

Adelcio Machado dos Santos



PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO:

— estudos compilados II —



2026

Adelcio Machado dos Santos

PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

estudos compilados II

1ª EDIÇÃO



SÃO LUÍS - 2026



EDITORA NOVUS

SÃO LUÍS - MA - 2026

 WWW.EDITORANOVUS.COM.BR  EDITORANOVUS@GMAIL.COM

Diagramação e Edição

Eduardo Mendonça Pinheiro

Edição de Arte

Eduardo Mendonça Pinheiro

Conteudista

Adelcio Machado dos Santos © 2026

Normalização

José Marcelino Nascimento Veiga Júnior



© 2026 Copyright – Direitos reservados. A Editora Novus é detentora dos direitos autorais relativos à edição, diagramação e ao projeto gráfico da presente obra. Os autores permanecem titulares dos direitos autorais de seus respectivos textos. Esta publicação está licenciada sob a Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), permitindo a reprodução, o download e o compartilhamento total ou parcial do conteúdo, desde que a fonte seja devidamente citada, com atribuição obrigatória de autoria, e que a obra seja disponibilizada exclusivamente em Acesso Aberto (Open Access). Não é permitida qualquer forma de alteração, adaptação ou modificação do conteúdo, bem como sua disponibilização em plataformas de acesso restrito ou com finalidade comercial.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S237p

Santos, Adelcio Machado dos

Psicanálise e educação: estudos compilados II. / Adelcio Machado dos Santos. – São Luís: Editora Novus, 2026.

72 f.: il. color.

Publicação digital (e-book) no formato PDF

ISBN: 978-65-84364-53-0

DOI: 10.29327/5930489

1. Psicanálise. 2. Educação. 3. Formação docente. 3. Subjetividade. 4. Processos de Ensino e Aprendizagem. I. Santos, Adelcio Machado dos. II. Título.

CDU: 159.964.2:37

Elaborado por José Marcelino Nascimento Veiga Júnior – CRB 13/320

CONSELHO EDITORIAL

Dr^a Anali Linhares Lima
M.Sc. Alan Jefferson Lima de Moraes
Dr. André Leonardo Demaison Medeiros Maia
Dr^a Anna Christina Sanazario de Oliveira
Dr^a Aurea Maria Barbosa de Sousa
Dr^a Camila Pinheiro Nobre
Dr. Claudio Alves Benassi
Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua
Dr^a Claudiene Diniz da Silva
Dr. Diogo Guagliardo Neves
M.Sc. Eduardo Oliveira Pereira
Dr^a Elba Pereira Chaves
Dr. Elmo de Sena Ferreira Junior
M.Sc. Érica Mendonça Pinheiro
Dr. Fabio Antonio da Silva Arruda
M.Sc. Fernanda Tabita Barroso Zeidan
Dr. George Alberto da Silva Dias
Dr^a Gerbeli de Mattos Salgado Mochel
Dr^a Giselle Cutrim de Oliveira Santos
Dr^a Herlane de Olinda Vieira Barros
Dr^a Ivete Furtado Ribeiro Caldas
M.Sc. José Carlos Durans Pinheiro
M.Sc. Josiney Farias de Araújo

M.Sc. Julianno Pizzano Ayoub
Dr. Leonardo França da Silva
M.Sc. Lucianna Serfaty de Holanda
Dr^a Luciara Bilhalva Corrêa
Dr^a Luana Martins Cantanhede
Dr^a Maria Raimunda Chagas Silva
Dr^a Marina Bezerra Figueiredo
M.Sc. Mayanne Camara Serra
Dr^a Michela Costa Batista
Dr. Moisés dos Santos Rocha
Dr^a Priscila Xavier de Araújo
M.Sc. Ramaiany Carneiro Mesquita
Dr^a Rita de Cássia Silva de Oliveira
Dr. Saulo José Figueiredo Mendes
Dr^a Samantha Ariadne Alves de Freitas
Dr^a Sandra Imaculada Moreira Neto
M.Sc. Shirley Ribeiro Carvalho
Dr^a Sinara de Fátima Freire dos Santos
M.Sc. Tatiana Mendes Bacellar
Dr^a Thais Roseli Corrêa
Dr^a Thalita Karolline de Queiroz Pereira
M.Sc. Victor Crespo de Oliveira
Dr. Wellinton de Assunção
Dr. William de Jesus Ericeira Mochel Filho

Acesse www.editoranovus.com.br/corpo-editorial-2/ para conhecer os membros do Corpo Editorial

Parecer editorial e avaliação por pares

Os trabalhos que integram esta obra foram submetidos à apreciação do Conselho Editorial da Editora Novus e avaliados por pareceristas externos, por meio do sistema de revisão por pares (peer review), tendo sido considerados aptos para publicação.

Nota editorial: Trata-se de uma produção de caráter independente, na qual os direitos autorais permanecem sob a titularidade de seus respectivos autores. Eventualmente, alguns textos podem apresentar desdobramentos de pesquisas, comunicações ou trabalhos acadêmicos previamente apresentados ou defendidos, cabendo aos autores a observância rigorosa das boas práticas acadêmicas, especialmente no que se refere à prevenção do autoplágio. O conteúdo das obras é de responsabilidade exclusiva dos autores, não refletindo, necessariamente, o posicionamento da Editora Novus, dos organizadores, dos revisores ou dos membros do Conselho Editorial.

Livro dedicado à
Associação Brasileira de Bacharéis em Estudos
Teóricos Psicanalíticos e Sociais (ABBETPS)

"Ora, a Psicanálise é uma das disciplinas responsáveis, em nosso tempo, pelo resgate do sujeito"
(KUPFER, 2000, p. 121).

KUPFER, Maria Cristina Machado. *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta, 2000.

PREÂMBULO

Em preliminar, a interlocução entre Psicanálise e Educação inscreve-se entre aqueles domínios do conhecimento cuja fecundidade advém menos da possibilidade de respostas conclusivas do que da potência das indagações que suscita. Ambas se ocupam, ainda que sob perspectivas distintas, do sujeito em sua relação consigo mesmo, com o outro, com o saber, com a cultura e com as exigências impostas pela vida em sociedade. Nesse sentido, aproximá-las significa ingressar em território epistemológico marcado pela complexidade, pela singularidade e pela impossibilidade de reduzir a experiência humana a determinações exclusivamente conscientes, objetivas ou mensuráveis.

No entanto, a emergência da Psicanálise, no ocaso do século XIX, produziu profunda inflexão na compreensão do humano. Com Sigmund Freud, o sujeito deixou de ser concebido como senhor absoluto de sua racionalidade, passando a ser compreendido como atravessado pelo inconsciente, pelo desejo, pelas pulsões, pelas experiências infantis e pelos conflitos que estruturam sua vida psíquica. Tal deslocamento epistemológico repercute diretamente sobre o campo educacional, porquanto ensinar e aprender constituem processos nos quais igualmente se manifestam dimensões afetivas, simbólicas e inconscientes.

Destarte, a Educação não pode ser apreendida tão somente como mecanismo de transmissão de conhecimentos, aquisição de competências ou adequação do indivíduo às exigências sociais. Educar implica relação, encontro, linguagem, autoridade, identificação, desejo e conflito. Implica, igualmente, confrontar-se com aquilo que não se deixa antecipar ou controlar integralmente, pois o sujeito que aprende não comparece ao processo educativo como recipiente passivo, mas como ser singular, constituído por sua história, seus vínculos, suas expectativas e suas formas próprias de estabelecer relação com o saber.

Por conseguinte, jaz nessa dimensão o contributo da Psicanálise se mostra particularmente relevante. Ao deslocar a atenção do comportamento manifesto para as determinações subjetivas que o atravessam, ela possibilita reconsiderar fenômenos recorrentes no cotidiano educacional, entre os quais dificuldades de aprendizagem, resistência, indisciplina, sofrimento psíquico, conflitos relacionais e impasses na constituição da autoridade. Não se trata, contudo, de converter a Educação em prática clínica, tampouco de atribuir ao professor a função de analista. Trata-se, antes, de reconhecer que toda prática educativa se realiza entre sujeitos e, por conseguinte, jamais se encontra inteiramente desvinculada dos processos inconscientes que permeiam as relações humanas.

De outro vértice, “Psicanálise e Educação: estudos compilados II” jaz nesse campo de interlocução e presta continuidade ao esforço de reunir reflexões capazes de ampliar a compreensão acerca dos fundamentos, das possibilidades e dos limites dessa aproximação. Os estudos aqui coligidos transitam por questões relacionadas à formação docente, à prática pedagógica, à cons-

tituição subjetiva, aos processos de ensino e aprendizagem, à transferência, ao desejo, à autoridade, à cultura e às transformações contemporâneas que incidem sobre o espaço educacional.

No âmbito da formação docente, a Psicanálise permite problematizar concepções excessivamente tecnicistas que tendem a reduzir a docência ao domínio de métodos, conteúdos e procedimentos. O exercício educativo exige, certamente, competência técnica e conhecimento pedagógico; todavia, demanda igualmente sensibilidade para compreender que aquele que ensina também comparece à relação educativa com sua própria subjetividade. Suas expectativas, identificações, frustrações, desejos e modos de posicionar-se diante do saber repercutem sobre o vínculo estabelecido com os educandos.

Nesse contexto, a noção de transferência assume particular relevância. Originada no campo clínico, ela oferece subsídios para compreender por que determinadas figuras investidas de autoridade podem mobilizar sentimentos, expectativas e identificações que excedem a situação imediata. Na relação professor-aluno, tais movimentos podem favorecer ou dificultar o vínculo com o conhecimento. Reconhecê-los não significa interpretá-los clinicamente, mas admitir que a relação pedagógica possui densidade subjetiva e que a aprendizagem não se produz em espaço afetivamente neutro.

Outrossim, os contributos de autores posteriores a Freud ampliaram esse horizonte de reflexão. Jacques Lacan, ao conferir centralidade à linguagem e ao campo simbólico, aprofundou a compreensão do sujeito como constituído na relação com o Outro. Donald Winnicott, por sua vez, evidenciou a importância do ambiente, do cuidado e das condições relacionais para o desenvolvimento emocional. Transportadas com a devida cautela para o campo educacional, tais formulações permitem compreender a escola como espaço não apenas de instrução, mas também de constituição subjetiva e de inserção simbólica.

Contudo, a obra não se circunscreve à relação imediata entre Psicanálise e práticas pedagógicas. Ao retomar questões relacionadas ao desejo, à pulsão, à civilização, ao Superego, à culpa e ao mal-estar, amplia-se a reflexão sobre a própria condição na qual a Educação se realiza. Educar é também introduzir o sujeito no universo da cultura, das normas, dos limites e das renúncias indispensáveis à coexistência social. Por conseguinte, a experiência educativa encontra-se inevitavelmente inserida na tensão entre satisfação individual e exigência coletiva, liberdade e interdição, desejo e civilização.

Em tal horizonte a conhecida formulação freudiana acerca do caráter impossível de determinadas profissões adquire especial significado. A Educação está submetida a uma impossibilidade estrutural de garantir plenamente seus resultados. Nenhum método, currículo ou estratégia pedagógica é capaz de determinar antecipadamente os efeitos produzidos sobre cada sujeito. Longe de conduzir ao abandono da prática educativa, essa constatação impõe prudência diante de modelos que reivindicam controle absoluto sobre a aprendizagem e restitui à Educação sua dimensão contingente, relacional e eminentemente humana.

Por conseguinte, a Psicanálise não comparece nesta coletânea como doutrina destinada a fornecer receitas à Educação. Seu contributo reside precisamente em desestabilizar certezas excessivas, problematizar discursos totalizantes e recordar que o sujeito não se deixa apreender integralmente por classificações, métricas ou modelos universais. A singularidade permanece como elemento irreduzível da experiência educativa.

Tal advertência mostra-se especialmente pertinente na contemporaneidade. As transformações tecnológicas, as novas formas de circulação do conhecimento, a reconfiguração das relações de autoridade, a multiplicidade das experiências culturais, as demandas por inclusão e as diferentes manifestações de sofrimento presentes nos ambientes escolares desafiam permanentemente os modelos tradicionais de ensino.

Destarte, nesse cenário, a escuta, a reflexão crítica e a capacidade de reconhecer a complexidade das relações humanas tornam-se dimensões indispensáveis à formação e à prática docente.

Todavia, reconhecer as contribuições da Psicanálise não implica desconsiderar seus limites. Sua inserção no campo educacional requer rigor teórico, prudência epistemológica e permanente diálogo com a Psicopedagogia, a Didática, a Sociologia e as demais áreas dedicadas ao fenômeno educativo.

Em última análise, apropriações simplificadoras ou aplicações mecânicas de categorias psicanalíticas podem produzir precisamente aquilo que se pretende evitar: reducionismos, patologizações e interpretações alheias à singularidade dos sujeitos.

Em epítome, os estudos reunidos nesta obra reafirmam que o encontro entre Psicanálise e Educação deve permanecer como espaço de problematização e abertura. Seu valor reside na possibilidade de ampliar o olhar sobre aquele que aprende, aquele que ensina e as instituições nas quais esses sujeitos se encontram.

Entre o conhecimento transmitido e o saber singularmente apropriado, entre a intenção pedagógica e seus efeitos imprevisíveis, entre as exigências da cultura e a persistência do desejo, situa-se uma região na qual educar significa igualmente confrontar-se com os limites de toda pretensão de domínio sobre o humano.

Por final, augura-se que “Psicanálise e Educação: estudos compilados II” colabore para renovar esse âmbito de interlocução, suscitando investigações, debates e novas formulações acerca dos desafios que atravessam a Educação contemporânea. Mais do que oferecer respostas definitivas, pretende-se preservar a inquietação intelectual que reconhece, na singularidade do sujeito e na complexidade de suas relações, a condição mesma para que a Educação permaneça como experiência aberta de formação, transformação e humanização.

SUMÁRIO

Capítulo 1	11
<i>PSICANÁLISE NA FORMAÇÃO INICIAL DA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: uma breve revisão de literatura</i>	
Capítulo 2	25
<i>EDUCAÇÃO E PSICANÁLISE: uma revisão da literatura sobre contribuições teóricas e práticas no contexto educacional</i>	
Capítulo 3	39
<i>A INTERAÇÃO ENTRE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO</i>	
Capítulo 4	53
<i>ENTRE O DESEJO E A CIVILIZAÇÃO: Freud e o diagnóstico do mal-estar na Modernidade</i>	

Capítulo 1

PSICANÁLISE NA FORMAÇÃO INICIAL DA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: uma breve revisão de literatura

PSYCHOANALYSIS IN INITIAL TEACHER TRAINING FOR ELEMENTARY EDUCATION: a brief literature review

Resumo

Este artigo analisa as contribuições da Psicanálise para a formação inicial da docência na educação básica, a partir de uma revisão de literatura de caráter qualitativo. Parte-se do pressuposto de que a formação docente, tradicionalmente centrada em aspectos técnicos e pedagógicos, carece de abordagens que contemplem a dimensão subjetiva do processo educativo. Nesse sentido, a Psicanálise, fundada por Sigmund Freud, oferece subsídios teóricos relevantes para a compreensão do sujeito em sua complexidade, considerando a influência do inconsciente, dos afetos e das relações interpessoais na aprendizagem. O estudo discute conceitos fundamentais como transferência, desejo e sujeito do inconsciente, com base em autores clássicos como Jacques Lacan e Donald Winnicott, articulando-os ao contexto educacional. Os resultados indicam que a inserção da Psicanálise na formação docente favorece o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais reflexiva, ética e sensível às singularidades dos alunos, contribuindo para a compreensão de fenômenos como dificuldades de aprendizagem, indisciplina e sofrimento psíquico. Além disso, evidencia-se a importância da escuta e da implicação subjetiva do professor em sua prática. Contudo, o estudo também aponta desafios, como a predominância de currículos tecnicistas e o risco de apropriações superficiais dos conceitos psicanalíticos. Conclui-se que a integração entre Psicanálise e formação docente pode enriquecer significativamente o processo educativo, desde que realizada de forma crítica e fundamentada.

Palavras-chave: Psicanálise; Formação docente; Subjetividade; Educação básica.

Abstract

This article analyzes the contributions of Psychoanalysis to initial teacher education in basic education through a qualitative literature review. It is based on the assumption that teacher education, traditionally focused on technical and pedagogical aspects, lacks approaches that address the subjective dimension of the educational process. In this context, Psychoanalysis, founded by Sigmund Freud, provides relevant theoretical support for understanding the subject in its complexity, considering the influence of the unconscious, affects, and interpersonal relationships on learning. The study discusses key concepts such as transference, desire, and the subject of the unconscious, drawing on classical authors such as Jacques Lacan and Donald Winnicott, articulating them with the educational context. The findings indicate that incorporating Psychoanalysis into teacher education promotes a more reflective, ethical, and sensitive pedagogical practice, contributing to the understanding of phenomena such as learning difficulties, indiscipline, and psychological distress. Furthermore, it highlights the importance of listening and the teacher's subjective involvement in their practice. However, the study also points out challenges, such as the predominance of technicist curricula and the risk of superficial appropriations of psychoanalytic concepts. It concludes that integrating Psychoanalysis into teacher education can significantly enrich the educational process when carried out critically and theoretically grounded.

Keywords: Psychoanalysis; Teacher education; Subjectivity; Basic education.

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores para a educação básica tem sido amplamente debatida no campo educacional, especialmente no que se refere à necessidade de contemplar não apenas aspectos técnicos e pedagógicos, mas também dimensões subjetivas que permeiam o processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a interlocução com a Psicanálise emerge como uma possibilidade teórico-metodológica relevante, ao oferecer ferramentas para compreender o sujeito em sua complexidade, marcado por desejos, conflitos e processos inconscientes. A tradição inaugurada por Sigmund Freud evidenciou que o comportamento humano não se reduz à racionalidade consciente, mas é atravessado por dinâmicas psíquicas que influenciam as relações interpessoais, inclusive no ambiente escolar.

A escola, enquanto espaço de socialização e constituição subjetiva, constituiu-se também como um cenário privilegiado para a manifestação de afetos, resistências, transferências e conflitos. Nesse sentido, a prática docente ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, exigindo do professor uma escuta sensível e uma compreensão ampliada das relações que se estabelecem em sala de aula. Autores como Jacques Lacan aprofundaram essa perspectiva ao enfatizar o papel da linguagem e do inconsciente na constituição do sujeito, contribuindo para reflexões acerca do lugar do educador como mediador simbólico. Assim, pensar a formação docente à luz da Psicanálise implica reconhecer que o processo educativo envolve dimensões afetivas e inconscientes que impactam diretamente o ensino.

No entanto, observa-se que os currículos dos cursos de licenciatura no Brasil ainda privilegiam, em grande medida, abordagens normativas, didáticas e técnicas, relegando a segundo plano a formação voltada para a compreensão da subjetividade. Essa lacuna pode dificultar o enfrentamento de situações complexas no cotidiano escolar, como indisciplina, dificuldades de aprendizagem, conflitos interpessoais e sofrimento psíquico de alunos e professores. A ausência de referenciais teóricos que auxiliem na leitura dessas situações pode levar o docente a respostas simplificadoras ou punitivas, desconsiderando a singularidade dos sujeitos envolvidos.

Nesse cenário, a Psicanálise apresenta contribuições significativas para a formação inicial docente, ao possibilitar a reflexão sobre o papel do professor na constituição do sujeito aprendente, bem como sobre os efeitos das relações transferenciais no processo educativo. Ao compreender o aluno como sujeito do inconsciente, o professor pode desenvolver práticas mais empáticas, éticas e reflexivas, reconhecendo os limites de sua atuação e evitando a ilusão de controle absoluto sobre o processo de aprendizagem. Além disso, a abordagem psicanalítica contribui para que o futuro docente também reflita sobre sua própria subjetividade, seus desejos e suas implicações na escolha profissional, aspectos fundamentais para o exercício consciente da docência.

A relevância deste estudo justifica-se, portanto, pela necessidade de ampliar o debate acerca da inserção da Psicanálise na formação inicial de professores, especialmente no contexto da educação básica, onde os desafios relacionados à diversidade, inclusão e saúde mental se mostram cada vez mais presentes. Trata-se de uma temática que dialoga com as demandas contemporâneas da educação, exigindo uma formação mais integral e sensível às complexidades humanas.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar, por meio de uma revisão de literatura, as contribuições da Psicanálise para a formação inicial da docência na educação básica. Busca-se, especificamente, identificar como os conceitos psicanalíticos têm sido incorporados ao campo educacional, bem como discutir suas potencialidades e limites na formação de professores.

2 FUNDAMENTOS DA PSICANÁLISE

A Psicanálise constitui-se como um campo teórico-clínico que emerge no final do século XIX, a partir das investigações de Sigmund Freud, configurando-se como uma das mais influentes abordagens para a compreensão da subjetividade humana (Fonagy; Target, 2003). Seu desenvolvimento está intrinsecamente relacionado ao estudo dos processos psíquicos inconscientes, à análise dos conflitos internos e à interpretação dos sintomas como manifestações simbólicas. Ao longo do tempo, a Psicanálise expandiu-se por meio de diferentes autores e correntes, mantendo, entretanto, certos pilares conceituais que estruturam seu campo epistemológico (Freud, 2010; Jorge, 2017).

O conceito de inconsciente constitui o eixo central da teoria psicanalítica. Para Freud, a vida psíquica não se restringe à dimensão consciente, sendo amplamente determinada por conteúdos inconscientes que escapam ao controle racional do sujeito. Esses conteúdos, formados por desejos, lembranças reprimidas e experiências afetivas, influenciam o comportamento, os pensamentos e as emoções, manifestando-se de forma indireta por meio de sonhos, lapsos de linguagem e sintomas neuróticos (Freud, 2010). A noção de inconsciente rompe com a tradição racionalista, ao evidenciar que o sujeito não é plenamente transparente a si mesmo, sendo atravessado por forças psíquicas que operam de maneira dinâmica (Laplanche; Pontalis, 2001).

Associado ao inconsciente, o conceito de repressão (ou recalque) desempenha papel fundamental na teoria freudiana. Trata-se de um mecanismo de defesa pelo qual conteúdos psíquicos considerados incompatíveis com a consciência são excluídos, permanecendo ativos no inconsciente. Esses conteúdos, entretanto, não desaparecem, retornando sob formas disfarçadas, como sintomas ou comportamentos aparentemente irracionais. A repressão, nesse sentido, é compreendida como um processo estruturante da subjetividade, responsável pela organização da vida psíquica e pela constituição do conflito intrapsíquico (Freud, 1980; Roudinesco, 1998).

Outro conceito fundamental é o de pulsão (Trieb), entendido como uma força interna que impulsiona o comportamento humano. Diferentemente do instinto biológico, a pulsão apresenta caráter psíquico, sendo marcada pela indeterminação de seu objeto e pela constante busca de satisfação. Freud distingue, em sua teoria, as pulsões de vida (Eros), relacionadas à preservação e à ligação, e as pulsões de morte (Thanatos), associadas à destruição e à repetição. Essa dualidade pulsional revela a complexidade da dinâmica psíquica, na qual coexistem forças antagônicas que estruturam o comportamento humano (Freud, 2010; Garcia-Roza, 2009).

