de “segurar” [holding], sobretudo se permitirmos que o termo se amplie à medida que o bebê cresce e seu mundo se torna mais complexo. Com o tempo, o termo pode muito bem incluir a função da unidade familiar e, de maneira mais sofisticada, pode ser empregado para descrever as práticas assistenciais de profissionais especializados no cuidado. (Winnicott, 1967/2020b, p. 76, grifos meus)

Ainda que o termo *holding* seja frequentemente usado de maneira aleatória e incorreta, ele nada mais é que a *rede de cuidados* de que um indivíduo necessita para atingir os processos de *integração* (psíquica e corporal), saindo do estado de “dependência absoluta”, passando pela “dependência relativa”, até chegar “rumo à independência”, pois, para Winnicott, nós *nunca* seremos totalmente independentes – sempre iremos precisar de alguma coisa ou de alguém. Assim, um psicanalista que se diz winnicottiano não vive fazendo *holding* às cegas. Tudo dependerá do *enquadre* e do *nível de maturidade* em que se encontra o paciente. Retomo Winnicott:

A maioria dos bebês tem a sorte de ser bem segurada na maior parte do tempo. Esse é o alicerce sobre o qual a confiança em um mundo amigável é construída porque,

16 Posteriormente, essas palestras foram organizadas para a publicação do livro *Bebês e suas mães*, reeditado e traduzido pela Editora Ubu em 2020.

ao ser segurado bem o suficiente, o bebê torna-se capaz de avançar nas etapas de seu rápido crescimento emocional. A base da personalidade está se constituindo bem quando o bebê é segurado bem o suficiente. Um bebê não se lembra de ter sido bem segurado – o que ele se lembra é da experiência traumática de não ter sido segurado bem o suficiente. (Winnicott, 1967/2020b, p. 76, grifos meus)

Resumidamente: a primeira modalidade de provisão ambiental é aquela disponibilizada pela figura materna, que segura [*holding*] o bebê e se *identifica* com ele, desde o seu nascimento. Desta forma, a figura cuidadora contribui para a constituição de uma vida *criativa* que tenha valor e que valha a pena ser vivida (Loparic, 2013). No decurso do amadurecimento, o indivíduo passará a precisar, para a manutenção da sua personalidade, de cuidados familiares, grupais e sociais. Nas palavras do psicanalista inglês:

No caso da maioria dos bebês, o fato de terem sido desejados e amados pela mãe e pelo pai, e também pela família estendida, fornece o setting no qual cada criança pode se tornar um indivíduo, não apenas cumprindo o seu próprio destino ao seguir os passos que lhe foram legados (até onde a realidade exterior permitir), mas também se sentindo feliz por se identificar com outras pessoas, com animais e elementos do meio ambiente, e com a sociedade em seu eterno movimento de auto-organização. Em geral, tudo isso é possível principalmente porque a dependência – absoluta no início, mas que tateia rumo à independência – foi aceita como um fato e satisfeita por seres humanos que se adaptaram às necessidades do bebê em crescimento, sem ressentimentos, graças a um

sentimento rudimentar que podemos, convenientemente, chamar de amor. (Winnicott, 1970/2020a, pp. 102-103)

“A afirmação da *experiência como fonte de conhecimento* é central na epistemologia que preside a obra winnicottiana” (Plastino, 2009, p. 65, grifos do autor). Recusando submeter sua reflexão aos pressupostos que engessam e limitam os processos de conhecimento, Winnicott radicaliza sua crítica ao paradigma da modernidade, abandonando decisivamente a perspectiva que constitui seu núcleo: a concepção da natureza e de suas relações antagônicas com a cultura. O pediatra britânico privilegia, em sua compreensão da dinâmica da natureza e do fenômeno humano, uma radical *historicidade* (Plastino, 2009). Sua capacidade de compreender a existência humana se sustentava na sensibilidade e na liberdade com que permitia a construção de suas teses, com base em suas próprias vivências clínicas. Essa *espontaneidade* se reflete na sua concepção de amadurecimento.

