

# Escola moderna, purgatório das paixões

Marcia Neder Bacha

A escola é o lugar da purificação característica da modernidade, que, em sua busca da objetividade, nutriu uma antipatia pelas paixões e pela sensibilidade, usando contra elas a atividade intelectual.

*Nem sempre a voz imperiosa de um mestre azedo estimulará as crianças (...) Aprende de boa mente a não detestar, meu neto, o freio de um velho carrancudo. Afinal, a figura de um mestre não é tão terrível (...) Tu, portanto, não tenhas medo: embora a escola ecoe de muitas pancadas e o velho mestre mostre seu rosto truculento, o medo indica uma alma degenerada.*

(Adnep, 2:31).

**E**ste “quadro tenebroso” da escola na antigüidade, pintado por “Ausônio, professor apaixonado por sua profissão”, com o qual preparava o netinho para seu destino de aluno seria, para Manacorda, “a mais viva descrição do verdadeiro sadismo” da escola romana. “Sadismo pedagógico” que, vindo desde os egípcios e hebreus (para quem os chicotes e varas seriam “o meio principal da instrução”), é ilustrado numa gravura antiga por um menino na escola, “um jumento condenado a rodar uma mó”; sob ele a legenda: “Trabalha, jumentinho, como eu trabalhei, e te trará vantagem!”. Na Grécia como em Roma o ódio entre mestres e alunos seria recíproco e a mitologia o ilustra-

ria; Hércules matou Lino, seu mestre de música, quebrando um banquinho de escola em sua cabeça. Plutarco refere-se a “meninos que se gabam de bater no pedagogo”. A pedagogia cristã traria, além da exigência tradicional da submissão infantil, um traço novo e característico: a de um cuidado afetuoso com as crianças; os regulamentos das escolas cristãs começariam a prescrever: “que os mais velhos amem os mais jovens” (Reg. 63, 10).<sup>1</sup>

**Marcia Neder Bacha** é doutora em Psicologia pela PUC-SP e professora no Mestrado em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. É autora de *Psicanálise e Educação. Laços Refeitos* (Casa do Psicólogo/UFMS).

Com Jaeger e Marrou sabemos que o ódio não é a única paixão a freqüentar a educação. Na *paideia* os laços que unem o mestre e o discípulo são também eróticos. E, se esquecemos tão facilmente o aspecto erótico deste impulso educador, isso se deve, segundo Jaeger, “à sua apaixonada gravidade moral”.<sup>2</sup> Para o homem grego, a educação consistia nas relações eróticas que “uniam um espírito jovem a um mais velho – que era, ao mesmo tempo, seu modelo, seu guia, seu iniciador”.<sup>3</sup>

## Criança autônoma, sujeito desapaixonado

Na modernidade a escola tornou-se compulsória. Nem por isso menos atacada. E, exceto por um excesso aqui ou ali, parece completamente avessa a tais manifestações apaixonadas. “Do banquete pagão ao ágape cristão”<sup>4</sup>, a educação foi se despojando das paixões e da sensibilidade para se tornar essa prática aspirante à cientificidade tão característica de nossos dias. Aspiração que inclui a crença de que sua função é a de formar miniaturas de sábios que ela mergulha, cada vez mais precocemente, nos austeros domínios do conhecimento.

As paixões, para onde foram? Humanas, poderiam ter desaparecido sem deixar rastro?

Obra da modernidade, avessa à “singularidade carnal do sujeito”<sup>5</sup>, a escola que conhecemos é um sistema racional idealizado pelo pastor tcheco Comênio no século XVII para funcionar com a precisão de um “relógio” e a impessoalidade da manufatura, acrescentando à batina do professor-padre o *automatismo* do professor-robô voltado para a (re)produção em série. Na “oficina de homens” projetada em sua *Didactica Magna* – obra que é considerada fundadora da pedagogia (ou, “ciência da educação”) – só há lugar para ações

educativas conscientes e metódicas<sup>6</sup>, capazes de deslocar o professor, esse ídolo dos templos pedagógicos, de sua posição privilegiada. Comênio estendia à educação a *reforma* de Lutero, que *protestava* contra a prerrogativa auto-concedida pelo papa, de intérprete exclusivo das Escrituras. Como as imagens na doutrina *protestante*, ele afastaria os fiéis “do verdadeiro Deus”.<sup>7</sup>

Na modernidade, a escola será o lugar da purificação e do expurgo das paixões.