A teoria do aparelho psíquico, por sua vez, oferece uma estrutura para compreender o funcionamento da mente. Inicialmente, Freud propôs um modelo topográfico, dividido em consciente, pré-consciente e inconsciente. Posterior-

mente, desenvolveu o modelo estrutural, composto por id, ego e superego. O id representa o polo pulsional, regido pelo princípio do prazer; o ego atua como mediador entre as exigências do id, da realidade e do superego; e o superego incorpora normas, valores e proibições internalizadas. Essa organização evidencia o caráter conflitivo da psique, marcada pela tensão constante entre desejo, moralidade e realidade (Freud, 2011; Hall; Lindzey, 2000).

No âmbito da clínica psicanalítica, o conceito de transferência assume papel central. A transferência refere-se ao fenômeno pelo qual o sujeito projeta no analista sentimentos, expectativas e padrões relacionais originados em experiências passadas, especialmente nas relações primárias. Esse processo não é visto como um obstáculo, mas como um instrumento fundamental para a análise, pois permite acessar conteúdos inconscientes e compreender a dinâmica relacional do sujeito (Freud, 2010; Zimerman, 2004). A contratransferência, por sua vez, diz respeito às reações do analista diante do paciente, sendo igualmente relevante para o processo terapêutico.

A Psicanálise também está associada ao método da associação livre, considerado a regra fundamental do tratamento psicanalítico. Por meio desse método, o paciente é incentivado a expressar livremente seus pensamentos, sem censura ou seleção, permitindo que conteúdos inconscientes emergem na fala. A interpretação, realizada pelo analista, visa atribuir sentido aos elementos manifestos, revelando os significados latentes subjacentes. A linguagem, nesse contexto, assume papel central, sendo o principal meio de acesso ao inconsciente (Freud, 2010; Nasio, 1999).

A partir do desenvolvimento da Psicanálise, diversos autores contribuíram para a ampliação e reformulação de seus fundamentos. Jacques Lacan, por exemplo, propôs uma releitura da obra freudiana à luz da linguística estrutural, enfatizando que o inconsciente é estruturado como uma linguagem. Para Lacan (1998), o sujeito é constituído no campo simbólico, sendo marcado pela relação com o Outro e pela falta estrutural. Seus conceitos de Real, Simbólico e Imaginário ampliam a compreensão da subjetividade, introduzindo uma abordagem que articula linguagem, desejo e cultura (Lacan, 1998; Jorge, 2017).

Por sua vez, Donald Winnicott trouxe contribuições significativas ao enfatizar o papel do ambiente no desenvolvimento psíquico. Diferentemente da ênfase freudiana nos conflitos intrapsíquicos, Winnicott destacou a importância das relações iniciais, especialmente a relação mãe-bebê, para a constituição do self. Conceitos como “mãe suficientemente boa”, “objeto transicional” e “espaço potencial” evidenciam a relevância do cuidado e do ambiente facilitador no desenvolvimento emocional saudável (Winnicott, 1975; Winnicott, 2000; Fulgencio, 2010).

A Psicanálise, outrossim, instaura compreensão singular do sintoma. Diferentemente da abordagem biomédica, que o entende como sinal de disfunção, a Psicanálise concebe o sintoma como uma formação de compromisso, isto é, uma expressão simbólica de um conflito inconsciente (Roudinesco, 1998). O sintoma possui, portanto, um sentido que pode ser interpretado, revelando desejos reprimidos e conflitos psíquicos. Essa perspectiva desloca o foco da eliminação do sintoma para sua compreensão, permitindo uma abordagem mais profunda do sofrimento humano (Freud, 1980; Roudinesco, 1998).

No campo epistemológico, a Psicanálise configura-se como uma discipli-

na que articula teoria e prática, sendo construída a partir da experiência clínica. Embora tenha sido alvo de críticas quanto à sua cientificidade, especialmente no que se refere à verificabilidade empírica, sua relevância permanece significativa nas ciências humanas, sobretudo por sua capacidade de interpretar fenômenos subjetivos complexos. Alguns estudos contemporâneos têm buscado dialogar com outras áreas do conhecimento, como a neurociência e a psicologia cognitiva, evidenciando a permanência e a atualização do pensamento psicanalítico (Fonagy; Target, 2003; Solms, 2018).

Para Fulgencio (2010) os fundamentos da Psicanálise constituem um arcabouço teórico robusto, que permite compreender o sujeito em sua dimensão inconsciente, histórica e relacional. Desse modo, discute-se que seus conceitos — como inconsciente, repressão, pulsão, transferência e sintoma — oferecem instrumentos analíticos para interpretar a complexidade da experiência humana. Ainda para Fulgencio (2010), ao longo de sua evolução, a Psicanálise demonstrou capacidade de renovação, incorporando novas perspectivas sem perder sua identidade teórica. Tal característica contribui para sua permanência como um campo relevante de reflexão, especialmente em contextos como a educação, nos quais a compreensão da subjetividade se mostra fundamental.

3 PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

A relação entre Psicanálise e Educação constitui um campo de interlocução teórica e prática que, embora marcado por tensões epistemológicas, revela-se profundamente fecundo para a compreensão das dinâmicas subjetivas implicadas no processo educativo. Desde os escritos inaugurais de Sigmund Freud, a educação aparece como um dos pilares da civilização, ao lado do governo e da psicanálise, sendo considerada uma das “profissões impossíveis”, dada a complexidade inerente ao trato com o humano (Freud, 1996a). Tal afirmação evidencia o reconhecimento, por parte do autor, de que o ato educativo não se limita à transmissão de conhecimentos, mas envolve o manejo de desejos, conflitos e processos inconscientes que atravessam tanto o educador quanto o educando.

Freud, em textos como *O interesse da Psicanálise para as Ciências Não Psicológicas* (1996B) e *Algumas reflexões sobre a psicologia escolar* (1996C), já apontava para a relevância da escuta do inconsciente no contexto educativo. Para o autor, a escola é um espaço privilegiado de manifestação das formações do inconsciente, onde sintomas, resistências e mecanismos de defesa emergem de forma significativa. Nesse sentido, a educação não pode ser compreendida apenas sob a ótica racional e normativa, sendo necessário considerar a dimensão pulsional que constitui o sujeito. A repressão, por exemplo, frequentemente mobilizada no ambiente escolar por meio de práticas disciplinares rígidas, pode gerar efeitos indesejáveis, como a intensificação de sintomas ou o deslocamento de conflitos para outras esferas da vida psíquica (Freud, 1996b).

A partir dessa perspectiva, a Psicanálise introduz uma ruptura com modelos pedagógicos centrados exclusivamente na racionalidade e no controle comportamental. Ao reconhecer o inconsciente como estruturante da subjetividade, abre-se espaço para uma compreensão mais complexa das dificuldades de aprendizagem, dos comportamentos considerados desviantes e das relações estabelecidas em sala de aula. Essa abordagem foi posteriormente aprofundada por autores

como Jacques Lacan, que enfatizou o papel da linguagem na constituição do sujeito. Para Lacan (1998), o sujeito é efeito do significante, sendo produzido nas relações simbólicas que o antecedem. Assim, o processo educativo pode ser entendido como uma inserção do sujeito na ordem simbólica, mediada pela linguagem e pelas figuras de autoridade, entre as quais se destaca o professor.

Nesse contexto, a noção de transferência assume centralidade na interface entre Psicanálise e Educação. Originalmente formulada por Freud como um fenômeno clínico, a transferência refere-se à atualização de vínculos afetivos inconscientes em novas relações, especialmente aquelas marcadas por assimetrias de poder. No ambiente escolar, a relação professor-aluno é permeada por processos transferenciais, nos quais o docente pode ocupar, simbolicamente, lugares parentais ou de autoridade, despertando afetos que influenciam diretamente o processo de aprendizagem (Kupfer, 2007). A compreensão desses fenômenos permite ao educador desenvolver uma postura mais reflexiva e ética, evitando tanto a identificação excessiva quanto a rejeição defensiva em relação aos alunos.

Além de Lacan, contribuições significativas para o diálogo entre Psicanálise e Educação foram desenvolvidas por autores da tradição pós-freudiana, como Donald Winnicott. Winnicott (1975) introduz conceitos fundamentais, como o de “ambiente suficientemente bom”, destacando a importância do cuidado e da sustentação emocional no desenvolvimento psíquico. No contexto educativo, essa noção pode ser transposta para a sala de aula, entendida como um espaço potencial onde o sujeito pode experimentar, criar e se desenvolver de forma segura. O professor, nesse sentido, assume um papel semelhante ao da “mãe suficientemente boa”, oferecendo condições para que o aluno possa se constituir como sujeito autônomo.

A interlocução entre Psicanálise e Educação também se desenvolveu de forma significativa no contexto brasileiro, com destaque para Kupfer (2007), Voltolini (2011) e Lajonquière (1999). Esses estudiosos têm se dedicado a investigar as implicações da Psicanálise na prática pedagógica, enfatizando a necessidade de reconhecer os limites da ação educativa. Para Lajonquière (1999), a educação não pode ser concebida como um processo de moldagem do sujeito, mas sim como uma experiência marcada pela impossibilidade de controle total sobre os efeitos do ensino. Essa perspectiva rompe com ideais pedagógicos normativos e reforça a importância de uma ética do desejo na educação.

No campo contemporâneo, observa-se um crescente interesse pela articulação entre Psicanálise e temas como inclusão, diversidade e saúde mental na escola. A ampliação do acesso à educação básica, aliada à heterogeneidade dos contextos escolares, tem exigido dos professores uma maior capacidade de lidar com situações complexas, que muitas vezes escapam aos modelos tradicionais de formação. Nesse cenário, a Psicanálise oferece subsídios importantes para a compreensão do sofrimento psíquico, das dificuldades de aprendizagem e das manifestações comportamentais que desafiam o cotidiano escolar (Voltolini, 2011; Pereira, 2020).

Por outro lado, é importante reconhecer que a inserção da Psicanálise no campo educacional não se dá sem críticas. Alguns autores questionam a aplicabilidade de conceitos clínicos em contextos pedagógicos, alertando para o risco de patologização de comportamentos ou de interpretação excessiva de fenô-

menos cotidianos (Voltolini, 2011; Pereira, 2020). No entanto, tais críticas não invalidam a contribuição da Psicanálise, mas apontam para a necessidade de uma apropriação cuidadosa e contextualizada de seus conceitos. Trata-se de evitar reducionismos, reconhecendo tanto as potencialidades quanto os limites dessa abordagem.

Outro aspecto relevante diz respeito à formação dos professores. A incorporação da Psicanálise na formação inicial docente ainda é incipiente, sendo frequentemente restrita a disciplinas optativas ou abordagens pontuais. Essa lacuna dificulta a construção de uma prática pedagógica que considere a subjetividade como elemento central do processo educativo. Nesse sentido, Perrenoud (2002) e Nóvoa (2009) defendem a necessidade de uma formação reflexiva, que permita ao professor analisar sua própria prática e compreender os efeitos de sua atuação sobre os alunos. A Psicanálise pode contribuir significativamente para esse processo, ao favorecer o autoconhecimento e a análise das implicações subjetivas da docência.

Ademais, a interface entre Psicanálise e Educação também dialoga com perspectivas críticas da pedagogia, como as propostas de Paulo Freire, que enfatizam a dimensão ética, política e dialógica do ensino. Embora Freire não seja um autor psicanalítico, sua concepção de educação como prática de liberdade converge com a Psicanálise ao reconhecer o sujeito como ser inacabado, atravessado por contradições e potencialidades. A escuta, o diálogo e o respeito à singularidade do educando são elementos comuns a ambas as abordagens, reforçando a importância de uma prática pedagógica humanizadora.

4 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL

A formação inicial de professores no Brasil constitui um campo historicamente marcado por disputas políticas, epistemológicas e pedagógicas, refletindo as transformações sociais, econômicas e educacionais que atravessam o país. Trata-se de um processo complexo que envolve tanto a institucionalização de políticas públicas quanto a construção de identidades profissionais docentes, sendo profundamente influenciado por diferentes concepções de educação, ensino e formação humana (Medeiros; Dias; Olinda, 2020). Logo, compreender a formação inicial docente implica analisar sua trajetória histórica, seus marcos legais e suas configurações contemporâneas, especialmente no âmbito dos cursos de licenciatura.

Historicamente, a formação de professores no Brasil remonta ao início do século XX, com a criação das escolas normais, voltadas à preparação de docentes para o ensino primário. Contudo, foi apenas com a expansão do ensino superior e a institucionalização das licenciaturas que se consolidou um modelo de formação inicial em nível superior, especialmente a partir da segunda metade do século XX. Esse processo foi fortemente influenciado pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabeleceu a obrigatoriedade da formação superior para o exercício do magistério na educação básica, consolidando a universidade como espaço privilegiado de formação docente (Medeiros; Dias; Olinda, 2019).

A partir desse marco, a formação inicial de professores passou a ser orientada por diretrizes curriculares nacionais que visam estabelecer parâmetros para

a organização dos cursos de licenciatura. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) têm desempenhado papel central na definição dos princípios, fundamentos e estrutura da formação docente, buscando articular conhecimentos específicos, pedagógicos e práticos. Destacam-se, nesse contexto, as resoluções de 2002, 2006, 2015 e, mais recentemente, a Resolução CNE/CP nº 02/2019, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Hobold, 2021).

A Resolução CNE/CP nº 02/2019 representa um marco importante na reorganização da formação docente no Brasil, ao estabelecer que os currículos das licenciaturas devem estar alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação básica, enfatizando o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais à prática docente. Essa normativa reforça a ideia de uma formação orientada por resultados de aprendizagem, contemplando dimensões cognitivas, sociais e emocionais dos estudantes, e buscando promover uma educação integral (Brasil, 2019).

Entretanto, tal perspectiva não está isenta de críticas. Diversos estudiosos apontam que a padronização curricular e a ênfase em competências podem reduzir a complexidade da formação docente, privilegiando uma abordagem tecnicista em detrimento de uma formação crítica e reflexiva. Nesse sentido, há uma preocupação crescente com a possível marginalização da subjetividade docente e das dimensões éticas e políticas do ensino, elementos fundamentais para a atuação profissional no contexto educacional (Simionato; Hobold, 2021).

Do ponto de vista curricular, os cursos de licenciatura no Brasil têm buscado integrar três eixos fundamentais: formação específica na área de conhecimento, formação pedagógica e prática profissional. A articulação entre esses eixos é considerada essencial para garantir uma formação sólida e contextualizada, que permita ao futuro professor compreender tanto os conteúdos que ensina quanto os processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, o estágio supervisionado e a prática como componente curricular assumem papel central, possibilitando a aproximação entre teoria e prática e a inserção do licenciando no cotidiano escolar (Torres, 2019).

Além disso, iniciativas como programas de iniciação à docência têm contribuído para fortalecer a formação prática dos licenciandos, promovendo experiências formativas em contextos reais de ensino. Torres (2019) argumenta que essas iniciativas visam reduzir o distanciamento entre universidade e escola, favorecendo a construção de saberes docentes situados e contextualizados. No entanto, ainda persistem desafios relacionados à efetiva integração entre essas instâncias, bem como à valorização da prática como espaço de produção de conhecimento.

A influência de organismos internacionais e de políticas educacionais globais na configuração da formação docente no Brasil, de acordo com Simionato e Hobold (2021), é um ponto fulcral nessa discussão. Tais influências têm contribuído para a adoção de modelos de formação baseados em competências, avaliação de desempenho e accountability, alinhando a formação docente a padrões internacionais de qualidade. Contudo, essa tendência também suscita debates acerca da autonomia das instituições formadoras e da adequação desses modelos às especificidades do contexto brasileiro (Hobold, 2021).

No que se refere à identidade profissional docente, Torres (2019) argumenta

que a formação inicial desempenha papel fundamental na constituição do professor como sujeito de sua prática. A construção dessa identidade envolve não apenas a aquisição de conhecimentos e habilidades, mas também a internalização de valores, crenças e concepções sobre o ensino e a aprendizagem. Nesse processo, Medeiros, Dias e Olinda (2020) observam que a articulação entre teoria e prática, bem como a reflexão crítica sobre a própria experiência formativa, são elementos essenciais para o desenvolvimento de uma identidade docente autônoma e comprometida com a transformação social.

Apesar dos avanços observados nas últimas décadas, a formação inicial de professores no Brasil ainda enfrenta diversos desafios. Entre eles, Hobold (2021) destaca a fragmentação curricular, a insuficiente articulação entre teoria e prática, a precarização das condições de formação em algumas instituições e a desvalorização da carreira docente. Além disso, a crescente expansão do ensino superior, especialmente por meio da educação a distância, levanta questionamentos sobre a qualidade da formação oferecida e seus impactos na prática docente.

Nesse cenário, torna-se fundamental repensar os modelos de formação inicial, buscando superar abordagens reducionistas e promover uma formação integral, que considere o professor em sua dimensão técnica, ética, política e subjetiva. Tal perspectiva exige o reconhecimento da docência como prática complexa e situada, que demanda não apenas competências pedagógicas, mas também sensibilidade, escuta e capacidade de reflexão crítica.

5 CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: COMPREENSÕES EPISTEMOLÓGICAS

A incorporação da Psicanálise no campo da formação docente exige, antes de tudo, uma reflexão de natureza epistemológica acerca dos modos de produção do conhecimento sobre o sujeito, a aprendizagem e a prática pedagógica. Desde suas origens com Sigmund Freud, a Psicanálise se constituiu como uma ruptura paradigmática com as abordagens positivistas e racionalistas que dominavam as ciências no final do século XIX e início do século XX, ao propor que o sujeito não é plenamente transparente a si mesmo, sendo atravessado por processos inconscientes que escapam à lógica da consciência e da objetividade científica clássica (Tardif, 2014). Essa concepção inaugura uma nova forma de compreender o humano, baseada na escuta, na interpretação e na singularidade, elementos que possuem implicações diretas para o campo educacional.

Do ponto de vista epistemológico, a Psicanálise desloca o foco da produção de conhecimento de uma lógica universalizante para uma abordagem que valoriza a singularidade do sujeito. Isso implica reconhecer que o processo educativo não pode ser reduzido a modelos padronizados ou a técnicas universais de ensino, pois envolve sujeitos marcados por histórias, desejos e conflitos únicos. Nesse sentido, a formação docente que dialoga com a Psicanálise tende a se afastar de perspectivas normativas e prescritivas, aproximando-se de uma postura reflexiva e crítica diante da prática pedagógica. Como argumenta Freud (2010), a relação educativa é atravessada por processos transferenciais que influenciam tanto o comportamento do aluno quanto a atuação do professor, o que exige deste último uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas psíquicas em jogo.

A noção de transferência, amplamente desenvolvida por Freud e posterior-

mente aprofundada por Jacques Lacan, constitui um dos pilares epistemológicos para pensar a contribuição da Psicanálise à formação docente. A transferência refere-se à tendência do sujeito de projetar, em figuras de autoridade, afetos e expectativas oriundos de experiências passadas, especialmente da infância. No contexto escolar, o professor frequentemente ocupa esse lugar simbólico, sendo alvo de investimentos afetivos que podem tanto favorecer quanto dificultar o processo de aprendizagem. Compreender essa dinâmica permite ao docente evitar interpretações simplistas do comportamento discente, reconhecendo que muitas manifestações em sala de aula não são meramente cognitivas, mas carregam significados emocionais e inconscientes (Lacan, 2008).

Além disso, a Psicanálise introduz a noção de sujeito do inconsciente, que desafia concepções tradicionais de ensino baseadas na ideia de um aluno racional, autônomo e plenamente consciente de seus processos de aprendizagem. Para a Psicanálise, o sujeito é dividido, atravessado por desejos e conflitos que influenciam sua relação com o saber. Essa perspectiva é particularmente relevante para a formação docente, pois permite compreender fenômenos como a resistência à aprendizagem, o desinteresse e as dificuldades escolares não apenas como falhas cognitivas, mas como expressões de conflitos subjetivos (Freud, 2011; Lacan, 2005).

No campo educacional, Winnicott (1975) contribui esse campo para ampliar essa discussão ao enfatizar a importância do ambiente e das relações afetivas no desenvolvimento do sujeito. Ele introduz conceitos como o de “ambiente suficientemente bom” e “holding”, que podem ser transpostos para o contexto escolar como a necessidade de um espaço acolhedor e seguro, no qual o aluno possa se desenvolver de forma integral. Para a formação docente, isso implica a construção de competências relacionais e emocionais, que vão além do domínio de conteúdos e metodologias de ensino.

No que se refere sobre a concepção de conhecimento, algumas abordagens tradicionais tendem a tratar o conhecimento como um objeto a ser transmitido, de modo que a Psicanálise compreende como algo que se constrói na relação entre sujeito e saber, mediada por desejos e significações. Nesse sentido, o ensino não é um processo linear de transmissão, mas uma experiência complexa, marcada por encontros e desencontros, em que o papel do professor é o de sustentar o desejo de saber no aluno. Essa perspectiva dialoga com autores da educação, como Paulo Freire, que também criticam modelos bancários de ensino e defendem uma educação dialógica e problematizadora (Freire, 1996).

A formação docente, à luz dessas contribuições, passa a ser compreendida como um processo que envolve não apenas a aquisição de conhecimentos técnicos, mas também a elaboração da própria subjetividade do professor. Isso porque o docente não atua de forma neutra, mas mobiliza, em sua prática, suas próprias experiências, desejos e conflitos. A Psicanálise, ao enfatizar a importância da análise pessoal e da reflexão sobre si mesmo, oferece subsídios para que o professor desenvolva uma postura mais consciente e ética em sua atuação. Como destaca Perrenoud (2002), a prática reflexiva é uma competência essencial para o exercício da docência, sendo potencializada quando articulada a uma compreensão mais profunda das dimensões subjetivas envolvidas no ensino.

Segundo Esteves (1999), a relevância da Psicanálise na formação docente, especialmente no que se refere à compreensão de fenômenos como o mal-estar

na escola, o sofrimento psíquico de professores e alunos, e os desafios relacionados à inclusão e diversidade. Pesquisas indicam que a ausência de uma formação voltada para a dimensão subjetiva pode contribuir para o adoecimento docente, caracterizado por estresse, burnout e desmotivação (Esteve, 1999; Tardif, 2014). Nesse contexto, a Psicanálise oferece ferramentas para a elaboração desses processos, ao possibilitar a escuta e a simbolização das experiências vividas no cotidiano escolar.

Por outro lado, é importante reconhecer os limites e desafios da inserção da Psicanálise na formação docente. Do ponto de vista epistemológico, trata-se de um campo que valoriza a singularidade e a interpretação, o que pode entrar em tensão com modelos de formação baseados em evidências quantitativas e padronização (Tardif, 2014). Além disso, há o risco de uma apropriação superficial ou equivocada dos conceitos psicanalíticos, que pode levar a práticas reducionistas ou inadequadas. Portanto, é fundamental que essa inserção seja realizada de forma crítica e fundamentada, respeitando a especificidade da Psicanálise como campo de saber.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente revisão de literatura permitiu evidenciar que a inserção da Psicanálise na formação inicial de professores da educação básica constitui uma possibilidade teórica e formativa relevante para a ampliação da compreensão do processo educativo em sua complexidade. Ao longo do estudo, verificou-se que a abordagem psicanalítica contribui significativamente para deslocar o foco da formação docente de uma perspectiva exclusivamente técnica e instrumental para uma visão mais ampla, que reconhece a centralidade da subjetividade nas relações de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, as contribuições inauguradas por Sigmund Freud continuam atuais ao evidenciar que o sujeito não é plenamente consciente de seus atos, sendo atravessado por desejos, conflitos e processos inconscientes que influenciam suas ações no contexto escolar.

