



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Psicologia

Renata Mendes Guimarães Geoffroy

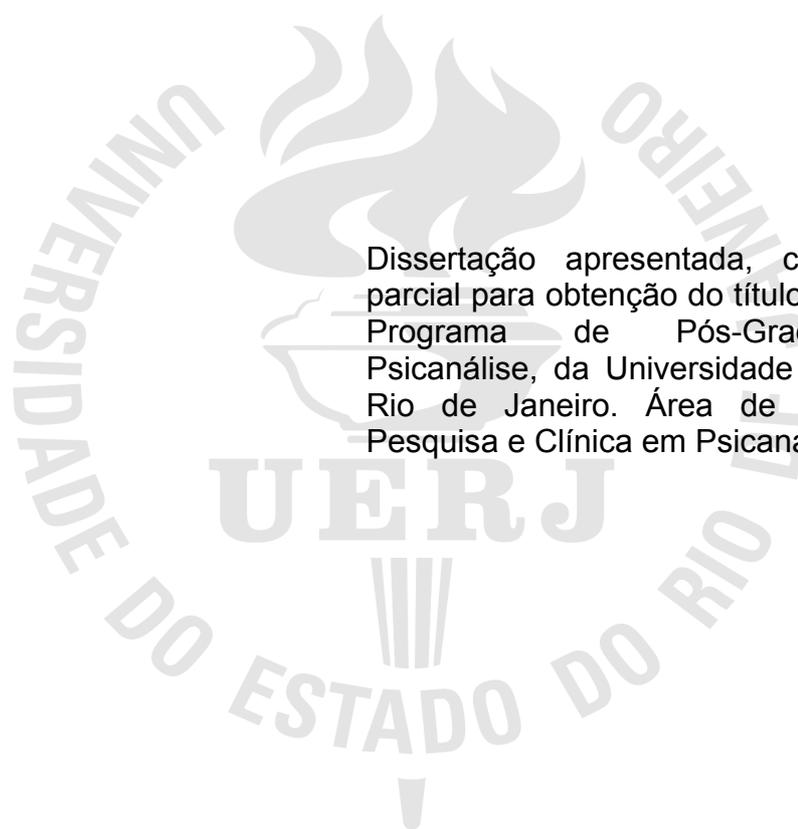
**Psicanálise e educação: uma questão diante da prática em uma
escola pública**

Rio de Janeiro

2014

Renata Mendes Guimarães Geoffroy

Psicanálise e educação: uma questão diante da prática em uma escola pública



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Psicanálise, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Pesquisa e Clínica em Psicanálise.

Orientadora: Profa. Dra. Sonia Alberti
Co-orientadora: Profa. Dra. Rosana Glat

Rio de Janeiro
2014

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

V712 Geoffroy, Renata Mendes Guimarães.
Psicanálise e educação: uma questão diante da prática em uma
escola pública / Renata Mendes Guimarães Geoffroy. – 2013.
117 f.

Orientadora: Sonia Alberti
Co-orientadora: Rosana Glat
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Instituto de Psicologia.

1. Psicanálise – Teses. 2. Educação – Estudo e ensino – Teses. 3.
Psicologia clínica – Teses. I. Alberti, Sonia. II. Glat, Rosana. III.
Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia. IV.
Título.

es CDU 159.964.2

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

Assinatura

Data

Renata Mendes Guimarães Geoffroy

Psicanálise e educação: uma questão diante da prática em uma escola pública

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Psicanálise, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Pesquisa e Clínica em Psicanálise.

Aprovada em 28 de Maio de 2014.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Sonia Alberti (Orientadora)
Instituto de Psicologia – UERJ

Prof.^a Dra. Rosana Glat (Co-orientadora)
Faculdade de Educação – UERJ

Prof. Dr. Luciano da Fonseca Elia
Instituto de Psicologia – UERJ

Prof.^a Dra. Rosane Braga de Melo
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro
2014

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Raphael,
por estar sempre ao meu lado.

A meus pais,
por me transmitirem o desejo de aprender e ensinar.

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Sonia Alberti, pela orientação, rigor acadêmico e constante incentivo à pesquisa.

À Prof.^a Rosana Glat, pela co-orientação e acolhimento na Faculdade de Educação.

À Prof.^a Rosane Melo, por compartilhar sua experiência na Educação e pelas excelentes contribuições para a pesquisa.

Ao Prof. Luciano Elia, que através de suas aulas me instigou e contribuiu para a realização desta pesquisa.

Aos amigos que estiveram ao meu lado neste percurso.

A todas as escolas nas quais trabalhei, por despertarem em mim o desejo de querer saber mais.

