

A INAUGURAÇÃO DA INTERLOCUÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO E A PSICANÁLISE NO BRASIL: ARTHUR RAMOS, TRANSFERÊNCIA, IDEAL E AUTORIDADE¹

Cristia Rosineiri Gonçalves Lopes Corrêa

Resumo: O artigo aborda a dimensão do Ideal na abordagem de Arthur Ramos, no momento inaugural da interlocução da educação com a psicanálise, ao introduzir a noção de “criança problema” e prerrogar a reeducação como medida óbvia por meio da transferência. Argumenta que, enquanto Ramos toma como principal ferramenta a dimensão do Ideal comportada pela transferência para fazer valer a autoridade degradada nos quadros de problemas da criança na escola, podemos verificar a partir de Lacan, sustentado rigorosamente nos textos de Freud, que o Ideal segrega e ele está na contramão da autoridade. Nessa direção, o artigo, ao abordar de forma mais destacada a transferência, verifica um desvio na origem dessa interlocução entre esses dois campos, no contexto brasileiro.

Palavras-chave: Criança problema. Ideal. Autoridade. Transferência. Psicanálise e educação.

1 Um especial agradecimento aqui ao querido, inesquecível e raro professor Marlos Bessa Mendes da Rocha pela consistente disciplina dada no PPGE, “História da Educação Brasileira”, que me possibilitou uma melhor apropriação da inauguração da interlocução entre a educação e a psicanálise no contexto brasileiro que se deu com a constituição do conceito “criança problema”, no Brasil, na primeira metade do século XX, dentro do movimento conhecido como “Escola Nova”.

Introdução

“Aquilo que herdastes de teus pais, conquista-o para fazê-lo teu” (Goethe)

De acordo com Abrão (2006), o início do século XX marca uma série de transformações políticas, econômicas, sociais e culturais que alavancaram o desenvolvimento do país de forma significativa. O autor argumenta que tais transformações viabilizaram a implantação das ideias psicanalíticas no Brasil e se constituíram também no substrato que conduziu a significativas mudanças no modelo educacional vigente no país até aquele momento, “fazendo com que a educação tradicional fosse perdendo espaço para uma nova filosofia educacional fundada no pensamento liberal, qual seja, a ‘Escola Nova’” (Abrão, 2006, p. 234). A “Escola Nova”, forjada no ideário liberal, “partia do princípio de que a escola deveria atuar como um instrumento para a edificação da sociedade através da valorização das qualidades pessoais de cada indivíduo” (Abrão, 2006, p. 234). Dessa forma, segundo o mesmo autor em um outro trabalho (2009), ainda na década de 1930, no bojo das reformas na educação que ocorriam no Brasil sob a rubrica da referida “Escola Nova”, podemos encontrar as condições necessárias para a introdução da psicanálise de criança no país. Os problemas da criança no ambiente escolar, que incluíam tanto as dificuldades de aprendizagem quanto a falta de adaptação da criança à escola, passam a ser interpretados não mais como uma expressão de “anormalidade” ou de inaptidão da criança, e sim a partir de uma outra perspectiva pautada no ambiente sociofamiliar do sujeito infantil. Essa nova perspectiva tomou lugar na própria medida em que a “Escola Nova”, surgida em oposição à pedagogia tradicional, instaura uma proposta pedagógica inovadora, “na qual a criança passa a ser entendida como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades diferenciadas do adulto, de forma que a sua singularidade deve ser considerada durante a elaboração e a execução das atividades pedagógicas” (Abrão, 2009, p. 425). É justamente aí nessa consideração de uma outra perspectiva que não o determinismo genético acerca dos quadros dos problemas da criança na escola que a psicanálise de crianças passou a ser demandada e a se inserir expressivamente no país. Assim, a partir da direção dada por Abrão, tal demanda pela psicanálise se deu na própria medida em que com esse corte com a herança genética houve a necessidade de recursos teóricos e práticos que capacitassem os profissionais para que eles pudessem compreender e manejar as dificuldades existentes. Nesse contexto, foi criado em 1934 o Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental Escolar dirigido por Arthur Ramos para atender o escolar deficitário que en-

tão passou a ser visto como “criança problema”. As conclusões desses atendimentos prestados foram apresentadas no livro *A Criança Problema*, publicado por Ramos em 1939, do qual o presente artigo fará um recorte a seguir.

Arthur Ramos e a criança problema: a abordagem de Arthur Ramos acerca dos problemas da criança na escola

Arthur Ramos (1954), preocupado com uma abordagem da causalidade dos problemas da criança, em seu livro “A criança problema – A higiene mental na escola primária”, extrai da leitura do *curriculum vitae* de crianças

as poderosas influências de meios desajustados, de conflitos domésticos, de escorraçamento afetivo, de péssimos modelos para imitação, de fadiga em decorrência de subnutrição e do trabalho... tudo isso determinando mau ou nenhum rendimento na Escola e problema de personalidade e de conduta. (p. 41)

Dessa maneira, ao reivindicar a influência decisiva exercida pelo meio social sobre a criança – meio social constituído por adultos que podem não compreendê-la ou escorraçá-la – Ramos assevera que as influências do meio ambiente cultural e social, as forças psicológicas dos adultos que estão ao redor da criança nas suas constelações familiares, que lhe modelam a personalidade e o caráter são influências mais poderosas que as forças da herança, até então, consideradas onipotentes e soberanas. Propõe que em vez de ser considerada um ser isolado, portador de uma “tara” ou de um fato adverso, a criança, à luz da higiene mental orientada pelas lições da psicologia social da sua época, deve ser olhada “como uma entidade móvel, complexa, boiando à mercê de múltiplas influências do seu meio, e reagindo das mais variadas maneiras a essas influências” (p. 44).

A família é a unidade social fundamental, afirma Ramos. A criança moldará emoções, sentimentos e atitudes “ao contato vivido da família, em teias sutis, que a psicanálise iria estudar nas suas pesquisas fundamentais” (p. 42). Assim, faz entrar em cena na abordagem que faz dos problemas da criança a sua leitura da psicanálise na qual mescla noções freudianas com noções de dissidentes de Freud, tal como Adler. Nessa direção, diz que a relação “pais-filhos” é a primeira unidade a ser considerada. Em um capítulo dedicado às constelações familiares, argumenta que os problemas de comportamento de crianças pertencentes a constelações familiares “problemáticas” e “desajustadas”, de crianças provenientes de ambiente familiar com condições desfavoráveis, quase sempre explodem

na escola, “e então se revelam as atitudes de indisciplina, de agressão etc., tentativas de afirmação da personalidade” (p. 155).