Um dos principais resultados deste estudo refere-se à importância da compreensão das relações transferenciais no ambiente educativo. Conforme discutido, o professor ocupa um lugar simbólico significativo na vida do aluno, sendo frequentemente alvo de projeções afetivas que interferem diretamente no processo de aprendizagem. A partir das contribuições de Jacques Lacan, foi possível compreender que essas relações são mediadas pela linguagem e pelo inconsciente, o que reforça a necessidade de uma formação docente que inclua a reflexão sobre tais dinâmicas. Ignorar esses aspectos pode levar a interpretações reducionistas do comportamento discente, comprometendo a eficácia das práticas pedagógicas.

No que diz respeito a compreensão do aluno como sujeito do inconsciente, o que implica reconhecer que dificuldades de aprendizagem, desinteresse e comportamentos considerados problemáticos podem estar relacionados a conflitos subjetivos, e não apenas a limitações cognitivas. Essa perspectiva amplia o olhar do professor, permitindo a adoção de práticas mais empáticas e sensíveis às singularidades dos estudantes. Nesse contexto, as contribuições de Donald Winnicott destacam a importância de um ambiente suficientemente bom, no qual o aluno possa se desenvolver de forma segura e acolhedora, reforçando o

papel do professor como facilitador do processo de constituição subjetiva.

Além disso, a análise realizada evidenciou que a formação docente, quando orientada por pressupostos psicanalíticos, favorece o desenvolvimento de uma postura reflexiva e ética por parte do professor. Ao reconhecer suas próprias implicações subjetivas na prática pedagógica, o docente torna-se mais consciente de suas ações e de seus limites, evitando a reprodução de padrões autoritários ou mecanicistas. Essa perspectiva dialoga com a concepção de educação defendida por Paulo Freire, que enfatiza a importância do diálogo, da escuta e da humanização no processo educativo. Assim, a Psicanálise contribui para a construção de uma docência mais crítica, sensível e comprometida com a formação integral do sujeito.

Entretanto, também foram identificados desafios e limites na inserção da Psicanálise na formação inicial de professores. Dentre eles, destaca-se a predominância de currículos que privilegiam abordagens tecnicistas e a escassez de disciplinas que abordem a dimensão subjetiva do processo educativo. Além disso, a complexidade dos conceitos psicanalíticos exige uma formação específica e aprofundada, o que nem sempre é contemplado nos cursos de licenciatura. Há ainda o risco de apropriações superficiais ou distorcidas da Psicanálise, que podem comprometer sua efetividade no campo educacional. Dessa forma, torna-se fundamental que sua inserção ocorra de maneira crítica, articulada e fundamentada em bases teóricas sólidas.

Outro aspecto a ser considerado refere-se à necessidade de articulação entre a Psicanálise e outras abordagens teóricas da educação, de modo a evitar reducionismos e promover uma formação docente interdisciplinar. A complexidade do fenômeno educativo exige múltiplos olhares, e a Psicanálise, embora ofereça contribuições significativas, não deve ser compreendida como uma solução única para os desafios da educação contemporânea. Nesse sentido, sua integração com perspectivas pedagógicas, sociológicas e psicológicas pode enriquecer ainda mais a formação docente, promovendo uma compreensão mais abrangente do processo educativo.

Por fim, conclui-se que a Psicanálise, ao subsidiar ferramentas para a compreensão das dimensões inconscientes e afetivas presentes no contexto escolar, contribui de forma significativa para a formação inicial de professores da educação básica. Sua incorporação nos currículos de licenciatura pode favorecer o desenvolvimento de profissionais mais preparados para lidar com a complexidade das relações educativas, promovendo práticas pedagógicas mais humanizadas, éticas e reflexivas. Contudo, para que isso se concretize, é necessário um investimento institucional na reformulação dos currículos, bem como na formação continuada dos docentes, de modo a garantir uma abordagem consistente e qualificada da Psicanálise no campo educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Brasília, 2019.

ESTEVE, José M. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru: EDUSC, 1999.

- FONAGY, Peter; TARGET, Mary. *Psicanálise e teoria do apego*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREUD, Sigmund. *O interesse da psicanálise para as ciências não psicológicas*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- FREUD, Sigmund. *Algumas reflexões sobre a psicologia escolar*. Rio de Janeiro: Imago, 1996a.
- FREUD, Sigmund. *Além do princípio do prazer*. Rio de Janeiro: Imago, 1996b.
- FREUD, Sigmund. *Análise terminável e interminável*. Rio de Janeiro: Imago, 1996c.
- FREUD, Sigmund. *A interpretação dos sonhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- FREUD, Sigmund. *Além do princípio do prazer*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010b.
- FREUD, Sigmund. *O ego e o id*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- FREUD, Sigmund. *Inibição, sintoma e angústia*. Rio de Janeiro: Imago, 1980.
- FULGENCIO, Leopoldo. Aspectos gerais da redescritção winnicottiana dos conceitos fundamentais da psicanálise freudiana. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 99-125, 2010.
- GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. *Freud e o inconsciente*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- HALL, Calvin S.; LINDZEY, Gardner. *Teorias da personalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- HOBOLD, Márcia Souza. Diretrizes curriculares para a formação inicial de professores: interesses e intencionalidades. *Revista Didática Sistemática*, v. 22, n. 2, p. 57-72, 2021.
- JORGE, Marco Antonio Coutinho. *Fundamentos da psicanálise: de Freud a Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.
- KUPFER, Maria Cristina Machado. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 2007.
- LACAN, Jacques. *O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* (1964). Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- LACAN, Jacques. *O seminário, livro 20: mais, ainda* (1973). Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- LACAN, Jacques. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. *A infância e a ilusão (psico)pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. *Vocabulário da psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MEDEIROS, Emerson Augusto de; DIAS, Ana Maria Iorio; OLINDA, Ercília Maria Braga de. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: uma leitura histórica e político-legal. *Educação em Perspectiva*, v. 11, 2020.
- NASIO, Juan-David. *Introdução às obras de Freud, Ferenczi, Groddeck, Klein, Winnicott, Dolto, Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- PEREIRA, Marcelo Ricardo. Psicanálise e educação: contribuições contemporâneas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, p. 1-15, 2020.
- PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ROUDINESCO, Elisabeth. *História da psicanálise na França*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SIMIONATO, Margareth Fadanelli; HOBOLD, Márcia de Souza. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores: padronizar para controlar? *Práxis Educacional*, v. 17, n. 46, 2021.

SOLMS, Mark. *O cérebro e o mundo interno*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

TORRES, Mônica Moreira de Oliveira. Formação de professores: abordagem histórica e políticas curriculares. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 8, n. 1, 2019.

VOLTOLINI, Rinaldo. *Educação e psicanálise: uma introdução*. São Paulo: Cortez, 2011.

WINNICOTT, Donald W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WINNICOTT, Donald W. *Da pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

ZIMERMAN, David E. *Fundamentos psicanalíticos: teoria, técnica e clínica*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Capítulo 2

EDUCAÇÃO E PSICANÁLISE: uma revisão da literatura sobre contribuições teóricas e práticas no contexto educacional

EDUCATION AND PSYCHOANALYSIS: a review of the literature on theoretical and practical contributions in the educational context

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar a interface entre educação e psicanálise por meio de uma revisão de literatura, destacando suas principais contribuições teóricas, limites e implicações para a prática pedagógica. Fundamentado nas obras de autores clássicos como Sigmund Freud, Jacques Lacan e Donald Winnicott, bem como em estudos contemporâneos, o estudo discute como a psicanálise amplia a compreensão do processo educativo ao considerar a dimensão inconsciente, o desejo e a subjetividade do sujeito. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, que analisou produções acadêmicas relevantes sobre o tema em bases científicas nacionais e internacionais. Os resultados evidenciam que a psicanálise contribui para a educação ao propor uma escuta sensível do aluno, ao problematizar a relação professor-aluno e ao reconhecer a complexidade dos processos de aprendizagem. Entretanto, também se identificam limites significativos, como a dificuldade de aplicação prática dos conceitos psicanalíticos, tensões com modelos educacionais baseados em evidências e desafios na formação docente. Conclui-se que, embora não ofereça métodos pedagógicos diretos, a psicanálise constitui um importante referencial crítico para a educação, ao promover uma compreensão mais ampla e humanizada do sujeito, contribuindo para práticas pedagógicas mais reflexivas e sensíveis às singularidades do processo educativo.

Palavras-chave: Psicanálise. Educação. Subjetividade. Aprendizagem.

Abstract

This article aims to analyze the interface between education and psychoanalysis through a literature review, highlighting its main theoretical contributions, limitations, and implications for pedagogical practice. Grounded in the works of classical authors such as Sigmund Freud, Jacques Lacan, and Donald Winnicott, as well as contemporary studies, the research discusses how psychoanalysis broadens the understanding of the educational process by considering the unconscious dimension, desire, and subjectivity. Methodologically, this is a qualitative bibliographic study that examined relevant academic publications from national and international scientific databases. The findings indicate that psychoanalysis contributes to education by promoting a sensitive listening approach to students, problematizing the teacher-student relationship, and recognizing the complexity of learning processes. However, significant limitations are also identified, including difficulties in the practical application of psychoanalytic concepts, tensions with evidence-based educational models, and challenges in teacher training. It is concluded that, although it does not provide direct pedagogical methods, psychoanalysis represents an important critical framework for education by fostering a broader and more humanized understanding of the subject, contributing to more reflective and sensitive pedagogical practices.

Keywords: Psychoanalysis. Education. Subjectivity. Learning.

1 INTRODUÇÃO

A interface entre educação e psicanálise constitui um campo teórico denso e interdisciplinar, marcado por tensões, aproximações e ressignificações ao longo do tempo. Desde o surgimento da psicanálise com Sigmund Freud, no final do século XIX, o entendimento sobre o sujeito humano passou a incorporar dimensões até então negligenciadas pelas abordagens tradicionais, especialmente no que se refere ao inconsciente, aos conflitos psíquicos e à constituição subjetiva. Nesse contexto, a educação, enquanto prática social e formativa, passou a ser analisada não apenas como um processo de transmissão de conhecimentos, mas também como um espaço privilegiado de construção da subjetividade.

Historicamente, os modelos educacionais foram fortemente influenciados por perspectivas racionalistas e positivistas, que privilegiavam a objetividade, a mensuração e a padronização dos processos de ensino e aprendizagem. Entretanto, tais modelos demonstraram limitações ao lidar com a complexidade do comportamento humano, sobretudo diante de fenômenos como dificuldades de aprendizagem, indisciplina, evasão escolar e sofrimento psíquico no ambiente escolar. É nesse cenário que a psicanálise emerge como uma abordagem capaz de oferecer novas lentes interpretativas, ao considerar o sujeito em sua dimensão singular, atravessado por desejos, angústias e processos inconscientes.

As contribuições da psicanálise para o campo educacional foram ampliadas e aprofundadas por diversos autores ao longo do século XX. Entre eles, destaca-se Jacques Lacan, que reinterpretou a obra freudiana a partir de uma perspectiva estruturalista, enfatizando o papel da linguagem na constituição do sujeito. Para Lacan, o processo educativo não pode ser dissociado da dimensão simbólica, uma vez que o sujeito se constitui na e pela linguagem. Assim, a relação pedagógica passa a ser compreendida como um espaço de mediação simbólica, no qual o desejo do sujeito ocupa um lugar central.

Outro importante contributo advém de Donald Winnicott, cujas reflexões sobre o desenvolvimento emocional e o ambiente facilitador trouxeram implicações significativas para a prática educativa. Winnicott enfatiza a importância de um ambiente suficientemente bom para o desenvolvimento saudável do indivíduo, destacando o papel do outro — no caso da educação, o professor — como figura que sustenta, acolhe e possibilita a emergência do self. Essa perspectiva reforça a necessidade de uma prática pedagógica que vá além da instrução formal, incorporando dimensões afetivas e relacionais no processo de ensino-aprendizagem.

No âmbito educacional, a inserção da psicanálise não se dá de forma instrumental ou técnica, mas sim como uma ética da escuta e da compreensão do sujeito. A noção de transferência, por exemplo, revela-se fundamental para a análise das relações entre professores e alunos, evidenciando que tais relações são permeadas por expectativas, projeções e vínculos afetivos que influenciam diretamente o processo de aprendizagem. Nesse sentido, o professor deixa de ser apenas um transmissor de conteúdos e passa a ocupar uma posição simbólica relevante na constituição subjetiva do aluno.

Apesar de suas contribuições, a articulação entre psicanálise e educação não está isenta de críticas e desafios. Um dos principais questionamentos refere-se à dificuldade de aplicação prática dos conceitos psicanalíticos no cotidiano escolar, especialmente em contextos marcados por limitações estruturais e de-

mandas institucionais rígidas. Além disso, há críticas de ordem epistemológica que apontam para a incompatibilidade entre os pressupostos da psicanálise e os paradigmas científicos tradicionais que orientam grande parte das políticas educacionais contemporâneas.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de ampliar a compreensão sobre o processo educativo para além de uma perspectiva meramente técnica ou instrumental, incorporando dimensões subjetivas que são fundamentais para o desenvolvimento humano. Em um contexto marcado por transformações sociais, culturais e tecnológicas, compreender o sujeito em sua complexidade torna-se um desafio urgente para a educação. A psicanálise, ao oferecer ferramentas teóricas para essa compreensão, contribui para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis, críticas e humanizadas.

Logo, o presente artigo tem como objetivo geral analisar, por meio de uma revisão de literatura, as principais contribuições teóricas da psicanálise para o campo educacional. Como objetivos específicos, busca-se: (i) apresentar os fundamentos da psicanálise relevantes para a educação; (ii) discutir as principais articulações entre psicanálise e práticas educativas; e (iii) identificar os desafios e limites dessa interface no contexto contemporâneo.

2 FUNDAMENTOS DA PSICANÁLISE

A psicanálise constitui-se como um dos mais influentes campos teóricos na compreensão da subjetividade humana, tendo sido inaugurada por Sigmund Freud no final do século XIX. Mais do que uma teoria psicológica, trata-se de um corpo epistemológico complexo que articula clínica, metapsicologia e uma concepção singular de sujeito. Seus fundamentos estão ancorados na hipótese do inconsciente, na centralidade da sexualidade psíquica, na noção de conflito e na ideia de que o comportamento humano é determinado por forças que escapam à consciência. Ao longo do século XX, tais fundamentos foram revisitados, ampliados e reinterpretados por autores como Jacques Lacan e Donald Winnicott, consolidando a psicanálise como um campo plural, porém coerente em seus princípios estruturantes.

O conceito de inconsciente é, sem dúvida, o pilar central da teoria psicanalítica. Freud rompe com a tradição filosófica que tratava o inconsciente como uma simples ausência de consciência, passando a concebê-lo como uma instância psíquica dotada de dinâmica própria, regida por leis específicas. Nesse sentido, o inconsciente abriga conteúdos reprimidos, desejos interditados e representações que, embora inacessíveis diretamente à consciência, influenciam decisivamente o comportamento humano (Freud, 1915). Tal formulação inaugura uma nova forma de compreender o sujeito, deslocando-o de uma posição de autonomia racional para uma condição marcada por conflitos internos e determinações inconscientes. O inconsciente, portanto, não é apenas um reservatório passivo, mas um sistema ativo que se manifesta por meio de sonhos, atos falhos, sintomas e formações do inconsciente (Freud, 2019).

Associado ao inconsciente, o conceito de repressão (ou recalque) ocupa lugar central na metapsicologia freudiana. Trata-se de um mecanismo de defesa responsável por manter fora da consciência conteúdos considerados inaceitáveis pelo sujeito. A repressão atua como um processo estruturante do psiquismo,

sendo responsável pela constituição do inconsciente enquanto sistema diferenciado. No entanto, os conteúdos reprimidos não desaparecem; ao contrário, retornam de forma disfarçada, manifestando-se em sintomas neuróticos, lapsos e produções simbólicas (Freud, 1915). Assim, o sintoma, longe de ser compreendido apenas como um sinal patológico, adquire um estatuto simbólico, sendo interpretado como expressão de um conflito psíquico não resolvido (Freud, 1926).

Outro conceito fundamental é o de pulsão (Trieb), que Freud distingue do instinto biológico. A pulsão representa uma força constante que emerge do corpo e busca satisfação no aparelho psíquico, não estando vinculada a um objeto fixo. Ela é caracterizada por quatro elementos: fonte, pressão, finalidade e objeto. A teoria pulsional evolui ao longo da obra freudiana, culminando na formulação do dualismo entre pulsões de vida (Eros) e pulsões de morte (Thanatos), que expressam tendências antagônicas presentes no psiquismo humano (Freud, 1920). Essa concepção reforça a ideia de conflito intrapsíquico como elemento estruturante da subjetividade.

A estrutura do aparelho psíquico é outro eixo central da teoria freudiana. Inicialmente, Freud propõe o modelo topográfico, dividido em consciente, pré-consciente e inconsciente. Posteriormente, reformula essa concepção com o modelo estrutural, composto por id, ego e superego. O id corresponde à instância pulsional, regida pelo princípio do prazer; o ego atua como mediador entre as exigências do id, as demandas da realidade e as imposições do superego; este último, por sua vez, representa a internalização das normas sociais e parentais, funcionando como instância moral (Freud, 1923). Essa estrutura evidencia a complexidade do funcionamento psíquico, marcado por tensões e negociações constantes.

No campo da técnica psicanalítica, destaca-se o método da associação livre, considerado por Freud como a regra fundamental da análise. Por meio desse procedimento, o sujeito é incentivado a expressar livremente seus pensamentos, sem censura, permitindo o acesso a conteúdos inconscientes. Paralelamente, a interpretação dos sonhos ocupa lugar privilegiado, sendo descrita por Freud como a “via régia” para o inconsciente (Freud, 2019). Os sonhos são compreendidos como realizações disfarçadas de desejos, cuja análise revela mecanismos como condensação, deslocamento e simbolização.

A noção de transferência constitui outro conceito-chave da psicanálise, especialmente no contexto clínico. Refere-se ao fenômeno pelo qual o paciente projeta no analista sentimentos, desejos e expectativas originados em relações passadas, sobretudo infantis. A transferência não é apenas um obstáculo ao tratamento, mas um instrumento fundamental, na medida em que permite a atualização dos conflitos psíquicos no setting analítico (Freud, 1912). Posteriormente, o conceito de contratransferência amplia essa compreensão, incluindo as reações do analista no processo terapêutico.

A partir da releitura da obra freudiana, Jacques Lacan introduz importantes reformulações nos fundamentos da psicanálise. Um de seus principais aportes é a concepção de que “o inconsciente é estruturado como uma linguagem” (Lacan, 1966). Para Lacan, o sujeito não é apenas determinado por forças pulsionais, mas também pela ordem simbólica, mediada pela linguagem. Nesse contexto, ele propõe a tríade Real, Simbólico e Imaginário como registros fundamentais da experiência humana. O Simbólico refere-se ao campo da linguagem e das normas sociais; o Imaginário está relacionado às identificações e imagens do eu; e o

Real corresponde ao que escapa à simbolização.

Outro conceito lacaniano relevante é o de desejo, entendido como aquilo que nunca se satisfaz plenamente, estando sempre em falta. Diferentemente da necessidade e da demanda, o desejo é estruturado pela linguagem e pelo Outro, sendo constitutivo do sujeito (Lacan, 1966). Essa perspectiva tem implicações significativas para a compreensão dos processos educativos, ao enfatizar a dimensão desejante do sujeito.

Por sua vez, Donald Winnicott contribui para o desenvolvimento da psicanálise ao enfatizar a importância do ambiente no processo de constituição psíquica. Diferentemente da tradição freudiana mais centrada no conflito intrapsíquico, Winnicott destaca o papel das relações iniciais, especialmente a relação mãe-bebê, na formação do self. O conceito de “ambiente suficientemente bom” refere-se às condições necessárias para o desenvolvimento saudável do indivíduo, permitindo a integração psíquica e a emergência da criatividade (Winnicott, 1975).

Winnicott também introduz conceitos como objeto transicional e espaço potencial, que descrevem a área intermediária entre a realidade interna e externa, onde ocorrem experiências fundamentais para o desenvolvimento emocional e cultural. Essa abordagem amplia a compreensão da subjetividade, incorporando dimensões relacionais e ambientais ao modelo psicanalítico clássico (Winnicott, 1975). Alguns estudos posteriores indicam que falhas nesse ambiente inicial podem comprometer o processo de amadurecimento emocional, levando a diferentes formas de sofrimento psíquico (Dias, 2003).

Ao longo de sua evolução, a psicanálise consolidou um conjunto de conceitos fundamentais que permanecem centrais para a compreensão do sujeito contemporâneo. Entre eles, destacam-se o inconsciente, a repressão, a pulsão, o sintoma, a transferência e o desejo, todos inter-relacionados em uma estrutura teórica coerente. Esses conceitos permitem compreender o comportamento humano não apenas em termos de causalidade linear, mas como resultado de uma dinâmica complexa de forças psíquicas (Jorge, 2000).

Além disso, conforme Jorge (2000) reafirma, a psicanálise introduz uma concepção de sujeito marcada pela falta, pelo conflito e pela incompletude, em oposição às visões totalizantes e normativas. Essa perspectiva tem implicações profundas para diversas áreas do conhecimento, incluindo a educação, a cultura e as ciências sociais, reconhecendo a singularidade do sujeito e a importância de sua história psíquica, a psicanálise contribui para a construção de abordagens mais sensíveis e críticas em relação aos processos humanos.

3 RELAÇÕES ENTRE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

A relação entre psicanálise e educação constitui um campo teórico e prático complexo, marcado por aproximações que não se dão de forma instrumental, mas por meio de um diálogo epistemológico que problematiza a própria concepção de sujeito, conhecimento e aprendizagem. Desde as formulações inaugurais de Sigmund Freud, a educação passa a ser pensada não apenas como um processo de transmissão de conteúdos, mas como um espaço de constituição psíquica atravessado por conflitos, desejos e processos inconscientes.

Freud, ao abordar a educação, enfatiza que o processo educativo está intrin-

secamente ligado ao manejo das pulsões e à constituição do aparelho psíquico. Em textos como *O mal-estar na civilização*, o autor evidencia que a educação desempenha um papel fundamental na mediação entre as exigências sociais e os impulsos individuais, sendo responsável por promover a internalização de normas e valores (Freud, 2010). Essa perspectiva aponta para uma compreensão da educação como prática que participa ativamente da formação do superego, instância psíquica responsável pela regulação moral e social do sujeito. Assim, a relação entre psicanálise e educação se estabelece, inicialmente, a partir da ideia de que educar implica lidar com os conflitos inerentes à constituição subjetiva.

A presença do inconsciente no processo educativo revela que o aprender não se reduz a um ato cognitivo, mas envolve dimensões afetivas e simbólicas que escapam ao controle consciente. Nesse sentido, dificuldades de aprendizagem, resistência ao ensino e comportamentos considerados inadequados podem ser compreendidos como manifestações de conflitos psíquicos, e não apenas como déficits cognitivos ou falhas pedagógicas (Kupfer, 2001). Essa abordagem amplia o olhar do educador, permitindo uma compreensão mais complexa do aluno e de suas singularidades.

