

O ENSINO DA PSICANÁLISE NA UNIVERSIDADE

Bruno Bertoni Giusti Roque (IC) e Eduardo Fraga de Almeida Prado (Orientador)

Apoio: PIBIC Mackenzie

RESUMO

Para a teoria psicanalítica, o processo de ensino e aprendizagem é perpassado pelo fenômeno da transferência, isto é, por um campo afetivo e de fantasias que envolve professor e alunos e que pode gerar dissonâncias ou ruídos naquilo que se pretende transmitir. O presente estudo, de caráter exploratório e qualitativo teve por objetivo investigar a existência de ruídos entre aquilo que é ensinado e aquilo que é aprendido a respeito de conceitos fundamentais da teoria psicanalítica, a saber, inconsciente, sexualidade e complexo de Édipo, no contexto de graduação em psicologia. A amostra foi composta por professores, estagiários e alunos do curso. Para a coleta das informações, utilizou-se entrevistas semiestruturadas que foram gravadas e transcritas. Posteriormente, os dados foram tratados de modo a gerar categorias que possibilitaram a comparação entre as representações relatadas pelos participantes. Após análise, verificou-se a presença tanto de ressonâncias quanto de discrepâncias entre as representações relatadas por professores, alunos e estagiários. Tais dados podem apontar para o entendimento de que algo daquilo que é ensinado encontra reverberação nas representações construídas pelos discentes, mas não de forma completa, havendo espaço para ruídos. Os ruídos parecem diminuir quando entre professores e estagiários. Isso pode manter relação com a estrutura própria da supervisão de estágio, que se diferencia do ensino em sala de aula e parece se aproximar daquilo que em psicanálise podemos chamar de transmissão. A análise pessoal, parte do tripé da transmissão, poderia também ser considerada como um fator que acreditamos ser capaz de diminuir os ruídos.

Palavras-chave: Ensino. Ruído. Psicanálise.

ABSTRACT

For psychoanalytic theory, the process of teaching and learning is permeated by the phenomenon of transference, that is, by an affective field and fantasies involving teacher and students and that can generate dissonances or noises in what is intended to convey. This exploratory and qualitative study aimed to investigate the existence of noises between what is taught and what is learned about fundamental concepts of psychoanalytic theory: unconscious, sexuality and Oedipus complex, in the context of degree in psychology. The sample consisted of teachers, trainees and students of the course. For the collection of information, semi-structured interviews were used and recorded and transcribed.

Subsequently, the data were treated in order to generate categories that allowed the comparison between the representations reported by the participants. After analysis, we verified the presence of both resonances and discrepancies between the representations reported by teachers, students and trainees. Such data may point to the understanding that something of what is taught finds reverberation in the representations constructed by the students, but not completely, with room for noise. Noises seem to diminish when between teachers and trainees. This maybe related to the proper structure of stage supervision, which differs from classroom teaching and seems to be closer to what we can call transmission in psychoanalysis. Personal analysis, part of the transmission tripod, could also be considered as a factor we believe to be able to reduce noise.

Keywords: Teaching. Noise. Psychoanalysis.

1. INTRODUÇÃO

Considerando que ensinar é uma tarefa constantemente perpassada pela dinâmica da transferência – pelos afetos e fantasias daquele que ensina e daquele que aprende – configurando-se, portanto, como uma das “profissões impossíveis” (FREUD, 1937/1996, p. 265) e considerando ainda que, por esse atravessamento, aquilo que fala o professor deixa de possuir completa objetividade e passa a ser colorido pelos afetos do aluno (KUPFER, 2007), é possível inferirmos a existência de ruídos no processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, a existência de elementos desconhecidos que podem estar para além ou aquém daquilo que se deseja transmitir conscientemente em uma mensagem e que se faz presente no campo *entre* o emissor e o receptor, formado no encontro entre eles. Diante desse apontamento, e tendo em vista que a teoria psicanalítica se faz presente de forma significativa no curso de graduação em Psicologia (NUNES; TEIXEIRA, 2001), o presente estudo se dedicou a investigar a existência de possíveis ruídos entre o ensinado e o aprendido a respeito de conceitos próprios a psicanálise por meio da comparação das representações que docentes e discentes no curso de graduação em psicologia de uma universidade privada de São Paulo constroem a respeito desses conceitos.

Para tanto, foram elaborados ainda objetivos específicos e norteadores de nossa investigação, a saber: (1) Analisar a compreensão de três conceitos fundamentais da teoria psicanalítica (Inconsciente, Sexualidade e Complexo de Édipo) por parte de docentes que lecionam disciplinas relacionadas direta ou indiretamente a esse corpo teórico e são, ao mesmo tempo, supervisores de estágio específico obrigatório na área clínica de orientação psicodinâmica/psicanalítica; (2) Investigar a compreensão a respeito daqueles conceitos por parte de alunos que participaram de tais disciplinas e se auto referem identificados com a teoria psicanalítica, bem como a compreensão por parte dos estagiários que desenvolvem atividade prática na área clínica de orientação psicodinâmica/psicanalítica; (3) investigar a existência de possíveis diferenças na compreensão desses conceitos entre estagiários que realizam atendimento psicoterápico aos usuários do Serviço-Escola da universidade (10º semestre) e alunos que ainda não ingressaram nestes estágios (5º ao 8º semestre) e, portanto, possuem contato exclusivamente teórico com a Psicanálise; (4) investigar se há maior aproximação entre a compreensão dos alunos estagiários e dos docentes a respeito dos conceitos que foram objeto desta pesquisa.

Diante do exposto, a investigação que se fez, cujos resultados são aqui apresentados e discutidos, parece encontrar sua relevância tanto para o debate psicanalítico a respeito da transmissão deste corpo teórico particular, como para as discussões referentes ao ensino em psicologia, que aparenta recorrer, em certa medida, ao referencial teórico da psicanálise (NUNES; TEIXEIRA, 2001).

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A Psicologia em suas diretrizes enquanto disciplina em instituições de ensino superior se mostra ampla em seu currículo e diversa em perspectivas que a compõe (CARPIGIANI, 2010). Nunes e Teixeira (2001), a partir da Psicologia Clínica, apontam que cerca de 70% da literatura indicada ao longo do curso de graduação em psicologia é, nas universidades gaúchas, direta ou indiretamente vinculada a teoria psicanalítica. Já no diz respeito a instituição de ensino onde foi realizada a presente pesquisa, a presença da psicanálise é evidente e não se faz presente somente em seu eixo teórico – como Psicanálise I e II – mas também em disciplinas temáticas de forma menos evidente, na medida em que representa o corpo teórico que alicerça a compreensão de disciplinas como “Psicopatologia”, “Psicologia do Desenvolvimento”, etc.