Portanto, à luz dos educadores vindos da escola psicanalítica, que é o que nos interessa nesse artigo, destaca a relevância dos estudos dos “atrasados afetivos”, expressão que conota os seres presos às fixações infantis da afetividade. Mesmo se propondo a não expor as concepções psicanalíticas da libido e sua evolução na vida humana, destaca que após a primeira fase do autoerotismo infantil, sobrevém o momento da objetivação do amor na criança, na própria medida em que surge o primeiro objeto exterior do seu amor: a mãe, enquanto o outro que exerce a maternagem. Diz que trata-se, nesse momento, de uma relação dual indiferenciada até por volta de quatro ou cinco anos no qual a criança vive o complexo de Édipo em que “se formam constelações afetivas familiares, às vezes de grande intensidade, que se podem resolver facilmente, ou se complicar para o futuro” (p. 45). Fala que as primeiras fases se processam dentro do “princípio do prazer”, abordado por Freud, sendo a mãe o principal objeto desse prazer. Forma-se um poderoso binômio entre criança e mãe que se intensifica caso a mãe não compreenda a dinâmica psicoafetiva da criança. Tal intensificação pode originar fixações graves e produzir os “atrasados afetivos” da vida adulta. Nessa constelação, encaixa-se a criança mimada em excesso, na própria medida em que ela permanece presa à mãe “e torna-se incapaz de desenvolver normalmente o ‘sentimento da realidade’” (p. 46). Criança que não consegue avançar da tendência *captativa* que concerne à afetividade egotista para tendência *oblativa* que diz respeito à afetividade altruísta. Assim, diz que a criança mimada não consegue o desenvolvimento que normalmente se dá no ser humano do mecanismo oblativo que se caracteriza pela sua capacidade de sacrifício de parte das suas tendências instintivas pela conquista futura da sua adaptação social. Não consegue desenvolver esse mecanismo ao lado das suas tendências captativas. Desenvolvimento que normalmente se dá após o período do desmame da criança, principalmente quando a criança é introduzida na disciplina excrementícia que faz entrar em jogo representações tais como: “sujo” e “limpo”, “próprio” e “impróprio”. Argumenta que no caso do filho mimado em excesso, o desmame psíquico arrasta consequências desastrosas. A realidade na sua matriz simbolizada pelo pai que na vivência edípica ameaça a criança de separá-la da mãe é experienciada com ódio e revolta. Assim, na abordagem de Ramos, a partir da leitura que faz da psicanálise, a criança mimada é um ser fixado à mãe e por isso é o “eterno bebê”, pueril, medroso e inibido.

Assevera que a entrada na escola assinala quase sempre a etapa em que começam os problemas e as dificuldades educativas da criança mimada. Ao entrar subitamente em um outro meio, a criança experiencia esse outro meio, no caso a escola, como um mundo hostil, “onde já não

podem receber os mimos e os afagos do seu ambiente familiar, e recorre a vários meios de reação” (p. 53). Recorre a sintomas que visam a comprovar aos seus familiares que a escola não vale nada e que é necessário retirá-la dela: dificuldades para acordar pela manhã e até mesmo sintomas físicos. De acordo com Ramos, são diversas as categorias de crianças mimadas dentro das constelações familiares: o filho único, o caçula, o primogênito, a criança com dotes físicos ou intelectuais, o irmão, em determinadas condições, o filho de viúva, o filho de pais abastados, etc. Por meio de suas observações, o autor verifica que, mesmo quando não ocorrem problemas graves, “a condição da criança mimada predispõe sempre ao aparecimento de pequenos transtornos de caráter e de comportamento” (p. 56). Argumenta que a correção dos problemas de comportamento da criança mimada aumenta em dificuldade à medida que avança a sua idade. Daí, ele prerroga a necessidade de atacar o problema desde cedo. Prerroga a dimensão preventiva para esse problema. Diz que os casos das crianças mimadas no lar explodirão na escola, posteriormente. E quando o problema atingiu a escola, o tratamento corretivo aumenta em dificuldade. Atribui a responsabilidade maior pelos problemas da criança aos pais, sendo na sua abordagem a estes que o educador e o ortofrenista se devem dirigir para esclarecimentos e orientação cuidadosa.

Ramos assinala que a criança problema não somente pode ser a criança mimada como também o seu polo oposto, a saber, a criança odiada ou escorraçada. Embora a influência de Adler sobre Ramos não faça parte do objeto desse artigo, cabe dizer que aqui se sente a influência decisiva da psicologia individual desse dissidente de Freud. O sentimento de inferioridade vai aumentando e se intensificando, produzindo sérios transtornos caracterológicos. De acordo com Ramos, o interesse egoísta dessas crianças aumenta continuamente na própria medida em que elas se sentem alheias, estranhas à sociedade e por isso dificilmente se adaptarão a ela. Durante a sua vida escolar, serão crianças desanimadas, apresentando rendimento mínimo. O motivo para isso é que as tarefas escolares apresentadas a essas crianças serão interpretadas por elas invariavelmente como provas de hostilidade. Nessa abordagem da criança escorraçada, ressalta-se mais do que nunca a dimensão dos lares desajustados como causa dos problemas da criança, principalmente na escola. *No curriculum vitae* de crianças escorraçadas observadas é o pai que surge frequentemente como a pessoa que castiga fisicamente a criança. Explica que é por isso que as atitudes de revolta e reação da criança se dirigem quase invariavelmente contra o pai e tudo o que ele simboliza: “a autoridade, em geral, a disciplina na Escola, etc.” (p. 81). Vale-se de Adler e diz que a criança detestaria o pai porque vê na sua figura o tirano e o dominador, dentro da dinâmica afetiva. A agressão sendo então, em geral, uma revolta contra a autoridade. A criança submetida a uma educação muito autoritária e rígida acaba escolhendo o caminho do *desvio*:

mentiras, furtos ou reações agressivas. Tudo isso como um esforço para supercompensar o seu sentimento de inferioridade, de modo inadequado. Como a autoridade e a disciplina são representadas simbolicamente pelo pai, na própria medida em que o pai é para seu filho sinônimo de regras, de leis, de interdições, de punições, daí se explicam a raiva e o ressentimento dessa criança escorraçada por tudo o que venha ocupar esse lugar de autoridade, tal como a disciplina na escola. E o mais importante, para o que nos importa no presente artigo: vale-se também dos freudianos e diz que para eles o pai ocupa o lugar de autoridade ao se apresentar como “rival”, separando a criança da mãe. Como o rival, o pai puniria e castigaria. À luz da sua leitura psicanalítica, afirma que a criança escorraçada apresenta diante do pai um duplo mecanismo de medo e agressão, de inibição e turbulência, de masoquismo e de sadismo. Essa criança repetirá esses aspectos bipolares nas suas atitudes e no seu comportamento na escola. “Muitas vezes, a criança escorraçada é medrosa face aos seus colegas maiores e mais fortes, e *desabafa* junto aos colegas mais fracos” (p. 81).