A contribuição de Jacques Lacan aprofunda essa discussão ao introduzir a noção de que o sujeito é constituído na linguagem. Para Lacan, o processo educativo está inserido no campo simbólico, sendo mediado por significantes que estruturam a experiência do sujeito (Lacan, 1998). A linguagem, nesse contexto, não é apenas um instrumento de comunicação, mas o próprio meio pelo qual o sujeito se constitui. Dessa forma, a relação pedagógica pode ser entendida como um espaço de inscrição simbólica, no qual o professor ocupa a posição de Outro, responsável por introduzir o aluno na ordem da cultura e do saber.

A noção de desejo também ocupa um lugar central na articulação entre psicanálise e educação. Para a psicanálise, o desejo é o motor da ação humana e está diretamente relacionado ao processo de aprendizagem. Aprender, nesse sentido, não é apenas adquirir conhecimentos, mas responder a uma demanda que envolve o desejo do sujeito e do Outro. O professor, ao ocupar uma posição simbólica de autoridade, pode tanto favorecer quanto inibir o desejo de aprender, dependendo de como se estabelece a relação pedagógica (Lajonquière, 1999). Assim, a educação não pode ser reduzida a técnicas de ensino, mas deve considerar a dimensão desejante que atravessa o processo educativo.

Outro aspecto relevante dessa relação é o conceito de transferência, amplamente desenvolvido por Freud e posteriormente aprofundado por Lacan. A transferência refere-se à repetição de padrões afetivos e relacionais estabelecidos em experiências anteriores, que são atualizados nas relações presentes. No contexto educacional, a transferência se manifesta na relação entre professor e aluno, influenciando diretamente o processo de ensino-aprendizagem. O aluno pode projetar no professor figuras parentais, atribuindo-lhe expectativas, medos e desejos que interferem na relação pedagógica (Freud, 2010). Reconhecer a presença da transferência permite ao educador compreender melhor as dinâmicas relacionais em sala de aula e atuar de forma mais consciente.

A partir dessa perspectiva, o papel do professor é ressignificado. De transmissor de conteúdos, ele passa a ser visto como um mediador simbólico, cuja função vai além do ensino formal. O professor torna-se um agente que participa da constituição subjetiva do aluno, sendo responsável por sustentar um espaço

de escuta e acolhimento. Essa ideia é reforçada pelas contribuições de Donald Winnicott, que destaca a importância de um ambiente suficientemente bom para o desenvolvimento emocional. Segundo Winnicott, o ambiente educativo deve oferecer condições para que o aluno possa se expressar e desenvolver seu potencial de forma saudável, o que implica a presença de relações estáveis e confiáveis (Winnicott, 1983).

Além disso, a psicanálise contribui para a compreensão dos fenômenos de indisciplina e sofrimento psíquico no contexto escolar. Comportamentos considerados problemáticos podem ser interpretados como formas de expressão de conflitos internos, exigindo uma abordagem que vá além da punição ou da medicalização. Nesse sentido, a escuta psicanalítica oferece uma alternativa que valoriza a singularidade do sujeito e busca compreender o sentido de suas manifestações (Voltolini, 2011). Essa abordagem tem sido amplamente discutida em estudos contemporâneos, que apontam para a necessidade de práticas educativas mais sensíveis às dimensões subjetivas (Imbert, 2001; Pereira, 2016).

Entretanto, a relação entre psicanálise e educação também enfrenta desafios e críticas. Um dos principais pontos de tensão refere-se à dificuldade de aplicação dos conceitos psicanalíticos no cotidiano escolar. A psicanálise, por sua natureza clínica e interpretativa, não oferece métodos ou técnicas pedagógicas prontas, o que pode gerar resistência por parte de educadores que buscam soluções práticas e imediatas (Kupfer, 2001). Além disso, há críticas que questionam a validade científica da psicanálise, especialmente em contextos dominados por abordagens empiristas e quantitativas.

Outro desafio diz respeito à formação dos professores, que, em geral, não inclui conhecimentos aprofundados sobre psicanálise. A ausência dessa formação dificulta a incorporação de uma escuta sensível e de uma compreensão mais ampla dos processos subjetivos. Nesse contexto, torna-se fundamental a inclusão de conteúdos relacionados à psicanálise nos cursos de formação docente, possibilitando uma abordagem mais integrada e reflexiva da prática educativa (Lajonquière, 1999).

Apesar dessas limitações, a articulação entre psicanálise e educação apresenta um potencial significativo para a transformação das práticas pedagógicas. Ao considerar o sujeito em sua complexidade, a psicanálise contribui para a construção de uma educação mais humanizada, que valoriza a singularidade e reconhece a importância das dimensões afetivas e inconscientes no processo de aprendizagem. Essa perspectiva é especialmente relevante em um contexto marcado por desafios como a inclusão, a diversidade e o aumento dos casos de sofrimento psíquico entre estudantes.

Estudos recentes têm reforçado a importância dessa interface, destacando a necessidade de abordagens interdisciplinares que integrem diferentes saberes na compreensão dos fenômenos educacionais (Pereira, 2016; Voltolini, 2011). A psicanálise, ao dialogar com a educação, não pretende substituir outras abordagens, mas complementar e enriquecer o campo pedagógico, oferecendo novas possibilidades de interpretação e intervenção.

4 CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE PARA A PRÁTICA EDUCACIONAL

A psicanálise, desde sua constituição como campo teórico-clínico, oferece importantes contribuições para a compreensão da educação enquanto processo complexo, atravessado por dimensões conscientes e inconscientes. Longe de se configurar como uma técnica pedagógica aplicável de maneira instrumental, a psicanálise se apresenta como uma perspectiva interpretativa que permite compreender o sujeito da educação em sua singularidade, historicidade e constituição psíquica.

Um dos principais aportes da psicanálise para a educação refere-se à compreensão do sujeito como um ser atravessado pelo inconsciente. A partir das formulações de Sigmund Freud, o comportamento humano não pode ser explicado apenas por fatores racionais ou conscientes, mas deve ser compreendido à luz de conflitos psíquicos, desejos reprimidos e experiências infantis. Essa concepção rompe com a visão tradicional de aluno como sujeito passivo e homogêneo, permitindo reconhecer a singularidade de cada estudante (Almeida; Naffah Neto, 2022). Assim, o processo educativo passa a considerar não apenas o conteúdo a ser ensinado, mas também as condições subjetivas que influenciam a aprendizagem, como angústias, resistências e mecanismos de defesa.

Nesse contexto, destaca-se a noção de transferência como um conceito central na interface entre psicanálise e educação. A transferência refere-se ao processo pelo qual sentimentos, expectativas e experiências anteriores são deslocados para figuras atuais, como o professor. No ambiente escolar, isso significa que a relação professor-aluno não é neutra, mas carregada de significações afetivas que influenciam diretamente o processo de aprendizagem. Estudos apontam que a transferência pode tanto favorecer quanto dificultar a aprendizagem, dependendo de como é manejada na relação pedagógica (Ribeiro, 2016).

A partir dessa perspectiva, o professor deixa de ser visto apenas como transmissor de conhecimento e passa a ocupar uma posição simbólica relevante na constituição subjetiva do aluno. A autoridade docente, nesse sentido, não se baseia apenas no domínio do conteúdo, mas também na capacidade de sustentar uma posição que favoreça o desejo de aprender. Isso implica reconhecer que o processo educativo envolve dimensões inconscientes que escapam ao controle racional, exigindo do educador uma postura ética e reflexiva diante de sua prática (Morgado, 2019).

Outra contribuição significativa da psicanálise para a prática educacional diz respeito à superação da dicotomia entre razão e afeto no processo de ensino-aprendizagem. Tradicionalmente, a educação privilegiou aspectos cognitivos em detrimento das dimensões emocionais, desconsiderando o impacto dos afetos na construção do conhecimento. No entanto, a psicanálise evidencia que os processos emocionais são constitutivos da aprendizagem, influenciando tanto o que se aprende quanto a forma como se aprende (Morgado, 2019).

Nesse sentido, a aprendizagem não pode ser reduzida a um processo de assimilação de conteúdos, mas deve ser compreendida como um fenômeno complexo que envolve identificação, desejo e investimento libidinal. Nascimento (2025) argumenta que a identificação, conceito central na teoria freudiana, refere-se ao processo pelo qual o sujeito se constitui a partir das relações com o

outro. No contexto educacional, isso significa que o aluno aprende não apenas o conteúdo, mas também se identifica com o professor e com o saber que este representa. Tal processo pode favorecer ou dificultar a aprendizagem, dependendo da qualidade da relação estabelecida.

Além disso, a psicanálise contribui para a compreensão de fenômenos como indisciplina, agressividade e violência no ambiente escolar. A partir da noção de pulsão de morte, desenvolvida por Freud, é possível compreender a agressividade como uma dimensão constitutiva do sujeito, que pode se manifestar de diferentes formas no contexto escolar. Estudos indicam que a violência escolar não deve ser interpretada apenas como um problema disciplinar, mas como expressão de conflitos psíquicos e sociais mais amplos (Almeida; Naffah Neto, 2022).

Nesse sentido, a intervenção educativa não deve se limitar à punição ou ao controle do comportamento, mas deve buscar compreender as causas subjacentes dessas manifestações, promovendo espaços de escuta e elaboração simbólica. A escola, portanto, pode se constituir como um espaço de simbolização, no qual os conflitos podem ser elaborados por meio da palavra e da relação com o outro (Ribeiro, 2016). Outra importante contribuição da psicanálise para a educação advém das formulações de Donald Winnicott, especialmente no que se refere ao conceito de “ambiente suficientemente bom”. Para Winnicott, o desenvolvimento saudável do sujeito depende da presença de um ambiente que ofereça suporte, segurança e continuidade. No contexto educacional, isso implica a criação de um espaço que favoreça a espontaneidade, a criatividade e o desenvolvimento emocional do aluno.

A ideia de uma “educação suficientemente boa” aponta para a necessidade de práticas pedagógicas que não sejam excessivamente normativas ou rígidas, mas que permitam ao sujeito experimentar, errar e se desenvolver de forma autêntica. Nesse sentido, o professor desempenha um papel fundamental como figura de sustentação, capaz de oferecer um ambiente facilitador para o desenvolvimento do aluno (Nascimento, 2025).

Ribeiro (2016) argumenta que essa perspectiva também reforça a importância da dimensão relacional na prática educativa. A qualidade das interações entre professores e alunos é um fator determinante para o sucesso do processo educativo, influenciando aspectos como motivação, engajamento e autoestima. A psicanálise, ao enfatizar a centralidade da relação, contribui para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis e humanizadas.

No campo da formação docente, a psicanálise também oferece importantes contribuições. Ao reconhecer que o educador é um sujeito atravessado por desejos, conflitos e limitações, a psicanálise propõe uma formação que vá além do domínio técnico, incorporando a dimensão subjetiva da prática pedagógica. Isso implica a necessidade de espaços de reflexão e escuta para os professores, nos quais possam elaborar suas experiências e compreender os efeitos de sua atuação no processo educativo.

Além disso, a psicanálise contribui para a compreensão da educação como uma tarefa estruturalmente impossível, conforme apontado por Freud ao afirmar que educar, governar e psicanalisar são profissões impossíveis. Tal afirmação não deve ser interpretada como uma negação da educação, mas como um reconhecimento de seus limites. A impossibilidade da educação reside no fato de que não é possível controlar completamente os efeitos do processo educativo, uma

vez que este envolve sujeitos singulares e processos inconscientes (Nascimento; Batista, 2023). Paradoxalmente, é justamente esse reconhecimento dos limites que possibilita uma prática educativa mais ética e realista. Ao abandonar a pretensão de controle absoluto, o educador pode se abrir para o imprevisível, acolhendo a singularidade do aluno e reconhecendo a educação como um processo em constante construção.

5 LIMITES E CRÍTICAS À INTERFACE ENTRE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

A articulação entre psicanálise e educação, embora fecunda do ponto de vista teórico e clínico, é atravessada por uma série de limites epistemológicos, metodológicos e práticos que têm sido amplamente discutidos na literatura especializada. Desde as primeiras tentativas de aproximação, ainda no início do século XX, observa-se que tal interface se constitui mais como um campo de tensão do que de integração plena, revelando impasses que permanecem atuais. Como destacam estudos contemporâneos, mesmo após mais de um século da obra de Sigmund Freud, os limites e alcances dessa interlocução continuam em constante reformulação, sem alcançar uma síntese definitiva (Santos; Almeida, 2023).

Um dos principais limites refere-se à própria natureza epistemológica da psicanálise. Diferentemente das ciências empírico-experimentais, a psicanálise não se orienta por critérios de verificabilidade, replicabilidade ou mensuração objetiva. Essa característica tem sido alvo de críticas, sobretudo a partir de perspectivas positivistas e cognitivistas, que questionam sua validade científica e sua aplicabilidade em contextos educacionais formais. Nesse sentido, a psicanálise é frequentemente considerada um saber interpretativo, cuja base reside na hermenêutica do sujeito e não na produção de evidências generalizáveis. Tal condição dificulta sua incorporação em políticas educacionais, que tendem a privilegiar abordagens baseadas em evidências e indicadores mensuráveis (Kupfer, 1994).

Essa crítica se intensifica quando se considera a exigência contemporânea por resultados educacionais quantificáveis, como desempenho em avaliações padronizadas e indicadores de rendimento escolar. A psicanálise, ao enfatizar a singularidade do sujeito e a dimensão inconsciente dos processos de aprendizagem, apresenta uma lógica que se contrapõe à padronização e à universalização. Como consequência, sua contribuição tende a ser marginalizada nos sistemas educacionais que operam sob a lógica da eficiência, da produtividade e da mensuração.

Outro limite significativo diz respeito à dificuldade de transposição dos conceitos psicanalíticos para a prática pedagógica. Conceitos como inconsciente, transferência, pulsão e desejo, embora fundamentais para a compreensão da subjetividade, não se traduzem facilmente em estratégias didáticas ou metodologias de ensino. Isso gera um descompasso entre o nível teórico e o nível prático, dificultando a operacionalização da psicanálise no cotidiano escolar. Conforme apontado por estudos da área, há uma tendência de uso metafórico ou superficial desses conceitos, o que pode comprometer sua consistência teórica e sua efetividade na prática educativa (Coutinho; Pissetta, 2015).

Além disso, a própria estrutura institucional da escola impõe limites à aplicação da psicanálise. A escola é uma instituição regida por normas, currículos,

tempos e avaliações, o que contrasta com a lógica da clínica psicanalítica, caracterizada pela escuta singular, pelo tempo subjetivo e pela ausência de objetivos previamente definidos. Essa incompatibilidade estrutural dificulta a implementação de práticas psicanalíticas no ambiente escolar, especialmente em contextos marcados por turmas numerosas, carga horária rígida e pressão por resultados.

Em geral, os cursos de formação docente não incluem uma preparação consistente em psicanálise, o que limita a compreensão e a aplicação adequada de seus conceitos. Quando presentes, tais conteúdos costumam ser abordados de forma introdutória, sem aprofundamento teórico ou articulação com a prática pedagógica. Para Coutinho e Pisetta (2015), isso pode levar a interpretações equivocadas ou reducionistas, comprometendo o potencial crítico da psicanálise no campo educacional.

A crítica à interface entre psicanálise e educação também se manifesta no campo ético. A utilização de conceitos psicanalíticos em contextos educacionais levanta questões sobre os limites da intervenção do educador na subjetividade do aluno. Há o risco de que o professor, ao se apropriar de noções como inconsciente ou transferência, ultrapasse os limites de sua função pedagógica, assumindo um papel terapêutico para o qual não está preparado (Santos; Almeida, 2023). Essa situação pode gerar implicações éticas importantes, especialmente no que se refere à exposição da intimidade do aluno e à condução de conflitos psíquicos em ambiente não clínico.

Outro aspecto relevante diz respeito às críticas internas à própria psicanálise. É possível observar que autores contemporâneos têm problematizado a tendência de universalização de certos conceitos psicanalíticos, que desconsideram as especificidades culturais, sociais e históricas dos sujeitos. No contexto educacional, essa crítica ganha ainda mais relevância, uma vez que a escola é um espaço marcado pela diversidade e pela pluralidade. A aplicação de modelos teóricos que não consideram essas diferenças pode resultar em práticas excludentes ou inadequadas.

Ademais, a relação entre psicanálise e educação é atravessada por transformações sociais que impactam diretamente o laço educativo. A fragilização das instituições tradicionais, a crise de autoridade e as mudanças nas formas de subjetivação colocam novos desafios para a prática educativa. Nesse cenário, a psicanálise é convocada a repensar seus próprios fundamentos, a fim de dialogar com as demandas contemporâneas. Como apontam estudos recentes, a fragilização da dimensão simbólica tem implicações diretas sobre o processo educativo, manifestando-se em problemas como violência escolar, dificuldades de aprendizagem e desengajamento dos alunos (Coutinho; Pisetta, 2015).

Outro limite importante refere-se à noção freudiana da “educação impossível”. Para Freud (2010), assim como governar e analisar, educar é uma das profissões impossíveis, na medida em que seus resultados nunca podem ser plenamente garantidos. Essa concepção, embora reconheça a complexidade do processo educativo, pode ser interpretada como um obstáculo à construção de práticas pedagógicas mais sistemáticas e planejadas. Ao enfatizar o caráter imprevisível da educação, a psicanálise pode ser vista como pouco operativa em contextos que exigem planejamento e avaliação. Por outro lado, essa mesma noção pode ser compreendida como uma crítica às pretensões totalizantes da

pedagogia tradicional, abrindo espaço para uma educação mais aberta à singularidade e à contingência. Nesse sentido, o limite se transforma em possibilidade, ao questionar modelos normativos e promover uma reflexão crítica sobre o papel do educador e da escola.

Por fim, destaca-se que a interface entre psicanálise e educação não deve ser compreendida como uma relação de aplicação direta, mas sim como um campo de interlocução crítica. A psicanálise não oferece métodos pedagógicos, mas sim ferramentas teóricas para pensar a educação a partir da subjetividade. Seus limites, portanto, não devem ser vistos apenas como obstáculos, mas também como indicativos da necessidade de diálogo com outras áreas do conhecimento, como a pedagogia, a psicologia e as ciências sociais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu evidenciar que a interface entre educação e psicanálise constitui um campo teórico complexo, marcado por contribuições significativas, mas também por limites estruturais, epistemológicos e práticos. Ao retomar o objetivo central — analisar as principais contribuições da psicanálise para o campo educacional por meio de uma revisão de literatura — observa-se que essa interlocução não se configura como uma aplicação direta de conceitos, mas como uma aproximação crítica que amplia a compreensão do sujeito no processo educativo.

A psicanálise, desde as formulações inaugurais de Sigmund Freud, introduziu uma ruptura paradigmática ao deslocar o foco da consciência para o inconsciente, oferecendo novas possibilidades interpretativas para os fenômenos humanos. No campo educacional, esse deslocamento possibilita compreender o aluno não apenas como um sujeito cognitivo, mas como um sujeito atravessado por desejos, conflitos e processos inconscientes que influenciam diretamente sua relação com o saber. Tal perspectiva contribui para a superação de abordagens reducionistas, que tendem a explicar o fracasso escolar exclusivamente por fatores pedagógicos ou sociais.

As contribuições de autores posteriores, como Jacques Lacan e Donald Winnicott, ampliaram esse horizonte ao enfatizar, respectivamente, o papel da linguagem e da dimensão relacional na constituição do sujeito. No contexto educativo, essas contribuições reforçam a importância da relação professor-aluno como espaço simbólico e afetivo, no qual se inscrevem processos fundamentais para a aprendizagem. A noção de transferência, por exemplo, revela que o vínculo pedagógico é atravessado por dimensões subjetivas que não podem ser ignoradas no cotidiano escolar.

Entretanto, conforme discutido ao longo do trabalho, a inserção da psicanálise na educação não está isenta de tensões. Um dos principais desafios reside na dificuldade de tradução dos conceitos psicanalíticos em práticas pedagógicas concretas. A natureza interpretativa e clínica da psicanálise contrasta com as exigências normativas e operacionais do sistema educacional, o que limita sua aplicabilidade direta. Além disso, a ênfase na singularidade do sujeito entra em conflito com modelos educacionais baseados na padronização e na avaliação quantitativa, predominantes nas políticas públicas contemporâneas.

A ausência de uma base sólida em psicanálise nos cursos de licenciatura contribui para a utilização superficial ou inadequada de seus conceitos, o que pode comprometer tanto a prática pedagógica quanto a integridade teórica da abordagem. Nesse sentido, torna-se fundamental repensar os currículos de formação de professores, incorporando conteúdos que favoreçam a compreensão da subjetividade e das dimensões inconscientes presentes no processo educativo.

Do ponto de vista ético, também se impõe a necessidade de delimitar claramente os papéis do educador e do analista. Embora a psicanálise ofereça ferramentas importantes para a escuta e a compreensão do aluno, o espaço escolar não se configura como um setting clínico. Assim, é imprescindível que o professor reconheça os limites de sua atuação, evitando assumir funções terapêuticas para as quais não está preparado. Essa delimitação é essencial para garantir a proteção da subjetividade do aluno e a qualidade da intervenção educativa.

Apesar dos limites apontados, a psicanálise permanece como um referencial teórico relevante para pensar a educação em sua dimensão mais profunda. Ao introduzir a noção de que o ensino não se reduz à transmissão de conteúdos, mas envolve o desejo, a linguagem e o vínculo, a psicanálise contribui para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis, críticas e humanizadas. Nesse sentido, sua principal contribuição talvez não esteja na oferta de métodos, mas na problematização dos fundamentos da educação, convidando à reflexão sobre o lugar do sujeito no processo de aprendizagem.

Ademais, os resultados desta revisão evidenciam a necessidade de abordagens interdisciplinares que articulem a psicanálise com outras áreas do conhecimento, como a pedagogia, a psicologia e as ciências sociais. Tal articulação pode favorecer a construção de modelos teóricos e práticos mais abrangentes, capazes de responder às demandas contemporâneas da educação, especialmente em contextos marcados por diversidade, desigualdade e transformações socioculturais aceleradas.

Por fim, destaca-se que este estudo apresenta limitações inerentes ao seu método, uma vez que se baseia exclusivamente em revisão de literatura, não contemplando dados empíricos. Nesse sentido, sugere-se que pesquisas futuras possam explorar a aplicação dos conceitos psicanalíticos em contextos educacionais específicos, por meio de estudos de caso, pesquisas de campo ou abordagens qualitativas. Além disso, recomenda-se o aprofundamento das investigações sobre a formação docente à luz da psicanálise, bem como a análise das implicações éticas dessa interface.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Alexandre Patricio de; NAFFAH NETO, Alfredo. Psicanálise e educação escolar: contribuições de Freud e Winnicott à compreensão do fenômeno da violência escolar. *Dialogia*, São Paulo, n. 41, p. 1-17, 2022.
- COUTINHO, Luciana Gageiro; PISETTA, Maria Angélica Mello. Psicanálise e educação nos limites da palavra. *Interação em Psicologia*, Curitiba, v. 18, n. 3, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/29858>. Acesso em: 9 maio 2026.
- DIAS, Elsa Oliveira. *De Freud a Winnicott: aspectos de uma mudança paradigmática*. São Paulo: PePSIC, 2003.