Estes dados parecem relevantes também para o próprio debate psicanalítico, uma vez que não identifica na universidade o lugar de formação de psicanalistas (ALMEIDA, 2006; BRAUER, 2001; CARNEIRO; PINTO, 2009; FREUD, 1919/1996). Freud se debruçou sobre o tema em um breve texto intitulado “Sobre o Ensino da Psicanálise na Universidade” de 1919. Nas palavras do autor:

[...] pode-se afirmar que a universidade só teria a ganhar com a inclusão, em seu currículo, do ensino de Psicanálise. Esse ensino [a Psicanálise], na verdade só pode ser ministrado de maneira dogmática e crítica, por meio de aulas teóricas; isso porque essas aulas permitirão, apenas, uma oportunidade muito restrita de levar a cabo experiências ou demonstrações práticas. [...] Devemos considerar, por último, a objeção de que, segundo essas orientações, o estudante [...] jamais aprenderia a Psicanálise propriamente dita. Isso, de fato, é procedente, se temos em mente a verdadeira prática da Psicanálise. Mas, para os objetivos que temos em vista, será suficiente que ele [o aluno] aprenda algo *sobre* psicanálise e que aprenda algo *a partir* da psicanálise (p. 189, grifo do autor).

Para Brauer (2001) e Carneiro e Pinto (2009), no contexto da universidade, aquilo que se ensina sobre psicanálise está no campo majoritariamente dos fundamentos teóricos. Já para Debieux Rosa (2001) as existências tanto do estudo teórico como da prática clínica supervisionada fazem parte do contexto de graduação em psicologia, o que poderia se caracterizar como uma forma de apresentação ao aluno sobre o sujeito da psicanálise: o sujeito do inconsciente. Essa característica da graduação poderia, segundo a autora, levar os estudantes de psicologia a perceberem que podem intervir, pesquisar e construir conhecimentos em psicanálise mesmo no contexto acadêmico. Desse modo, mesmo não sendo a graduação o lugar de formação do psicanalista, a presença desse corpo teórico parece importante para compor também um *corpus* teórico e técnico ao aluno de psicologia.

A autora aponta ainda uma questão fundamental a formação do psicanalista: a diferença entre ensino e transmissão (ROSA, 2001). No tocante ao ensino da psicanálise este se refere ao ensino de um saber exclusivamente teórico, metodológico e técnico (ALMEIDA, 2006); já a transmissão da psicanálise se refere, para retomarmos Freud (1919), a sua estruturação em um tripé composto pelo estudo teórico, atendimento clínico supervisionado por outro analista com maior experiência e análise pessoal. Seguindo essa compreensão, Coutinho Jorge (2005) refere que a transmissão não se presta a generalizações e universalizações, dando-se, a rigor, de *um para um*. Desta forma, parece que no contexto de graduação em psicologia, a psicanálise é apresentada na forma de seu ensino.

A partir disso surge outra questão: aquilo que se pretende ensinar é sempre apr(e)endido por um outro, que escuta o que lhe é apresentado de acordo com seus recortes particulares, de acordo com seu próprio desejo, o que leva ao problema do *impossível de ensinar* (KUPFER, 2007). Neste sentido, Freud refere não só a educação, mas também o governo e a psicanálise como profissões impossíveis. Em suas palavras:

Quase parece como se a análise fosse a terceira daquelas profissões 'impossíveis' quanto às quais de antemão se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios. As outras duas, conhecidas há muito mais tempo, são a educação e o governo (1937/1996, p. 165, grifo do autor).

Segundo Kupfer (2007), a própria relação entre aluno e professor no contexto de ensino-aprendizagem é perpassada por questões particulares e desconhecidas que podem facilitar ou dificultar qualquer relação dessa espécie. Segundo a autora, esta relação constitui um campo que estabelece as condições para o aprender: a este campo a psicanálise chama de transferência. Portanto, na relação entre professor e aluno se interpõe também o fenômeno da transferência.

A transferência é uma manifestação do inconsciente e foi identificada, a princípio, no contexto da relação entre médico e paciente, mas que se estende para as outras relações da vida cotidiana (KUPFER, 2007). Nas palavras de Freud (1905/1996) no posfácio do "Caso Dora", as transferências são:

(...) reedições, reproduções das moções e fantasias que, durante o avanço da análise, soem despertar-se e tornar-se conscientes, mas com a característica (própria do gênero) de substituir uma pessoa anterior pela pessoa do médico. Dito de outra maneira: toda uma série de experiências psíquicas prévias é revivida, não como algo passado, mas como um vínculo atual com a pessoa do médico. (...) podendo até tornar-se consciente ao se apoiarem em alguma particularidade real habilmente aproveitada da pessoa ou das circunstâncias do médico (p. 111).

Desse modo, a transferência diz respeito a reedição em uma figura atual de afetos e fantasias inconscientes que eram destinadas anteriormente as relações primárias. Assim, de forma análoga, a figura real do professor, no contexto de ensino-aprendizagem, poderá ser sobreposta pelos conteúdos inconscientes do aluno, suas fantasias e afetos, o que pode acarretar maiores ou menores implicações no processo de aprendizagem (KUPFER, 2007).

Este fato implica que o que quer que diga esse professor, investido transferencialmente, será escutado pelo aluno a partir do lugar que lhe é destinado nessa relação, e sua fala deixa de ser exclusivamente objetiva, para ser também colorida pelo desejo inconsciente daquele que o escuta (KUPFER, 2007). A partir deste ponto, é possível supor a existência de ruídos entre aquilo que fala o professor e aquilo que é escutado pelo aluno. Surge daí o *algo* de impossível na tarefa de ensinar.

Levando em conta a presença da psicanálise nos cursos de graduação em psicologia de forma acentuada – como acima mencionado – e ainda a dinâmica transferencial que perpassa a relação entre alunos e professores, considerou-se de grande interesse a investigação e a reflexão crítica a respeito dos possíveis ruídos presentes no ensino da psicanálise nas universidades. O tema parece relevante enquanto possível contribuição para o debate psicanalítico a respeito do ensino e transmissão de seu corpo teórico, bem como enquanto possível contribuição para as discussões a respeito do ensino em psicologia.