A minha família, em especial a meu marido e meus pais, por sempre acreditarem em mim.

Não se preocupe em entender.
Viver ultrapassa qualquer entendimento.

Clarice Lispector

RESUMO

GEOFFROY, R. M. G. *Psicanálise e educação: uma questão diante da prática em uma escola pública*. 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado em Pesquisa e Clínica em Psicanálise) – Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicanálise, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

A presente pesquisa teve como objetivo central a reflexão acerca da possibilidade de inserção da psicanálise no trabalho na área da educação, especificamente em escolas públicas da Prefeitura do Rio de Janeiro. O estudo foi instigado pela experiência em instituições educacionais, o que levou ao surgimento de diversas indagações a respeito do campo da educação, englobando não só as questões da práxis psicanalítica na escola, mas também as questões políticas, econômicas, sociais e éticas que atravessam essa instituição e extrapolam o campo da psicanálise. Neste percurso, foi realizado um resgate histórico da educação pública no Brasil, sobretudo na Primeira República, trazendo para a discussão alguns movimentos deste campo, como o escolanovismo e a pedagogia libertária. Ademais, ressaltou-se o papel da psicologia na educação neste mesmo período. A partir disso, procurou-se distinguir a psicanálise da psicoterapia, levando em conta a especificidade teórica, clínica e ética da psicanálise, o que evidencia a revolução discursiva operada por Sigmund Freud. Por fim, objetivou-se situar a questão do sujeito na escola, que pode ser trabalhada a partir de uma diversidade de dispositivos psicanalíticos, sendo fundamental o estabelecimento e manejo da transferência. Concluiu-se ainda que o trabalho institucional está vinculado à clínica uma vez que envolve a escuta e o fazer falar.

Palavras-chave: Psicanálise. Educação. Psicologia. Escola. Sujeito. Clínica. Ética.

ABSTRACT

GEOFFROY, R. M. G. *Psychoanalysis and education: a question into the practice in a public school*. 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado em Pesquisa e Clínica em Psicanálise) – Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicanálise, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

The main objective of the research is to discuss about the possibility of insertion of psychoanalysis in the work in the educational field, specifically in public schools in Rio de Janeiro. This study was instigated by the experience in public schools, which led to several questions about psychoanalytic praxis in school, and political, economic, social and ethical matters related to educational institutions that are beyond the psychoanalytic field. It begins with the history of public education in Brazil, especially during the period of First Republic, bringing into discussion some educational movements, as New School and libertarian pedagogies. Moreover, it focuses the role of psychology in education within this same period. From that point, the aim was to make a distinction between psychoanalysis and psychotherapy, indicating the theoretical, clinical and ethical specificity of psychoanalysis that make evident the discursive revolution operated by Sigmund Freud. Finally, it highlights the matter of the subject in the school that can be explored by a diversity of psychoanalytic dispositive, and it is essential to consider the role of transference. To summarize, institutional work is linked with clinic as it does involves listening and talking.

Keywords: Psychoanalysis. Education. Psychology. School. Subject. Clinic. Ethics.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	9
1	EDUCAÇÃO PÚBLICA E PSICOLOGIA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA	13
1.1	Breve panorama da educação pública na Primeira República	13
1.1.1	<u>A experiência das escolas anarquistas no Brasil</u>	23
1.1.2	<u>O movimento da Escola Nova</u>	26
1.2	Educação e psicologia: uma antiga aliança	33
2	PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: OS DISCURSOS QUE ATRAVESSAM A ESCOLA	42
2.1	O discurso pedagógico	47
2.2	Ciência Moderna, psicanálise e ciência atual	52
2.3	Políticas educacionais, razão cínica e o discurso do capitalista	57
2.3.1	<u>PROINAPE: entre as políticas educacionais e o fracasso escolar</u>	61
2.4	Contribuições da psicanálise para o campo da educação	65
3	O DISCURSO DO ANALISTA FAZ OS OUTROS DISCURSOS GIRAREM	69
3.1	A revolução discursiva da psicanálise	70
3.2	A ética da psicanálise	82
3.3	Considerações sobre o sujeito na escola	86
3.4	Sobre o trabalho interdisciplinar	98
3.5	Três vinhetas clínicas que nos ajudam a pensar	100
	CONCLUSÃO	108
	REFERÊNCIAS	112

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve como objetivo central a reflexão acerca da possibilidade de inserção da psicanálise no trabalho na área da educação, especificamente em escolas públicas da Prefeitura do Rio de Janeiro, a partir da nossa experiência como psicóloga integrante do Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas (PROINAPE) da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ). Apostamos na construção desta pesquisa a partir da prática, na medida em que, como nos diz Sigmund Freud, em psicanálise, pesquisa e clínica coincidem (FREUD, 1912/2006).

