

A análise didática deve ser mantida?

Luiz Meyer¹

Resumo: O artigo começa lembrando alguns dos pontos centrais que o autor abordou em seu trabalho “*Subservient analysis*” (*International Journal of Psycho-Analysis*, 2003, 84: 1241-1262), tais como a divisão entre classes de analistas, o proselitismo ideológico, a concentração excessiva de poder, a identificação realista, a atmosfera paranóide e as identificações doentias que caracterizam o funcionamento da análise didática. Finaliza essa parte com uma citação de Kernberg a respeito dos efeitos tóxicos do atual sistema de análise didática. Na segunda parte, baseado num poema de Antonio Machado, o autor propõe um modelo de análise de modo a ressaltar a disparidade e oposição entre a prática da análise *tout court* e de análise didática. Ao final, o autor mostra como a análise didática é uma produção histórica resultante de uma manobra política do estamento burocrático que visava manter e reproduzir a estrutura funcionante da Instituição imobilizando-a.

Palavras-chave: análise didática; instituição; burocracia.

Há muitos anos venho me dedicando a estudar a análise didática. Tenho apresentado minhas idéias em foros e eventos variados; o artigo mais alentado que expande e problematiza essas idéias está publicado no *IJP* e tem por título “Subservient analysis” (*International Journal of Psycho-Analysis*, 2003, 84: 1241-1262), “Análise subalterna”, em português.² Desde o início fiquei intrigado e motivado a pesquisar o fato de a Instituição psicanalítica ter criado e mantido essa prática cujo funcionamento e estrutura estão em mais absoluta contradição com os princípios elementares da clínica e da técnica psicanalíticas. Aliás, o exame da abundante – e algo inútil e melancólica – bibliografia sobre a área vem sublinhando continuamente essa situação. Não vou repisar o que já está escrito; os que desejarem se aprofundar no assunto podem ler o artigo mencionado.

Gostaria apenas de lembrar algumas das questões que ali são abordadas e as conclusões a que elas me conduziram. Isso servirá de preâmbulo para o que pretendo expor hoje, aqui.

Assim, a literatura que aborda a análise didática enfatiza a existência de uma divisão, de caráter excludente, entre “os bons” analistas, que lidam com pacientes, e “os realmente bons”, que preparam os futuros colegas. Tornar-se analista didata é uma fonte de *status* que

¹ Membro efetivo da Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo SBPSP.

² Uma versão anterior deste trabalho, menos desenvolvida, foi publicada em 2002 na *Revista Brasileira de Psicanálise* (v. 36, n. 1, p. 145-159) sob o título “Análise subalterna”. Cópias do artigo completo em português podem ser obtidas com o autor.

desemboca no controle das estruturas educacionais locais e na concentração excessiva de poder em uma só pessoa. A estratégia para atingir tal *status* implica submissão à burocracia institucional e adesão à política praticada pelo sistema – implica, enfim, um contínuo proselitismo ideológico. A análise didática adquire em conseqüência um caráter de messianismo pedagógico que funde a idealização da pessoa do analista com a escola que ele segue. Os candidatos, nesse contexto, são estimulados ao conformismo e – denúncia recorrentemente encontrada na bibliografia – se identificam com a *pessoa* do analista. Esse fenômeno é descrito como “identificação realista” e está em franca colisão com a que ocorre na análise *tout court*, na qual a interpretação reiterada da transferência conduz o paciente à identificação com uma função – a analítica – e não com um personagem institucional.

A análise didática, pela própria natureza de sua estrutura funcionante, relega o processo analítico a uma posição instrumental, deslocando para o primeiro plano o aspecto mítico-institucional da pessoa do analista. Este, avalizado pela Instituição necessita, por sua vez, para manter sua posição, avalizá-la. O resultado desse procedimento é que a Instituição faz da análise didática a análise padrão e, do analista didata, o modelo de analista.