- FREUD, Sigmund. *A interpretação dos sonhos*. Rio de Janeiro: Imago, 2019.
- FREUD, Sigmund. *O ego e o id*. Rio de Janeiro: Imago, 1923.
- FREUD, Sigmund. *Além do princípio do prazer*. Rio de Janeiro: Imago, 1920.
- FREUD, Sigmund. *Inibição, sintoma e angústia*. Rio de Janeiro: Imago, 1926.
- FREUD, Sigmund. *Os instintos e suas vicissitudes*. Rio de Janeiro: Imago, 1915.
- FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- FREUD, Sigmund. *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- IMBERT, Francis. *A questão da ética no campo educativo*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- JORGE, Marco Antonio Coutinho. *Fundamentos da psicanálise: de Freud a Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- KUPFER, Maria Cristina Machado. *Psicanálise e educação: limites e alcance de uma integração*. Campinas: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1994.
- KUPFER, Maria Cristina Machado. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 2001.
- LACAN, Jacques. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- MORGADO, Maria Aparecida. Contribuições de Freud para a educação. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 48, p. 55–70, 2019.
- NASCIMENTO, Thiago de Camargo. O que seria uma educação suficientemente boa? Contribuições de Freud e Winnicott para a educação. *Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem*, v. 10, n. 1, p. 45–62, 2025.
- NASCIMENTO, Thiago de Camargo; BATISTA, Douglas Emiliano. Psicanálise e educação: da educação impossível ao melhor caminho possível. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 1–15, 2023.
- PEREIRA, Marcelo Ricardo. *Psicanálise e educação: novas perspectivas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2016.
- RIBEIRO, Márden de Pádua. Contribuição da psicanálise para a educação: a transferência na relação professor/aluno. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 43, p. 87–102, 2016.
- SANTOS, Silvano Messias dos; ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de. Limites e alcances (im)possíveis entre psicanálise e educação: do tempo de Freud à atualidade. *Educação em Revista*, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/42462>. Acesso em: 9 maio 2026.
- VOLTOLINI, Rinaldo. *Educação e psicanálise*. São Paulo: Cortez, 2011.
- WINNICOTT, Donald W. *O ambiente e os processos de maturação*. Porto Alegre: Artmed, 1983.
- WINNICOTT, Donald W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Capítulo 3

A INTERAÇÃO ENTRE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

THE INTERACTION BETWEEN PSYCHOANALYSIS AND EDUCATION

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar uma análise sobre a importante relação existente entre a Psicanálise e a Educação, levando em conta a formação do docente e as práticas pedagógicas no pleno desenvolvimento da criança e do adolescente no contexto escolar. Trata-se de um estudo bibliográfico, de revisão integrativa da literatura, a partir de fontes secundárias publicadas em bases de dados eletrônicas. Os resultados apresentam a escola como um espaço de múltiplos aprendizados, sendo possível desenvolver um olhar crítico sobre a realidade vivenciada pelos discentes, permitindo uma reflexão diferenciada sobre a sociedade, alinhado com o universo que circunda suas vidas e o importante papel no espaço social. A Psicanálise criada por Sigmund Freud é um reputado campo de estudos resolutivos de problemas e conflitos pessoais, onde as multiplicidades dos seus métodos psicanalíticos englobam um conjunto de incidências, tal a variedade de fatos e ocorrências que ela pretende abordar. Conclui-se que o século XXI, descortina novos desafios para a Educação e a Psicanálise, que alinhadas contribuem para práticas educacionais ativas e transformadoras.

Palavras-chave: Psicanálise. Educação. Práticas Pedagógicas. Formação do Professor.

Abstract

The aim of this article is to present an analysis of the important relationship between Psychoanalysis and Education, taking into account teacher training and pedagogical practices in the full development of children and adolescents in the school context. This is a bibliographical study, an integrative literature review, based on secondary sources published in electronic databases. The results show that school is a space for multiple learning, and that it is possible to develop a critical view of the reality experienced by students, allowing them to reflect on society in a different way, in line with the universe that surrounds their lives and their important role in society. Psychoanalysis, created by Sigmund Freud, is a renowned field of study for resolving personal problems and conflicts, where the multiplicity of its psychoanalytic methods encompasses a range of incidences, such is the variety of facts and occurrences that it aims to address. The conclusion is that the 21st century opens up new challenges for education and psychoanalysis, which together contribute to active and transformative educational practices.

Keywords: Psychoanalysis. Education. Pedagogical practices. Teacher training.

1 INTRODUÇÃO

A Educação é uma das práticas sociais mais antigas produzidas pelo ser humano. Enquanto a Psicanálise, área clínica individual desenvolvida por Sigmund Freud, busca conhecer o inconsciente, desejo e fantasias da mente do homem. Com o acelerado crescimento dos processos tecnológicos e a expansão no formato globalista, a difusão e o entrelaçamento das culturas ultrapassam fronteiras, traduzindo uma nova forma de dominação de umas sociedades sobre outras através de novos saberes sobre o desenvolvimento humano (Miranda, 2019).

Nesse panorama de mudanças procura-se entender como influenciam a outras através e os indivíduos, que atingem diversos aspectos, dentre eles, sociais, econômicos, religiosos, entre outros, a ponto de criar um olhar sobre a vida em sociedade (Silva, 2020).

Destarte, diante dessa nova fase e por serem os indivíduos mais observadores e críticos, eles buscam, dentre os seus objetivos, a construção de uma base sólida, transformadora das desigualdades e conscientes de seus princípios.

A escola, sendo o espaço promissor do conhecimento, inclusive na Psicanálise, produzindo teorias a partir do cotidiano das atividades escolares, influenciando os discentes, modelos pedagógicos que se voltam para a melhoria de suas ações de educação-aprendizagem, permitindo que o educador crie um ambiente interativo mediado pelo diálogo, que lhe trará resultados expressivos para gerar mais conhecimento (Miranda, 2019). Além disso, deve-se buscar-se a contínua formação de sujeitos críticos e prepará-los para o exercício da cidadania, através de seus conhecimentos e habilidades, e que, constitui parte dela, para o processo de formação humana.

Segundo afirma Rodrigues (2021, p. 36) o pedagogo “trabalha diretamente o primeiro nível da educação infantil”, ou seja, o profissional é responsável inclusive pela educação de crianças de 0 (zero) aos 10 (dez) anos. É exatamente nessa fase que aprendemos e adquirimos as concepções de sociedade, moral, valores, entre outras. Para muitas crianças, é na escola que ela dá o seu primeiro passo para a construção do seu aprendizado, sendo o seu educador e o pedagogo responsáveis por esse processamento.

Nesta magnitude, corrobora-se ainda que o processo de aprendizagem acontece a partir da aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes através do estudo, do ensino ou das próprias experiências por ele adquiridas (Modelski *et al.*, 2019). No âmbito educacional, há diversas características importantes que precisam ser associadas, tais como, o bom desempenho do educador, o tipo intelectual do discente e perspectivas futuras de vida, as oportunidades oferecidas pelo ambiente imediato da escola, assim por diante.

Ocorre que, ao longo do tempo, o processo de mudança cultural e social permeia novos caminhos e traça novos formatos para a sociedade, determinando novos processos de ensino e aprendizagem (Cunha Júnior, 2020). No campo escolar ocasiona diversos conflitos nas mais diversas magnitudes, como por exemplo, questões de gêneros, religião, cultura, dentre outros, com ciclos constantes de desgaste que consome diariamente discentes e docentes, onde, suas consequências, podem chegar a um patamar inesperado e de difícil solução. Porém, a pergunta que nos faz refletir é: Como lidar com todas essas situações em sala de aula?

A par dessas discussões, o objetivo do estudo é apresentar como a Psicanálise pode contribuir em assuntos polêmicos e corriqueiros originados em salas de aulas, colaborando no processo do conhecimento, e sobretudo, no entendimento da sociedade como um todo.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de revisão bibliográfica.

Como corte temporal do estudo elegeu-se o período de 2019 a 2023. Definiu-se como critérios de inclusão: artigos, publicados na íntegra, na língua portuguesa e disponibilizados na base de dados *Scientific Eletronic Library Online* (ScieLO). Já os critérios de exclusão adotaram-se eliminar todas as publicações que não atenderam os critérios de inclusão da pesquisa.

A coleta de dados ocorreu em Março de 2024, na busca dos artigos utilizou-se as palavras-chave: Psicanálise; Educação; Práticas Pedagógicas; Formação do Professor.

A amostra inicial foi constituída por 20 publicações encontradas na base de dados ScieLO. Após leitura dos títulos, resumos e palavras-chave eliminou-se 12 publicações que não atendiam aos critérios de inclusão. Os 8 artigos foram lidos na íntegra, atendiam aos critérios de inclusão e compõem a amostra final.

No programa Excel foi construída uma planilha onde agrupou-se os dados coletados nos artigos, tais como: título, objetivos, resultados e considerações finais.

Na análise dos dados coletados emergiram três categorias: A educação do século XXI; A educação e a formação do professor; A interação entre psicanálise e educação, apresentadas na sequência.

Utilizou-se, também, materiais de cunho bibliográfico na discussão das categorias.

3 A EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI

A educação é considerada um dos principais pilares de desenvolvimento de um país. É através delas que as portas para o progresso econômico, social e político são abertas. Dada a sua importância, a educação influencia diversos seguimentos da vida das pessoas, como por exemplo podemos citar a capacidade de se relacionar, de interpretar informações, lidar com suas próprias emoções, tomar decisões com senso crítico e, até mesmo, de obter satisfação pessoal e profissional (Ostermann e Rezende, 2020).

O avivamento do processo da globalização associado a intensa modernização no campo das tecnologias, a forma de viver em sociedade encontra-se em plena transformação global (Simeão e Rodrigues, 2021). Em todas as áreas do conhecimento e das artes ela se faz presente, não só como tema de debate, mas no processo de transformação das ações desenvolvidas pela ação humana.

Nas lições bem apresentadas, o processo tecnológico se caracteriza como sendo:

“[...] a expressão “tecnologia” diz respeito a muitas outras coisas além das máquinas. O conceito de tecnologia engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações” (Kenski, 2012, p. 22).

Na mesma senda, Calábria e Freitas (2019) afirmam que com o incremento e avanços dos processos tecnológicos os indivíduos têm se tornado cada vez mais perspectivos e idealizadores em suas tarefas, fortalecendo o seu convívio. Para os autores, os modelos tradicionais de comunicação vêm, cada vez mais, se tornando obsoletos, sendo eles substituídos pelos modernos processos digitais, como bem se observa nos países mais desenvolvidos.

No âmbito educacional, a pergunta que se faz é: Como trazer a Educação para o dia a dia concreto dos alunos? É importante lembrar que a educação no século XXI está em constante transformação. Os modelos pedagógicos foram se modernizando, as ferramentas de trabalho também foram sendo substituídas, e os alunos têm se tornado cada vez mais críticos e responsáveis em suas ações, de forma coletiva (Arena; Resende, 2022).

“Os recursos tecnológicos e o computador precisam ser vistos como uma possibilidade de representar o conhecimento e buscar novas alternativas e estratégias para compreender a realidade, criar diferentes formas de aprendizagem e de ensino como auxílio da tecnologia, numa proposta pedagógica que tenha como centro o aluno e suas necessidades de aprendizado” (Dullius; Quartieri, 2006, p. 3).

A educação do século XXI é considerada como uma das mais completas, graças a grande evolução tecnológica, que vem propiciando feitos de grandes alcances em suas pesquisas e conhecimento (CleopHas, 2020). Uma das propostas bem-sucedidas é o modelo de Educação à Distância (EAD) que vem se intensificando, cada vez mais, no mercado. O acesso aos vídeos aulas, provas *online*, ferramentas de postagem de trabalhos, apostilas, entre outras, são apenas alguns exemplos de sucesso neste modelo.

O ensino aprendizagem virtual se tornou ainda mais conhecido com o surgimento da pandemia Covid-19, a modalidade de ensino tornou-se eleita pela população para gerenciar as atividades diárias, inclusive na área da educação (Oliveira *et al.*, 2020).

Por sorte, o ensino à distância EAD se mostrou como uma das possibilidades mais viáveis nesse momento, porém, o acesso à *internet* foi um outro obstáculo a ser superado (Oliveira *et al.*, 2020). Assim, há um grande questionamento sobre essa demanda. Em um ambiente escolar, não se pode mais apenas se preocupar com o bom funcionamento da rede de água, luz e esgoto, mas também, deve-se fazer o bom encaminhamento das redes tecnológicas, que vêm surgindo como uma ferramenta essencial na execução de suas tarefas. Outrossim, revela-se que no novo modelo educacional, muito ainda precisa ser feito para alcançarmos o verdadeiro ensino à distância.

Por fim, quando tratamos do tema da evolução tecnológica o tema nos remete a um motivador de aprendizado, estimulando as correções que se fizerem necessárias. Assim, ao ser utilizadas como ferramenta de aprendizado colabora na

realização das pesquisas, que parte delas, darão oportunidades aos discentes para retornar à atividade, repensar e mudar as respostas (Dias-Trindade *et al.*, 2021).

4 A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A busca pelo conhecimento e por novas diretrizes no âmbito das ciências vêm a cada ano se intensificando, e, com o surgimento de novas Tecnologias de Desenvolvimento de Informação e Comunicação (TDICs) aliado a onda do processo da globalização, novos processos de trabalhos vão se consolidando e se firmando no mundo todo (Oliveira *et al.*, 2020).

Destarte, mostra-se que, à medida que o mundo se transforma em um ambiente cada vez mais digital e dinâmico, as empresas enfrentam desafios e oportunidades nunca vistas. Nesse cenário, investir em recursos na integração entre tecnologia e inovação se mostra algo fundamental para que os negócios alcancem melhores resultados de forma planejada e agreguem diferenciais competitivos (Oliveira *et al.*, 2020).

No delinear do século XXI, a educação vem buscando, cada vez mais, implementar modelos pedagógicos abrangentes e ativos que visam a construção de ambientes escolares educativos e reflexivos que façam sentido para os discentes e proporcionem autonomia e liberdade para as suas ações (Rodrigues, 2021).

Por outro lado, a qualificação (emancipação humana) na formação do docente serve como embasamento crucial para o planejamento e a construção de boas escolas, cidadãos e profissionais mais competentes, éticos e humanos (Calábria e Freitas, 2019).

Sobre o tema, Vergara (2011, p. 7), discorre:

A metodologia deve permitir ou facilitar que a criança seja autora da própria aprendizagem. Também deve ser ativa, de modo que a aprendizagem gire em torno dos interesses e destrezas das crianças, permitindo que elas planejem, experimentem, solucionem problemas, pratiquem conceituações e avaliem. Deve ainda possibilitar o trabalho coletivo, participativo e cooperativo entre crianças, entre crianças e adultos, com crianças de outros níveis, com suas famílias e com agentes educativos de sua comunidade local.

Por oportuno, vale lembrar que, com a implementação das áreas tecnológicas, atualmente presente na maioria das escolas (públicas e privadas), as informações vêm sendo acessadas de forma rápida e precisa. É por isso que os nossos docentes devem estar sempre bem preparados e atualizados, tanto para promover questionamentos sobre o mundo, quanto para apresentar soluções sólidas e viáveis a partir de diferentes pontos de vista de seus discentes e dos demais colaboradores (Gonçalves *et al.*, 2019).

Por meio de uma didática colaborativa, dialógica e problematizadora, uma didática que promova interações com os muitos universos culturais dos diferentes sujeitos aprendizes; que exercite a linguagem nas suas múltiplas manifestações e que fortaleça a ação e o pensamento crítico e autônomo (Farias, 2011, p. 50).

A Educação do século XXI vem sendo elaborada sob a ótica de um novo olhar sobre a sala de aula e, em especial, sobre a relação entre os discentes e os docentes. A dinâmica do aprendizado acontece com práticas educativas ativas em um ambiente voltado para a construção e produção de conhecimento para transformação da realidade (Jacobowski; Ferro, 2021).

Sobre o tema, Zibetti e Souza (2010, p. 468) apontam que:

[...] As lições escolares podem ser definidas como ‘encontros educacionais’, pois são situações em que professores e alunos seguem regras normativas, culturalmente aprendidas, mas também inovam juntos, dando novos sentidos a circunstâncias do momento. Nesse processo, os alunos são considerados participantes ativos e não apenas destinatários da ação do professor.

Vale lembrar que a formação e qualificação do docente necessita estar embasada além dos aspectos tecnológicos, mas também em elementos registrados nas legislações em vigor. A partir da aprovação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, denominada Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), se estabeleceu diversas inovações muito positivas para a categoria, objetivando o aperfeiçoamento e a formação dos profissionais da educação, nos seguintes moldes:

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional

TÍTULO VI

Dos Profissionais da Educação

Art. 61- Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: [\(Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#).

[...].

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: [\(Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; [\(Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; [\(Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. [\(Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

IV – a proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes e o apoio à formação permanente dos profissionais de que trata o *caput* deste artigo para identificação de maus-tratos, de negligência e de violência sexual praticados contra crianças e adolescentes. [\(Incluído pela Lei nº 14.679, de 2023\)](#).

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. [\(Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017\).](#)

[...].

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. [\(Incluído pela lei nº 13.415, de 2017\)](#) [\(Vide Lei nº 13.415, de 2017\).](#)

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: [\(Regulamento\)](#)

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (Brasil, 1996).

Assim, mostra-se que, ao oportunizar aos docentes o acesso à cursos de aperfeiçoamentos é compreender a importância da formação profissional durante a jornada laboral, sobretudo, que o conhecimento adquirido irá colaborar no aprendizado dos discentes.

Planejar dá trabalho, mas, depois, tudo fica mais fácil, a gente sabe por onde tem que ir. Todos os conteúdos estão antecipadamente planejados e o mais significativo é que os alunos têm conhecimento de cada etapa do processo educativo, como: o quê? Como? Quando? E por quê? de cada unidade didática a ser trabalhada (Carlan et al., 2012, p. 309).

Sobre o mesmo tema, Nóvoa (2009, p. 19), assim dispõe:

É importante assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino se tornem visíveis do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos do trabalho acadêmico e criativo. E, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar.

Por fim, releva-se que a *internet* deixou de ser um meio utilizado somente para buscas eletrônicas, a rede faz parte da cultura contemporânea oferecendo outras oportunidades de utilização como a interação pelas redes sociais. Podemos citar o *Twitter*, *My Space*, *Facebook*, *blogs*, entre outras, que oportunizam ouvir música, assistir a vídeos, trocar mensagens, trabalhar e estudar por meio da *internet*.

6 A INTERAÇÃO ENTRE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

Proporcionar a uma criança e/ou adolescente o papel de grandes protagonistas na construção do processo do conhecimento é um dos grandes desafios da educação. É necessário o emprego de aportes pedagógicos ativos e docentes preparados, nossos discentes estão inseridos em uma sociedade totalmente informatizada, onde a troca de informações vem sendo realizada de forma instantânea, e, sobretudo, considerada uma valiosa ferramenta capaz de fazer grandes transformações no mundo (Habowski et al., 2019).

Aliada a essa conquista, temos os efeitos do sistema globalista que vem fomentando um novo olhar na formação de novos conceitos, enquanto sociedade e cidadão. Tanto é verdade que diversos temas polêmicos vêm sendo discutidos e tratados como muita evidência, inclusive nas instâncias judiciais, porém a aceitação por parte da sociedade tem se tornado um problema social (Habowski et al., 2019).

Os efeitos também avançam nos ambientes educacionais, onde hoje se assiste discussões acerca da temática, levando, em alguns casos, a vias de fatos atingindo o grupo escolar (docentes, discentes e funcionários), famílias e sociedade.

Segundo o entendimento traçado por Salvador et al. (2021) a escola não deve ser considerada como um ambiente excêntrico e externo aos acontecimentos do mundo, ela é parte integrante e formadora do ambiente social. Também se considera que as grandes transformações no mundo são influenciadas pelos ambientes escolares, de modo a ser revisto e discutido de forma ampla a elaboração desses conceitos.

Assim, parece que se pode afirmar que a globalização determinou em tempos que nos são muito próximos uma inversão no fluxo de conhecimento. Se antes o sentido era da escola para a comunidade, hoje é o mundo exterior que invade a Escola. Assim, a Escola pode não ter mudado; entretanto, pode-se afirmar que ela foi mudada (Chassot, 2003, p. 26).

Portanto, infere-se a sala de aula é um ambiente onde polêmicas vêm à tona, cabendo ao docente lidar e discutir tais fatos, construindo um ambiente de diálogo, solidário, respeitoso, sem preconceito e estigmas, independentemente de crenças, religiões, raças e ideologias.

Ressalta-se ainda, que o reconhecimento das diferenças individuais em termos dos ritmos de aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo e social dos docentes se constitui no trabalho pedagógico coordenado por discentes imbuídos de rigorosidade metodológica (Arena; Resende, 2022).

Sobre a conexão existente entre a Psicanálise e a Educação, trazemos os ensinamentos de Miranda (2019, p. 11), que discorrem:

No processo educacional, para o conhecimento acontecer, a única possibilidade, é incentivar o indivíduo para que o desejo de efetivação da aprendizagem ocorra. Nesta direção, a psicanálise na educação possibilita a utilização do imaginário e do subconsciente, organizando pulsões no campo simbólico, que se relacionam à consciência, culminando no despertar do conhecimento.

No mesmo caminho, Souza e Oliveira (2020) defendem que os ensinamentos trazidos pela Psicanálise proporcionam ao docente uma melhor compreensão dos fatos apresentados pelos discentes, permitindo a compreensão do lado pessoal e íntimo das opiniões emitidas. Para que isso aconteça, a escola precisa compreender o papel de mediador do docente no processo ensino-aprendizagem, assim como o papel ativo do discente na construção do conhecimento. É elementar que a escola seja um ambiente propício a transformações, de modo a compreender o seu importante papel na construção da sociedade.

A articulação da psicanálise à educação é possível quando esta última é entendida como discurso social pertencendo à cultura- a linguagem é o fundamento das instituições humanas, logo, passível de leitura psicanalítica, de forma que tal aproximação amplia sobremaneira o trabalho do psicanalista e do educador disponível a esse encontro (Kupfer, 2007, p. 136).

O autor ainda afirma que dentre os conceitos psicanalíticos com maior relevância para o campo educacional se destacam os de maior transferência, sublimação e desejo de saber: “A transferência se produz quando o desejo de saber do aluno se aferra a um elemento particular, que é a pessoa do professor” (Kupfer, 1989, p. 91).

Para Pereira (2017, p. 9): “Desde os primórdios da psicanálise, a educação foi tema de pesquisa e intervenção por parte de estudiosos das teorias do inconsciente”. Os pesquisadores da Psicanálise buscaram compreender a prática pedagógica, as relações interpessoais e o processo de aprendizagem

Sobre a junção entre a Psicanálise e a Educação o caminho dos docentes se modifica constantemente.

Existe um tema, todavia, que não posso deixar passar tão facilmente – assim mesmo, não porque eu entenda muito a respeito dele, e nem tenha contribuído muito para ele. Muito pelo contrário: aliás, desse assunto ocupei-me muito pouco. Devo mencioná-lo porque é da maior importância, é tão pleno de esperanças para o futuro, talvez seja a mais importante de todas as atividades da análise. Estou pensando nas aplicações da psicanálise à educação, à criação da nova geração. Sinto-me contente com o fato de pelo menos poder dizer que minha filha, Anna Freud, fez desse estudo a obra de sua vida e, dessa forma, compensou a minha falha (Freud, 1932, p. 98).