Nessa direção, as atitudes *ambivalentes* referidas de amor e ódio ao pai temido e admirado ao mesmo tempo são transferidas aos professores e aos colegas, “determinando aquelas atitudes aparentemente paradoxais” (p. 83). Como a partir da sua leitura psicanalítica a agressão está sempre ligada a componentes sexuais, são muito frequentes na criança escorraçada os desajustamentos de ordem sexual, por exemplo a agressão por meio da pronúncia de palavras obscenas. Dessa forma, à luz da casuística trazida por Aichhorn, os problemas da criança escorraçada são explicados como “fugas” de uma insuportável constelação afetiva dessas crianças. Quando de meio econômico baixo, tal “fuga” é real, na própria medida em que elas vão para a rua. Na criança de meio econômico melhor, a “fuga” é metaforizada e tais crianças furtam, agridem, mentem e apresentam outras falhas de comportamento. “A criança escapa da realidade pela realização ‘mentirosa’ dos seus desejos. Daí as reações do seu comportamento e as suas mentiras” (p. 119). Ainda no que concerne ao escorramento afetivo de casa, Ramos tenta registrar o comportamento e as atitudes de compensação a esse escorramento. Argumenta que é justamente nesse sentido que os furtos da criança devem ser interpretados: “um meio inadequado de obter o que não lhe dão” (p. 136). Um meio de vingança do adulto cuidador que a escorraça ao invés de compreendê-la, fazendo aos outros aquilo que não fizeram com ela. Esse é o sentido atribuído por Ramos, por exemplo, à atitude da criança de furtar dinheiro e com ele comprar doces e “bobagens” que distribui com frequência aos colegas. Nessa direção, para ele, nota-se a melhoria desse tipo de criança, quando encontra na escola uma compensação afetiva à falta de amor na sua dimensão de carinho e proteção e ao excesso de castigo físico.

No capítulo sobre a “criança turbulenta”, assevera que entre os problemas de comportamento da criança na escola é a turbulência o que mais se destaca, na própria medida em que contraria as “regras” da disciplina escolar. Turbulência designa os mais diversos aspectos do comportamento motor: “a turbulência simples, a agressividade, a instabilidade, a impulsividade, etc.” (p. 193). Argumenta que à sua época havia necessidade de estabelecimento de uma diferenciação no imenso conjunto das “crianças turbulentas” dentro das escolas. Pois tanto existe a turbulência relacionada a condições mórbidas como às demais formas de turbulência causadas por condições afetivas e ambientais com ausência de qualquer sinal de déficit ou distúrbio psíquico. Enquanto no primeiro grupo são incluídos os “atrasados, portadores da síndrome de debilidade motora de Dupré, os instáveis, ligados a vários estados mórbidos, e os impulsivos” (p. 195), o segundo grupo, na contramão de velhos autores, abarca a imensa maioria das crianças turbulentas dentro das escolas. Esse segundo grupo é “constituído de crianças que sofrem desgostos afetivos e morais, crianças abandonadas ou escorraçadas, crianças incompreendidas, que reagem na indisciplina e na turbulência. Neste grupo está o grosso das crianças ‘caudas de classe’, turbulentas, agressivas, desobedientes, desatentas” (p. 195). No entanto, essa diferenciação não é tão simples, na própria medida em que com frequência os dois grupos confluem, às vezes, em proporção equivalente, outros com predomínio de uma causa sobre a outra. Para ele, destaca-se no problema da turbulência um traço de comportamento psicomotor. “Ora é a turbulência simples propriamente dita, que aparece em primeiro plano. Outras vezes, temos a turbulência unida à agressividade. Ou ainda são aspectos escolares de indisciplina e desobediência que chamam a atenção. Estes aspectos se entrosam e se conjugam, na maior parte dos casos” (p. 195). Dessa forma, então, Ramos prerroga que as condições deficitárias do meio no qual a criança vive, as constelações familiares desajustadas e o escorraçamento moral e físico da criança geram “uma série de reações de comportamento que vão da insubordinação simples a verdadeiros atos de agressão na Escola” (p. 196).

Mas, como em todos os problemas da criança que explodem na escola, abordados por Ramos, nesse livro, a turbulência e a desobediência, embora sejam mais frequentes nas crianças castigadas e humilhadas, não somente ocorrem nessas crianças escorraçadas, como também se apresentam como “resultado dos mimos maternos, querendo o menino continuar a ter, na escola, os privilégios que goza em casa” (p. 201). Portanto, para o autor em discussão, a turbulência e a agressividade, como todos os problemas da criança na escola, devem ser compreendidos e explicados à luz do jogo afetivo das constelações familiares dessas crianças e não relacionados à existência de alguma “anormalidade” psicológica, de algum “desvio”, “reveladores de uma cerebrina ‘constituição delinquencial’ na criança” (p. 203).

O projeto reeducativo do Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental do Rio de Janeiro liderado por Arthur Ramos

Como corolário, impõe-se, como medida óbvia, a educação dos pais em uma visada ortopédica de fazer desses pais verdadeiros especialistas em educação infantil (Lima, 2006), na própria medida em que de acordo com o seu ponto de vista a existência de complexos afetivos os impede de acolher a criança com afeto e carinho. Mas trata-se nesse acolhimento de uma medida ótima (Lima, 2006), pois, como já ficou deflagrado nesse presente recorte dessa obra, tanto o mimo em excesso quanto o escorraçamento afetivo são igualmente causadores dos problemas da criança. Como, “de qualquer modo, é o adulto sempre responsável” (Ramos, 1954, p. 216), ora pelo escorraçamento, ora pelos mimos excessivos, trata-se de orientar esses pais em não “consentir demasiado” ou “inibir frequentemente”, pois tanto um como o outro geram problemas da indisciplina e da desobediência nos seus filhos, que, frequentemente, acompanham o problema da turbulência escolar. Nesse sentido, trata-se de ensinar a esses pais como exercer o papel de autoridade, papel que não comporta dinâmicas afetivas extremas, do ódio ou da complacência, para que, assim, a criança encontre “o equilíbrio emocional para a definição de um comportamento ajustado” (Ramos, 1954, p. 216), pois, dentro da sua leitura, a desobediência ao professor comporta a revolta da criança contra a autoridade que ele simboliza, cuja matriz são os pais. A revolta contra a autoridade seria uma maneira de a criança escorraçada vingar-se dos adultos que a oprimem e de também afirmar sua personalidade. E, no caso da criança mimada, seria um meio dela vingar-se das restrições e dos deveres impostos, na própria medida em que a criança mimada é autoritária, não suportando a contrariação dos seus desejos, querendo “continuar na Escola com os seus privilégios” (Ramos, 1954, p. 216). Esses pais, ao “mimar excessivamente” ou ao “inibir demais”, seja por meio de castigos físicos ou sofrimentos morais, não estariam operando como autoridade, estariam abrindo as portas para os problemas da criança, que explodirão na escola. Daí a importância da reeducação dos pais dessas crianças, além delas próprias. É a esse projeto preventivo de caráter ortopédico, reeducativo, que se propõe o Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental do Rio de Janeiro liderado por Ramos. Esse tipo de clínica servirá diretamente à rede escolar pública e privada, recebendo as crianças que manifestavam dificuldades na aprendizagem, “submetendo-as ao processo de diagnóstico e oferecendo-lhes tratamento reeducativo e psicológico para sanar seus distúrbios” (Santiago, 2005, p. 18). Dentro desse projeto, caberá à escola completar a obra da “correção educativa” ao procurar “compreender a criança, não como uma entidade isolada, portadora de ‘vícios hereditários’, de ‘constituições delinquentiais’ e outras coisas

cerebrinas, mas como um ser vacilante, afetivo, em formação, no meio de constelações afetivas dos adultos” (Ramos, 1954, p. 140). Nessa linha, a função da professora é fundamentalmente a de se superpor aos pais sádicos que falham na compreensão dos problemas dos seus filhos.