A descoberta do método analítico, de seu potencial e de sua ação transgressiva torna-se, na análise didática, periférica ao processo, uma vez que ela está subordinada à demanda da Instituição – é uma realidade autônoma, extrínseca à dupla, precedendo-a e direcionando-a, impondo a essa dupla um projeto sem autonomia, já que seu resultado é conhecido por antecipação. A “identificação realista”, acima descrita, decorre, pois, do fato de que o analista didata é realmente (institucionalmente) apresentado como objeto ideal e a análise didática como a forma de conseguir a identidade analítica. O projeto de tornar-se analista se confunde com a própria análise didática. É por isso que nada se resolveria se todos os analistas se tornassem didatas, pois ainda assim permaneceria o caráter “didático” da relação, isto é, a vinculação com a Instituição e a marca diferencial com a análise *tout court*. Aliás, diga-se de passagem, a fantasia do sujeito de tornar-se analista só ganha relevância devido à resposta que lhe é ofertada: uma análise didática, promessa de realização dessa fantasia e de contínua reconstrução e revalidação das posições candidato<->analista didata. O sistema encontra aí sua estratégia reprodutiva, o candidato esperando, com maior ou menor paciência, sua vez de se tornar-ser analista didata.

Em resumo: a análise didática contribui para a criação de uma atmosfera paranóide, identificações doentias, um microcosmo endogâmico e conservador, incentivando a permanência de oligarquias administrativas. Apresentada como pedra de toque que é da formação, ela *esvazia a relação analítica de sua essência*, substituindo-a por regras formais, adaptativas, estratificadas. Faço minhas aqui as palavras de Kernberg (2006) recém-publicadas: “[...] acredito não haver dúvida sobre os efeitos tóxicos do atual sistema de análise didática e de suas conseqüências estultificantes e, a longo prazo, destrutivas para a educação psicanalítica”. Para compreender a permanência da análise didática e por que ela se fez necessária, sugeri em meu trabalho de 2003 duas hipóteses ou interpretações: a) a análise didática é um fetiche, habitualmente incluído no campo da perversão; b) a análise didática é uma formação ideológica; portanto, seu funcionamento é marcado pela alienação.

Não vou detalhar a argumentação que dá peso a essas hipóteses, já expostas naquele artigo, mas voltar-me para outro foco que surgiu de sua releitura. Percebi que, ao usar frases como como “a análise didática esvazia a relação analítica de sua essência”, a “análise didática

procura harmonizar incongruências” (daí sua estrutura de fetiche), ela “está em contradição com os princípios elementares da clínica e da técnica analítica”, eu tinha um mente um modelo de análise que se contrapunha frontalmente ao da análise didática. Vou descrevê-lo para que, à maneira de contraste entre fundo e figura, fique ressaltada a disparidade e oposição entre a prática da análise *tout court* e a de análise didática.

A argumentação vai utilizar, como ponto de partida e paradigma, um poema bastante conhecido do poeta espanhol Antonio Machado, incluído em seu livro *Campos de Castilla* (1912), na parte intitulada “Provérbios y cantares”, sob o número XXIX:

*Caminante, son tus huellas
el camino, y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al anda.,
Al andar se hace camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante, no hay camino,
sino estelas en la mar.*

Caminhante, são teus rastros
o caminho, e nada mais;
caminhante, não há caminho,
faz-se caminho ao andar.
Ao andar faz-se o caminho,
e ao olhar-se para trás
vê-se a senda que jamais
se há de voltar a pisar.
Caminhante, não há caminho,
somente sulcos no mar.

O poema pode ser lido como a fala de um narrador – o poeta – que está respondendo a uma questão posta por um interlocutor particular: o caminhante. Este, colocado diante da necessidade de iniciar seu percurso, sente-se forçado a defini-lo previamente, a estabelecer um trajeto que lhe evite de antemão as dúvidas e opções – as encruzilhadas – com que inevitavelmente se depararia.