Na mesma senda, Abrão (2006, p. 236) afirma que:

Ao empregarem a teoria psicanalítica na educação de crianças, estes autores tinham como meta uma intervenção de natureza profilática, proporcionando à criança condições favoráveis de desenvolvimento, de forma a evitar que o distúrbio de ordem emocional viesse a se instalar e comprometer o ajustamento de sua personalidade. Neste sentido, os professores deveriam ser informados sobre as hipóteses psicanalíticas relativas ao desenvolvimento infantil para melhor gerir a educação de seus alunos, compreender suas dificuldades escolares e, em última análise, formar indivíduos emocionalmente saudáveis.

Corroborando com a temática, cabe ainda acrescentarmos:

[...] uma educação psicanaliticamente esclarecida envolveria a compreensão, por parte dos educadores, dos diferentes problemas que se relacionam ao desenvolvimento psicosssexual da criança; do reconhecimento da importância das bases afetivas da aprendizagem; do papel fundamental, no contexto pedagógico da escola, dos fenômenos de transferência entre alunos e educadores; da relevância, no processo de desenvolvimento da sexualidade e da identidade, dos modelos de identificação; do reconhecimento que é do desejo do outro que a criança se reconhecerá. São muitos os ensinamentos oriundos da teoria psicanalítica que poderiam se estender à prática educativa (Almeida, 1993, p. 29)

Borges e Tardif (2001) fortalecem o entendimento que todas as ações pedagógicas escolares incrementadas pelos docentes apresentam importantes fundamentos filosófico-científicos, encontrando-se em processo de construção para emergir importantes feitos para a profissão e sua valorização social.

Outrossim, mostra-se ainda que a globalização e as TDICs contribuem para que novas pesquisas científicas sejam desenvolvidas apresentando em seus resultados inúmeros progressos favorecendo a humanidade e melhorando a qualidade de vida comunitária (Oliveira *et al.*, 2021).

Contribuindo sobre o assunto os ensinamentos de Voltolini (2011, p. 60) esclarecem que:

Para compreender a relação da psicanálise com a educação é importante abordar a torção que este último termo sofre com o avanço da teoria, deslocando o foco de “educação” para “educar”. Mudança talvez sutil para alguns, mas de consequências teóricas e práticas fundamentais.

Por fim, podemos inferir que a sociedade identifica nos docentes o articulador e orientador para que crianças e adolescentes alcancem o conhecimento, ao mesmo tempo que o docente enxerga os discentes como parte de sua responsabilidade no mundo. Posto isso, Libâneo (2001, p. 8) completa: “A educação é uma prática social que busca realizar nos sujeitos humanos as características de humanização plena”.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresenta reflexões que oportunizam a discussão entre a Psicanálise e Educação, ensino-aprendizagem e as responsabilidades de docentes e discentes no mundo da educação. A Psicanálise e a educação encontram-se mescladas quanto suas contribuições na aprendizagem humana nas instituições escolares, de modo a contribuir na edificação de um cidadão para o mundo.

Nesta senda, apresenta-se o protagonismo dos discentes na atual sociedade das TDICs e consumidor e elaborador de informações no mundo digital, visando a democratização do conhecimento pelos inúmeros canais de comunicação. Por conta disso, o mercado de trabalho do docente frente ao Ensino a Distância (EaD), configura-se uma modalidade de desenvolvimento e aperfeiçoamento de suas ações como mediador do processo ensino-aprendizagem via *internet*. As mudanças no modo ensino-aprendizagem forçam os sistemas de ensino presencial nas escolas públicas a transformarem os métodos de acesso cognitivo, comportamental e intelectual dos discentes.

É recomendável o avanço da aprendizagem dos docentes em Psicanálise e Educação abrindo inúmeras possibilidades de aprendizagem e interação entre docentes, discentes, famílias e comunidade. O século XXI, descortina os novos desafios da Educação contribuindo para práticas educacionais ativas e transformadoras aliando a Psicanálise.

Indicamos que novos estudos sejam desenvolvidos sobre a utilização prática da Psicanálise no ensino fundamental reconhecendo os envolvidos e os ambiente escolar na criação de novos elementos de reflexão acerca dos processos educativos, transformadores de uma sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. C. F. *Programa um computador por aluno: as práticas pedagógicas desenvolvidas com o uso do laptop*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

ALMEIDA, S. F. C. Psicologia, psicanálise e educação: três discursos diferentes? In: BUCHER, R.; ALMEIDA, S. F. C. (org.). *Psicologia e psicanálise: desafios*. Brasília: Editora UnB, 1993. p. 19-31

- ABRÃO, J. L. F. As influências da psicanálise na educação brasileira no início do século XX. *Psic.: Teor. e Pesq.*, v. 22, n. 2, p. 233-240, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/k8QCbbcDFTGwbVwtXLDNzSx/?format=pdf>. Acesso em: 31 mar. 2024.
- ARENA, A. P. B.; RESENDE, V. A. L. Pedagogia Freinet: auto-organização e os planos individuais de trabalho. *Cad. Cedes*, v. 42, n. 117, p. 171-188, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/PkjtSxTWchsMDJVws9kTCmb/?format=pdf&lang=pt>
- BORGES, C.; TARDIF, M. Apresentação. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 74, p. 11-26, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NpBT6gcRCDXvXRNfzVv5Njs/?format=pdf&lang=pt>
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, 23 dez. 1996, p. 27833. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 20 fev. 2024.
- CALÁBRIA, A. P. V. N.; FREITAS, N. A. O uso de recursos tecnológicos e sua influência na formação o estudante. *Nuances: Estudos sobre Educação*, v. 30, n. 1, p. 28-46, 2019. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/6146>. Acesso em: 31 mar. 2024.
- CARLAN, P.; KUNZ, E.; FENSTERSEIFER, P. E. O esporte como conteúdo da educação física escolar: um estudo de caso de uma prática pedagógica. *Movimento*, v. 18, n. 4, p. 55-75, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/29643/23448>. Acesso em: 31 mar. 2024.
- CHASSOT, A. *Educação consciência*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.
- CLEOPHAS, M. G. Integração entre a gamificação e a abordagem steam no ensino de química. *Revasf*, v. 10, n. 23, p. 78-109, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/1087/892>. Acesso em: 31 mar. 2024.
- CUNHA JUNIOR, E. P. Desafios linguísticos no ensino escolar e superior de surdos paulistanos em tempo de coronavírus. In: LIBERALLI, F. C.; FUGA, V. P.; DIEGUES, U. C. C.; CARVALHO, M. P. (org.). *Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível*. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 41-54.
- DIAS-TRINDADE, S.; FERREIRA, A. G.; MOREIRA, J. A. Panorâmica sobre a história da Tecnologia na Educação na era pré-digital: a lenta evolução tecnológica nas escolas portuguesas desde finais do século XIX até ao início do ensino computadorizado. *Práxis Educativa*, v. 16, e2117294, p. 1-20, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v16/1809-4309-praxeduc-16-e2117294.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2024.
- DULLIUS, M. M.; EIDELEIN, G. M.; FICK, G. M.; HAETINGER, C.; QUARTIERI, M. T. Recursos computacionais nas aulas de matemática. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 3., 11-14 out. 2006, Águas de Lindóia. *Anais [...]*. Águas de Lindóia, SP: s. l., 2006. Disponível em: <https://tecmat-ufpr.pbworks.com/f/R0168-1.pdf>. Acesso em: 12 de março, 2024.
- FARIAS, I. M. S.; SALES, J. O. C. B.; BRAGA, M. M. S. C.; FRANÇA, M. S. L. M. *Didática e docência: aprendendo profissão*. 1. ed. Campinas: Editores Associados, 2011.
- FREUD, E.; MENG, H. Conferência XXXIV: Explicações, aplicações e orientações. In: FREUD, S. *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*. v. 22. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996. (Originalmente publicado em 1933 [1932]).
- GONÇALVES, J. R.; CARVALHO, A. L. M.; SILVA, M. J.; ARAÚJO, M. F.; NASCIMENTO, S. B. S. L.; ALVES, Y. L. O. A evolução da tecnologia na educação. *Revista Processus de Estudos de Gestão, Jurídicos e Financeiros*, ano 10, v. 10, n. 37, p. 21-34, 2019. Disponível em: <https://periodicos.processus.com.br/index.php/egjf/article/view/65>. Acesso em: 31 mar. 2024.
- HABOWSKI, A. C.; CONTE, E. TREVISAN, A. L. Por uma cultura reconstrutiva dos sentidos

das tecnologias na educação. *Educ. Soc.*, v. 40, e0218349, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wWpCfbk939jC8NM6BNhxbCq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 mar. 2024.

JACOBOWSKI, R.; FERRO, L. F. Educação permanente em saúde e metodologias ativas de ensino: uma revisão sistemática integrativa. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 3, e39910313391, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/13391/12115>. Acesso em: 31 mar. 2024.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: Um novo ritmo da informação*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 15-25.

KUPFER, M. C. *Freud e a educação: O mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 1989.

KUPFER, M. C. *Educação para o futuro: Psicanálise e Educação*. 3. ed. São Paulo: Escuta, 2007.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: Inquietações e buscas. *Educar*, n. 17, p. 153-176, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xrmzBX7LVJRY5pPjFxxQgnS/?format=pdf>. Acesso em: 31 mar. 2024.

MIRANDA, R. C. A contribuição da psicanálise na educação para o desenvolvimento Humano. *Revista Científica Intelletto*, v. 4, n. 3, p. 11-22, 2019. Disponível em: <https://revista.grupofaveni.com.br/index.php/revista-intelletto/article/view/155/157>. Acesso em: 31 mar. 2024.

MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A. O. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. *Educ. Pesqui.*, v. 45, e180201, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/qGwHqPyjqbw5JxvSCnkVrNC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 mar. 2024.

NÓVOA, A. *Professores imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

OSTERMANN, F.; REZENDE, F. Uma interpretação da educação em ciências no Brasil a partir da perspectiva do currículo como prática cultural. *APEDUC Revista*, n. 1, v. 1, p. 30-40, 2020. Disponível em: <https://apeduc revista.utad.pt/index.php/apeduc/article/view/78/2>. Acesso em: 31 mar. 2024.

PEREIRA, M. R. Psicanálise, educação e sintoma: uma introdução. In: PEREIRA, M. R.; (org.). *Os sintomas na educação hoje: o que fazemos com “isso”?* Belo Horizonte: Scriptum, 2017. p. 7-11.

OLIVEIRA, E S.; FREITAS, T. C.; SOUSA, M. R.; MENDES, N. C. S. G. M.; ALMEIDA, T. R.; DIAS, L.C.; FERREIRA, A. L. M.; FERREIRA, A. P. M. A educação a distância (EaD) e os novos caminhos da educação após a pandemia ocasionada pela Covid-19 / Educação a distância (EaD) e os novos caminhos da educação após a pandemia ocasionada pela Covid-19. *Brazilian Journal of Development*, v. 6, n. 7, p. 522860-5287, 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/14095/11787>. Acesso em: 31 mar. 2024.

OLIVEIRA, J. R.; SANTOS, W. P. C.; RIBEIRO, N. M.; JORGE, E. M. F.; ARAÚJO, M. L. V. Programa de Ideias Inovadoras do IFBA: proposição de melhorias baseada em critérios de avaliação. *Cadernos de Prospecção*, v. 14, n. 1, p. 94-94, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/nit/article/view/30741>. Acesso em: 20 jun. 2023.

PEREIRA, M. R.; SANTIAGO, A. L. B.; LOPES, E. M. T. Apresentação do dossiê Psicanálise e Educação. *Educação em Revista*, v. 25, n. 1, p. 139-148, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/39824/30560>. Acesso em: 31 mar. 2024.

RODRIGUES, W. Pedagogo com sólida formação acadêmica para a educação infantil. *Revista Acadêmica Magistro*, v. 1, n. 23, p. 35-45, 2021. Disponível em: https://d1wq-txts1x7le7.cloudfront.net/70943183/6183_18454_1_PB-libre.pdf?1633138340=&response-content-disposition=inline%3B+filename. Acesso em: 31 mar. 2024.

SALVADOR, N. C.; OLIVEIRA, A. J.; FRANCO, N. Fracasso, evasão e abandono escolar de pessoas trans: algumas reflexões necessárias. *Revista de Educação Pública*, v. 30, p. 1-18, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/repub/v30/2238-2097-REPUB-30-e11840.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2024.

SIMEÃO, E. L. M.; RODRIGUES, R. C. Contexto histórico da organização e produção de imagens e as características da cultura imagética nas redes sociais. In: TOUTAIN, L. M. B. B. (org.). *A ciência da informação em movimento: Memória, esquecimento e preservação digital*. Salvador: EDUFBA, 2021. p. 185-208. Disponível em:

https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/34500/1/a-ciencia-da-informa%C3%A7%C3%A3o-em-movimento_cole%C3%A7%C3%A3o-sala-de-aula_14.pdf. Acesso em: 31 mar. 2024.

SILVA, C. N. Manifestações religiosas dos/as assistentes sociais: alguns apontamentos a partir de Max Weber. *Temporalis*, ano 20, n. 40, p. 182-200, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/23873/22636>. Acesso em: 31 mar. 2024.

SOUZA, M. R. S.; OLIVEIRA, C. Psicanálise e educação: a transferência na educação infantil. *Rev. C&Trópico*, v. 44, n. 2, p. 255-275, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/1878/1594>. Acesso em: 31 mar. 2024.

VERGARA, O. R. A qualidade como base para o bem-estar das crianças. *Revista Pátio Educação Infantil*, FNDE, ano IX, 2011.

VOLTOLINI, R. *Educação e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ZIBETTI, M. L. T.; SOUZA, M. P. R. A dimensão criadora no trabalho docente: subsídios para a formação de professores alfabetizadores. *Educação e Pesquisa*, v. 36, n. 2, p. 459-474, 2010.

Capítulo 4

ENTRE O DESEJO E A CIVILIZAÇÃO: Freud e o diagnóstico do mal-estar na Modernidade

BETWEEN DESIRE AND CIVILIZATION: Freud and the diagnosis of the malaise of
Modernity

Resumo

Este artigo analisa o diagnóstico do mal-estar formulado por Sigmund Freud em *O mal-estar na civilização*, enfatizando as relações entre desejo, pulsão, cultura e sofrimento psíquico. Parte-se do pressuposto de que a civilização constitui simultaneamente condição de proteção e fonte de restrições, uma vez que a organização da vida coletiva exige renúncias pulsionais incompatíveis com a satisfação plena do indivíduo. O estudo tem como objetivo compreender de que maneira Freud articula agressividade, supereu e sentimento de culpa na explicação do sofrimento produzido pela vida civilizada, bem como discutir a atualidade desse diagnóstico diante das configurações contemporâneas da subjetividade. Metodologicamente, caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza analítico-interpretativa, fundamentada na obra freudiana e em contribuições clássicas e contemporâneas da psicanálise e da teoria social. A análise evidencia que a agressividade constitui obstáculo estrutural à civilização, enquanto sua repressão pode ser redirecionada contra o próprio sujeito, fortalecendo o supereu e intensificando o sentimento de culpa. Conclui-se que o mal-estar não representa uma falha circunstancial da cultura, mas uma condição estrutural decorrente da tensão permanente entre exigências pulsionais e necessidades coletivas. O diagnóstico freudiano permanece relevante para compreender formas contemporâneas de sofrimento e as contradições inerentes ao projeto civilizatório.

Palavras-chave: Sigmund Freud; mal-estar na civilização; psicanálise; supereu; culpa; agressividade; cultura.

Abstract

This article analyzes Sigmund Freud's diagnosis of discontent in *Civilization and Its Discontents*, emphasizing the relationships between desire, drive, culture, and psychic suffering. It assumes that civilization simultaneously constitutes a condition of protection and a source of restrictions, since the organization of collective life requires instinctual renunciations that are incompatible with the individual's full satisfaction. The study aims to understand how Freud articulates aggressiveness, the superego, and the sense of guilt in explaining the suffering produced by civilized life, as well as to discuss the contemporary relevance of this diagnosis in light of current configurations of subjectivity. Methodologically, this is a bibliographical study with a qualitative and analytical-interpretive approach, based on Freud's work and on classical and contemporary contributions from psychoanalysis and social theory. The analysis demonstrates that aggressiveness constitutes a structural obstacle to civilization, while its repression may be redirected toward the subject himself or herself, strengthening the superego and intensifying the sense of guilt. It is concluded that discontent does not represent a circumstantial failure of culture, but rather a structural condition arising from the permanent tension between instinctual demands and collective necessities. Freud's diagnosis remains relevant for understanding contemporary forms of suffering and the contradictions inherent in the civilizing project.

Keywords: Sigmund Freud; civilization and its discontents; psychoanalysis; superego; guilt; aggressiveness; culture.



1 INTRODUÇÃO

A relação entre indivíduo, cultura e sofrimento constitui uma das questões centrais da obra de Sigmund Freud e encontra em *O mal-estar na civilização*, publicado originalmente em 1930, uma de suas formulações mais densas e provocativas. Distanciando-se de uma compreensão segundo a qual o sofrimento humano poderia ser explicado exclusivamente por fatores individuais ou clínicos, Freud amplia o campo da investigação psicanalítica para interrogar as condições culturais que estruturam a existência humana. A civilização, embora tenha sido constituída para proteger os indivíduos das ameaças da natureza, organizar a vida coletiva e possibilitar formas mais sofisticadas de convivência, também exige renúncias, limitações e repressões que produzem consequências inevitáveis para a vida psíquica. Nesse sentido, o mal-estar não aparece como uma anomalia circunstancial, mas como uma dimensão estrutural da própria condição civilizada.

A tese freudiana parte de uma contradição fundamental. Os seres humanos buscam a felicidade e a satisfação de seus desejos, orientados inicialmente pelo princípio do prazer; entretanto, a realidade impõe limites que tornam impossível a satisfação plena e permanente das pulsões. Para Freud (2010), o sofrimento provém, sobretudo, da fragilidade do corpo, das forças da natureza e das dificuldades inerentes às relações humanas. Entre essas fontes, as relações sociais assumem particular importância, pois a construção da civilização pressupõe mecanismos capazes de conter impulsos individuais potencialmente incompatíveis com a vida coletiva. A cultura, portanto, representa simultaneamente uma conquista humana e uma fonte de frustração: quanto maior sua capacidade de organizar e proteger a existência, maior pode ser a exigência de renúncia pulsional imposta aos indivíduos.

Essa problemática adquire maior profundidade quando Freud articula civilização, agressividade, culpa e supereu. A contenção da violência não ocorre apenas mediante mecanismos externos de coerção, mas também pela interiorização das normas sociais. A autoridade social é progressivamente incorporada à estrutura psíquica, contribuindo para a formação do supereu e para o desenvolvimento do sentimento de culpa. Dessa maneira, a civilização alcança uma dimensão paradoxal: ao controlar a agressividade necessária à preservação da coletividade, desloca parte dessa agressividade para o interior do próprio indivíduo. O sujeito civilizado torna-se, assim, simultaneamente protegido pelas instituições culturais e submetido às exigências que elas incorporam em sua própria subjetividade (Freud, 2010).

O diagnóstico elaborado por Freud permanece particularmente relevante quando considerado diante das transformações sociais ocorridas ao longo do século XX e nas primeiras décadas do século XXI. Embora as formas de organização social tenham se modificado profundamente, questões relacionadas à insatisfação, ao desejo, à culpa, à competição, à busca de reconhecimento e à dificuldade de alcançar uma experiência duradoura de felicidade continuam presentes. Autores contemporâneos, como Bauman (2001), Han (2017) e Birman (2012), embora partam de perspectivas teóricas distintas, contribuem para ampliar a discussão acerca das formas pelas quais as configurações sociais contemporâneas produzem novas modalidades de sofrimento e de subjetivação.

Nesse contexto, o presente artigo parte da seguinte questão norteadora:

como Freud constrói o diagnóstico do mal-estar produzido pela civilização e quais elementos de sua interpretação permanecem relevantes para compreender a relação entre desejo, repressão e sofrimento na contemporaneidade? O objetivo geral consiste em analisar o diagnóstico freudiano apresentado em *O mal-estar na civilização*, enfatizando as relações entre pulsão, renúncia, agressividade, culpa e organização cultural. Especificamente, busca-se compreender os fundamentos históricos e teóricos da obra, examinar as contradições existentes entre satisfação individual e exigências civilizatórias e discutir a atualidade de suas formulações diante das configurações contemporâneas do sofrimento psíquico.

No que se refere aos seus aspectos metodológicos, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza analítico-interpretativa, fundamentada prioritariamente na leitura da obra freudiana e complementada por estudos clássicos e contemporâneos da psicanálise e da teoria social. Parte-se, portanto, da compreensão de que o diagnóstico de Freud não constitui apenas uma interpretação de seu próprio tempo, mas uma formulação teórica capaz de suscitar novas questões sobre os limites do projeto civilizatório e sobre o permanente conflito entre as exigências da cultura e as demandas do sujeito.

2 FREUD E A CONSTRUÇÃO DO DIAGNÓSTICO SOBRE A CIVILIZAÇÃO

A análise da civilização ocupa posição estratégica na obra tardia de Sigmund Freud, especialmente porque representa uma ampliação do campo de investigação da psicanálise para além da experiência clínica individual. Embora a psicanálise tenha se constituído inicialmente como método de investigação dos processos inconscientes e das formações sintomáticas do sujeito, Freud progressivamente passou a interrogar as condições culturais, históricas e sociais que participam da constituição da subjetividade. Essa inflexão pode ser observada em textos como *Totem e tabu*, *Psicologia das massas e análise do Eu*, *O futuro de uma ilusão* e, de maneira particularmente sistemática, em *O mal-estar na civilização*, publicado originalmente em 1930. A obra representa, portanto, o resultado de um processo teórico no qual Freud desloca conceitos formulados no âmbito da clínica para interpretar fenômenos coletivos, sem abandonar o pressuposto de que a cultura também se estrutura a partir de conflitos psíquicos (Freud, 2010).

A construção desse diagnóstico não ocorreu de maneira isolada. Em *Totem e tabu*, Freud (2012) já havia procurado estabelecer uma relação entre a organização social, a proibição, a sexualidade e a constituição das formas primitivas de autoridade. Posteriormente, em *Psicologia das massas e análise do Eu*, a investigação voltou-se para os mecanismos de identificação e para os vínculos libidinais que possibilitam a formação de grupos. Nesse percurso, a sociedade deixa de ser compreendida apenas como uma realidade externa ao indivíduo e passa a ser concebida como uma dimensão profundamente articulada à estrutura psíquica. A fronteira entre psicologia individual e psicologia coletiva torna-se, assim, necessariamente porosa, pois os processos de identificação, autoridade, desejo e renúncia presentes na vida social encontram correspondência nos mecanismos

constitutivos do aparelho psíquico (Freud, 2011).

É nesse contexto que *O mal-estar na civilização* adquire importância singular. Publicado em um período marcado por profundas instabilidades políticas, econômicas e culturais, o texto apresenta uma investigação sobre as razões pelas quais os seres humanos, apesar dos avanços alcançados pela civilização, permanecem submetidos à infelicidade e ao sofrimento. A obra foi escrita às vésperas da crise econômica de 1929 e publicada em Viena no ano seguinte, circunstância histórica que integra o horizonte de uma reflexão mais ampla sobre os limites do projeto civilizatório moderno. A própria apresentação editorial brasileira da obra destaca seu caráter de investigação acerca da infelicidade humana e do conflito entre indivíduo e sociedade.