Nesse ponto, que é ao que principalmente esse presente artigo concerne, Ramos introduz uma noção capital no campo da interlocução da educação com a psicanálise, mesmo que ele não a use com o rigor devido e sim a partir da leitura que faz, que não é de maneira nenhuma endossada nesse trabalho. Tal noção é a transferência, elemento fundamental na relação entre analista e analisante e também na relação entre professor e aluno, como perspicazmente percebe Ramos. O problema é que a transferência é claramente tomada por Ramos, nesse momento inaugural da interlocução da educação com a psicanálise no contexto brasileiro, exclusivamente na sua dimensão idealizante. Assevera que a correção dos problemas da criança só se fará por meio de uma adequada transferência afetiva na escola e com a orientação educativa aos pais com relação à sua atitude face aos filhos. Argumenta ainda que cabe à professora obter da criança a “transferência afetiva” para conquistar o afeto e a confiança do escolar, na própria medida em que esse meio transferencial possibilitará “uma compensação a uma alma órfã de afeto” (Ramos, 1954, p. 140). Para ele, pelo fato de o professor ocupar o lugar de autoridade para a criança, sendo, portanto, substituto dos pais, sua atitude é fundamental. Convém, então, a esse professor “corrigir no espírito da criança, a *imago* errônea que ela fez da autoridade e do ‘próximo’ em geral” (Ramos, 1954, p. 225), fazendo, desse modo, intervir a dinâmica da transferência afetiva. Na visada de Ramos da correção educativa, a “transferência afetiva” apresenta-se como uma pedra angular, na própria medida em que é ela o veículo da compensação afetiva dos problemas da criança, primeiro passo para a sua reeducação. É, portanto, enclausurada na dimensão de um veículo compensatório de déficits afetivos causadores de transtornos de comportamento, e, por conseguinte, como um meio reeducativo, que é introduzida a noção de transferência nesse momento inaugural de interlocução entre os campos educativo e psicanalítico. Aqui, cabe dizer que, embora “a criação do termo ‘criança problema’ não seja boa, já que nomear é fazer existir” (Lopes, 2002, p. 333), Ramos tem o mérito, como argumenta Eliane Lopes (2002), de “ter voltado sua atenção para a criança dita *anormal*, para tirá-la dessa situação” (Lopes, 2002, p. 333). Como a referida autora argumenta com razão, isso não foi pouco, na própria medida em que

a revisão de casos de crianças registradas nas escolas como anormais tirou 90% de crianças dessa condição e sobretudo do tratamento a elas imposto. As crianças com desempenho escolar insatisfatório, inquietas, mentirosas, seriam “crianças problema” e a atenção que requeriam era outra, muito diferente da-

quela que obtinham (ou não obtinham) quando portavam o título de anormais. (Lopes, 2002, p. 333)

Patto (1991) argumenta, justamente nessa direção, ao dizer que essa expressão “criança problema” operou mudanças na concepção das causas das dificuldades de aprendizagem escolar. Enquanto anteriormente à década de 1930, tais causas são decifradas com os instrumentos de uma medicina e de uma psicologia que abordam essa questão em termos de anormalidades genéticas e orgânicas, a partir da década referida, as causas das dificuldades de aprendizagem escolar são interpretadas por meio dos instrumentos conceituais da psicologia clínica de inspiração psicanalítica que toma lugar com o impacto da leitura psicanalítica de Ramos, buscando no ambiente sociofamiliar as causas dos desajustes infantis (Patto, 1991). Como resultado da sua influência no campo educacional, podemos verificar “a perda progressiva da dimensão do diagnóstico da doença mental, em detrimento da identificação de elementos capazes de explicar e tratar a ‘criança problema’ e seus impasses manifestos na vida escolar” (Santiago, 2005, p. 18). De acordo com Santiago (2005), embora ela, nessa referência utilizada, não mencione explicitamente Ramos, mas tudo indica que é de sua abordagem e do impacto dela que se trata, anteriormente, no campo da pedagogia, os alunos com dificuldades de adaptação à escola eram considerados “preguiçosos”, “zonzos” ou, apenas, “maus alunos”. E para casos como esses, identificados como resultados de desordem na esfera social, a solução do problema se apresentava por meio da educação moral e da disciplina escolar.

Mas, além desse mérito bem assinalado que quem melhor põe a ênfase é Eliane Marta Teixeira Lopes, Ramos também tem outro mérito: o de perceber que a transferência não é um mecanismo criado pela psicanálise e exclusivo dela. Pelo contrário, faz uso desse conceito que revela que compreende que tal noção concerne a um dado estrutural que se introduz não somente na relação com o analista, como também em outras relações, por exemplo a relação entre aluno e professor em que a dimensão da transferência se coloca de forma sensível. Também isso não foi pouco. Na sua época, a psicanálise francesa, com Lacan, não tinha ainda avançado nessa questão transferencial, de tal maneira que a partir daí fica patente a dimensão estrutural da transferência como “amor ao saber” e não um fenômeno exclusivamente clínico. Falaremos um pouco mais disso na próxima seção. Mas o grande problema é primeiro, como já aludido, essa transferência ser usada como o faz Ramos, colocando no comando a dimensão do Ideal que ela comporta em sua estrutura. Tal dimensão idealizante, que a transferência estruturalmente comporta, poderá ser mais bem percebida adiante. Pois, como bem Lacan assinalou desde o seu primeiro seminário (Lacan, 1986), retomando insistentemente em vários momentos ao longo de todo o seu ensino, trata-se nesse

tipo de prática de uma prática “que se pode qualificar de nefasta” (Lacan, 1986, p. 27). Inclusive, acerca disso, sugere com uma fina elegância que onde o Ideal está operando temos como contrapartida lógica a exclusão, a segregação das diferenças (Lacan, 2005a). E segundo, é o equívoco em operar com a dimensão idealizante da transferência para fazer valer a autoridade degradada, pois, como veremos adiante, a partir do referencial que adotamos para fazer a crítica dessa proposta higienista de Ramos, o Ideal está na contramão da autoridade (Correa, 2010a).

A dimensão da transferência como amor ao saber na educação

Em seu texto *A dinâmica da transferência*, Freud (1912/1996a) examina teoricamente o fenômeno da transferência e a define como um modo específico de se conduzir na vida erótica: um ou diversos clichês estereotípicos constantemente repetidos e reimpressos no decorrer da vida do sujeito dentro de um grau dado de acessibilidade. Com isso, Freud aponta para a transferência como um dado estrutural, que diz respeito a uma posição subjetiva de cada um frente ao Outro, e não como um fenômeno artificial produzido pela situação analítica e restrito a ela. Definindo a transferência como uma atitude própria e antecipada do sujeito para se enamorar a partir de uma insatisfação da sua demanda de amor da qual não pode escapar, Freud afirma que em condições de análise (e, portanto, podemos dizer que sob transferência), o sujeito inclui o analista em uma das séries psíquicas já formadas. Ainda nesse texto, Freud marca que é no campo da transferência que a escuta e, conseqüentemente, o tratamento operam e que o manejo dessa transferência é na verdade a maior dificuldade, apesar de paradoxalmente ser ela o veículo de atualização de conteúdos eróticos ocultos e esquecidos do paciente.