É possível que o viajante desejasse que o poeta lhe sugerisse seguir um caminho que se desdobraria segundo o modelo de uma procissão. Andaria então integrado ao grupo de sua irmandade, seguindo um traçado de ruas conhecidas, observando as paradas rituais, repetindo litanias, levando em uma das mãos a hóstia consagrada e, na outra, uma relíquia venerada.

Mas quem sabe não fosse nosso viajante possuidor de uma mentalidade mais prática e mais técnica e, por que não dizer?, científica e positivista. Sua ambição seria então a de que o poeta o instigasse a percorrer um caminho que evoluísse como o germinar de uma semente, constituída por gens codificados que determinariam sua forma futura e seu desenvolvimento. Bastaria então oferecer-lhe o solo adequado, os nutrientes necessários e um clima benfazejo para que a planta brotasse e crescesse, em contínua diagonal ascendente, reproduzindo e confirmando as imagens e descrições que dela encontramos nos livros de botânica.

Enfim, o viajante espera do poeta as mais variadas indicações que lhe possibilitariam uma jornada sem percalços.

O poeta entretanto não responde à demanda do caminhante; ele se nega a formular uma meta, a decidir um destino. De modo peremptório, afirma que “no hay camino” e ofe-

rece como alternativa uma dialética do andar. É ela que, pela pura ação de sua presença, vai tornando caminho o caminhar. Essa dialética é produzida pela aposição e descentramento da representação móvel<->imóvel. Senda e pegada são configurações estáticas, criadas entretanto pela continuidade e mobilidade do andar. Esse caráter móvel e contínuo – que é da essência do andar – ao se presentificar nega o que é estático, isto é, a senda e a pegada. Mas o andar só pode ser percebido pela presença da senda, somatória em aberto de infinitas pegadas.

A memória desse andar se confunde com o caminho, que só emerge no ato de caminhar: “son tus huellas/ el camino, y nada más”. A perspectiva que se contempla quando “se [vuelve] la vista atrás” não é a de uma paisagem, seu cenário, nem o da distância percorrida. O que surge é a essência da inelutabilidade do caminhar: “se ve la senda que nunca/ se ha de volver a pisar”.

Nos dois últimos versos – “Caminante, no hay camino”,/ sino estelas en la mar” –, o poeta radicaliza sua postura usando imagens – o sulco, que lembra a espuma que o acompanha; o mar, que nos remete à sua oscilação.

Escrevi um pouco acima que o poema de Machado contém implícito um modelo de psicanálise que, uma vez reconhecido, torna explícita a incongruência que venho apontando entre psicanálise *tout court* e análise didática.

Penso que o que torna possível o desenvolvimento de uma psicanálise é a sua autonomia: ela se constrói a partir das questões que ela mesmo vai criando – “se hace camino al andar” –, não seguindo, portanto, um trajeto ritualizado, nem sendo determinada por componentes inatos que prescrevem sua direção. Seu modelo não é o da diagonal ascendente, mas o da linha quebrada – representação de um andar cuja persistência gera o surgimento do inesperado, um desvio da linha, que então se torna um rumo a seguir.

A identidade do narrador, de seu ser poético, é revelada pelo gênero de resposta que ele dá à solicitação do caminhante. É ela que por sua vez cria o caminhante enquanto caminhante.

Na relação analítica *tout court* o paciente, enquanto interlocutor indagativo, constitui o analista. Mas este se faz analista na medida em que desvenda o sentido dessa interlocução. Ambos aqui “hacen camino”, um sendo sempre o referente do outro. A descoberta do campo analítico, tanto de seu alcance quanto de suas limitações, se dá então através de uma exploração não tutelada feita pelo trabalho conjunto da dupla.