O que notamos na prática, entretanto, é o oposto disso – isto é: não há espaço para que os agentes cuidadores realizem essa tarefa de forma espontânea e criativa. Explico melhor: as instituições sociais, desconhecendo as questões psíquicas que edificam a teoria do amadurecimento, dão uma ênfase cada vez maior a *ações* e *instruções* técnicas para a construção de uma possível rede de cuidados, buscando atender as necessidades da criança para o seu desenvolvimento integral saudável. Com efeito, esse movimento acaba se transformando em procedimentos “mecânicos” que em nada se aproximam da proposta winnicottiana. Ou seja, surgem intervenções generalizadas, em diferentes lugares, perdendo seu senso original e passando a ser realizadas por pessoas contratadas para isso, os chamados *experts* ou *especialistas*, que, com grande impessoalidade, tendem a exigir condutas *adequadas* por parte de pais, mães, professores etc., sem considerar o seu contexto de vida e a *singularidade* que se estabelece em virtude desses cenários.

A meu ver, a possibilidade de diálogo é extremamente rica e nos permite entender que a maior dificuldade no alcance dos objetivos das ações de cuidado, na área da educação, por exemplo, se encontra ao instituir que tais ações devem ser realizadas por agentes específicos e alheios à realidade daquele determinado contexto sócio-histórico. Essa conduta prática tem tornado as pessoas cada vez mais dependentes dos especialistas, que simplesmente são “acionados” para resolverem um problema específico, fator que acaba *atrofiando* a capacidade dos próprios profissionais de encontrar soluções criativas para as suas necessidades.

Winnicott nos alerta que o viver criativo não se atinge por decreto – seja pela força de vontade, seja por organizações e reorganizações operacionais na vida; na verdade trata-se de uma construção, cujos “padrões básicos” se estabelecem ao longo do processo de desenvolvimento maturacional, sendo que as vivências mais iniciais têm influência preponderante (Gurfinkel, 2017). Neste sentido, ao longo desse trajeto, o ambiente humano tem um papel crucial e uma responsabilidade imensurável, “já que é neste meio do caminho que se encontram as oportunidades de fomentar um ‘fazer por impulso’ em detrimento de um ‘fazer por reação’” (Gurfinkel, 2017, p. 435, grifos meus), interferindo, desta maneira, na formação de um viver criativo. Na instituição escolar, por exemplo, um professor poderá realizar a trabalho de *holding* com os alunos que estão regredidos e precisam de uma adaptação mais constante do ambiente. Para tanto, é fundamental que a equipe pedagógica tenha algum tipo de conhecimento acerca da teoria do amadurecimento de Winnicott.¹⁷

Neste ponto, vamos ao encontro da importância de apresentar esse conteúdo, de forma clara, aos professores e outros agentes da

¹⁷ É exatamente o que proponho com a escrita do volume 2 (*Por uma ética do cuidado: Winnicott para educadores e psicanalistas*).

educação, sem o risco, porém, de perder o princípio da complexidade que rege a nossa ciência.

Referências

- Archangelo, A. (2021). *Capacidade para não aprender: manejo e contribuições da psicanálise ao cotidiano escolar*. Zagodoni.
- Almeida, A. P. & Naffah Neto, A. (2020). Não dá mais! A impiedade de Cronos, o idoso e o cenário atual brasileiro. *Jornal de Psicanálise*, 53(99), 167-182.
- Almeida, A. P. (2022). O superego arcaico, as redes sociais e sua relação com o *burnout* na era do cansaço. *Jornal de Psicanálise*, 55(102), 105-123.
- Almeida, A. P. & Naffah Neto, A. (Orgs.). (2022). *Perto das trevas: a depressão em seis perspectivas psicanalíticas*. Blucher.
- Checchia, A. K. A. & Souza, M. P. R. (2003). In M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas*. Casa do Psicólogo.
- Checchia, A. K. A. (2020). *Contribuições da psicologia escolar para a formação dos professores*. Dialética.
- Coelho Junior, N. E. (2004). Ferenczi e a experiência da *Einfühlung*. *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*, 7(1), 73-85. <https://doi.org/10.1590/S1516-14982004000100005>.
- Coelho Junior, N. E. (2018). A matriz ferencziana. In L. C. Figueiredo & N. E. Coelho Junior (Orgs.), *Adoecimentos psíquicos e estratégias de cura: matrizes e modelos em psicanálise*. Blucher.
- Dunker, C. (2020). *Paixão da ignorância: a escuta entre psicanálise e educação*. Contracorrente.