Para tanto, levamos em consideração que, nas disciplinas relacionadas a psicanálise no curso de graduação, seja em sua apreciação direta ou enquanto alicerce para disciplinas temáticas, estão presentes aquilo que poderíamos chamar de conceitos fundamentais, as *pedras angulares* do corpo teórico psicanalítico. Nas palavras de Freud (1923):

As Pedras Angulares da Teoria Psicanalítica – A pressuposição de existirem processos mentais inconscientes, o reconhecimento da teoria da resistência e repressão, a apreciação da importância da sexualidade e do complexo de Édipo constituem o principal tema da psicanálise e os fundamentos de sua teoria. Aquele que não possa aceitá-los a todos não deve considerar-se a si mesmo como psicanalista (p. 264, grifo do autor).

Destes, consideramos como base para o presente estudo os conceitos de sexualidade, inconsciente e complexo de Édipo. Faremos uma breve apresentação desses conceitos, a partir de Freud e comentadores de sua obra.

Entendemos aqui por sexualidade, tal como descrito por Freud (1917/1996, 1940/1996), algo que está para alguém e além da sexualidade adulta, ou seja, de uma sexualidade genital, estando presente desde os primórdios da infância e cuja finalidade não é restrita a reprodução e perpetuação da espécie. Portanto, na sexualidade e no desenvolvimento psicosexual estão envolvidas diferentes partes do corpo, não somente os

órgãos genitais. No tocante a tal desenvolvimento psicosexual, o autor alude sua ocorrência em fases mais ou menos delimitadas, nas quais podem ocorrer sobreposições e concomitâncias entre as etapas esperadas, configurando-se um desenvolvimento que não se dá de maneira necessariamente linear ou cronológica.

A respeito de tal conceito, Laplanche e Pontalis (2001) destacam a extensão que alcança a sexualidade em sua compreensão psicanalítica no que se refere a uma grande variedade quanto a escolha de objeto sexual e formas de obtenção de satisfação, independente da finalidade reprodutiva.

No tocante ao conceito de inconsciente, Laplanche e Pontalis (2001) apresentam de forma sistemática a diferenciação entre *Inconsciente (Ics)* enquanto substantivo e *inconsciente (ics)* enquanto adjetivo. O primeiro se refere a compreensão tópica do sistema Inconsciente, lugar onde se encontram conteúdos recalçados, a sexualidade infantil recalçada, cuja passagem para o sistema Pré-consciente/Consciente é impedida e cujo funcionamento se dá por regras que lhe são próprias, como deslocamento e condensação. Nesse sistema psíquico habitam conteúdos que são denominados representantes da pulsão, estes por sua vez, quando investidos de energia (catexizados), buscam a consciência e só atingem tal objetivo – sempre de forma insatisfatória – quando nas formações do inconsciente (ou soluções de compromisso) que ultrapassam as resistências impostas pelos sistemas superiores. Já o segundo sentido dado ao vocábulo inconsciente, enquanto adjetivo, se refere ao modo descritivo de compreensão, que diz respeito a qualidade de um conteúdo que está inconsciente em um determinado momento, ou seja, fora da percepção consciente, mas não diz respeito ao sistema Inconsciente topograficamente (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001).

No que se refere ao conceito de complexo de Édipo, este diz respeito a vivência de sentimentos amorosos em relação as figuras parentais na infância:

A menina gosta de considerar-se como aquilo que seu pai ama acima de tudo o mais, porém chega a ocasião em que tem de sofrer parte dele uma dura punição e é atirada para fora de seu paraíso ingênuo. O menino encara a mãe como sua propriedade, mas um dia descobre que ela transferiu seu amor e sua solicitude para um recém-chegado. (...) Mesmo não ocorrendo nenhum acontecimento especial tal como os que mencionamos como exemplos, a ausência da satisfação esperada, a negação continuada do bebê desejado, devem, ao final, levar o pequeno amante a voltar as costas ao seu anseio sem esperança. Assim, o complexo de Édipo se encaminharia para a destruição por sua falta de sucesso, pelos efeitos de sua impossibilidade interna (Freud, 1924, p. 193).

No entanto, tal desventura na infância não tem fim em si mesma e carrega sobre si funções que consideramos de grande importância para a vida psíquica, na esteira de

Laplanche e Pontalis (2001): (1) efeitos sobre a estruturação da personalidade e das instâncias psíquicas, especialmente Supereu; (2) efeitos sobre a escolha do objeto de amor, uma vez que este ao longo da vida permanece marcado por investimentos e identificações inerentes ao complexo e pela interdição à realização do incesto; (3) como eixo de referência para psicopatologias; (4) fazer intervir uma instância interditória que liga o desejo a lei.

No tocante as funções observadas no parágrafo anterior, entendemos que estas mantêm relação com o proposto por Freud (1917/1996) no que se refere ao complexo de Édipo como momento de inscrição do sujeito na sociedade:

Dessa época [complexo de Édipo] em diante, o indivíduo humano tem de se dedicar à grande tarefa de desvincular-se de seus pais e, enquanto essa tarefa não for cumprida, ele não pode deixar de ser uma criança para se tornar membro da comunidade social. Para o filho, essa tarefa consiste em desligar seus desejos libidinais de sua mãe e empregá-los na escolha de um objeto amoroso real externo e em reconciliar-se com o pai, se permaneceu em oposição a este, ou em liberar-se da pressão deste, se, como reação à sua rebeldia infantil, tornou-se subserviente a ele (p. 340).

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa é de delineamento qualitativo, o que nos levou a seguir as etapas referentes a tal modalidade de pesquisa, quais sejam: 1) fase exploratória – levantamento bibliográfico relacionado ao tema central da pesquisa; 2) trabalho de campo – coleta dos dados via entrevista semiestruturada; 3) análise e tratamento do material coletado (MINAYO, 2010).

Desse modo, no momento do *trabalho de campo*, e para a realização da coleta de dados, foram utilizados roteiros especialmente elaborados para nortear o campo das entrevistas semiestruturadas. Foram elaborados três roteiros de entrevista, cada qual referido a um dos três recortes realizados na amostra, quais sejam: alunos em contato exclusivamente teórico com a psicanálise na graduação (do 5º ao 8º semestre); estagiários em atividade supervisionada de estágio específico obrigatório na área clínica de orientação psicodinâmica/psicanalítica (10º semestre); e professores psicólogos e/ou psicanalistas do curso de graduação em psicologia, docentes em disciplinas direta ou indiretamente relacionadas a psicanálise e seu corpo teórico, bem como supervisores de estágio específico obrigatório na área clínica de orientação psicodinâmica/psicanalítica.