A modernidade varria as paixões e a sensibilidade da educação com Comênio, também do sistema de produção com as fábricas que triunfavam sobre o artesanato, e do conhecimento com a ciência experimental. Inflando a sua vaidade (*narcisismo*) o homem deslocava para si próprio os poderes que durante a Idade Média havia atribuído a Deus, constituindo-se como sujeito da ciência, sujeito epistêmico, sujeito da razão (*detonando* esse narcisismo que muitos acreditam ser a marca do homem contemporâneo?).

Por que essa antipatia da modernidade pela singularidade carnal do sujeito?

Segundo Luís Cláudio Figueiredo, o que caracteriza a modernidade, inaugurada a partir dos séculos XV e XVI, é um “projeto epistemológico”, que obcecou nossa cultura ocidental até meados do século XX com as questões do conhecimento: o homem está em crise; sua vida já não é mais regulada pelo dogma da Igreja e a obediência à autoridade. “Entregue a si”, é ele próprio que tem que regulá-la e decidi-la, e ele o faz atribuindo aos conhecimentos científicos o poder de legitimar suas crenças e fazeres.<sup>8</sup>

O conhecimento, tornado humano, passa a exigir uma ascese, uma purificação, que despoje o sujeito da sua sensibilidade/sensualidade, que o *encarna* e o *mundaniza* destituindo-o do seu poder racional; caberá ao método racional a tarefa de neutralizá-la: “De fato, é próprio da modernidade que o homem se descubra não apenas senhor de direito de todas as coisas, mas que também se reconheça como fonte primordial de seus erros e desatinos. Daí a necessidade de uma auto-disciplina”, que construirá uma subjetividade *universal*, “um *sujeito epistêmico pleno*, sede, fundamento e fiador de todas as certezas” e “senhor absoluto de sua consciência e de sua vontade”.<sup>9</sup>

O conhecimento, antes proveniente de Deus, torna-se obra humana – imperfeita, portanto. A sensibilidade é instável, e torna o sujeito singular, afetável, padecente, numa palavra, *apaixonável*. No seu sentido moderno a paixão é o outro da razão. A escola será o lugar dessa *purificação*: a ela caberá a *dilaceração da carne* e o *expurgo das paixões*.

A escola medieval destinava-se à formação do clero e acolhia qualquer idade, ensinando a ler, escrever, contar e rezar. A escola moderna, que emergiu a partir dos séculos XVI e XVII, surge e se consolida como instrumento de *exclusão* da criança do mundo adulto, como lugar de confinamento da criança.

Não é sua função integrar a criança no mundo adulto, no qual, aliás, Ariès a encontrou já muito bem integrada. Ao contrário, ela é meio de isolar a criança, de separá-la da sociedade dos adultos, inclusive da sua (dele e dela) sexualidade. Portanto, de *instituição* da infância. Mais exatamente, da infância *inocente*.<sup>10</sup>

“O regulamento escolar nos permite entrar na própria escola”, diz o historiador analisando a *Conduite des écoles chrétiennes*, redigida em 1702: “O mestre estará atento para que eles (os alunos) não cruzem as pernas uma sobre a outra, que não ponham as mãos de baixo de seus vestidos, de modo que nada façam contra a pureza”.<sup>11</sup>

Sob as lentes da psicanálise, a própria atividade intelectual revela sua face defensiva contra as paixões mobilizadas pela relação educativa.