O PROINAPE teve origem na Rede de Proteção ao Educando (RPE), programa da Prefeitura do Rio de Janeiro, implantado em 2007 e elaborado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e pela Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS), na perspectiva de um trabalho interdisciplinar. As equipes – compostas por psicólogos e assistentes sociais – deveriam atuar no âmbito institucional, trabalhando as diversas relações existentes na escola.

Em 2010 foi criado o Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares (NIAP), compreendendo “ações que visam contribuir para a garantia do acesso, permanência e aproveitamento escolar dos alunos da rede pública, bem como para o acesso dos educandos e de suas famílias às demais políticas públicas” (RESOLUÇÃO SME Nº 1089/2010). Sua missão consiste no “apoio às escolas da Rede Pública Municipal, por meio de ações interdisciplinares, na condução e recondução dos planos educacionais com vista à manutenção e melhoria das relações de ensino/aprendizagem” (RESOLUÇÃO SME Nº 1089/2010). O PROINAPE assume hoje as funções da RPE que o criou e que a extingue e se tornou o principal programa do NIAP. Com isso, a equipe passou a contar também com professores da rede municipal em sua composição e todos os profissionais foram lotados na Secretaria Municipal de Educação.

A direção de trabalho do PROINAPE compreende os seguintes eixos: (i) contribuir para o fortalecimento das equipes das Unidades Escolares de modo que se reconheçam e se consolidem como parte da rede de proteção à criança e ao adolescente; (ii) favorecer o processo de implicação e participação da comunidade escolar nos diferentes espaços de representatividade, objetivando a gestão

democrática; (iii) promover a interlocução com as políticas e a rede de serviços do território de forma a favorecer o trabalho para ampliação das respostas necessárias às questões que se interpõem no cotidiano escolar; (iv) focar as relações ensino-aprendizagem com seus diversos atravessamentos e desdobramentos no cotidiano escolar, entendendo-os como partes constituintes deste contexto.

Inicialmente, podemos destacar dois fatores que se colocaram como impasses para atuar na educação: o primeiro diz respeito ao fato de termos realizado concurso para área de saúde mental, com posterior convocação pela SME/RJ; o segundo corresponde à ausência, em um primeiro momento, de diretrizes claras do trabalho a ser realizado por psicólogos nas instituições educacionais.

A partir disso, nossa inserção na escola trouxe diversos questionamentos sobre as possibilidades de atuação do psicanalista neste espaço e, de forma mais ampla, sobre o próprio campo da educação. Indagações como: o que quer a educação no Brasil? Que ineficácia é essa do campo educacional público? Que políticas estão por trás disso? Há espaço para a psicanálise no trabalho na educação? Trata-se de fazer clínica dentro da escola? Que posição ocupar na escola, uma vez que o que se espera de nós, enquanto psicólogos, parte de uma visão adaptativa e normativa da instituição escolar? Imersos neste novo campo – o da educação – e com tantas questões, surgiu o desejo de saber mais sobre a interface psicologia, psicanálise e educação.

A pesquisa e a reflexão produzidas nos deslocaram do simples denunciamento da atual situação educacional para uma tentativa de compreensão mais aprofundada sobre o tema. De acordo com Jacques Lacan, a simples denúncia de um discurso, ao invés de se colocar como possibilidade de transformação, apenas o reforça. Ao se referir ao discurso do capitalista em *Televisão* (1974/2003, p. 517), o autor afirma: “Apenas indico que não posso fazê-lo a sério, porque, ao denunciá-lo, eu o reforço – por normatizá-lo, ou seja, aperfeiçoá-lo”.

Desse modo, nossa pesquisa teve origem em inquietações e questionamentos sobre o campo da educação, englobando não só as questões clínicas do trabalho na escola, mas também as questões políticas, econômicas, sociais e éticas que atravessam essa instituição, extrapolando o campo da psicanálise. Consideramos essencial incluí-las na pesquisa, com o objetivo de ampliar nossa leitura da instituição educacional.

A reflexão sobre a interface psicanálise e educação é de extrema importância, sobretudo por constituir uma área de produção incipiente no campo psicanalítico. Freud (1933/2010), em suas *Novas Conferências Introdutórias sobre Psicanálise* ressalta que a aplicação da psicanálise à educação constitui uma das mais importantes atividades da análise, embora pouco tenha elaborado acerca desse campo.