O ponto de partida do diagnóstico freudiano encontra-se na própria definição de civilização. Para Freud (2010), ela compreende o conjunto das realizações e regulamentações que diferenciam a vida humana daquela dos demais animais e que possuem, entre suas funções fundamentais, a proteção dos indivíduos contra as forças da natureza e a regulação das relações entre os seres humanos. A civilização, portanto, não deve ser interpretada exclusivamente como repressão ou dominação. Ela constitui também uma conquista indispensável à sobrevivência e à organização coletiva. O problema emerge porque as condições necessárias para a existência da cultura entram inevitavelmente em tensão com as exigências pulsionais dos indivíduos. A civilização protege, mas também limita; organiza, mas exige renúncia; possibilita a convivência, mas restringe formas de satisfação.

Essa contradição constitui o núcleo do diagnóstico. O indivíduo orientado pelo princípio do prazer busca satisfação e redução das tensões, enquanto a realidade e as exigências da vida coletiva impõem adiamentos, substituições e renúncias. A civilização somente pode existir quando determinados impulsos são controlados e direcionados para finalidades socialmente aceitáveis. A sexualidade constitui uma dimensão central dessa problemática, mas Freud não reduz o conflito cultural à repressão sexual. Com a reformulação da teoria das pulsões, sobretudo a partir de *Além do princípio do prazer*, a agressividade e a pulsão de morte passam a ocupar lugar decisivo na compreensão do sofrimento civilizatório (Freud, 2010; Freud, 2011).

A introdução da pulsão de morte modifica profundamente o diagnóstico freudiano porque permite compreender a agressividade como componente estrutural da vida humana, e não simplesmente como resultado de determinadas circunstâncias sociais. A civilização precisa estabelecer mecanismos para limitar essa força destrutiva, uma vez que a satisfação irrestrita da agressividade comprometeria os próprios vínculos necessários à vida coletiva. Entretanto, o controle dessa agressividade não ocorre sem consequências psíquicas. Parte dela é dirigida contra o próprio sujeito e participa da formação do supereu e do sentimento de culpa. O resultado é um paradoxo: quanto mais a civilização procura controlar a agressividade, mais pode intensificar determinadas formas de sofrimento interno (Freud, 2010).

A culpa, nesse sentido, constitui uma das categorias fundamentais para compreender a passagem da coerção externa para o controle interno. O indivíduo civilizado não necessita apenas de autoridades exteriores que imponham limites; ele incorpora as exigências culturais à própria estrutura psíquica. A re-

núncia pulsional transforma-se, progressivamente, em uma exigência interna, tornando o supereu uma instância decisiva na regulação do comportamento. O sofrimento deixa, assim, de depender exclusivamente de uma proibição efetivamente exercida e passa a ser produzido também pela antecipação da punição, pela autocensura e pela impossibilidade de satisfazer determinados desejos (Birman, 2005; Oliveira; Silva; Reis, 2025). O diagnóstico freudiano assume, portanto, uma dimensão propriamente metapsicológica: a cultura é reproduzida no interior do sujeito por meio de processos de identificação e internalização.

Essa leitura permanece relevante para interpretações contemporâneas. Silva (2012), ao discutir a atualidade de *O mal-estar na cultura*, argumenta que as manifestações do sofrimento psíquico se transformaram historicamente, mas que isso não elimina a pertinência da formulação freudiana acerca do mal-estar como elemento inerente à cultura. De modo semelhante, Maron (2020) demonstra a produtividade do aparato conceitual freudiano para pensar questões sociais e políticas, especialmente a articulação entre desamparo, autoridade, culpa e organização coletiva. Já Bauman (2022), ao retomar explicitamente a problemática freudiana, evidencia como as transformações da modernidade e da pós-modernidade alteraram as formas pelas quais liberdade, segurança e satisfação são socialmente organizados.

Desse modo, o diagnóstico freudiano da civilização não deve ser reduzido a um pessimismo absoluto diante da cultura. Silva (2012) observa que a originalidade de Freud consiste em demonstrar que esse conflito não é simplesmente uma falha contingente das instituições sociais, mas encontra raízes na própria constituição pulsional do sujeito. Por essa razão, *O mal-estar na civilização* permanece como uma referência fundamental para compreender a tensão entre desejo e norma, liberdade e segurança, satisfação e renúncia, oferecendo uma chave interpretativa que continua produtiva para a análise das diferentes formas assumidas pelo sofrimento nas sociedades contemporâneas.

3 O MAL-ESTAR COMO CONDIÇÃO DA VIDA CIVILIZADA

A formulação freudiana acerca do mal-estar na civilização parte de uma premissa decisiva para a compreensão da relação entre sujeito e cultura: a vida civilizada não constitui apenas uma conquista destinada a proteger os indivíduos contra as ameaças da natureza e a organizar a existência coletiva, mas também um sistema que impõe restrições às possibilidades de satisfação pulsional. A questão não é, portanto, explicar uma falha circunstancial da civilização, mas investigar uma contradição estrutural entre as exigências da cultura e as disposições pulsionais do sujeito (Freud, 2010). A obra foi escrita em um contexto histórico marcado pelas consequências da Primeira Guerra Mundial e pelas profundas tensões sociais do período entre guerras, sendo publicada em Viena em 1930, às vésperas de uma nova intensificação das crises políticas e econômicas europeias.

Para Freud (2010), a busca da felicidade constitui uma das finalidades fundamentais da existência humana. O aparelho psíquico tende originalmente a buscar o prazer e evitar o desprazer, princípio que orienta a dinâmica das pulsões. Entretanto, a satisfação integral desse objetivo encontra obstáculos provenientes tanto das condições externas quanto da própria constituição humana. O sofrimento pode derivar da fragilidade do corpo, das forças da natureza e, so-

bretudo, das relações estabelecidas entre os indivíduos. Essa última dimensão possui particular relevância porque a organização coletiva, embora necessária à sobrevivência, exige que os sujeitos renunciem a determinadas formas de satisfação imediata. A civilização, nesse sentido, nasce justamente da necessidade de estabelecer mecanismos capazes de limitar a liberdade pulsional individual em favor da convivência social.

A contradição torna-se mais evidente quando se considera que aquilo que protege o indivíduo também pode constituir uma fonte de sofrimento. O desenvolvimento cultural permite controlar parcialmente as forças naturais, ampliar a expectativa de vida, produzir conhecimento, organizar instituições e estabelecer formas complexas de cooperação. Contudo, essas conquistas não eliminam a infelicidade. Freud observa que o progresso civilizatório não coincide necessariamente com o aumento proporcional da felicidade individual. A técnica pode ampliar o domínio humano sobre a natureza sem resolver o conflito fundamental entre desejo e realidade. Nesse ponto, o diagnóstico freudiano distancia-se de uma concepção linear de progresso, segundo a qual o aperfeiçoamento das instituições e das condições materiais conduziria automaticamente a uma existência mais satisfatória. O problema fundamental estaria inscrito na própria constituição pulsional do sujeito e nas exigências inevitáveis da vida coletiva (Freud, 2010).

A civilização exige, assim, um processo permanente de renúncia. Para que os indivíduos possam viver em comunidade, torna-se necessário limitar a expressão irrestrita de seus desejos, especialmente daqueles que ameaçam a estabilidade dos vínculos sociais. A sexualidade e a agressividade encontram-se, nesse processo, entre as principais forças submetidas à regulação cultural. A cultura não simplesmente elimina as pulsões; ela procura desviá-las, contê-las, transformá-las ou submetê-las a determinadas finalidades socialmente aceitáveis. A sublimação representa uma das possibilidades dessa transformação, permitindo que determinadas energias pulsionais sejam direcionadas para atividades intelectuais, artísticas, científicas e culturais. Contudo, a sublimação não elimina o conflito entre pulsão e cultura, pois permanece vinculada à necessidade de renunciar a formas diretas de satisfação (Freud, 2010).

É justamente nessa dinâmica que se encontra o caráter estrutural do mal-estar. O indivíduo não sofre apenas porque vive em uma sociedade específica, mas porque a própria condição de pertencimento à cultura implica restrições à satisfação pulsional. A civilização precisa limitar a liberdade individual para preservar a coletividade, mas essa limitação produz frustração e insatisfação. Há, portanto, uma relação paradoxal entre liberdade e segurança: quanto maior a necessidade de proteção coletiva, maior pode ser a necessidade de controle dos comportamentos individuais. Essa tensão impede que se imagine uma solução definitiva para o conflito entre sujeito e sociedade. A civilização pode modificar suas instituições e formas de controle, mas não consegue abolir inteiramente as exigências decorrentes da própria constituição pulsional humana.

Outro elemento fundamental do diagnóstico freudiano é a impossibilidade de reduzir a agressividade humana a um simples produto das instituições sociais. Em *O mal-estar na civilização*, Freud atribui à agressividade uma dimensão constitutiva da vida pulsional. A civilização procura conter essa força porque sua expressão irrestrita comprometeria os vínculos necessários à vida coletiva. Entretanto, ao restringir a agressividade dirigida ao exterior, a cultura contribui para seu retorno ao próprio sujeito, processo relacionado à formação do sentimento

de culpa. Dessa maneira, aquilo que inicialmente aparece como coerção externa pode transformar-se em mecanismo interno de autorregulação. O sujeito passa a vigiar a si próprio, reproduzindo no interior do aparelho psíquico determinadas exigências da ordem cultural (Freud, 2010).

Essa interpretação permite compreender por que o mal-estar não desaparece quando as sociedades alcançam níveis mais elevados de desenvolvimento. A transformação das instituições não significa necessariamente a eliminação do conflito psíquico. Ao contrário, as formas de exigência social podem modificar-se e produzir novas modalidades de sofrimento. Birman (2001; 2005), ao retomar a relação entre psicanálise e cultura, destaca a importância de compreender as transformações históricas dos modos de subjetivação. Para o autor, a problemática do mal-estar permanece vinculada às condições sociais nas quais os sujeitos constroem suas experiências, embora suas manifestações assumam configurações distintas conforme o contexto histórico.

Essa perspectiva permite aproximar o diagnóstico freudiano das discussões contemporâneas sobre sofrimento psíquico. Estudos recentes têm observado que as formas atuais de controle social não se apresentam necessariamente apenas como proibições explícitas. Mocellim (2021), dialogando com Freud e com a teoria social contemporânea, argumenta que o mal-estar pode ser repensado diante de uma sociedade na qual a coerção assume formas mais internalizadas e se articula à produtividade, ao desempenho e à autorrealização. Em diálogo semelhante, interpretações recentes da obra de Byung-Chul Han destacam que a sociedade do desempenho desloca parte da pressão social para o próprio indivíduo, fazendo com que a exigência de produtividade e aperfeiçoamento seja experimentada como liberdade e iniciativa pessoal (Oliveira; Silva; Reis, 2025).

Essa transformação não invalida o diagnóstico de Freud; ao contrário, amplia sua capacidade interpretativa. Se, em determinadas configurações sociais analisadas por Freud, o sofrimento estava fortemente associado à repressão, à proibição e à renúncia pulsional, as sociedades contemporâneas podem acrescentar formas de sofrimento vinculadas à exigência permanente de desempenho, satisfação e autorrealização. O indivíduo contemporâneo pode sentir-se simultaneamente mais livre e mais submetido às exigências sociais. A obrigação de ser produtivo, feliz, saudável, bem-sucedido e permanentemente disponível pode converter-se em uma nova forma de pressão subjetiva. Nesse sentido, a atualidade de Freud não reside em oferecer uma descrição literal das sociedades contemporâneas, mas em fornecer categorias capazes de interrogar a relação entre organização cultural, desejo e sofrimento.

Conforme discutem Oliveira, Silva e Reis (2025), o mal-estar, portanto, não deve ser compreendido como uma deficiência acidental da civilização, tampouco como um fenômeno que poderia ser completamente eliminado mediante reformas sociais ou avanços tecnológicos. Seu caráter estrutural decorre da necessidade de compatibilizar duas dimensões que jamais se ajustam plenamente: de um lado, as exigências pulsionais do sujeito; de outro, as condições necessárias à existência coletiva. A civilização possibilita a vida em comum justamente porque limita determinadas formas de satisfação, e essa renúncia produz consequências subjetivas inevitáveis. O paradoxo identificado por Freud permanece, assim, como uma das questões fundamentais para a compreensão da experiência humana: aquilo que torna possível a civilização é também aquilo que impede que seus membros encontrem nela uma felicidade plena e definitiva.

4 DESEJO, PULSÃO E RENÚNCIA: O PREÇO DA CIVILIZAÇÃO

A compreensão do mal-estar na civilização exige considerar o lugar ocupado pelo desejo e pelas pulsões na metapsicologia freudiana. Em *O mal-estar na civilização*, Freud retoma e articula formulações desenvolvidas ao longo de sua obra para demonstrar que a constituição da vida coletiva depende de um processo permanente de limitação, desvio e renúncia das exigências pulsionais. A civilização não representa, portanto, apenas o resultado positivo da organização racional da sociedade, mas também o estabelecimento de mecanismos destinados a restringir formas de satisfação incompatíveis com a convivência coletiva. A própria definição freudiana de cultura envolve realizações e instituições destinadas a proteger os indivíduos contra a natureza e regular as relações entre eles, o que pressupõe a contenção de tendências que, deixadas à sua livre expressão, poderiam comprometer a estabilidade social (Freud, 2010). A edição brasileira das obras completas situa *O mal-estar na civilização* entre os textos de 1930-1936, período em que Freud aprofunda sua reflexão sobre cultura, agressividade e sofrimento psíquico.

No centro desse argumento encontra-se o princípio do prazer. Para a teoria freudiana, o aparelho psíquico tende inicialmente à redução da tensão e à busca da satisfação, orientando-se para experiências capazes de produzir prazer e evitar desprazer. Entretanto, a realidade impõe obstáculos à realização imediata dos desejos. A passagem do princípio do prazer ao princípio de realidade não elimina a busca pela satisfação, mas introduz mediações, adiamentos e renúncias necessários à adaptação do indivíduo às condições externas. Em *O mal-estar na civilização*, essa tensão é ampliada para o plano cultural: aquilo que ocorre no desenvolvimento individual — a limitação progressiva da satisfação pulsional — também se reproduz no desenvolvimento da civilização. A sociedade só pode existir mediante regras que estabelecem aquilo que pode ou não ser desejado, realizado e compartilhado. A consequência é uma incompatibilidade estrutural entre a busca individual de satisfação e as exigências de organização da coletividade (Freud, 2010).

A noção de pulsão é particularmente importante nesse processo porque Freud não concebe o comportamento humano como resultado de uma racionalidade plenamente consciente. A pulsão constitui uma força limítrofe entre o somático e o psíquico, caracterizada por uma pressão que exige elaboração e satisfação. Nesse sentido, o sujeito não controla integralmente aquilo que deseja. A cultura precisa, conseqüentemente, encontrar formas de lidar com energias pulsionais que não podem ser simplesmente eliminadas. A repressão constitui uma dessas modalidades, mas não é a única. A sublimação permite que determinados objetivos pulsionais sejam desviados para atividades socialmente valorizadas, como a produção intelectual, artística e científica. A civilização, assim, não apenas proíbe: ela também transforma, canaliza e reorganiza a energia pulsional em função de objetivos coletivos (Freud, 2010).

Essa transformação, contudo, possui um custo. A satisfação pulsional substitutiva nunca equivale integralmente à satisfação original. O indivíduo pode encontrar formas socialmente legítimas de realização, mas permanece submetido a uma diferença entre aquilo que deseja e aquilo que efetivamente pode realizar. É precisamente nessa distância que se encontra uma dimensão fundamental do mal-estar. Freud observa que a cultura exige sacrifícios que ultrapassam a

sexualidade e alcançam diferentes manifestações da vida pulsional. A própria civilização necessita mobilizar a libido para construir vínculos sociais mais amplos, convertendo parte da energia sexual em relações de amizade, identificação, solidariedade e pertencimento. O paradoxo consiste no fato de que a mesma força que promove a união dos indivíduos também precisa ser desviada de determinadas formas de satisfação direta para tornar possível a vida coletiva (Freud, 2010).

O conceito de Eros adquire, nesse contexto, importância decisiva. Na segunda tópica freudiana, especialmente após *Além do princípio do prazer*, Eros passa a designar as forças destinadas à conservação da vida, à ligação e à construção de unidades cada vez mais amplas. A civilização pode ser compreendida, sob essa perspectiva, como um empreendimento de Eros: sua tendência é reunir indivíduos, famílias, grupos e comunidades em estruturas progressivamente mais abrangentes. Entretanto, a própria força agregadora de Eros encontra obstáculos na existência de tendências destrutivas. A oposição entre pulsões de vida e pulsão de morte permite a Freud interpretar a cultura como resultado instável de forças antagônicas, nas quais a ligação e a destruição permanecem permanentemente entrelaçadas (Freud, 2010).

A pulsão de morte acrescenta, portanto, uma dimensão decisiva ao diagnóstico freudiano. Em vez de considerar a agressividade como simples produto de circunstâncias sociais ou como uma deformação accidental do comportamento humano, Freud atribui a ela um fundamento pulsional. A agressividade pode voltar-se para o exterior, sob a forma de violência contra outros indivíduos, mas também pode ser dirigida contra o próprio sujeito. A civilização procura restringir essa tendência destrutiva por meio de normas, instituições e mecanismos de controle; contudo, ao fazê-lo, não elimina a agressividade, mas pode redirecioná-la para o interior da própria vida psíquica. O desenvolvimento civilizatório passa, assim, a envolver uma complexa negociação entre forças de ligação e forças de destruição (Freud, 2010). A própria reflexão de Freud sobre a cultura foi marcada pela preocupação com a agressividade e a autodestruição humanas, especialmente após os efeitos da Primeira Guerra Mundial.

É nesse ponto que a renúncia pulsional deixa de ser compreendida como simples restrição externa e passa a constituir um processo psíquico. A criança inicialmente experimenta a autoridade como força externa que limita suas possibilidades de satisfação. Com o desenvolvimento do supereu, entretanto, parte dessa autoridade é internalizada. O indivíduo passa a vigiar, julgar e punir a si próprio, mesmo quando nenhuma autoridade externa está diretamente presente. A renúncia pulsional, nesse sentido, contribui para a constituição da consciência moral, mas também pode intensificar o sentimento de culpa. Freud formula aqui um dos paradoxos centrais de sua teoria da cultura: a renúncia produz consciência, mas o fortalecimento da consciência pode produzir novas exigências de renúncia. Forma-se, portanto, um circuito no qual quanto mais o sujeito renuncia, maior pode tornar-se a severidade da instância que exige novas renúncias (Freud, 2010).

Essa interpretação permite compreender por que a civilização não consegue simplesmente alcançar um estado definitivo de harmonia. O conflito não é apenas entre indivíduos e instituições, mas atravessa a própria constituição do sujeito. O desejo busca satisfação; a realidade impõe limites; a cultura estabelece normas; o supereu internaliza essas exigências; e as pulsões encontram formas alternativas de expressão. O resultado é uma subjetividade permanentemente

tensionada. A civilização, desse modo, não constitui apenas um ambiente externo no qual o indivíduo vive, mas uma estrutura que participa ativamente da formação de sua vida psíquica.

A crítica de Herbert Marcuse amplia essa questão ao perguntar se toda forma de renúncia exigida pela civilização é efetivamente necessária. Ao reinterpretar Freud, Marcuse (1955) distingue as exigências fundamentais da organização social de formas historicamente específicas de repressão. Sua contribuição é importante porque desloca o problema: se Freud evidencia a existência de uma tensão estrutural entre pulsão e cultura, Marcuse questiona quanto desse sofrimento poderia ser reduzido por transformações sociais. A civilização moderna, nessa leitura, poderia produzir uma repressão que ultrapassa aquilo que seria indispensável à manutenção da vida coletiva. A discussão marcusiana preserva, assim, a tensão freudiana, mas introduz uma dimensão crítica e histórico-social ausente ou menos desenvolvida na formulação original.

No entanto, é possível observar que nos estudos contemporâneos essa problemática permanece produtiva para compreender formas atuais de sofrimento. Bogaerts *et al.* (2026), ao analisarem a alienação na cultura contemporânea a partir de referenciais psicanalíticos, identificam fenômenos como individualização, pressão por desempenho, sobrecarga tecnológica e perda de sentido como dimensões relacionadas às transformações da subjetividade. O estudo sustenta que determinadas formas contemporâneas de liberdade podem coexistir com intensificação de exigências internas, deslocando parcialmente o controle de autoridades externas para mecanismos de autocobrança. Em direção semelhante, Spanò (2026) retoma a teoria freudiana da cultura para discutir a relação entre repressão pulsional, culpa e formas contemporâneas de dominação, aproximando Freud de autores críticos posteriores.

Desse modo, Bogaerts *et al.* (2026) compreendem que o “preço da civilização” não deve ser interpretado simplesmente como uma oposição entre liberdade absoluta e repressão social. O argumento freudiano é mais complexo: alguma forma de limitação pulsional é condição para a existência de vínculos duradouros, instituições e vida coletiva; porém, a mesma operação que torna possível a civilização produz sofrimento. A questão fundamental não consiste, portanto, em imaginar uma sociedade completamente livre das pulsões ou do conflito, mas em compreender como diferentes formas históricas de organização social administram, transformam e distribuem os custos dessa renúncia.

5 CULPA, SUPEREU E AGRESSIVIDADE: A DIMENSÃO PSÍQUICA DO MAL-ESTAR E AS CONTRADIÇÕES DO PROJETO CIVILIZATÓRIO

A compreensão freudiana do mal-estar na civilização alcança uma de suas formulações mais complexas quando Freud articula a organização cultural à culpa, ao supereu e à agressividade. Se, por um lado, a civilização representa o esforço humano de construir formas coletivas de proteção, cooperação e domínio das forças naturais, por outro, sua existência depende da contenção de tendências pulsionais que não se ajustam espontaneamente às exigências da vida social. O diagnóstico freudiano desloca, assim, a discussão sobre o sofrimento do plano exclusivamente externo para o interior da própria constituição psíquica. O indivíduo não sofre apenas porque a sociedade lhe impõe proibições; sofre também

porque essas proibições são progressivamente internalizadas, transformando-se em exigências que passam a operar como instâncias de vigilância, julgamento e punição.

Em *O mal-estar na civilização*, Freud (2010) sustenta que a agressividade constitui uma disposição pulsional particularmente problemática para a vida coletiva. O ser humano não seria naturalmente inclinado apenas à cooperação e à busca do vínculo amoroso, mas carregaria também uma tendência à hostilidade, à dominação e à destruição. A civilização precisa, conseqüentemente, mobilizar mecanismos capazes de limitar essa disposição, estabelecendo normas, instituições e identificações que favoreçam a convivência. A agressividade, portanto, não é compreendida como simples produto de circunstâncias sociais específicas, mas como componente estrutural da vida pulsional que a cultura precisa administrar. Freud chega a considerar a inclinação agressiva um dos maiores obstáculos ao processo civilizatório, uma vez que a hostilidade entre os indivíduos ameaça permanentemente a coesão social.