Lacan (1992) retorna, no seu seminário sobre a transferência, ao *Banquete* de Platão (1995), que constitui um elogio ao amor, para situar o conceito de transferência em sua dimensão ética, como suposição de saber. Isso quer dizer que em toda demanda de ajuda ao analista há implicada nela uma demanda de saber que se supõe nesse profissional. “A partir desse começo fundante, o analista é interrogado no lugar de quem sabe. Esse saber demandado diz respeito à verdade do seu desejo, que o analista supostamente detém” (Correa, 2009, p.190). A abordagem lacaniana da transferência como suposição de saber tem o mérito de decantar a transferência como um dado estrutural do sujeito diante do Outro, e não como um fenômeno exclusivamente clínico – elemento já presente no texto de Freud (Correa, 2009, 2010a). E “isso introduz conseqüências para outros campos em que é sensível o lugar ocupado pelo Outro, como, por exemplo, o campo da educação, em que o professor é

solicitado pelo aluno a responder no lugar de quem sabe” (Correa, 2009, p. 192).

Sob transferência, o aluno supõe saber no professor, dirige seu amor para ele como lugar de saber e, nesse movimento, coloca-o no lugar de Ideal do eu. E se o Ideal do eu constitui uma dimensão ineliminável da transferência, cumpre dizer novamente que o que importa, a partir disso, será a posição do professor diante dessa idealização no sentido de sustentar uma prática que não seja pautada no Ideal que impossibilita a transmissão. (Correa, 2010a, p. 6)

Importante dizer aqui, nesse ponto, que o saber do qual fala Lacan é um saber inconsciente cuja possibilidade de invenção se dá a partir do encontro sempre traumático do sujeito com o enigma do desejo do Outro: “*Ele me diz isso, mas o que é que ele quer?*” (Lacan, 1988, p. 203), introduzindo a operação de separação (Lacan, 1988, 1998). Somente a partir desse encontro faltoso com a inconsistência do Outro (Lacan, 1996) introduzida pelo seu desejo enigmático é que se funda em ato a possibilidade do sujeito infantil inventar um saber faltante a partir de pedaços de real (Vidal, 1999). A partir daí, há uma possibilidade de apaziguamento do excesso de embaraço do sujeito infantil com o enigma do desejo do Outro, muito frequentemente encontrado nos quadros de dificuldades de aprendizagem. Embora saber e conhecimento não sejam a mesma coisa, tratando-se no saber sempre de “outra coisa”, para o que nos concerne aqui, cumpre privilegiar que não há possibilidade para o sujeito infantil sair do excesso de embaraço com o material que lhe é demandado aprender no nível do conhecimento se há excesso de embaraço com o ponto de falta no saber do Outro que diz da verdade do seu desejo: que o Outro, educador, não sabe tudo.

Ademais, Freud (1905/1996b) sublinhou a importância da estrutural inibição sexual para a criança aceder ao desenvolvimento cognitivo. Dado que a abordada estrutural inibição sexual em termos de um freio sobre a irrefreada curiosidade sexual infantil pode ser lida como o referido encontro sempre traumático da criança com a hiância no saber do Outro; ele deixa rascunhada a possibilidade de ler essa relação entre a estrutural inibição sexual e o acesso ao desenvolvimento cognitivo como uma relação entre o aludido encontro faltoso com o saber inconsistente no Outro e o ato de aprender. A possibilidade da invenção de um saber faltante a partir do encontro com o ponto de falta no saber do Outro, dado que coloca em jogo o reposicionamento do sujeito diante do Ideal, que de acordo com Lacan (2005b) escamoteia a aludida hiância no saber do Outro, comporta nela a subversão da relação da criança com o conhecimento, e, por conseguinte, com a aprendizagem. Tal subversão confere a abertura para que a aprendizagem possa não se exaurir em modelamento que diz de uma dimensão idealizante muito frequentemente en-

contrada no campo educacional e para que o sujeito possa se sentir causado a colocar algo de seu naquilo que recebe do Outro.

Feito esse importante assinalamento, podemos continuar o percurso pretendido argumentando, pois, que é fato bastante evidente para qualquer um que tenha alguma experiência nesse campo que onde não há transferência, suposição de saber por parte do aluno no professor, não há aprendizagem, sugerindo ser a transferência uma condição para o processo ensino/aprendizagem, tal qual a transferência é uma condição para um tratamento analítico (Correa, 2009). Mas, assim o sendo, o campo da educação, assim como o da psicanálise, padecerá do obstáculo comportado pela transferência na sua dimensão idealizante. Pois, como vimos, ao se mostrar como amor ao saber ao mesmo tempo em que possibilita a aprendizagem na própria medida em que a suposição de saber no professor por parte do aluno é condição necessária para as aprendizagens, estabelecendo a possibilidade de um vínculo positivo, se constitui, por outro lado, como obstáculo à criação, à invenção desse aluno, na própria medida em que essa dimensão idealizante do amor ao saber o enclausurará em uma relação de fascínio e servidão ao mestre, detentor do saber, somente reproduzindo, nunca criando. Vale sublinhar que o processo de criação e invenção concerne ao exercício do desejo que está na contramão de ideais. Então, se estivermos interessados na educação como um processo de uma transmissão que confira abertura para que o sujeito possa colocar algo de seu naquilo que recebeu e não que simplesmente repita como papagaio o que aprendeu por acúmulo, nesse exato ponto a psicanálise tem algo a contribuir para a educação. E essa contribuição está justamente na contramão da abordagem de Ramos, comprometida pela forte dimensão do Ideal em suas entranhas: o ideal de criança, o ideal de pais, o ideal de educação, o ideal de professor e o ideal de escola. A contribuição que pode ser extraída, nesse ponto, da interlocução da educação com a psicanálise é justamente o educador não responder desse lugar de Ideal, para que possa ocorrer a transmissão de um saber, um saber não totalizante que confira abertura para que o sujeito coloque algo de seu. Podemos ler a citação referida de Goethe no início desse artigo sob essa perspectiva: “aquilo que herdaste de teus pais, conquista-o para fazê-lo teu”.