No século XV, Gerson já se queixava dos “contatos físicos das crianças” e das “pessoas imorais ‘que têm prazer, pelas suas palavras e pelos seus atos, em levar as crianças ao pecado, quando estas deveriam ser puras como anjos’. A esse respeito evocava, sobretudo, o hábito dos pais e dos criados de palparem, acariciarem e excitarem o corpo ou o sexo da criança”.<sup>12</sup>

A criança *pura* é a criança *autônoma* característica da educação moderna, que hipervaloriza a espontaneidade e a natureza infantil, a ponto de querer tornar-se uma prática científica, neutra, objetiva. Esse ideal de autonomia encontra sua forma mais acabada nas escolas “ativas” surgidas no século XIX, momento em que são instituídas as escolas infantis. Bem como nas comunidades que foram propostas para a infância: *Walden II* por Skinner, a comunidade medieval por Mannoni, *Summerhill* por Neill e, num certo sentido, a comunidade psicanalítica de Millot, protetora da criança, ser indefeso diante dos malévolos e nocivos poderes do adulto.<sup>13</sup>

É em respeito a essa autonomia que o mestre deve enterrar-se sob métodos e técnicas científicas. Como as que lhe oferece a psicologia da educação que é, essencialmente, uma psicologia *da criança*: do seu desenvolvimento, da *sua* aprendizagem e, evidentemente, da *sua* dificuldade e do *seu* tratamento.

Ora, a *autonomia* é o inverso da paixão que em seu sentido grego originário quer dizer *passividade* e determinação por um outro: a intervenção de um agente exterior é fundamental para a determinação do *pathos*, escreve Gerard Lebrun em “O conceito de paixão”. “A paixão é sempre provocada pela presença ou imagem de algo que me leva a reagir, geralmente de improviso. Ela é então o sinal de que eu vivo na dependência permanente do Outro. Um ser autárquico não teria paixões”.<sup>14</sup>

Criança autônoma é a criança imune ao contágio do outro, *desapaixonada*, *purificada*. Aí vai Édipo triunfando sobre a Esfinge... Rousseau enterrou o educador e, com ele o maléfico poder do adulto de *desviar a criança de sua natureza*, isto é, de *seduzi-la*, de *iniciá-la*.

Conforme escrevi em outro lugar, a expansão das escolas para

fora do âmbito clerical se dá nesse contexto de proteção da inocência da criança, ocupando um lugar estratégico na neutralização sexual e na instituição da criança inocente. Do mesmo modo as medidas pedagógicas que se introduzem entre aluno e professor – a “educação como sacerdócio”, a “autonomia do aprendiz” e a atividade intelectual desenvolvida na escola: todas elas são estratégias de proteção da “pureza” da criança diante deste “adulto-perverso” (Laplanche: o adulto seduz a criança e a desencaminha de sua natureza biológica para criar nela a sexualidade) que, na figura do professor, se infiltra nos santuários destinados à infância pela modernidade.<sup>15</sup>

Sob as lentes da psicanálise os métodos, técnicas e a própria atividade intelectual revelam sua face defensiva contra as paixões transferenciais mobilizadas pela relação educativa.

#### Alteridade e iniciação: a educação e as paixões

*Meu pai montava a cavalo,  
ia para o campo.*

*Minha mãe ficava sentada  
cosendo.*

*Meu irmão pequeno dormia.*

*Fu sozinho menino entre  
mangueiras*

*Lia a história de Robinson Crusóé,  
Comprida história que não  
acaba mais.*

(...)

*E eu não sabia que minha história  
era mais bonita que a de  
Robinson Crusóé*

(*Infância*. Drummond)

Sabemos, pela *experiência de satisfação*, que o outro se impõe desde as origens. Em qualquer tempo e lugar o ser humano nasce de um homem e de uma mulher e numa condição que Freud designou como *desamparo biológico*, que coloca o bebê em situação de absoluta dependência da mediação (do amor)

de um outro para satisfazer suas necessidades de sobrevivência. Outro-sexual já que, entre o bebê e o leite, o adulto introduz o seio ou sua *sexualidade inconsciente*.