As questões desenvolvidas para o roteiro de entrevista tiveram por finalidade elucidar os significados e representações construídas por cada entrevistado a respeito dos conceitos fundamentais da psicanálise, a saber: sexualidade, inconsciente e complexo de Édipo, respectivamente.

Para a seleção da amostra foram determinados critérios de inclusão: aos docentes, serem professores em disciplinas teóricas diretamente ligadas ou cujo pano de fundo é a psicanálise e seu corpo teórico e serem, ao mesmo tempo, supervisores de estágio específico obrigatório na área clínica de orientação psicodinâmica/psicanalítica; aos alunos até 8º semestre, terem experienciado aula teórica com um dos professores selecionados, em pelo menos uma das diversas disciplinas, no semestre anterior a realização da entrevista e se declararem identificados com a teoria psicanalítica; e aos estagiários, por fim, estarem sob supervisão de um dos professores selecionados há pelo menos um semestre. A composição da amostra se deu de forma a garantir que um mesmo professor/supervisor fosse seguido de um de seus estagiários e também de um de seus alunos para quem deu aula teórica no semestre anterior a realização da entrevista (ou seja, a amostra foi selecionada de modo a garantir que o aluno 1 teve aula com o professor 1, que é também supervisor do estagiário 1, e assim sucessivamente). Estes critérios pareceram relevantes para que se pudesse efetuar uma comparação entre representações e delimitar um campo. Compuseram a amostra: cinco alunos em contato exclusivamente teóricos (identificados pela letra A – alunos), cinco estagiários em estágio obrigatório específico na área clínica (identificados pela letra E – estagiários) e cinco professores (identificados pela letra P – professores).

Naquilo que se refere aos procedimentos elaborados para a coleta de dados, os possíveis colaboradores foram contatados, em um primeiro momento, de forma presencial pelo pesquisador, onde se fez breve apresentação desse estudo e o convite aos possíveis interessados. Para aqueles que concordaram em participar, foi agendado dia e horário para a entrevista. Vale ressaltar que as entrevistas foram realizadas em dois locais distintos, ambos considerados adequados no que se refere a garantia do sigilo e demais determinações éticas, a saber: com todos os alunos, estagiários e parte dos docentes, as entrevistas foram realizadas em salas específicas, agendadas com antecedência, junto ao Serviço-Escola da universidade, mediante autorização prévia; já no caso de dois dos professores, por questões de maior conveniência, as entrevistas foram realizadas em seus respectivos consultórios.

Na ocasião da entrevista presencial com cada colaborador foram apresentadas a Carta de Informação e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, após serem sanadas todas as dúvidas que surgiram em relação ao desenvolvimento da pesquisa, bem como após a assinatura do TCLE, deu-se início as entrevistas. Ressalta-se que as entrevistas foram áudio-gravadas com o objetivo de que as informações coletadas fossem posteriormente transcritas pelo pesquisador de maneira fidedigna.

No que se refere a análise das informações coletadas, esta se deu de modo a contemplar seis etapas, a saber: (1) transcrição das entrevistas gravadas de maneira fidedigna; (2) as perguntas elaboradas para os Roteiros de Entrevistas foram consideradas eixos temáticos norteadores para o tratamento e organização do material; (3) o material foi separado de acordo com o recorte da amostra, levando em conta a especificidade de cada uma; (4) após reiteradas leituras, considerando os eixos norteadores, foi destacado de cada entrevista os pontos considerados relevantes e organizados em uma tabela para cada um dos entrevistados, segundo o recorte da amostra ao qual pertenciam; (5) após organização das tabelas, e repetidas leituras, objetivou-se a criação de categorias oriundas do próprio material coletado nas entrevistas para cada um dos grupos que compôs a amostra – as categorias foram criadas a partir da aproximação entre as respostas intragrupos; (6) por fim, buscou-se comparar as respostas dadas por cada um dos grupos a partir das categorias destacadas em suas respostas, considerando cada eixo temático.

4. RESULTADO E DISCUSSÃO

Frente a grande quantidade de dados oriundos das entrevistas, e considerando os objetivos do presente estudo, optamos por efetuar um recorte na análise e por estruturá-la da seguinte maneira: os dados serão apresentados de acordo com cada eixo temático e categorias de análise formadas a partir das aproximações entre as repostas de participantes do mesmo grupo. A partir de cada categoria propomos a comparação entre as representações encontradas em cada um dos grupos de participantes.

O primeiro eixo norteador oriundo do Roteiro de Entrevista diz respeito a *compreensão sobre o conceito de sexualidade em psicanálise*.

No tocante ao grupo de **professores**, podemos destacar duas categorias: *não genitalidade e desenvolvimento*. Quanto a primeira categoria, para a professora entrevistada 1 (identificada por P1) a sexualidade em Psicanálise *“tem um sentido amplo, porque não é uma sexualidade explícita, genital por exemplo”* (P1). Já para a professora entrevistada 3 (doravante P3), a sexualidade não mantém relação direta com o sexo em si, ou ligada exclusivamente ao genital: *“ele [Freud] vai desdobrar, mas não da sexualidade que tem a ver com o sexo, com o genital, (...) depois tem até a ver com a vida sexual do sujeito, mas não é isso, não se resume a isso, né?”* (P3). E para a professora entrevistada 4 (identificada por P4) a sexualidade em Psicanálise *“não é sexo”* (P4). E, por fim, para o professor entrevistado 5 (doravante P5), *“(...) a sexualidade, ela é entendida como algo mais amplo do que a mera sexualidade adulta, a sexualidade genital, que é um momento da sexualidade, a sexualidade genital”* (P5). Tal compreensão nos parece se aproximar daquilo que é entendido por Freud (1917/1996, 1940/1996).

Já no que se refere a categoria *desenvolvimento*, para P1 a sexualidade em psicanálise *“tem a ver com essa questão do desenvolvimento psíquico mesmo, né, que envolve áreas de predomínio da estimulação e que tem relação com a sexualidade em alguma medida. Porque eu tenho um pouco essa perspectiva da questão do desenvolvimento em etapas e o que isso vai significar, por exemplo, na sexualidade infantil, se é o momento da oralidade, da analidade, etc, (...) mas de tentar passar um pouco a perspectiva de como a pessoa funciona diante de uma questão mais da vida”* (P1). Para P4 *“remete a todo um desenvolvimento da sexualidade, da libido, na verdade. E que vai acompanhando um desenvolvimento que não necessariamente é cronológico. Podem ter etapas, (...) mas elas vão caminhando simultaneamente”* (P4). E para P5 a sexualidade relacionada ao desenvolvimento está presente desde a infância e parece manter relação também com a estruturação do psiquismo: *“ele [Freud] vai investigar todo o desenvolvimento psicosssexual, desde a origem. Então, a sexualidade, ela já está presente na infância, isso também é um ponto importante. A questão da sexualidade já se faz presente ali desde o primeiro momento da vida, desde o nascimento, né, e ela vai tendo todo um caminho de desenvolvimento, que vai, de alguma maneira, estruturando aquele psiquismo, né, forjando aquele psiquismo”* (P5).