Mas é importante assinalar que muitos são céticos quanto a essa interlocução nesse ponto. Millot (2001), por exemplo, argumenta que a diferença entre psicanálise e educação consistiria no fato de que enquanto a educação opera pela modelagem do Ideal-do-eu, ou seja, por uma via idealizante que abole as diferenças, no que o educador ocupa na transferência o lugar do Ideal-do-eu do sujeito, contando com esse Ideal como operador do processo educativo, a psicanálise luta contra esse Ideal. No entanto, ainda que comportando diferenças em relação ao campo psicanalítico no que concerne ao lugar do professor e ao lugar do analista,

podemos pensar o manejo da transferência no campo educacional de tal forma que o processo educativo não consista em modelar o sujeito em função de ideais pessoais, de acordo com o eu do educador. Correa (2010a) argumenta que essa possibilidade de transmissão e não de modelamento requer que o professor opere como autoridade. Mais ainda: argumenta, como já foi aludido, que o Ideal está na contramão da autoridade. Dessa forma, podemos ver que Ramos acerta quando argumenta pela autoridade degradada nas configurações dos problemas da criança na escola. Mas, a partir do referencial teórico adotado nesse artigo para fazer a crítica desse momento inaugural de interlocução da educação com a psicanálise no contexto brasileiro, o seu grande equívoco é operar com a dimensão do Ideal da transferência, tomando-a como veículo compensatório de déficits afetivos causadores de transtornos de comportamento, e, por conseguinte, como um meio reeducativo para fazer valer a autoridade degradada. Podemos verificar também que se a sua abordagem visa a operar pela dimensão do Ideal, Ideal de criança, de pais, de educação, de professor e de escola, embora tal abordagem tenha dado a 90% das crianças antes consideradas “anormais” a possibilidade antes excluída de serem educadas no ambiente escolar comum, houve uma ampliação considerável do alcance da irregularidade (Lima, 2006), na própria medida em que a segregação continuou. Em outras palavras, embora tenha tornado mais otimista a maneira de encarar o futuro de crianças antes consideradas “anormais” (Lima, 2006), ao serem nomeadas de crianças difíceis, “crianças problemas”, por não estarem enquadradas dentro de um modelo de educação e de família, nenhuma diferença da história de cada uma dessas crianças é escutada e a segregação opera mascarada no discurso das boas intenções. A partir dessa perspectiva endossada no presente artigo, podemos depreender como é problemático o projeto de Ramos em operar com a dimensão idealizante da transferência para fazer valer a autoridade degradada.

Nesse ponto, antes de retomar, na próxima seção, essa discussão da autoridade como possibilidade de transmissão e não de modelamento no processo educacional, introduzindo a já aludida noção de uma hiância aberta no saber desse Outro da autoridade, cabe sublinhar o argumento de Paulo Freire sobre esse tema da autoridade na educação. Na “Pedagogia do oprimido”, Freire (2005) critica a visão “bancária” ou opressora da educação, na qual o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Nessa perspectiva, prerroga a educação libertadora ou problematizadora, que trata de uma conciliação que implica a superação da contradição educador/educando de modo tal que ambos se tornem, simultaneamente, educadores e educandos. Na concepção opressora, não há possibilidade de ocorrer essa superação, pois se trata da “cultura do silêncio”. Pelo contrário, a educação opressora mantém e estimula a contradição. Nessa abordagem, os homens são vistos como

seres da adaptação, do enquadramento, em uma direção que impossibilita o desenvolvimento em si da consciência crítica que possibilitaria a sua inserção no mundo, como transformadores deste, em uma posição de sujeito e não de assujeitados. Essa visão anula ou minimiza o poder de criação dos educandos, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade. Enquanto a concepção opressora, para manter a contradição, nega a dialogicidade como essência da educação e se constitui como antidialógica, não é possível a educação libertadora realizar-se sem superar a contradição entre o educador e os educandos. E também não é possível para ela realizar-se fora do diálogo, pois é por meio desse mesmo diálogo que resulta um novo tema: não se trata mais do educador do educando, nem do educando do educador, e sim do educador-educando com o educando-educador. Nessa direção, o educador já não é o que somente educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, educa também. “Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita estar sendo com as liberdades e não contra elas” (Freire, 2005, p. 79). Assim, nesse momento de seu pensamento, argumenta explicitamente contra o papel da autoridade na educação e parece prerrogar a liberdade no sentido ideal.

No entanto, na “Pedagogia da autonomia” (Freire, 2010), podemos encontrar uma pelo menos aparente mudança no pensamento desse educador no que concerne à noção da autoridade na educação. Embora reitere a tensa relação entre autoridade e liberdade, não reivindica uma relação excludente entre as duas, como fizera em “Pedagogia do oprimido”. De maneira muito diferente, diz que não há autoridade sem liberdade e nem liberdade sem autoridade, asseverando que “ensinar exige liberdade e autoridade” (Freire, 2010, p. 104). Argumenta que se de um lado há o risco de a autoridade se perverter em autoritarismo, de outro, “a liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada” (p. 105). Nessa direção, encontramos nessa obra uma argumentação a favor da “autoridade docente democrática” (p. 91). Estabelece uma diferença entre a autoridade referida e a “autoridade docente mandonista rígida” (p. 92), argumentando que a criatividade do educando apenas encontra lugar na “autoridade coerentemente democrática” (p. 93). Para Freire, nesse pelo menos aparente novo momento de seu pensamento no que concerne a esse tema da autoridade e liberdade, o problema maior, colocado para o educador na posição de autoridade docente democrática, é como possibilitar que a liberdade assuma eticamente a necessidade do limite. Essa pelo menos aparente mudança no pensamento de Freire parece se aproximar do argumento de Hannah Arendt (2007), que, concernida em definir o conceito de autoridade, diz que enquanto a tirania pertence estritamente às formas igualitárias de governo e o poder vem

de cima, esta consiste em uma força externa, de fora, que transcende a esfera política, da qual as autoridades derivam sua “autoridade”. A autoridade prescinde da violência, tratando-se na autoridade de uma obediência voluntária fundada na desigualdade, que envolve uma restrição da liberdade.

Considerações Finais

A partir de Lacan, sustentado eticamente em uma leitura rigorosa dos textos freudianos, fica deflagrada a problemática de tomar a transferência exclusivamente em sua dimensão idealizante como o faz Ramos, embora tal dimensão seja ineliminável, na própria medida em que essa dimensão do Ideal comporta euforia, entusiasmo e renúncia do eu em nome de um Ideal almejado em um primeiro momento, mas, resistência em um segundo tempo. Também fica deflagrada a problemática de operar com essa dimensão idealizante para fazer valer a autoridade degradada na educação. Para a psicanálise, a dimensão do Ideal está na contramão da via do desejo do sujeito. E a sua ética é a do desejo e não a de nenhum Ideal. Desejo que não deve ser compreendido em uma concepção hedonista, mas, justamente, em uma direção contrária de uma possibilidade de invenção, de originalidade, de uma depuração de um estilo de vida a partir de um reconhecimento de uma falta constitutiva, de um saber se haver com os limites estruturais. Desejo que na contramão de toda e qualquer dimensão idealizante não pode ser de maneira alguma tomado dentro de um ideal libertário, de um “poder fazer tudo”. Trata-se de um desejo civilizado, e, por conseguinte, trata-se no desejo de uma margem de liberdade (Lacan, 1988, 1998) que paradoxalmente apenas é acedida a partir do submetimento do sujeito ao lugar da autoridade (Correa, 2009). Por isso, o Ideal está na contramão da autoridade (Correa, 2010a). Dado que “margem de liberdade” coloca inevitavelmente em jogo a restrição da liberdade, ainda que com diferenças bem demarcadas que ultrapassam o limite desse artigo, sob esse aspecto, de fato, como Paulo Freire sugere em “Pedagogia do oprimido”, autoridade e liberdade, no sentido ideal, não se coadunam (Correa, 2010a). E, de fato, como Freire sugere em “Pedagogia da autonomia”, não é possível pensar autoridade sem liberdade e nem liberdade sem autoridade. Caso contrário, incorreríamos ou no autoritarismo ou no Ideal libertário. Como Freire e Arendt argumentam, trata-se na relação entre a autoridade e a liberdade de uma restrição da liberdade.