Esse seio teria permanecido muito tempo oculto na teoria, “eclipsado”<sup>16</sup> pelo seio autoconservativo. Uma única psicanalista (a sra. Hilferding) segundo Laplanche, teria se referido a ele em 1911 numa conferência na Sociedade Psicanalítica de Viena sendo recebida com um gélido silêncio. Alguns meses depois ela seria excluída.<sup>17</sup>

“A palavra ‘medo’ está carregada de tanta vergonha”, escreve G. Delpierre, “que a escondemos. Enterramos no mais profundo de nós o medo que nos domina as entranhas”.<sup>18</sup> Esse dado da história da teoria psicanalítica é fundamental numa psicanálise da educação ou, o que é dizer o mesmo em termos bachelardianos, numa análise epistemológica das suas teorias, porque ele tem o selo do recalque da feminilidade na cultura, incidindo sobre a escolarização da infância. A tese freudiana da sexualidade poderia ser outra dessas manifestações do medo do feminino na teoria. Segundo Jacques André em *As Origens Femininas da Sexualidade*, Freud teria ignorado dados da sua própria clínica ao postular uma masculinidade originária para ambos os sexos; assim eliminou o pai incestuoso, esse “pai sedutor e desejoso do amor da criança” que era ele próprio (que “deitara no divã” sua filha Anna), mas também o seu pai. A sedução incestuosa impõe ao filho uma passividade/feminilidade originária.<sup>19</sup>

O domínio dos conhecimentos não é asséptico ou inocente. Embora o adulto continue a ignorar essa oferta clandestina. Como escreveu Renato Mezan, mais do que contra a agressividade a civilização se protege e protege contra o feminino, cujo caráter apavorante estaria na dissolução dos limites que evoca (a “cultura como sufocação do femini-

no contra o qual ela se erige em defensora”).<sup>20</sup>

Dentro ou fora da escola a educação é incorporação disso que o adulto entrega à sua revelia, mesmo que ele o recuse sob o ideal da *autonomia* ou da *pureza infantil*. Esse “social-sexual” (Mezan), essa oferta clandestina que o adulto faz da sua sexualidade inconsciente é, verdadeiramente, uma *iniciação*: ela implanta na criança um enigma despertando-lhe, como *Don Juan* nas mulheres “com quem se deita”, “paixões que deveriam permanecer mudas e ignoradas, porque contrárias à moral e aos bons costumes”. Ini-

O domínio dos conhecimentos não é asséptico ou inocente. A educação é uma iniciação que implanta um enigma.

ciação que é, segundo Renato Mezan em “A Sombra de Don Juan: A Sedução como Mentira e como Iniciação”, o aspecto estético da sedução e “implica o despertar ou o refinar de uma sensibilidade”. Em sua *face estética* a sedução é “prazer extremo, deleite, algo que não vai retirar nada do seduzido, mas ao contrário lhe *acrescentar* alguma coisa. O sedutor é neste momento aquele ou aquilo que toca fibras sensíveis, que desperta no outro sensações de

raro matiz, emoções até então ignoradas; o sedutor acaricia com suavidade, faz com que o seduzido descubra dimensões da própria experiência que sequer suspeita ser capaz de vivenciar”.<sup>21</sup>

Seduzida, iniciada, a criança agora é Édipo lutando contra a Esfinge nela implantada pelo adulto-sedutor.

Édipo, “servidor do deus Logos, o herói da luminosidade e da teoria”, “do pensamento claro e distinto”, “rei sábio”, “glorioso decifrador de enigmas”: para o autor de *A Vingança da Esfinge*, “o momento central do mito de Édipo é o episódio da luta com a Esfinge”. A partir de Freud (*O homem Moisés e a religião monoteísta*) Mezan interpreta a sua vitória sobre a Esfinge como um triunfo da intelectualidade sobre a sensibilidade/sensualidade, e este como uma vitória do pai sobre a mãe e, uma vitória que estabelece o domínio do pai “sobre as cinzas de uma mãe destruída”, desenhando “o contorno de um Édipo matricida, para empregar uma expressão de Stein, de um Édipo animado pelo ódio, e um vínculo essencial entre o saber teórico de que ele é portador e o esmagamento de uma potência materna, feminina, da ordem da sedução e da devoração, isto é, do retorno ao indiferenciado e ao informe (...) O reino do intelecto e da paternidade vem fundar-se, assim, sobre os escombros de uma imediatez representada pela mãe e pelos sentidos, imediatez solidária de um feitiço e de uma sedução, de uma regressão ao amorfo, que só pode ser evocada com indizível terror”.<sup>22</sup>