Salta aos olhos que a análise didática é a antípoda do modelo que apresentamos. Ela substitui a dialética indagativa por uma retórica impositiva. Enquanto a análise *tout court* vai propondo questões, a análise didática vai dando respostas. Na contramão da proposta de que “no hay camino/ se hace camino al andar”, a análise didática é, em si, a prescrição de um caminho e de um ponto de chegada. A tensão que alimenta a relação na análise *tout court* é substituída, na análise didática, pelo medo de se desviar do cânone da formação. O antagonismo que na análise *tout court* é produto e evidência da transferência surge, na análise didática, como conflito concreto travado com as forças externas que dificultam a formação. Na verdade sequer há caminho, mas apenas a ratificação de uma rota preconcebida. A postura do analista *tout court* face a seu paciente, responsabilidade que deve levá-lo sempre a propor que “no hay camino/ se hace camino al andar”, vai ser, na análise didática, substituída por uma acomodação de vontades entre candidato e analista didata. A delegação que o analista didata recebe o pressiona a adaptar a análise às exigências da análise didática.

O desenvolvimento do saber analítico acabou construindo um rico *corpus* teórico-técnico-clínico. Em torno dele, por ele incentivado, foi também criada, à guisa de apoio para sua difusão, uma instituição cujo funcionamento foi se tornando, ao longo do tempo, a expressão da burocracia que a dirigia. Ocorreu então uma fratura da qual até hoje padecemos: para manter o controle e a subordinação do desenvolvimento do *corpus* teórico, das formas de técnica e do gênero de clínica, o poder burocrático lançou mão da conhecida estratégia de dividir para reinar. Para fazê-lo, criou a mãe de todas as análises, orientada por regras preestabelecidas a serem reproduzidas por sua descendência. A operação que cria a análise didática, separando-a da análise *tout court*, obedece a uma lógica de poder quase transparente: ela dá à análise didática um valor de mercado cuja função é manter e reproduzir a estrutura funcionante da Instituição, ou seja, o comando da burocracia. Assim, da análise como prática teórico-clínica, competência de analistas, passa-se à análise didática, de competência exclusiva dos analistas didatas e expressão das relações sociais que administram o desenvolvimento da psicanálise.

Nesse novo campo o trabalho analítico muda de sinal, tornando-se uma delegação da Instituição, com normas e códigos, destinada a fabricar analistas. O pensamento analítico é, dessa forma, expropriado e substituído pela tarefa de formação padronizada. O candidato não teme as surpresas que seu inconsciente lhe reserva, mas, sim, aquelas que possam impedir que ele seja ordenado psicanalista. A análise didática é uma espécie de prestação de serviços, exclusiva e excludente (Basaglia, 1994), racionalizada pela delegação que lhe dá suporte. Valendo-se dela, o analista didata adapta a análise às exigências da análise didata.

Os problemas criados pela existência da análise didática apontam para a necessidade de modificar esse sistema – extinguindo-se toda categoria diferenciada de análise – e de deixar aos analisandos o cuidar de suas análises. Assim, seria possível iniciar um debate voltado para as questões produzidas por essa mudança.

El análisis didáctico se debe mantener?

Resumen: El artículo comienza recordando algunos de los puntos centrales que el autor abordó en su trabajo “Subservient análisis” (International Journal of Psycho-Analysis, 2003, 84, 1241-1262), tales como la división entre clases de analistas, el proselitismo ideológico, la concentración excesiva de poder, la identificación realista, la atmósfera paranoica y las identificaciones enfermizas que caracterizan el funcionamiento del análisis didáctico. Finaliza esa parte con una citación de Kernberg a respecto de los efectos tóxicos del actual sistema del análisis didáctico. En la segunda parte, con base en un poema de Antonio Machado el autor propone un modelo de análisis didáctico de suerte a hacer sobresalir la disparidad y oposición entre la práctica del análisis *tout court* y del análisis didáctico. Al final el autor muestra como el análisis didáctico es una producción histórica resultante de una maniobra política del estado burocrático que visaba mantener y reproducir el funcionamiento de la estructura institucional inmovilizándola.