Ainda a respeito do conceito de sexualidade, mas no tocante as respostas dos **estagiários**, podemos destacar a relação que alguns elaboram entre sexualidade e *desenvolvimento*. Para a estagiária entrevistada 2 (E2) a sexualidade tem relação com certas fases: *“lembro das fases do Freud, né, (...) toda aquela... as cinco fases dele, não vou lembrar o nome”* (E2). Já o estagiário entrevistado 3 (E3), quanto a sexualidade, em seu aspecto ligado ao desenvolvimento, entende que *“ela vai sendo lapidada, do impulso mais animalesco possível, que aí vamos falar um pouco do Id, indo até a última fase que é a genital – que a gente entende como o final desse desenvolvimento”* (E3). A estagiária 4 (identificada por E4) também refere a sexualidade ligada ao desenvolvimento humano ao dizer que *“tem as fases, né, também faz parte da sexualidade, né, (...) da criança. Aí tem a fase anal, oral, genital. Tem o período de latência, complexo de Édipo... essas coisas”* (E4). A estagiária, assim como E2, parece entender o desenvolvimento psicosssexual de forma linear, o que nos parece se distanciar da compreensão freudiana da questão (FREUD, 1940/1996). E a estagiária 5 (E5), entende que a sexualidade em sua interface com o desenvolvimento diz respeito a uma força: *“é sim uma força de desenvolvimento, a libido ali, (...) na pessoa que está se desenvolvendo”* (E5).

Quanto a este aspecto, ainda que tenha sido mencionado por quatro dos cinco estagiários entrevistados, notamos que qualitativamente existe uma diferença quanto a compreensão que fizeram e as compreensões apresentadas pelos professores. Talvez E4

seja a que mais se aproxima, inclusive de sua supervisora (P4), ao relatar a respeito de um desenvolvimento em fases, mas de maneira linear, o que não corresponde ao entendimento de P4.

Já com relação a *não genitalidade* da sexualidade em psicanálise, isso pode ser observado nas respostas de E1, E4 e E5. E4 diz: *“o que eu entendi de sexualidade é que ela vai além da sexualidade que a gente entende no senso comum, que é a penetração (...)”* (E4) e E5 refere que entende sexualidade em psicanálise *“não como a sexualidade em si”* (E5), assim como E1: *“não é uma questão sexual em si, né”* (E1).

Diante disso, percebemos que as categorias centrais atribuídas às respostas dos professores (*não genitalidade* e *desenvolvimento*) reaparecem nos relatos dos estagiários. No entanto, destacamos que, por mais que seja retomado como parte da sexualidade, o *desenvolvimento* para os estagiários parece restrito a um desenvolvimento linear e progressivo em fases definidas, o que se apresenta de forma mais ampla na compreensão dos professores, especialmente de P4. Quanto a *não genitalidade*, esta parece ser uma compreensão mais próxima entre ambos os grupos, no entanto, nos chama a atenção não aparecer como unanimidade nas respostas dos estagiários, como talvez se poderia esperar devido à presença em todos os relatos dos professores e a ênfase dada por Freud em sua obra a respeito dessa questão (FREUD, 1917/1996, 1940/1996).

No que se refere às respostas dadas pelos **alunos**, a sexualidade ligada ao *desenvolvimento* é apresentada somente pelas alunas entrevistadas 4 e 5 (identificadas por A4 e A5, respectivamente). A4 refere que *“como parte do desenvolvimento da pessoa, que a gente passa por etapas, por fases. (...)”* (A4). E sua colega A5 diz: *“eu acho que é muito amplo, e a psicanálise, ela tem uma forma diferente de olhar isso e como algo que é esperado do ser humano, no desenvolvimento. Descobrimos da sexualidade na idade tenra. (...) Acho que, o que eu entendo é que é comum, que é esperado que ela se toque, que ela descubra seu próprio corpo, os limites”* (A5). No entanto, poderíamos apontar como questão latente se no desenvolvimento infantil a sexualidade aparece como algo da ordem de um descobrimento.

A aluna entrevistada 2 – identificada por A2 – relata, como exceção, que a sexualidade é importante, mas que Freud não destacou esse conceito em sua obra. Diz: *“partindo do Freud a gente pode dizer que ele, né, não via muito isso... Mas, acho que é superimportante, principalmente para as crianças, né?”* (A2). Tal compreensão parece se distanciar significativamente do entendimento relatado pelos professores a respeito de tal conceito e não reflete a realidade da obra freudiana (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001; FREUD, 1917/1996, 1940/1996).

Notamos que as representações relatadas pelos alunos parecem se distanciar das representações destacadas pelos professores, especialmente devido à ausência da categoria *não genitalidade* e a menção ao *desenvolvimento* apenas em duas das cinco entrevistas realizadas. Já a representação em caráter de exceção, também aponta certo grau de distanciamento entre aquilo que destacaram os alunos e os professores.

O segundo eixo temático se relacionou a *compreensão a respeito do conceito de inconsciente em psicanálise*.

Quanto a esse conceito, no tocante às respostas dos **professores**, podemos destacar uma compreensão a partir de uma perspectiva *descritiva* do inconsciente, enquanto qualidade de um conteúdo, sendo essa a principal categoria que podemos formular a partir de suas repostas. Para P1 o inconsciente é algo de “*profundidade mais ou menos recalçada*” (P1). Já para P2 o inconsciente “*é algo que habita nosso psiquismo, é parte de nós mesmos, que a gente não tem contato e que, às vezes, pode assustar*” (P2). Para P3 o inconsciente é “*uma parte de nós mesmos que nós desconhecemos, né, e uma parte de coisas nossas que tem que ficar lá mesmo (...)*” (P3). E P4, por fim, destaca: “*o inconsciente é uma parte do aparelho, uma parte de nós, né, falando bem cruamente. É a parte que a gente tem pouco domínio, vamos dizer, racional*” (P4).