Para aceder ao reino do pai e da intelectualidade, há que se pagar o “preço terrível” de cometer o “crime inimaginável de matar uma mãe, de silenciar o fundo imemorial da feminilidade figurado pelo canto da Esfinge e pela sedução arrebatadora que exerce sobre o masculino (...) A esfera da teoria

não é asséptica, mas manchada pelo sangue de uma Esfinge conduzida à morte, inapelavelmente, pela luminosidade do *Logos*".<sup>23</sup>

A escola fornecerá cenário e armas para esse duelo, afiando a foice racional da lógica fálica, lógica da escolha e da exclusão que coage Édipo a silenciar o *canto* dessa figura ambígua. Incapaz de suportar a angústia diante da Esfinge, Édipo precipita-se num "salto antecipado para a certeza" que o alivia: a teoria é um dique contra a violência da atração exercida pelo indiferenciado e o informe, um talismã contra o feitiço da sedução e da devoração por esse amorfo que ameaça tragá-lo. Regido pela lógica fálica, seu trabalho intelectual culmina na destruição do canto enigmático que excita sua sensibilidade.

Se a cegueira de Édipo é um ato de vergonha, como vem afirmando Renato Mezan<sup>24</sup>, esta viria da visão da sua humana nudez? Triunfando sobre a Esfinge, Édipo vaza seus olhos, cegando-se para suas despudoradas paixões incestuosas e parricidas, para a fragmentação de suas pulsões no lugar das quais projeta uma imagem de si onde se desenha como *pura razão*. A *amnésia infantil*, que o impedirá de *ver* o que deixou para trás, soterra o *perverso polimorfo* ou, a *sexualidade* infantil.

A escola fará a criança repetir esse mesmo roteiro empurrando-a por um caminho intelectualista ao longo do qual deverá reafirmar-se como criança *pura razão* sobre os despojos da sua sensibilidade/sensualidade: destruir ou ser destruído pela Esfinge. O lamento do poeta em meio aos homens-máquinas dá uma medida do seu sucesso:

"Esses computadores, que só conhecem o sim e o não, vivem a impor-nos opções binárias. Se você não é branco, é preto; se você não é grego, é troiano; se não é da esquerda, é da direita. Onde 'a encruzilhada de um talvez', como dizia o

hoje tão esquecido Euclides da Cunha? Pelo visto, somos uns robôs totalitários. Isto é, desconhecemos as dúvidas e as nuances, antigos signos da inteligência" (M. Quintana).<sup>25</sup>

Laplanche critica os psicanalistas que tentam impor esta lógica, que para ele é transitória, como o destino de cada um, como se fosse o ponto último de toda organização psíquica.<sup>26</sup>

A escola não parece excluída dessa lista de contribuintes. Fiel ao objetivismo da modernidade no seio do qual emergiu, presta o seu auxílio à fabricação da cera que, como Ulisses, cada ser humano busca para

ela também o impede de afastar-se "maravilhado e conhecedor de muitas coisas", já que elas sabem de tudo "o que acontece na nutrícia terra" (Homero). Como Agostinho, cuja "sensualidade (que ele tanto tentou reprimir)", diz Alberto Manguel em *Uma história da leitura*, "teria feito dele um observador tão agudo. Ele parece ter passado a parte final de sua vida num estado paradoxal de descoberta e distração, maravilhando-se com o que seus sentidos lhe ensinavam e, no entanto, pedindo a Deus que afastasse dele as tentações do prazer físico", a curiosidade dos olhos, o ressoar das palavras nos ouvidos.<sup>29</sup>

A escola irá empurrar a criança por um caminho intelectualista, ao longo do qual deverá reafirmar-se como criança *pura razão* sobre os despojos da sua sensibilidade/sensualidade.

tampar os ouvidos e atravessar a perigosa região das sereias. E reitera a advertência que lhe faz Circe para o perigo da voz desses seres, voz que "encanta todos os homens que delas se aproximam. Se alguém, sem dar por isso, delas se avizinha e as escuta", ficará cativo do seu "canto harmonioso".<sup>27</sup>

Mas se a surdez para a "voz de agradáveis sons" que sai dos lábios das sereias protege o humano do seu encantamento mortífero, conforme escrevi em "Educação: Banquete, *Fast Food* e Merenda Escolar"<sup>28</sup>,

Não seria mais profícuo, então, tentar fazer da psicanálise, não a "cera amolecida", mas o mastro ao qual se ata Ulisses de modo a poder "experimentar o prazer de ouvir a voz das Sereias"?