No entanto, cumpre argumentar que tal perspectiva é trazida aqui por, de acordo com Corrêa (2010b), essa perspectiva firmar-se em um campo no qual a psicanálise a partir de Freud, com Lacan, tem algo a dizer sobre isso. Freud (1939/1996c) diz tratar-se, na transmissão de uma transmissão inconsciente, que com Lacan (1992), “sabemos tratar-se de uma

herança simbólica, que concerne ao significante do desejo do Outro, significante da falta no Outro, que é transmitida entre gerações” (Corrêa, 2010b, p. 186). Portanto, a transmissão em jogo é a transmissão da castração. Dessa forma, podemos dizer que a descoberta freudiana do inconsciente introduz uma verdade recalcada que concerne à castração do sujeito e à do Outro. E, a partir de Freud, podemos encontrar a indicação de que essa verdade é transmitida a partir de um lugar de autoridade. Se a transmissão em jogo na autoridade é a transmissão da castração, e a verdade que é transmitida concerne à topada traumática com a falta no Outro (Corrêa, 2009, p. 198), podemos encontrar a indicação de que a noção de autoridade na psicanálise, a partir de Freud com Lacan, não pode ser pensada na dimensão idealizante tal como pensou Ramos e sim na dimensão de um simbólico que toca no real da castração. Vale assinalar, nessa direção, que, de acordo com Lacan (2005b), o Ideal escamoteia esse referido real da castração. E nesse nível de escamoteamento do real da diferença pelo Ideal, o Outro fica muito idealizado, a sua autoridade degradada e a transmissão obstruída. Transmissão tal como lida pela psicanálise como uma dimensão que confere a já referenciada possibilidade de uma margem de liberdade introduzida pelo desejo em sua função separadora (Lacan, 1988, 1998); abertura para a criação no lugar da repetição a partir do submetimento do sujeito ao lugar do Outro da autoridade, sustentando aberta a hiância portada pelo simbólico, que toca no real.

Dessa forma, se estamos falando de margem de liberdade, ao extrair uma consequência da abordagem da autoridade dada pela psicanálise, a partir de Freud com Lacan, para o campo da educação, podemos dizer que essa abordagem nos indica uma possibilidade para que o processo educativo confira abertura para criação no lugar da reprodução. Ou seja, a possibilidade da tomada da autoridade que vai estar sempre presente no material que é demandado ao aluno se submeter e aprender, não a partir de um submetimento fascinado em que tudo já foi dito, na própria medida em que o Outro da autoridade em jogo nesse material já disse tudo, e, portanto, só cabe nesse submetimento repeti-lo e reproduzi-lo. Nem também a partir de um submetimento entediante em que o sujeito toma essa herança como um depósito amorfo e inerte, como uma herança morta que não lhe diz nada, que não há nada para fazer com ela. Mas, sim, a partir de um submetimento necessário, no qual a hiância aberta dessa herança em jogo no material apresentado e transmitido ao aluno seja sustentada pelo educador, apostando, assim, que ela possa ser sustentada também pelo aluno, fundando possibilidades do aluno não receber essa herança em jogo nos conteúdos ensinados nem com fascínio, nem com tédio. Antes, a aposta é que a partir do submetimento do sujeito à autoridade do mestre arraigada firmemente na autoridade inclusiva do passado, nesse aspecto, tal como argumentado por Arendt, ele possa colocar algo de seu naquilo que está recebendo.

Portanto, nesse ponto, dessa tensa relação entre autoridade e liberdade, a psicanálise vai dizer que trata-se no submetimento à autoridade, não de um Ideal libertário, e sim da aludida margem de liberdade (Lacan, 1988, 1998). Nesse submetimento, não se trata de um “seja feita a tua vontade”, e sim de um consentimento à lei que regula o desejo e os laços sociais. Para a psicanálise, enquanto o desejo é abertura, possibilidade do inédito, de ruptura na repetição, de um ponto de originalidade, de sustentação da diferença, o Ideal no comando implica práticas nefastas que consistem em ortopedia, modelamento do eu de acordo com os padrões requeridos, repetição, cópia e insuportabilidade da diferença. Qualquer prática pautada no Ideal busca a garantia e o amor do Outro, demandando inesgotáveis renúncias pulsionais e sacrifícios, prescrevendo mandamentos, regras, medidas e diretrizes que não suportam a “inadequação”, prerrogando a igualdade e excluindo as diferenças, tocando no gozo (Corrêa, 2010a).

Cumprido salientar que de um lado é importante lembrar que não podemos perder de vista o contexto educacional do Brasil no qual se deu a leitura e a aplicação da psicanálise aos problemas da criança na escola, feitas por Ramos, já referenciado na introdução do presente artigo. Mas, de outro lado, ainda que se possa pensar que as formulações do Ideal na contramão do desejo e da autoridade, e da ética da psicanálise como sendo a ética do desejo e não a de Ideais, são formulações de Lacan em um momento posterior ao de Ramos, e que assim talvez não fosse o mais apropriado falar em desvio, na própria medida que isso poderia incorrer no pensamento anacrônico, devemos lembrar que tais formulações se deram a partir de um retorno a Freud por parte de Lacan. E nesse retorno a Freud, Lacan denunciou como um desvio todas as leituras de Freud pautadas na dimensão do Ideal. Exatamente, nesse ponto, é oportuna a referência a Lopes (2002), que argumenta ter faltado a Ramos muito de conhecimentos que ele poderia ter tido, na própria medida em que a psicanálise de que se serve já não era mais a que Freud propunha nos anos 1930.

Nessa direção, podemos dizer que se a psicanálise visa à sustentação ética do desejo e, por conseguinte, à queda do Ideal, a transferência, principal ferramenta da psicanálise, tem que estar a serviço do desejo e não do Ideal. Embora comporte em sua estrutura uma dimensão idealizante ineliminável, tal dimensão não pode ficar no comando, como ocorre na abordagem de Ramos. Pelo contrário, no seu campo e onde o discurso psicanalítico fizer a sua inserção no sentido de uma interlocução, isso não pode ser desconsiderado, ao preço de um desvio, que não deixará de ter consequências nefastas. E é justamente esse desvio que constatamos nesse momento inaugural da interlocução da psicanálise com a educação no Brasil com Arthur Ramos, que teve consequências higienizantes e modeladoras que estão longe de terem sido superadas. Pelo

contrário, podemos perceber até hoje o efeito da herança dessa leitura nas explicações dadas aos problemas da criança dentro da escola, na própria medida em que sua abordagem influenciou fortemente a psicologia educacional e a divulgação das ideias da psicanálise no Brasil, dentro de um campo nomeado como psicoterapias de orientação psicanalítica. Tal foi a influência de Ramos no campo educacional e psicológico que, segundo Dante Moreira Leite citado por Patto (1991, p. 80), durante algum tempo *A criança problema* foi o único livro disponível no país que apresentava um estudo empírico sobre os problemas da criança na escola.