De modo geral, os professores, embora aludem ao inconsciente enquanto topograficamente localizado no psiquismo não descrevem seu funcionamento particular enquanto instância psíquica e as características do chamado processo primário (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001).

Já no que se refere a compreensão relatada pelos **estagiários** a respeito do conceito de inconsciente em psicanálise estes, de modo geral, também parecem compreender tal conceito a partir de sua característica *descritiva* majoritariamente. E1 refere o inconsciente enquanto “*desejos que ele [paciente] tenha, que não estão no entendimento dele, que não estão ali na consciência dele*” (E1). Já para E2 “*o inconsciente na psicanálise é aquilo que a gente vai adquirindo conforme a gente vai crescendo e que a gente não tem muita noção, não presta atenção que está adquirindo*” (E2). O estagiário E3, por sua vez, relata: “*vejo como meio que uma cortina de fumaça, para a gente não ter que lidar sempre e com tanto contato com aquelas coisas que a gente teria vergonha, vamos colocar assim (...)*” (E3). Já para E4, o inconsciente se caracteriza por “*um conteúdo que a gente não tem contato. (...) é aquilo que a gente não vê e move a gente pra fazer alguma coisa*” (E4). Por fim, para E5: “*Inconsciente eu entendo como algo que a gente não consegue tocar, a gente não consegue ver, a gente não consegue ter acesso, mas que faz parte do nosso funcionamento. É um conteúdo, (...) eu diria que é ali, um lugar que não dá pra especificar, colocar como algo*

físico, mas que é... tem influência nos nossos comportamentos, nossos desejos, nosso funcionamento” (E5).

Diante disso, parece possível supor a existência de alguma aproximação entre o que é apresentado enquanto conceito de inconsciente entre professores e estagiários. No entanto, é preciso considerar as nuances qualitativas das respostas dadas por cada participante e cada grupo.

Ainda no tocante ao conceito de inconsciente, no que se refere as respostas apresentadas pelos **alunos** podemos destacar algo semelhante. Referente a perspectiva *descritiva* de inconsciente, este é relatado por A2, A3, A4 e A5. A2 refere que o inconsciente é *“aquilo que está fora, que a gente não consegue perceber na nossa vida; (...) Tudo que a gente pode expressar, às vezes verbalizado, e que muitas vezes a gente não percebe que está ali presente” (A2)*. Já A3 refere que o inconsciente é *“tudo aquilo que é recalcado, que você não tem acesso, não tem nome” (A3)*. Para A4 o inconsciente diz respeito a *“coisas que existem, que são suas, que você não tem acesso a elas” (A4)*. Já A5, por fim, refere que o inconsciente *“são conteúdos reprimidos, assim, no geral, que a gente não entra muito em contato, por “n” razões” (A5)*. Considerando de forma estrita, os conteúdos inconscientes estariam relacionados ao recalcado e não aquilo que é reprimido uma vez que os conteúdos reprimidos pertencem ao sistema pré-consciente/consciência (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001). Além disso, de modo geral, podemos notar também certa aproximação no que se refere ao sentido *descritivo* do inconsciente entre as respostas dos alunos e as respostas dos professores.

Já o último eixo temático se refere à *compreensão do conceito de complexo de Édipo em psicanálise*.

A respeito de tal conceito, no tocante às respostas dos **professores** identificamos duas possíveis categorias: *desenvolvimento* e *lei*. Quanto ao primeiro, P1, P4 e P5 entendem que o complexo de Édipo mantém relação com o desenvolvimento humano. P1 faz referência ao desenvolvimento egóico: *“então eu entendo que ali tem alguma coisa e como que eu vou operacionalizar essa situação para poder pensar também na questão do desenvolvimento egóico do paciente” (P1)*. Já P4 refere o complexo de Édipo como um momento importante que pode gerar parada ou movimento: *“Que vai provocar, na criança, que está em desenvolvimento, mas nos adultos também, sentimentos que vão provocar uma parada ou um ‘ta bom, ok, não é esse o meu lugar, então vamos correr atrás’, em uma tendência ao desenvolvimento” (P4)*. E para P5 é *“um momento aí do desenvolvimento psicosssexual, quando chega esse ponto do complexo de Édipo. (...) E, justamente, a partir da dissolução do complexo, vai se formar a personalidade do sujeito” (P5)*. Notemos que P5

destaca que o complexo se relaciona também com a formação da personalidade, o que nos parece um ponto importante ligado a teoria psicanalítica (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001).

Já no que se refere a segunda categoria – a *lei* – esse ponto é destacado por P4 e P5, que afirma: “e a partir daí como vai se formar esse sujeito na passagem para o social, para o cultural, com relação a lei, a inscrição dessa criança no mundo, na sociedade” (P5). Portanto parece que a questão do complexo de Édipo se relaciona também, nessa perspectiva, com uma inscrição do sujeito no campo social.

No tocante a resposta dos **estagiários** notamos a possibilidade de eleição de duas outras categorias: *relação com figuras parentais* e *castração*.

No que se refere a primeira, ela está presente na resposta de quatro dos cinco estagiários entrevistados. Como no caso de E1 que diz: “relação que um sujeito tem com a mãe, né, é uma relação de desejo, mas eu entendo como um desejo de cuidado” (E1). Já E2 refere que “o complexo de Édipo, pra mim, tem a relação (...) a questão com a relação com a mãe, essa idealização que eles criam em si, né?” (E2). E3, por seu turno, refere que o complexo de Édipo está relacionado a um impulso biológico e em uma relação com a mãe. Em suas palavras: “a gente vai então lembrar um pouco dos impulsos animais, biológicos, e que muito da gente fica naquela relação bem tátil mesmo, no começo da vida, né, que é uma relação só com a mãe. A mãe é aquela única coisa, né, que existe, a única coisa que provê, é a única coisa que nos toca e a única coisa que nós vemos” (E3). Já E5, por fim, destaca: “acho que a relação, principalmente da criança com o pai e com a mãe, né, ali” (E5).

Já no que se refere a categoria *castração*, tal compreensão se faz presente nas repostas de três dos cinco estagiários entrevistados. A estagiária E2 destaca: “o complexo de Édipo, pra mim, tem a relação da castração” (E2). Já E3 refere que “pra um menino, que seria o esperado, ele se identificar com esse pai: ‘ok, eu vou deixar de desejar a minha mãe, a sua mulher, e você não me castra e eu posso encontrar outras mulheres, posso encontrar outros objetos de desejo’. Então, ele mantém esse falo, então está íntegro. Mas isso gera uma angústia, né, pro resto da vida, que é a angústia de ser castrado” (E3). E E4, por fim, diz: “complexo de Édipo é o medo da castração. (...) E isso é importante pra criança, ter esse medo, pra ela saber quais são as regras que a sociedade tem sobre ela, né. (...) o papel de fazer a castração é do pai, ele possui o falo, que é o que a criança também quer possuir, só que aí o pai fala: ‘não, a mãe é minha também, não só sua. Você não pode ter tudo, você não é onipotente’” (E4). Notemos que, aqui, E4 também relaciona o complexo de Édipo às regras do pacto social, se aproximando da compreensão de P5.