Em outros termos: "O pensamento objetivo ignora o sujeito da paixão e não reconhece que ela pode ser também sujeito do conhecimento".<sup>30</sup> Coisa que para um artista poderia ser, no mínimo, estranha, como nos lembra a pergunta de Paul Valéry, crítico dos dualismos e da separação entre arte

e pensamento: “quem melhor que Richard Wagner soube *interrogar através dos sons?* Interrogar não alguém, mas a si mesmo;”<sup>31</sup>

Há um outro modo de pensar que acolhe a paixão e a ambigüidade, que pensa com a sensibilidade, esteticamente. É o caminho apontado pelos artistas da educação, professores apaixonados pelo que fazem.

Há um outro modo de pensar, que se entrega ao *canto* da Esfinge e acolhe a paixão e a ambigüidade, que pensa com a sensibilidade, isto é, *esteticamente*.

Só que, como nós sabemos, esse outro modo de pensar não é algo que se possa prescrever. Não se trata (apenas?) de uma questão de técnica, de saber fazer, de saber ensinar: quantos conseguem suportar a violência do fluxo da angústia que o ambíguo provoca, entregando-se *indefesos* ao canto da Esfinge, sem se precipitar num “salto antecipado para a certeza”?

Alcíades, que sofre do mesmo mal, diz não suportá-lo. O encantamento que o discurso de Sócrates lhe produz dói como a “mordida da víbora” obrigando-o a bater em retirada: “A custo então, como se me afastasse das sereias, eu cerro os ouvidos e me retiro em fuga, a fim de não ficar sentado lá e aos seus pés envelhecer”. “Esquece” aquilo que Platão lembra: o ensinamento socrático é também o que tem o poder de fazer com que o discípulo se torne “melhor”.<sup>32</sup>

Os “agradáveis sons” que saem dos lábios das sereias produzem um encantamento mortífero; encantam

e submetem, mas também maravilham, já que elas sabem de tudo “o que acontece na nutrícia terra” (Homero). Atado ao mastro, Ulisses

pode experimentar o prazer de ouvir a voz das sereias.

Talvez fosse esse o desejo de Schiller, para quem a arte tinha um papel civilizador; para ele, segundo Benedito Nunes em “Poética do Pensamento”, “a arte estética, arte do belo, deveria ser cultivada servindo de novo instrumento para a educação da humanidade”.<sup>33</sup> Como escreveu Marilena Chauí, as artes “desvendam as ilusões da razão ocidental como desejo de purificação intelectual do mundo”.<sup>34</sup>

E talvez pudessem despertar da sua letargia a humanidade do homem-mecanismo, do *relógio* de Comênio. Não é esse o caminho apontado por esses artistas da educação – os professores apaixonados pelo que fazem? ■

## NOTAS

1. M. A. Manacorda, *História da Educação na Antigüidade aos nossos dias*, São Paulo, Cortez, 1997, p. 90-91, 59, 60, 118.
2. W. Jaeger, *Paideia: a formação do homem grego*, São Paulo, Martins Fontes, 1989, p. 905.
3. H. I. Marrou, *História da educação na antigüidade*, São Paulo, Herder/USP, 1969, p. 59.
4. M. N. Bacha, “Do banquete pagão ao ágape cristão”, *Intermeio Mestrado UFMS*, Campo Grande, vol. 2, n. 4, 1996, p. 42/47.
5. R. Mezan, “A ética como espelho para a psicologia”, in *Tempo de Muda. Ensaios de Psicanálise*, São Paulo, Companhia das Letras, 1998, p. 247.