Palabras clave: análisis didáctico; institución; burocracia.

Should training analysis be maintained?

Abstract: The article is initiated by touching upon some of the main issues approached by the author in his paper “Subservient analysis” (International Journal of Psycho-Analysis, 2003, 84, 1241-1262), such

as the division amongst groups of analysts, the ideological proselytism, the excessive concentration of power, the realist identification, the paranoid atmosphere and the pathological identifications that characterize the functioning of training analysis. He ends this portion with a citation by Kernberg regarding the toxic effects of the present training analysis system. In the second part, the author, based in a poem by Antonio Machado, proposes a model of analysis so as to highlight the disparity and opposition between the practice of tout court analysis and training analysis. The author ends by showing that training analysis is a historical production resulting from a political maneuver of the bureaucratic establishment which aimed to maintain and reproduce the functioning structure of the institution by immobilizing it.

Keywords: training analysis; institution; bureaucracy.

Referências

- Basaglia, F. Ongano (1994). Cura/Normalização. In *Enciclopédia Einaudi*, vol. 23 (Inconsciente-Normal/Anormal). Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda.
- Kernberg, O. F. (2006). The coming changes in psychoanalytical education: part I. *International Journal of Psycho-Analysis*, 87:1649-73.
- Machado, A. (1912). *Campos de Castilla*. Parte “Provérbios y Cantares”, n. XXIX.
- Meyer, L. (2002). Análise subalterna. *Revista Brasileira de Psicanálise*, 36(1):145-159.
- _____. (2003). Subservient analysis. *International Journal of Psycho-Analysis*, 84:1241-1262.

Referências complementares

- Araico, J. R. (1992). La escisión en el campo de la transferencia-contratransferencia en el análisis didáctica. *Revista de Psicoanálisis (Argentina)*, 49(2):373-86.
- Aray, J. (1990). Lo “excepcional” en el análisis didáctico. Manuscrito.
- Auchincloss, E. & Michels, R. (2001). *Uma reavaliação da educação psicanalítica: controvérsias e mudanças*. Apresentado na 10ª. Conferência de Analistas Didatas, França, 2001.
- Balint, M. (1948). On the psycho-analytic training system. *International Journal of Psycho-Analysis*, 29(3):163-176.
- Baranger, M.; Baranger, W. & Mom, J. (1978). Psicopatología del proceso didáctico. *Revista de Psicoanálisis (Argentina)*, 35(1):181-190.
- Barros, E. M. R. *En busca de una cierta crítica o repensando la educación psicanalítica*. Conferência apresentada na APA. Manuscrito.
- Bernardi, R. (2002). The need for true controversies in psychoanalysis. *International Journal of Psycho-Analysis*, 83:851-2002.
- Bernardi, R. & Nieto, M. (1992). What makes the training analysis “good enough”? *International Review of Psycho-Analysis*, 19:137.
- Bernfeld, S. (1962). On psychoanalytic training. *The Psychoanalytic Quarterly*, 31:453-482.
- Bion, W. R. (1961). *Experiences in groups*. London: Tavistock.
- Britton, R. (1966). In favour of training analysis and training analysts. Manuscrito.
- Chauí, M. S. (1980). Ideologias autoritárias e filosofia. Palestra na 32ª. Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Rio de Janeiro. Manuscrito.
- Costa, J. F. (1986). *Violência e psicanálise*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Graal.
- Delgado, A. G. (1991). Del análisis terapéutica al análisis didáctica, una exigencia para la transmisión psicoanalítica. In M. Lemlij (comp.), *El múltiplo interés del psicoanálisis: 77 años después*. Biblioteca Peruana de Psicoanálisis.
- Enciclopédia Einaudi*. Fetichismo. Vol. 3, p. 361. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda.
- Freud, A. (1950). The problem of training analysis in the writings of Anna Freud. Vol. 4: Indication for child analysis and other papers, 1945-1956. New York: International Universities Press. (Trabalho original publicado em 1938.)
- Freud, S. (1927). Fetichismo. *S. E.* Vol. 21. London: Hogarth Press.