- Ferenczi, S. (2011a). A adaptação da família à criança. In S. Ferenczi, *Obras completas* (vol. 4). Martins Fontes. (Trabalho originalmente publicado em 1928)
- Ferenczi, S. (2011b). A criança mal acolhida e sua pulsão de morte. In S. Ferenczi, *Obras completas* (vol. 4). Martins Fontes. (Trabalho originalmente publicado em 1929)
- Ferenczi, S. (2011c). Elasticidade da técnica psicanalítica. In S. Ferenczi, *Obras completas* (vol. 4). Martins Fontes. (Trabalho originalmente publicado em 1928)
- Ferenczi, S. (2011d). O problema do fim da análise. In S. Ferenczi, *Obras completas* (vol. 4). Martins Fontes. (Trabalho originalmente publicado em 1927)
- Freud, S. (2010). Além do princípio do prazer. In S. Freud, *Obras completas* (vol. 14). Companhia das Letras. (Trabalho originalmente publicado em 1920)
- Freud, S. (2011). Psicologia das massas e análise do Eu. In S. Freud, *Obras completas* (vol. 15). Companhia das Letras. (Trabalho originalmente publicado em 1921)
- Gurfinkel, D. (2017). *Relações de objeto*. Blucher.
- Kupermann, D. (2019b). *Por que Ferenczi?* Zagodoni.
- Kupfer, M. C. (2007). *Freud e a educação: o mestre do impossível*. Scipione.
- Klein, M. (1996). Inveja e gratidão. In *Inveja e gratidão e outros trabalhos*. Imago. (Trabalho originalmente publicado em 1957)
- Loparic, Z. (org.). (2013). *Winnicott e a ética do cuidado*. DWW Editorial.
- Mandelbaum, B. (2019). O que pode a psicanálise no campo da psicologia social? In M. Winograd & M. V. F. Cremasco. (Orgs.), *O que pode a psicanálise*. Blucher.

- Marucco, N. (1998). *Cura analítica y transferencia: de la represión a la desmentida*. Amorrortu.
- Mezan, R. (2014). *O tronco e os ramos*. Companhia das Letras.
- Mezan, R. (2019). *Interfaces da psicanálise*. Blucher.
- Naffah Neto, A. (2022). *Darkness visible: uma interpretação da patologia depressiva a partir de D. W. Winnicott?*. In A. P. Almeida & A. Naffah Neto (Orgs.), *Perto das trevas: a depressão em seis perspectivas psicanalíticas*. Blucher.
- Plastino, C. A. (2009). A dimensão constitutiva do cuidar. In M. S. Maia (Org.), *Por uma ética do cuidado*. Garamond.
- Rocha, Z. (2011). A ontologia heideggeriana do cuidado e suas ressonâncias clínicas. *Síntese – Revista de Filosofia*, 38(120), 71-90. <https://doi.org/10.20911/21769389v38n120p71-90/2011>.
- Rodrigué, E. M. (2005). Furacão freudiano. Entrevista com Sérgio Paulo Rouanet. *Percurso*, 18(34).
- Rosa, G. (2019). *Grande sertão: veredas*. São Paulo: Companhia das Letras. (E-book).
- Safatle, V., Silva Junior, N. & Dunker, C. (Orgs.). (2020). *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. Autêntica.
- Spitz, R. (1991). *O primeiro ano de vida*. Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1965)
- Voltolini, R. (2018). *Psicanálise e formação de professores: antiformação docente*. Zagodoni.
- Winnicott, D. W. (1990). *Natureza humana*. Imago. (Trabalho publicado postumamente em 1988)
- Winnicott, D. W. (2020a). A dependência nos cuidados com a criança. In D. W. Winnicott, *Bebês e suas mães*. Ubu. (Trabalho originalmente publicado em 1970)

- Winnicott, D. W. (2020b). O ambiente saudável na infância. In D. W. Winnicott, *Bebês e suas mães*. Ubu. (Trabalho originalmente publicado em 1967)
- Winnicott, D. W. (2021). Aspectos clínicos e metapsicológicos da regressão no contexto psicanalítico. In D. W. Winnicott, *Da pediatria à psicanálise*. Ubu. (Trabalho originalmente publicado em 1954)