6. Cf. G. L. Alves, *A produção da escola pública contemporânea*, Campinas, Universidade Estadual/Faculdade de Educação, 1998 e T. B. Coelho, *Psicanálise e Educação no contexto da formação do psicanalista*, Dissertação de Mestrado em Educação, Campo Grande, UFMS, 1998.
7. J. Delumeau, *História do Medo no Ocidente. 1300 – 1800*, São Paulo, Companhia das Letras, 2006, p. 57.
8. L. C. Figueiredo, “O projeto epistemológico da modernidade e a gestação do espaço psi”, in *Revisitando as Psicologia*, São Paulo, EDUC, Petrópolis, Vozes, 1995, p. 15/16.
9. L. C. Figueiredo, *op. cit.*, p. 16-17.
10. Ao afirmar que a escola é meio de *instituição* da infância pretendo enfatizar a sua ambigüidade: a escola é uma *instituição* social que tem por função *instituir* a infância. M. N. Bacha, *Psicanálise e Educação. Laços Refeitos*, São Paulo, Casa do Psicólogo, Campo Grande, UFMS, 1998, p. 175-185.
11. M. A. Manacorda, *op. cit.*, p. 232.
12. J. V. Ussel, *Repressão Sexual*, Rio de Janeiro, Campus, 1980, p. 135.
13. M. N. Bacha, *Psicanálise e Educação. Laços Refeitos*, p. 32-33, 78-86, 186-195.
14. G. Lebrun, “O conceito de Paixão”, in *Os sentidos da Paixão*, São Paulo, Funarte/Companhia das Letras, 1987, p. 18.
15. M. N. Bacha, “A criança pura, o professor libertino e o filho imaginário”, *Boletim Formação em Psicanálise*, Publicação do Departamento Formação em Psicanálise do Instituto Sedes Sapientiae, São Paulo, ano VII, vol. 1, Janeiro/Junho 1998, p. 59-67.
16. R. M. Volich, “O eclipse do seio na teoria freudiana – A recusa do feminino”, *Percursos* 14, São Paulo, 1995, p. 55-64.
17. J. Laplanche, “O pré-genital freudiano: no alçapão. A propósito do livro de André Green, *As cadeias de Eros. Atualidade do sexual, Pulsional* Revista de Psicanálise, n. 115, São Paulo, 1998, p. 78.
18. J. Delumeau, *op. cit.*, p. 13.
19. J. André, *As origens femininas da sexualidade*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1996.
20. R. Mezan, *Freud, Pensador da cultura*, São Paulo, Brasiliense/CNPQ, 1985, p. 536.
21. R. Mezan, “A sombra de Don Juan: a sedução como mentira e como iniciação”, in *A sombra de Don Juan e outros ensaios*, São Paulo, Brasiliense, 1993, p. 27, 26, 20.
22. R. Mezan, “A vingança da Esfinge”, in *A vingança da Esfinge. Ensaios de psicanálise*, São Paulo, Brasiliense, 1998, p. 146-148.
23. R. Mezan, *op. cit.*, p. 148.
24. R. Mezan, *op. cit.* “Tempo de Muda” in *Tempo de Muda. Ensaios de Psicanálise*, São Paulo, Companhia das Letras, 1998.
25. M. Quintana, “Perguntas e Respostas” in *A vaca e o hipogrifo*, p. 119.
26. J. Laplanche, *Problemáticas II: Castração. Simbolizações*, São Paulo, Martins Fontes, 1988.
27. Homero, *Odisséia*, São Paulo, Abril Cultural, 1981, p. 113.
28. M. N. Bacha, “Educação: Banquete, Fast Food e Merenda Escolar. Psicanálise e Educação”, *Psicologia USP*, São Paulo, v. 10, n1, 1999.
29. A. Manguel, *Uma história da leitura*, São Paulo, Companhia das Letras, 1997, p. 74.
30. Núcleo de Estudos e Pesquisas, “Por que tanta paixão?”, in *Os sentidos da Paixão, op. cit.*, p. 11.
31. Citado por A. Novaes, “Constelações”, in *Artepensamento*, São Paulo, Companhia das Letras, 1994, p. 12.
32. Platão, “O Banquete”, in *Platão*, São Paulo, Abril Cultural, 1983 (Os pensadores), p. 46-49.
33. B. Nunes, “Poética do Pensamento”, in *Artepensamento, op. cit.*, p. 399.
34. M. Chauí, “Merleau-Ponty. Obra de arte e filosofia”, in *Artepensamento, op. cit.*, p. 485.