- _____ (1937). Analysis terminable and interminable. *S. E.* Vol. 23. London: Hogarth Press.
- Galvez, M. J. (2002). *Notas sobre aspectos actuales de la transmisión del psicoanálisis*. Apresentado no XXIV Congreso Latino-Americano de Psicoanálisis, Montevideo. Também em *Revista Brasileira de Psicanálise*, 36(3):679-702, 2002, "Notas sobre aspectos atuais da transmissão da psicanálise".
- Garza-Guerrero, C. (2002). The crisis in psychoanalysis: what crisis are we talking about? *International Journal of Psycho-Analysis*, 83:57-83.
- Giovanetti, M. F. (1991). O divã e a medusa. *Ide*, 21.
- Gitelson, M. (1954). Therapeutic problems in analysis of the "normal" candidate. *International Journal of Psycho-Analysis*, 35:174-183. In D. Kayris (1964). The training analysis. A critical review of the literature and a controversial proposal. *Psychoanalytic Quarterly*, 33.
- Gomberoff, M. (2002). Crisis y análisis didáctico. Apresentado no 19ª. Pré-Congreso Didáctico – 1º. Pré-Congreso de Institutos, Fepal, Montevideo, 2002.
- Green, A. (1966). What kind of research for psychoanalysis? *The Newsletter of The International Psychoanalytic Association*, 5(1).
- Greenacre, P. (1966). Problems of training analysis. *The Psychoanalytic Quarterly*, 35: 540-567.
- Grotjahn, M. (1954). About the relation between psychoanalytic training and psychoanalytic therapy. *International Journal of Psycho-Analysis*, 35: 254-262. In D. Kayris (1964). The training analysis. A critical review of the literature and a controversial proposal. *The Psychoanalytic Quarterly*, 33.
- Herrmann, F. (1986). Sobre a formação, sobre um velho desabafo. *Ide*, 13.
- _____ (1991). *Andaimos do real*. Livro I. São Paulo: Brasiliense.
- _____ (1993). Análise didática: uma história feita de críticas. *Jornal de Psicanálise*, 26(50).
- _____ (1998). Análise didática em tempo de penúria teórica. *Revista Brasileira de Psicanálise*, 32:697-709.
- Kayris, D. (1964). The training analysis. A critical review of the literature and a controversial proposal. *The Psychoanalytic Quarterly*, 33.
- Kernberg, O. F. (1992). Autoritarisme, culture et personnalité dans la formation psychanalytique. *Revue Internationale d'Histoire de la Psychanalyse*, 5:341-354.
- _____ (1996). Thirty methods to destroy the creativity of psychoanalytic candidates. *International Journal of Psycho-Analysis*, 77:1031.
- _____ (2000). A concerned critique of psychoanalytic education. *International Journal of Psycho-Analysis*, 81:97.
- _____ (2001). *Some thoughts regarding innovation in psychoanalytic education*. Apresentado em IPA Executive Council Meeting in Puerto Vallarta, 7/1/2001. In E. Auchincloss & R. Michels (2001). *Uma reavaliação da educação psicanalítica: controvérsias e mudanças*. Apresentado na 10ª. Conferência de Analistas Didatas, França, 2001.
- Limentani, A. (1992). What makes training analysis "good enough"? *International Review of Psycho-Analysis*, 19:133.
- Maclaughlin, F. (1967). Addendum to a controversial proposal. Some observations on the training analysis. *The Psychoanalytic Quarterly*, 36: 230-47.
- Masur, C. (1978). The training analyst function: asset or liability. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 46(2):59-79.
- Meltzer, D. (1967). *The psycho-analytical process*. Perthshire: Clunie Press.
- Michels, R. (1999). *Training analyst function: requirements and philosophy*. Apresentado em Compsed Meeting, Santiago Congress, July 25. Manuscrito.
- Morris, J (1992). Psychoanalysis today. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 40(4):1185-1210.
- Nacht, S. (1954). The difficulties of didactic psychoanalysis in relation to the therapeutic analysis. *International Journal of Psycho-Analysis*, 35:250-253. In D. Kayris (1964). The training analysis. A critical review of the literature and a controversial proposal. *The Psychoanalytic Quarterly*, 33.
- Ramos, M. D. C. (2000). La deformación/formación del didacta. Apresentado no 23º. Congreso Latino-Americano de Psicanálise, Gramado.
- Rascovsky, L. (1992). Reflexiones sobre la formación analítica y el análisis didáctica. *Revista de Psicoanálisis* (Argentina), 29:801-828.