Durante décadas psicanalistas reproduziram uma postura preconceituosa face à educação. A concepção de que o projeto civilizador se sustenta sobre a repressão e sobre o imperativo para que o sujeito sublime suas pulsões, implicava que toda educação seria repressora e contrária à ética da psicanálise. No entanto, a “hipótese repressiva”, como a nomeou Foucault, deu lugar à compreensão de que o desejo e a sexualidade não são “naturais”, mas o produto de configurações históricas e transformações criativas frente ao instituído. Sándor Ferenczi e Donald Winnicott conceberam que uma educação psicanaliticamente orientada seria capaz de fornecer ao sujeito e à comunidade ferramentas para a emancipação da moralidade vigente. O livro que Alexandre Patrício de Almeida nos apresenta é fruto de extensa pesquisa acadêmica e de ampla experiência em instituições educacionais. Suas reflexões nos indicam a evidência de que pensar o sujeito dissociado do campo educativo seria regredir a uma psicanálise naturalista, ingênua e, portanto, estéril; assim como pensar a tarefa educacional desconsiderando a pulsão e o desejo implicaria tolher a capacidade criadora das nossas crianças e adolescentes.

*Daniel Kupermann
Psicanalista e professor livre docente
do Instituto de Psicologia da USP*

PSICANÁLISE

ISBN 978-65-5506-816-0

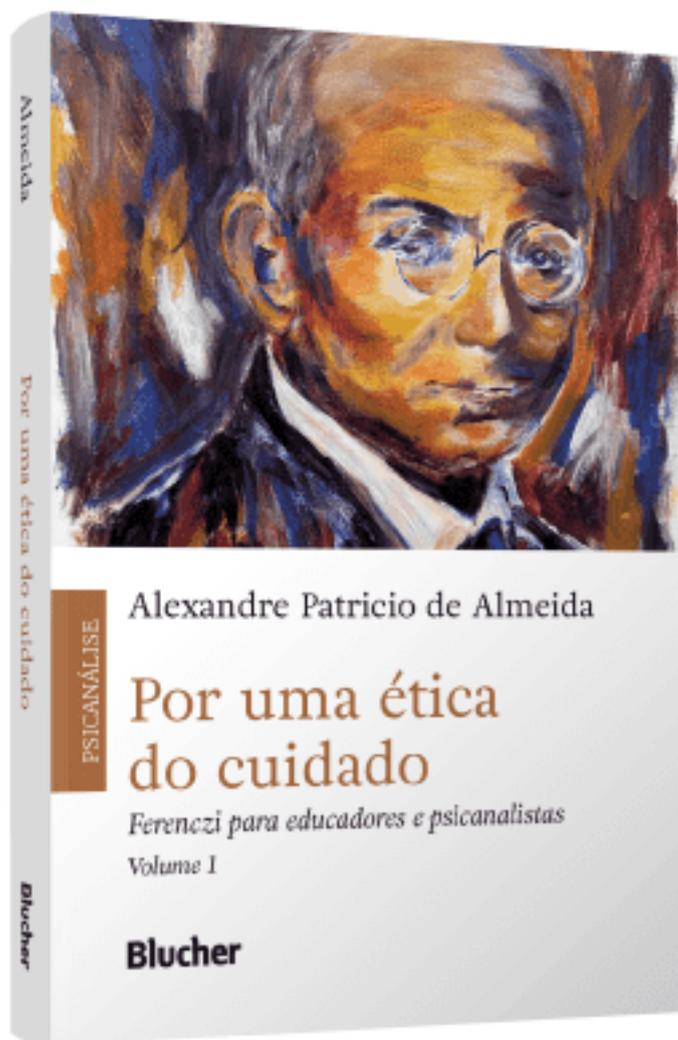


9 786555 106816 0



www.blucher.com.br

Blucher



Clique aqui e:

[VEJA NA LOJA](#)

Por uma Ética do Cuidado – Volume 1 Ferenczi para educadores e psicanalistas

Alexandre Patricio de Almeida

ISBN: 9786555068160

Páginas: 264

Formato: 14 x 21 cm

Ano de Publicação: 2023