Como momento de concluir, importa assinalar que a partir de Freud com Lacan, ratificar a denúncia de um desvio que introduziu consequências nefastas que estão longe de estar ultrapassadas pode ter o mérito de um alerta para todo e qualquer campo que reivindica estar falando referenciado na psicanálise: se interrogar sobre sua posição. Pois uma posição ética não pode ter o Ideal no comando.

**The beginning of the conversation between education and psychoanalysis in Brazil:
Arthur Ramos, transference, ideal and authority**

Abstract: This article discusses the role played by Ideal in Arthur Ramos approach, in the beginning of the conversation between education and psychoanalysis, by introducing the notion of “problem-child” and claiming mental hygiene as obvious measure by transference. The author posits that whereas Ramos takes as mainly tool the Ideal dimension comprised by the transference to restore the degraded authority in the children problems pictures in the school, we can verify from Lacan rigorously founded on Freud’s works, that the Ideal segregates and it is on the opposite side to authority. In this sense, this article, in approaching in an enhanced way the transference, verifies one deviation in the origin of this conversation between these two fields, in the brazilian context.

Keywords: Problem-child. Ideal. Authority. Transference. Psychoanalysis and Education.

**Le commencement de l'interlocution entre l'éducation et la psychanalyse au Brésil:
Arthur Ramos, transfert, idéal et autorité**

Résumé: Cet article aborde l'étendue de l'Idéal dans l'abordage d'Arthur Ramos, au moment du commencement de l'interlocution entre l'éducation et la psychanalyse, en amendant l'idée de "l'enfant-problème" et en donnant la prérogative à la rééducation comme un moyen évident comporté par le transfert. L'article argumente que tandis que Ramos prend comme instrument principal l'étendue de l'Idéal comporté par le transfert pour faire valoir l'autorité dégradée dans les cadres des problèmes de l'enfant à l'école, nous pouvons vérifier à partir de Lacan rigoureusement soutenu par Freud, que l'Idéal ségrège et il est au sens contraire de l'autorité. Dans ce point de vue, l'article aborde le transfert et vérifie un détour dans l'origine de cette interlocution entre ces deux champs, dans le contexte brésilien.

Mots-clés: L'enfant-problème. L'idéal. L'autorité. Le transfert. La psychanalyse et l'éducation.

**La inauguración de la interlocución entre la educación y el psicoanálisis en Brasil:
Arthur Ramos, transferencia, ideal y autoridad**

Resumen: El artículo analiza el tamaño del Ideal en enfoque de Arthur Ramos, en el momento de la inauguración de la interlocución con la educación con el psicoanálisis al introducir la noción de "niño problema" y prerrogar la re-educación como medida obvia mediante la transferencia. Defiende aún que, como Ramos tiene como principal herramienta el tamaño del Ideal mediante la transferencia para hacer cumplir la autoridad degradada en los marcos de los problemas de los niños en la escuela, podemos ver a partir de Lacan, cuyos textos tienen basis en los escritos de Freud, que el ideal separa y que va contra la autoridad. En este sentido, el artículo analiza la transferencia y señala un cambio entre estos dos campos, en el contexto brasileño.

Palabras clave: Niño problema. Ideal. Autoridad. Transferencia. Psicoanálisis y Educación.

Referências

Abrão, J. L. F. (2006). As influências da psicanálise na educação brasileira no início do século XX. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(2), 233-240.

Abrão, J. L. F. (2009). As origens da psicanálise de crianças no Brasil: entre a educação e a medicina. *Psicologia em Estudo*, 14(3), 423-432.

- Arendt, H. (2007). Que é autoridade. In H. Arendt, *Entre o passado e o futuro* (M. W. Barbosa, trad., pp. 127-187). São Paulo: Perspectiva. (Trabalho original publicado em 1954)
- Correa, C. R. G. L. (2010a). Ideal e autoridade na educação. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 62(1), 2-12.
- Correa, C. R. G. L. (2010b). O temor na tragédia. *Mal-Estar e Subjetividade*, 10(1), 167-189.
- Correa, C. R. G. L. (2009). Educação: ensino ou transmissão? *Estilos da Clínica*, 14(27), 190-207.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2010). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freud, S. (1996a). A dinâmica da transferência. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., v. 12, p. 107-119). Rio Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1912)
- Freud, S. (1996b). Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. 7, pp. 118-229). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1905)
- Freud, S. (1996c). Moisés e o Monoteísmo. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. 23, pp. 19-150). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1939)
- Lacan, J. (1986). *O seminário. Livro 1: os escritos técnicos de Freud, 1953-1954* (B. Milan, trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1992). *O seminário. Livro 8: a transferência, 1960-1961* (D. D. Estrada, trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1988). *O seminário. Livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise, 1964* (M. D. Magno, trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1996). *O seminário. Livro 20: mais, ainda, 1972-1973* (M. D. Magno, trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1998). Posição do inconsciente. In J. Lacan, *Escritos* (V. Ribeiro, trad., pp. 843-865). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

- Lacan, J. (2005a). Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola. In J. Lacan, *Outros escritos* (V. Ribeiro, trad., pp. 248-260). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Lacan, J. (2005b). *O seminário. Livro 10: a angústia, 1962-63* (V. Ribeiro, trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Lima, A. L. G. (2006). A "criança problema" e o governo da família. *Estilos da Clínica*, 11(21), 126-149.
- Lopes, E. M. T. (2002). A psicanálise aplicada às crianças do Brasil: Arthur Ramos e a "criança problema". In M. C. Freitas & M. K. Jr. (Org.), *Os intelectuais na história da infância* (pp. 319-343). São Paulo: Cortez.
- Millot, C. (2001). *Freud antipedagogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Patto, M. H. S. (1991). *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Platão. (1995). *O banquete*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Ramos, A. (1954). *A criança problema: a higiene mental na escola primária* (4a ed., rev.). Rio de Janeiro: Livraria-editora da Casa do Estudante do Brasil.
- Santiago, A. L. B. (2005). *A inibição intelectual na psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Vidal, E. (1999). Um outro saber. *Revista da Letra Freudiana*, 17(23), 21-27.

Cristia Rosineiri Gonçalves Lopes Corrêa, Psicanalista, Mestre em Filosofia e Ética da Saúde Mental (University of Warwick-UK). Membro do Ato Freudiano Psicanálise Ensino e Transmissão, Juiz de Fora, MG. Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora, MG. Endereço para correspondência: Avenida Olegário Maciel 1835/317, Paineiras, Juiz de Fora, MG, Brasil. CEP: 36016-011. Endereço eletrônico: crlopes2001@yahoo.com.br

Recebido: 10/10/2010

Aceito: 31/05/2011