Quanto a compreensão relatada pelos **alunos**, destacamos uma categoria que parece se repetir de forma unânime nas respostas obtidas: *relação com figuras parentais*. No tocante a esta categoria, A1 refere que o complexo de Édipo está relacionado a “*uma imagem que você constrói, acho que baseado na relação com seus pais, e aí ao longo da sua vida a gente tenta, sempre inconscientemente, buscar nos seus parceiros ou pessoas que você vai se relacionar, se espelhando nessa imagem que você criou na infância*” (A1). Já para A2 complexo de Édipo é “*paixão pela mãe que vem muitas vezes demonstrada por esse indivíduo, e que vem nas relações em que esse indivíduo pode ter com outra pessoa também, por fora*” (A2). A3, por sua vez, relata acreditar que “*a gente vai amar nossa mãe, vai amar nosso pai, vai ficar com raiva e amar novamente. O Édipo ele acontece aí, se você for pensar (...) e isso também tem a ver com construção. Eu acho que esse é o cerne de tudo. Tem a ver muito com construção, de como você vê seus pais, de como eles te ensinam. (...) Como é que é a percepção para a família, o que é família para a sociedade*” (A3). A4 parece mais direta em sua resposta e diz: “*o filho quer matar o pai para ficar com a mãe, algo mais ou menos assim. Parece trágico, mas também é em um sentido figurado*” (A4). Já A5, por fim, destaca que o “*complexo de Édipo seria, no caso do menino, ele ter esse vínculo mais idealizado, apaixonado, pela mãe e rivalizar com o pai*” (A5).

De modo geral, embora o conceito apresente certo funcionamento de uma relação entre a criança e seus pais, os alunos parecem deixar de lado as funções que também são relacionadas a tal momento: como parte do desenvolvimento psicosssexual, a escolha de objeto de desejo, a estruturação da personalidade e a inscrição da lei na passagem para o social (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001). Além disso, tal relação diretamente ligada às figuras materna e paterna, embora pareça uma compreensão compartilhada com os estagiários, se distancia daquilo destacado a respeito desse conceito pelos professores.

A partir de um olhar panorâmico para os dados aqui dispostos, poderíamos inferir que naquilo que se refere às representações ligadas ao conceito de sexualidade em psicanálise existe maior aproximação entre as respostas dadas por professores e estagiários, uma vez que ambos se referiram as categorias *desenvolvimento* e *não genitalidade*. No entanto, é preciso considerar que no caso dos estagiários a percepção a respeito do desenvolvimento pareceu restrita a um desenvolvimento em fases lineares, o que se afasta do que nos parece a compreensão dos professores e a compreensão de Freud (1940/1996). Quanto as respostas do grupo de alunos, a compreensão de uma sexualidade ligada ao desenvolvimento, mesmo que de forma linear em suas fases, também pode apontar para certa ressonância entre sua representação e a do grupo de professores. No entanto, por outro lado, chama a atenção não haver menção a categoria *não genitalidade* nas respostas dos alunos entrevistados, o que poderia sugerir um possível

ruído naquilo transmitido de maneira exclusivamente teórica a respeito desse conceito. Nesse sentido, considerando este eixo temático, poderíamos inferir que há maior aproximação entre a compreensão apresentada por professores e estagiários, mesmo que ainda seja possível notar diferenças qualitativas entre suas respostas.

Já no tocante ao eixo temático relacionado ao conceito de inconsciente em psicanálise, nos parece haver maior ressonância naquilo que é apresentado nas respostas de professores, estagiários e alunos. De maneira geral, os participantes apresentaram o conceito de inconsciente a partir de sua perspectiva descritiva, relegando a perspectiva tópica ao segundo plano, bem como seu funcionamento e regras específicas, a saber, o processo primário (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001). Quanto a este conceito, portanto, poderíamos apontar menor percepção de ruídos, embora cada participante descreva à sua maneira as características do inconsciente. Dito isto, é mister ressaltar que Freud (1915/1996) alude de forma explícita que a especificidade da teoria psicanalítica reside em tratar o inconsciente enquanto substantivo, isto é, um lócus no psiquismo que funciona a partir de mecanismos e processos que lhes são próprios. Neste sentido, esta especificidade parece não ter encontrado – de forma unânime – destaque nos relatos dos professores, estagiários e alunos.

Por fim, no tocante ao terceiro e último eixo temático, a compreensão a respeito do conceito de complexo de Édipo em psicanálise, este nos parece ser o conceito no qual se poderia supor uma maior quantidade de ruído em seu ensino, devido as categorias *desenvolvimento* e *lei*, identificadas a partir das respostas dos professores e não identificadas nas respostas apresentadas pelos estagiários e alunos, na medida em que estas concentraram-se majoritariamente na categoria *relação com figuras parentais*. No entanto, é preciso que façamos uma ressalva quanto a resposta da estagiária E4 que também faz relação entre o complexo de Édipo e as regras, leis e inscrição do sujeito na sociedade, assim como o professor P5. Porém, devido ao fato dessa compreensão denotar exceção em sua resposta quando comparada aos demais estagiários, não se considerou critério para formação de uma categoria para o grupo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma geral poderíamos defender o argumento de que existe no ensino desses conceitos algo que alcança reverberação a partir do professor para seus estagiários e alunos. No entanto, parece existir também, de fato, algo no ensino que se caracteriza como um ruído que distancia aquilo que é compreendido pelo aluno e estagiário daquilo que eventualmente foi apresentado pelo professor. Inferimos ainda que há maior aproximação entre as representações construídas por estagiários e professores do que entre aquelas

construídas pelos alunos e professores. Pensamos que isso pode ocorrer devido a diferente configuração do ensino no caso das supervisões de estágio – com um grupo muito mais restrito de discentes – quando comparadas as formas de ensino em sala de aula, o que, de alguma forma, poderia também influenciar na relação entre estagiário e professor, inclusive em termos transferenciais. A forma do ensino em supervisão de estágio, considerando a prática de atendimento clínico supervisionado e o contínuo estudo teórico, poderia também ser considerada mais próxima daquilo que em psicanálise será entendido por transmissão, o que nos parece ser um ponto importante a se considerar quando nos referimos a aproximação das representações entre estagiários e professores. Além da supervisão, sem intenção de estabelecer um dispositivo de caráter normativo, mas considerando a possibilidade de outro possível veículo para a compreensão da teoria psicanalítica, a análise pessoal nos parece ser um recurso que poderia proporcionar para o aluno o contato com conteúdos desse ensino a partir de outro lugar, isto é, enquanto analisando. Inferimos que este cenário possivelmente reduziria, em alguma medida, o ruído na compreensão dos conceitos.