Essa concepção ganha maior densidade a partir da segunda teoria das pulsões, desenvolvida por Freud (2010) após *Além do princípio do prazer*. A oposição entre Eros e pulsão de morte permite compreender a civilização como resultado de uma tensão permanente entre forças de ligação e forças de desligamento. Eros tende à construção de unidades cada vez mais amplas, estabelecendo vínculos entre indivíduos, famílias, grupos e sociedades; a pulsão de morte, por sua vez, introduz no aparelho psíquico uma tendência à destruição e à redução das tensões. A civilização pode ser interpretada, nesse quadro, como um processo que procura ampliar as forças de ligação e restringir as tendências destrutivas. O problema é que essa operação nunca se completa. A agressividade não pode ser simplesmente eliminada; ela precisa ser desviada, limitada, transformada ou dirigida para outras finalidades.

É nesse ponto que o sentimento de culpa assume função decisiva. Para Freud (2010), a renúncia pulsional exigida pela cultura não desaparece quando o indivíduo deixa de realizar determinada ação. Ao contrário, a energia agressiva pode voltar-se contra o próprio sujeito, sendo incorporada à estrutura do supereu. O mecanismo de internalização das proibições sociais constitui, desse modo, uma transformação fundamental da relação entre indivíduo e autoridade. Inicialmente, a ameaça de punição depende de uma autoridade externa; posteriormente, a autoridade é incorporada pelo sujeito, que passa a exercer sobre si mesmo uma vigilância contínua. O resultado é uma forma de controle que dispensa, em grande medida, a presença constante do agente externo.

A formação do supereu mostra, portanto, uma das contradições fundamentais do projeto civilizatório. Quanto mais eficaz se torna a internalização das normas, menos a cultura necessita recorrer à coerção externa direta; simultaneamente, porém, mais intensa pode ser a experiência subjetiva de culpa. Freud estabelece uma relação estreita entre agressividade reprimida e fortalecimento do supereu. A agressividade que não encontra possibilidade de expressão externa é redirecionada para o próprio ego, contribuindo para a constituição de uma instância crítica que exige obediência e pune as transgressões, inclusive aquelas que permanecem apenas no plano da intenção ou do desejo. Na reconstrução freudiana, a própria ambivalência afetiva diante da autoridade desempenha papel importante nesse processo: amor e ódio podem coexistir, e a agressividade reprimida contribui para a formação de uma autoridade interna cada vez mais severa.

Esse aspecto é fundamental para compreender por que a civilização não produz necessariamente sujeitos mais satisfeitos à medida que se torna mais desenvolvida. O progresso cultural pode ampliar as possibilidades objetivas de segurança, conhecimento e organização social, mas não elimina o conflito pulsional. Ao contrário, pode sofisticar os mecanismos mediante os quais o sujeito controla a si próprio. A renúncia pulsional deixa de ser exclusivamente uma imposição exterior e passa a integrar a própria subjetividade. O indivíduo civilizado torna-se, simultaneamente, aquele que é protegido pela cultura e aquele que carrega internamente suas exigências. É nesse paradoxo que se encontra uma das raízes do mal-estar diagnosticado por Freud.

A culpa desempenha, nesse sentido, uma função ambivalente. Ela é necessária à manutenção dos vínculos sociais porque limita a agressividade e favorece a consideração pelo outro; entretanto, quando se torna excessivamente severa, pode converter-se em fonte autônoma de sofrimento. A cultura necessita de mecanismos que impeçam a destruição dos vínculos coletivos, mas o excesso de exigência moral pode produzir sujeitos permanentemente insatisfeitos consigo mesmos. A civilização, portanto, não deve ser compreendida simplesmente como repressão negativa. Ela também produz formas de subjetividade capazes de estabelecer relações, internalizar valores e sustentar projetos coletivos. O problema surge quando a exigência civilizatória se transforma em uma instância persecutória que torna insuficiente qualquer nível de realização.

A agressividade possui, nesse sistema, uma dupla dimensão. Externamente, ameaça a estabilidade dos vínculos sociais; internamente, pode ser convertida em culpa e contribuir para a severidade do supereu. Freud (2010) demonstra, assim, que a civilização enfrenta uma espécie de paradoxo estrutural: para impedir que a agressividade destrua a comunidade, precisa restringi-la; porém, a agressividade restringida não desaparece e pode retornar contra o próprio indivíduo. A ordem social é preservada, mas ao custo de uma tensão psíquica permanente. O sofrimento não constitui, portanto, um acidente do processo civilizatório, mas uma consequência possível de seu próprio funcionamento.

Essa perspectiva também permite compreender a crítica freudiana aos ideais de felicidade. A civilização promete segurança e convivência, mas não pode garantir a realização plena das aspirações individuais. O sujeito permanece dividido entre desejos que buscam satisfação e exigências que impõem limites à sua realização. A tensão entre esses polos constitui parte estrutural da experiência humana. Nesse sentido, a crítica freudiana não propõe um retorno a uma condição pré-civilizada, pois tal retorno significaria também a perda das conquistas culturais que tornam possível a vida coletiva. Seu diagnóstico é mais radical: não existe solução definitiva para a tensão entre indivíduo e civilização porque ambas as dimensões dependem uma da outra.

Essa contradição permanece relevante para pensar as configurações contemporâneas do sofrimento. Embora as formas de autoridade tenham se transformado, os mecanismos de autocontrole e autoavaliação não desapareceram. Han (2017), ao analisar a passagem de uma sociedade predominantemente disciplinar para uma sociedade orientada pelo desempenho, argumenta que o sujeito contemporâneo tende a explorar a si próprio sob a aparência de liberdade. A coerção pode deixar de assumir predominantemente a forma de uma proibição externa e aparecer como exigência de produtividade, desempenho, aperfeiçoamento e realização pessoal. Estudos recentes que dialogam com Han destacam

justamente essa dimensão de autoexploração, na qual o sujeito é simultaneamente agente e vítima das exigências que internaliza.

Embora não seja possível equiparar diretamente o supereu freudiano às formas contemporâneas de subjetivação descritas por Han, existe uma aproximação analítica produtiva. Em Freud, o sujeito encontra-se submetido às exigências internalizadas da cultura; em Han, a coerção contemporânea pode aparecer sob a forma de uma exigência permanente de desempenho e superação. Em ambos os casos, o conflito não depende exclusivamente de uma autoridade exterior claramente identificável. A exigência é incorporada pelo próprio sujeito. A diferença é que, enquanto a configuração freudiana enfatiza a repressão, a proibição e a renúncia pulsional, Han chama atenção para um regime marcado pelo excesso de positividade, pela produtividade e pela autossuperação contínua.

A atualidade dessa discussão também pode ser observada nas análises psicanalíticas contemporâneas sobre violência, ódio e relações com o outro. Guerra e Rocha (2021) argumentam que os efeitos estruturais do mal-estar permanecem presentes nas formas contemporâneas de relação com a alteridade, especialmente quando a diferença é convertida em ameaça e o outro passa a ocupar a posição de inimigo. A agressividade descrita por Freud, portanto, não deve ser reduzida a manifestações individuais de violência, mas compreendida também em sua dimensão social e política, particularmente nos processos de segregação, exclusão e desumanização.

O diagnóstico freudiano adquire, assim, uma dimensão crítica que ultrapassa a oposição simplista entre indivíduo e sociedade. O problema não reside em escolher entre liberdade pulsional absoluta e controle civilizatório total, mas em reconhecer que a existência coletiva depende de uma negociação permanente com forças pulsionais que não podem ser integralmente eliminadas. A civilização necessita de Eros para produzir vínculos, mas encontra na agressividade e na pulsão de morte uma resistência permanente ao projeto de unidade. Ao mesmo tempo, os mecanismos necessários à contenção da violência podem produzir culpa, sofrimento e autovigilância.

A grande contradição do projeto civilizatório reside justamente nesse movimento: aquilo que protege o sujeito também pode submetê-lo; aquilo que possibilita a convivência também exige renúncia; aquilo que limita a violência externa pode intensificar o conflito interno. Freud (2010) não apresenta essa contradição como um problema solucionável por uma reorganização social específica, mas como uma tensão constitutiva da condição humana. É precisamente por isso que seu diagnóstico conserva força interpretativa. Mesmo diante de transformações históricas profundas, permanece a questão sobre quanto sofrimento uma sociedade pode produzir ao exigir dos indivíduos determinadas formas de renúncia, autocontrole e adequação.

Desse modo, culpa, supereu e agressividade constituem categorias fundamentais para compreender a dimensão psíquica do mal-estar. A civilização não apenas organiza o mundo exterior; ela participa da formação do próprio sujeito, instalando no interior do aparelho psíquico as exigências que sustentam a vida coletiva. O resultado é uma subjetividade marcada pela ambivalência: deseja liberdade, mas necessita de limites; busca satisfação, mas encontra frustração; necessita do outro, mas também pode dirigir contra ele sua agressividade. O mal-estar freudiano emerge precisamente desse campo de tensão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender que *O mal-estar na civilização*, de Sigmund Freud, constitui uma das formulações mais significativas da psicanálise acerca da relação entre sujeito, cultura e sofrimento. Publicada em 1930, a obra não deve ser interpretada apenas como uma reflexão circunstancial sobre a sociedade de seu tempo, mas como uma investigação acerca das condições psíquicas que tornam possível a vida coletiva e, simultaneamente, produzem formas inevitáveis de insatisfação.

O diagnóstico freudiano parte de um paradoxo fundamental: a civilização é indispensável para a proteção dos indivíduos, para a organização das relações sociais e para o desenvolvimento da cultura, mas seu funcionamento exige renúncias que impedem a satisfação plena das pulsões. A busca humana pela felicidade encontra, assim, limites provenientes tanto das condições externas quanto da própria constituição psíquica. O sofrimento não representa simplesmente uma falha do processo civilizatório; ele emerge da tensão permanente entre aquilo que o sujeito deseja e aquilo que a vida coletiva exige. Nessa perspectiva, a promessa de uma civilização capaz de eliminar definitivamente o sofrimento mostra-se incompatível com a própria estrutura pulsional humana.

A discussão evidenciou, ainda, que a agressividade ocupa posição central nesse diagnóstico. Ao lado de Eros, entendido como força de ligação e construção de vínculos, a pulsão de morte introduz uma dimensão destrutiva que ameaça a coesão social. A civilização precisa conter a agressividade para preservar a vida coletiva, mas não consegue simplesmente eliminá-la. Parte dessa energia é desviada para o interior do próprio sujeito, participando da constituição do supereu e do sentimento de culpa. Freud estabelece, dessa forma, uma relação decisiva entre organização cultural, repressão da agressividade e sofrimento psíquico (Freud, 2010). Essa formulação permanece particularmente importante porque demonstra que a violência não pode ser compreendida apenas como fenômeno exterior ao indivíduo: ela também participa da constituição subjetiva e das formas pelas quais o sujeito se relaciona consigo mesmo e com os outros.

O conceito de Superego permite compreender uma das contradições mais profundas do projeto civilizatório. A autoridade externa é progressivamente internalizada, transformando-se em instância de vigilância, julgamento e punição. O indivíduo passa a carregar dentro de si as exigências da cultura. Como consequência, mesmo quando determinada ação não é concretizada, o desejo, a intenção ou a fantasia podem tornar-se objetos de censura. O sentimento de culpa assume, então, uma dimensão que ultrapassa a simples reação posterior a uma transgressão. Ele passa a expressar a tensão permanente entre o eu e as exigências do Id, tornando-se elemento constitutivo do mal-estar.

Esse movimento revela o caráter paradoxal da civilização: quanto mais eficaz é a internalização das normas, maior pode ser a intensidade da autovigilância. A cultura protege o sujeito da violência externa, mas pode produzir formas de violência interior. A renúncia pulsional, necessária para a convivência, não significa necessariamente pacificação psíquica; em determinadas condições, pode intensificar a severidade do Superego e ampliar o sentimento de culpa. A contribuição freudiana reside justamente em demonstrar que a moralidade não opera apenas como sistema externo de regras, mas participa da própria economia pulsional do indivíduo.

A investigação também permitiu sustentar a atualidade do diagnóstico freudiano. Naturalmente, não se deve estabelecer uma equivalência direta entre a sociedade analisada por Freud e as formas sociais contemporâneas.

Entretanto, a estrutura do problema permanece produtiva. As transformações tecnológicas, econômicas e culturais alteraram profundamente os modos de subjetivação, mas não eliminaram a tensão entre desejo, limite, reconhecimento e pertencimento.

Estudos recentes continuam identificando o mal-estar como uma condição persistente da subjetividade e destacando a permanência das questões relativas à agressividade, à culpa, à destrutividade e às exigências do Id.

Nesse sentido, a leitura de Freud pode ser colocada em diálogo crítico com interpretações contemporâneas acerca das novas formas de sofrimento. As exigências de produtividade, desempenho, autorrealização e felicidade permanente podem ser compreendidas como configurações históricas específicas que atualizam, sem simplesmente reproduzir, o problema da exigência cultural. O sofrimento contemporâneo não decorre exclusivamente de proibições e interdições; pode também resultar da obrigação de realizar, produzir, consumir e demonstrar continuamente satisfação. Essa transformação não invalida o diagnóstico freudiano, mas amplia seu campo de investigação, permitindo questionar como diferentes sociedades reorganizam as relações entre desejo, norma e sofrimento.

Conclui-se, portanto, que o mal-estar identificado por Freud não constitui uma condição transitória que poderia ser completamente eliminada mediante o aperfeiçoamento das instituições sociais. Ele está relacionado à própria impossibilidade de harmonização plena entre as exigências pulsionais e as condições necessárias à vida coletiva. Isso não significa, entretanto, defender uma visão determinista ou imobilista da existência humana. Reconhecer a dimensão estrutural do conflito não implica aceitar passivamente suas manifestações históricas. Ao contrário, possibilita compreender criticamente os mecanismos pelos quais determinadas formas de organização social intensificam ou atenuam o sofrimento.

A principal contribuição de Freud está, nesse aspecto, em deslocar a questão do simples enfrentamento do sofrimento para a compreensão de suas condições de produção. A civilização não deve ser julgada apenas por aquilo que oferece em termos de segurança, progresso e organização, mas também pelos custos subjetivos que impõe aos indivíduos. O desafio consiste em reconhecer que alguma forma de renúncia é indispensável à convivência, sem transformar essa necessidade em justificativa para formas ilimitadas de repressão, culpabilização ou violência subjetiva.

Por fim, *O mal-estar na civilização* permanece uma obra fundamental porque não oferece uma solução definitiva para o conflito entre indivíduo e cultura. Freud mantém aberta uma questão que continua relevante: como preservar as forças de ligação e cooperação necessárias à vida coletiva sem ampliar excessivamente os mecanismos de repressão, culpa e autodestruição? A ausência de uma resposta conclusiva não representa uma fragilidade do diagnóstico, mas uma de suas maiores forças. O texto freudiano convida a reconhecer que toda civilização carrega consigo suas próprias contradições e que compreender essas contradições constitui condição fundamental para pensar criticamente o sofrimento humano, a cultura e as possibilidades de uma convivência social menos destrutiva.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.
- BIRMAN, Joel. *Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- BIRMAN, Joel. O mal-estar na modernidade e a psicanálise: a psicanálise à prova do social. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 15, n. supl., p. 203-224, 2005. DOI: 10.1590/S0103-73312005000300010.
- BIRMAN, Joel. *O sujeito na contemporaneidade: espaço, dor e desalento na atualidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- BOGAERTS, Stefan et al. Alienation in modern culture: a psychoanalytic analysis of five societal transitions. *Human Arenas*, 2026. DOI: 10.1007/s42087-025-00549-z.
- FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização: novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936)*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. v. 18.
- FREUD, Sigmund. *Psicologia das massas e análise do Eu e outros textos (1920-1923)*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- FREUD, Sigmund. *Totem e tabu: contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos (1913-1914)*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. In: FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936)*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 13-123. (Trabalho original publicado em 1930).
- GUERRA, Andréa Máris Campos; ROCHA, Lucas Alexandre Alves. O próximo e o ódio: questões da psicanálise na atualidade. *Psicologia Revista*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 146-167, 2021.
- HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2017.
- MARCUSE, Herbert. *Eros and civilization: a philosophical inquiry into Freud*. Boston: Beacon Press, 1955.
- MARON, Willian Mac-Cormick. Mal-estar e o desamparo: uma aproximação secular entre Freud e Schmitt. *Modernos & Contemporâneos*, Campinas, v. 3, n. 6, 2020.
- MOCELLIM, Alan Delazeri. Psicopolítica e mal-estar da contemporaneidade. *Civitas: Revista de Ciências Sociais*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, 2021. DOI: 10.15448/1984-7289.2021.1.39147.
- OLIVEIRA, Daniel de Almeida; SILVA, Hayllana Kelly Cardoso Vieira da; REIS, Thaís Leite. A sociedade do cansaço e a emergência das crises existenciais contemporâneas: uma revisão fenomenológica-existencial da obra de Byung-Chul Han. *Episteme Transversalis*, v. 16, n. 2, 2025. DOI: 10.64892/et.v16i2.3590.
- RODRIGUES, Ellen Cristina. Sociedade do cansaço e o sujeito do desempenho. *Signos do Consumo*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. e196226, 2022. DOI: 10.11606/issn.1984-5057.v14i2e196226.
- SILVA, Magali Milene. Freud e a atualidade de *O mal-estar na cultura*. *Analytica: Revista de Psicanálise*, São João del-Rei, v. 1, n. 1, 2012.
- SPANÒ, Marcello. Drive repression and modern apocalyptic cosmology: a meeting ground between psychoanalysis and anthropology. *Thesis Eleven*, v. 193, n. 1, 2026. DOI: 10.1177/07255136251401910.

ÍNDICE REMISSIVO

Agressividade, 53–56, 58, 60–67

Ambiente suficientemente bom, 16, 20–21, 26, 29, 31, 33

Aprendizagem, 11–12, 15–16, 18–21, 25–26, 29–36, 40, 42–43, 47–49

Aparelho psíquico, 13, 28, 30, 56–57, 59–60, 63, 65

Associação livre, 14, 28

Autoridade, 16, 20, 30, 32, 35, 54–57, 61–66

Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 18, 45

BNC-Formação, 18

Civilização, 53–67

Conflito psíquico, 13, 28, 59

Cultura, 14, 27, 29–30, 35, 40, 43, 46–47, 53–67

Culpa, 53–57, 59, 61–67

Currículo e formação docente, 17–19, 21–22, 34–35, 45

Desejo, 11–16, 19–21, 25–30, 32, 34, 36, 40, 47–48, 53–55, 57–61, 63–64, 66–67

Dificuldades de aprendizagem, 11–12, 16, 21, 25, 31, 33

Diversidade e inclusão, 12, 16, 21, 31, 35

Educação básica, 11–12, 16–18, 21, 44–45

Educação do século XXI, 41–44, 49

Escuta, 11–12, 15, 17, 19, 21, 25–26, 31, 33, 35

Ética, 11–12, 16–17, 19–20, 22, 26, 32, 34–35

Formação de professores, 11–12, 17–21, 25, 31, 33, 35, 43–46

Freud, Sigmund, 11–13, 15–16, 19–21, 25–30, 32–36, 39–40, 47–48, 53–67

Globalização, 41, 43, 47–48

Inconsciente, 11–16, 19–21, 25–32, 34–36, 40, 47, 55

Indisciplina, 11–12, 26, 31, 33

Lacan, Jacques, 11–12, 14, 16, 20–21, 25–30, 36

Linguagem, 12–14, 16, 21, 26, 28–30, 36, 43, 47

Mal-estar na civilização, 20, 22, 30, 53–60, 62–67

Modernidade, 53, 57, 67

Objeto transicional, 14, 29

Prática pedagógica, 11, 16–17, 19, 21–22, 25–26, 31–36, 39, 41, 43–44, 47, 49

Princípio do prazer, 14, 28, 54, 56, 60–61, 63

Psicanálise e Educação, 11–12, 15–17, 19, 21, 25–26, 29–36, 39–41, 46–49

Pulsão, 13, 15, 28–29, 33–34, 53, 55–56, 58, 60–63, 65–66

Pulsão de morte, 33, 56, 61, 63, 65–66

Recalque (repressão), 13, 15, 27, 29, 53, 55–56, 59–60, 62, 64–67

Relação professor-aluno, 16, 25, 32, 36, 44, 47–48

Renúncia pulsional, 54, 59–61, 63–66

Saúde mental, 12, 16, 21

Sintoma, 13–15, 28–29

Sofrimento psíquico, 11–12, 16, 21, 26, 29, 31, 53, 55, 57, 59–60, 66

Subjetividade, 11–15, 17–18, 20–21, 25–29, 34–36, 53–55, 61–62, 64–65, 67

Sujeito do inconsciente, 11–12, 20–21, 25, 27, 32

Superego, 14, 28, 30, 53–54, 56, 61–67

Tecnologias educacionais e TDICs, 41–43, 46, 49

Transferência, 11–12, 14–16, 19–20, 26, 28–30, 32, 34–36, 47–48

Winnicott, Donald, 11, 14, 16, 20–21, 25–27, 29, 31, 33, 36

BIOGRAFIA DO AUTOR

ADELICIO MACHADO DOS SANTOS



O Prof. Dr. Adelcio Machado dos Santos é psicanalista e psicopedagogo.

Doutor em Engenharia, Gestão e Mídia do Conhecimento (UFSC). Pós-Doutor em Administração e Gestão do Conhecimento. Mestre em Relações Internacionais.

Bacharel em Estudos Teóricos Psicanalíticos e Sociais, Especialista em Psicanálise e Licenciado em Pedagogia.

Labora nas seguintes áreas de pesquisa: Economia Política Internacional, Sociologia do Desenvolvimento, Psicanálise, Planejamento Urbano e Regional, Constitucionalismo, Saúde Coletiva, Arte Visuais e Desenvolvimento Rural.

Ex: Reitor, coordenador de curso, vogal da Comissão Própria de Avaliação (CPA), Núcleos Docentes Estruturante (NDE) e colegiado de curso.

Integrou os Conselhos Estaduais de Educação, Cultura e Desporto em Santa Catarina.

Militou no "staff" da Assembleia Constituinte de Santa Catarina, Assembleia Legislativa de Santa Catarina, Tribunal de Contas de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação e Secretaria de Estado da Fazenda.

Avaliador científico de projetos, eventos, editoras e periódicos.

Consultor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) e Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC).

Vogal das seguintes instituições: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração (ANPAD), Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito (CONPEDI), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Estudos de Lazer (ANPEL), Associação Nacional de Pesquisa

e Pós-Graduação em Turismo (ANPTUR), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (ANCIB), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) e Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. (ABRACE), Associação Keynesiana Brasileira (AKB).

Registrado nas seguintes organizações de controle corporativo/SC: CORECON, CREA, CRA, CRQ, CONRERP, CRECI, OMB, OAB, CRBio, MT.

Por final, deu a lume a 118 livros, 166 capítulos de livros e 507 artigos científicos.



Psicanálise e Educação: estudos compilados II reúne reflexões sobre as interfaces entre subjetividade, formação docente e processos de ensino e aprendizagem, destacando conceitos como inconsciente, desejo, transferência e escuta. A obra articula contribuições de Freud, Lacan e Winnicott às práticas educacionais e aos desafios contemporâneos da escola. Em sua dimensão final, aprofunda as tensões entre desejo, cultura e civilização, discutindo agressividade, culpa, superego e sofrimento psíquico na perspectiva freudiana.

ISBN 978-65-84364-53-0



9 786584 364530 >



2026