- Ross & Lewis (1960). Psychoanalytic education in the USA. New York: WW Norton. In D. Kayris (1964). The training analysis. A critical review of the literature and a controversial proposal. *The Psychoanalytic Quarterly*, 33.
- Sachs, D. M. (1992). What makes a training analysis “good enough”? Freud’s Science and the Syncretic Dilemma. *International Review of Psycho-Analysis*, 19:147.
- Schröter, M. (2002). Max Eitingon and the struggle to establish an international standard for psychoanalytic training (1925-1929). *International Journal of Psycho-Analysis*, 83:875.
- Shapiro, D. (1974). The training setting in training analysis: a retrospective view of the evolution and reporting role and other “hampering” factors. *International Journal of Psycho-Analysis*, 55:297.
- Sintese (2002). 19º. Pré-Congreso Didáctico – 1º. Pré-Congreso de Institutos. Fepal, Montevideo, 2002.
- Szasz, T. (1958). Psycho-analytic training. Socio-psychological analysis of its history and present status. *International Journal of Psycho-Analysis*, 39(6):598-613.
- Sechaud, E. (1999). *Function de l’analyste formateur: exigences et philosophie* – Reunion du Compesd. Santiago, IPA Congress, 25 Juillet 1999. Manuscrito.
- Spruell, V. (1983). Kuhn’s “paradigm” and psychoanalysis. *The Psychoanalytic Quarterly*, 52:353-363. In D. M. Sachs (1992). What makes a training analysis “good enough”? Freud’s Science and the Syncretic Dilemma. *International Review of Psycho-Analysis*, 19:147.
- Tagliacozzo, R. (1984). Analisis didatico. *Revista di Psicoanalisi*, 30(4).
- Thomä, H. (1993). Training analysis and psychoanalytic education: proposals for a reform. *The Annual of Psychoanalysis*, 21:3-75.
- Thomä, H. & Kachele, H. (1999). Memorandum on a reform of psychoanalytic education. *International Psychoanalysis*, 8(2):33-35.
- Torres de Beà, E. (1992). Towards a “good enough” training analysis. *International Review of Psycho-Analysis*, 19:159.
- Viñar, M. (2002). External reality: is it external? *EPF Articles On Line 2002*. In M. Gálvez. (2002). *Notas sobre aspectos actuales de la transmisión del psicoanálisis*. Apresentado no 24º. Congreso Latino-Americano de Psicoanálisis, Montevideo, 2002.
- Whitting, C. (1960). Psicopatología de una denominación: análisis didáctico. *Revista Latinoamericana de Psicoanálisis* (1, 2):15-19.

[Recebido em 22.8.2007; aceito em 4.9.2007]

Luiz Meyer

[Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo SBPSP]

Rua Santa Cristina, 217

01443-020 – São Paulo SP – Brasil

Tel. 55 11 3062-6298; fax 55 11 3083-1506

luimeyer@uol.com.br