Parece-nos importante destacar ainda que, embora os critérios de inclusão possibilitassem a formação de um campo específico de estudo, compreendemos que tanto os estagiários quanto os alunos podem entrar em contato ou se dedicar ao estudo dos conceitos aqui tomados por instrumento em outros espaços para além do contexto de graduação em que estão envolvidos, por meio de outras leituras que aqui não foram consideradas por uma questão de delineamento ou por meio de outros aprendizados que podem ou não estar relacionados a graduação em psicologia.

Quanto àquilo que chamamos de ruído, para retomarmos o ponto central desse estudo, e que parece estar presente em alguma medida seja entre estagiário e professor ou aluno e professor, a ele pensamos ser possível compreender a partir da perspectiva da existência de conteúdos inconscientes que perpassam a relação professore-aluno e, por consequência, a relação ensino-aprendizado, como apontado por Kupfer (2007). Além disso, nos parece, na esteira do apontado por Lajonquière (1999), que pode existir algo da própria linguagem que impeça a transmissão de uma mensagem *ipsis litteris* em sua totalidade.

No entanto, com isso, não gostaríamos de sugerir um abandono a tarefa do ensino dos conceitos da teoria psicanalítica na graduação em psicologia, uma vez que reconhecemos sua importância à formação do profissional psicólogo, como já mencionado. Gostaríamos, por outro lado, de reiterar a possibilidade de um ensino que, alicerçado também na possível análise pessoal do aluno, pudesse ir ao encontro daquilo destacado por Kupfer (2007): na impossibilidade de uma certeza em relação aos efeitos que a palavra pode causar ao interlocutor, ou os usos que dela serão feitos pelo aluno por exemplo, é

preciso supor que esse ensino poderá gerar efeitos no inconsciente do ouvinte, ainda que não possamos saber exatamente quais sejam. Diante disso, o professor pode organizar seu saber, mas não pode ter controle sobre os efeitos que produz sobre o aluno. Pra Kupfer (2007), o encontro entre o que foi ensinado e a subjetividade de cada aluno é o que tona possível a criação de saberes.

Portanto, afirma a autora:

Se um professor souber aceitar essa “canibalização” feita sobre ele e seu saber (sem, contudo, renunciar a suas próprias certezas, já que é nelas que se encontra seu desejo), então estará contribuindo para uma relação de aprendizagem autêntica. Pela via de transferência, o aluno “passará” por ele, usá-lo-á, por assim dizer, saindo dali com um saber do qual tomou verdadeiramente posse e que constituirá a base e fundamento para futuros saberes e conhecimentos (KUPFER, 2007, p. 100).

No entanto, entendemos que a questão do ensino e, especificamente, a questão do ensino da teoria psicanalítica no contexto de graduação em psicologia, é parte de um debate mais amplo do que aquilo que poderíamos discutir no presente estudo e que as discussões referentes aos temas aqui tratados são de naturezas complexas. Nesse sentido, não temos a intenção de esgotar o tema, os debates possíveis ou de apresentar soluções à problemática do ensino em psicanálise e em psicologia, tampouco soluções definitivas a questão da existência de ruídos no campo do ensino-aprendizado ou pedagógico. Buscamos apenas investigar a existência desse ruído em um dos muitos contextos possíveis, considerando a significativa presença da psicanálise no curso de graduação em psicologia.

6. REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. F. C. Transmissão da psicanálise a educadores: do ideal pedagógico ao real da (trans)missão educativa. *Psicanálise, Transmissão e Educação*, 2006.
- BRAUER, J. F. Algumas Reflexões Sobre o Tema: o Ensino da Psicanálise na Universidade. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 201-210, 2001.
- CARNEIRO, H. F.; PINTO, P. J. A transmissão da psicanálise na universidade a partir do estudo de casos clínicos. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 172-188, ago. 2009.
- CARPIGIANI, B. *Psicologia: das raízes aos movimentos contemporâneos*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- FREUD, S. A Dissolução do Complexo de Édipo. In: FREUD, S. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (vol. XIX). Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 193-199.

FREUD, S. Análise Terminável e Interminável. In: FREUD, S. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (vol. XXIII). Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 231-270.

FREUD, S. Dois Verbetes de Enciclopédia. In: FREUD, S. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (vol. XVIII). Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 253-274.

FREUD, S. Esboço de Psicanálise. In: FREUD, S. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (vol. XVIII). Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 153-224.

FREUD, S. Fragmento da Análise de um Caso de Histeria. In: FREUD, S. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (vol. VII). Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 19-116.

FREUD, S. O Inconsciente. In: FREUD, S. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (vol. XIV). Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 171-223.

FREUD, S. Sobre o Ensino da Psicanálise na Universidade. In: FREUD, S. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (vol. XVII). Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 187-189.

FREUD, S. Teoria Geral das Neuroses. In: FREUD, S. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (vol. XVI). Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 251-563.

JORGE, M. A. C. *Fundamentos da Psicanálise de Freud a Lacan: as bases conceituais*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

KUPFER, M. C. *Freud e a Educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Editora Scipione, 2007.

LAJONQUIÈRE, L. *Infância e Ilusão (Psico)Pedagógica: ensaios de psicanálise e educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

LAPLANCHE, J; PONTALIS, J-B. *Vocabulário da Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MINAYO, M. C. S. Ciência, Técnica e Arte: o Desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 09-29.

NUNES, M. L. T.; TEIXEIRA, R. P. As Concepções de Homem na Psicologia Clínica: Um Estudo com Base em Planos de Ensino. *Epsteme*, Porto Alegre, n. 12 p. 61-76, jan/jun. 2001. Disponível em: <<https://philpapers.org/rec/TEIACD-3>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

ROSA, M. D. Psicanálise na universidade: Considerações sobre o ensino de psicanálise nos cursos de psicologia. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 189-199, 2001.