No primeiro capítulo, realizamos um percurso histórico de alguns movimentos político-ideológicos na educação que nos ajudaram a compreender a atual situação da escola pública, mostrando a particularidade com que a educação é tratada em termos de política pública. Ademais, resgatamos as origens da psicologia no Brasil, que teve a educação como campo privilegiado de suas primeiras aplicações. Consideramos imprescindível esse retorno histórico tanto da educação pública, quanto da psicologia do início do século XX, a fim de elucidar as formas como a interseção entre estes dois campos ocorre atualmente, além de trazer importantes ferramentas para a reflexão do próprio PROINAPE. Aprendemos que falar da história é falar também da nossa prática, na medida em que ela é perpassada por discursos que vêm sendo construídos há algum tempo.

Optamos por focar este resgate histórico da educação pública na Primeira República (1889-1930), pois constituiu momento marcado pela emergência de importantes movimentos em prol da construção de uma educação pública de qualidade, tais como as experiências das escolas anarquistas, além do movimento da Escola Nova. Este, se por um lado trouxe importantes inovações no campo educacional, por outro estava a serviço de um ideário liberal¹ e, ao mesmo tempo, normativo. A pedagogia libertária das escolas anarquistas, por sua vez, constituiu-se como um movimento subversivo em relação às outras concepções pedagógicas então vigentes no início do século XX.

Do mesmo modo, o percurso sobre a história da inserção da psicologia no campo educacional no Brasil foi de suma importância para compreendermos o PROINAPE, que, apesar de se colocar como proposta política inovadora constituiu-se, na verdade, de uma antiga parceria entre psicologia e educação.

¹ O liberalismo estabeleceu o princípio básico das liberdades e tinha como objetivo eliminar as barreiras que impediam o pleno desenvolvimento social, ou seja, o progresso. Compreendia um fenômeno de liberalização institucional associada à marcha do desenvolvimento capitalista brasileiro (NAGLE, 2009).

No segundo capítulo discutimos os discursos descritos por Lacan em seu *Seminário 17: o avesso da psicanálise* (1969-70/2007), abordando duas questões principais: primeiramente, a prática e a política pedagógicas na educação pública municipal a partir do conceito de razão cínica, trabalhado por Jurandir Freire Costa (1988), em articulação com os discursos de Lacan. Em segundo lugar, analisamos o intenso processo de medicalização da vida escolar, resultado do discurso médico-científico e suas relações com o discurso do capitalista.

O percurso histórico delineado no primeiro capítulo foi essencial para o desenvolvimento da pesquisa, que apontou para a possibilidade de inserção da psicanálise na escola, tema trabalhado no terceiro capítulo. Nesse capítulo problematizamos a herança oriunda da psicologia acerca do imperativo de que clínica e escola não combinam e que a articulação entre essas levaria a um resultado negativo.

A questão central que orientou nossa pesquisa é a perspectiva da criança e do adolescente enquanto sujeitos, não reduzidos à posição de alunos-objetos. Trata-se, portanto, de como a inserção da psicanálise na escola pode abrir a possibilidade dessas crianças se colocarem como sujeitos, ou seja, como dar lugar à fala. O analista não faz existir o sujeito, mas se dirige a ele. Para tanto, consideramos essencial a distinção entre a psicanálise e sua ética – a ética do desejo – e a psicologia e sua ética do Bem, que pode operar em uma vertente disciplinadora. Por fim, discutimos algumas possibilidades de trabalho na escola, através de uma variedade de dispositivos.

1 EDUCAÇÃO PÚBLICA E PSICOLOGIA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Aqueles que estudam o passado acabam se deparando com duas conclusões contraditórias. A primeira é que o passado era muito diferente do presente. A segunda é que ele era muito parecido

Thomas apud GATTAI, 2009, p. 319.

A emergência de diversos questionamentos, que vão desde a educação enquanto política pública até questões mais específicas sobre nossa práxis na escola e o papel que a psicologia e a psicanálise podem vir a desempenhar neste espaço, originou uma breve, porém relevante pesquisa histórica sobre os antecedentes da escola pública no Brasil e das interseções entre psicologia e psicanálise e a educação. Por constituir-se pesquisa por demasiado extensa, optamos pelo enfoque no período da Primeira República (1889-1930), por reunir importantes mudanças no cenário político, econômico, social e cultural, além de ter início a construção de uma política educacional propriamente dita. Neste percurso, daremos especial ênfase à década de 1920, na medida em que concentrou um grande número de reformas nos estados brasileiros.

1.1 Breve panorama da educação pública na Primeira República

Segundo Martins (s.d.), no início do século XX o Brasil apresentava alto índice de analfabetismo, o que promoveu uma intensa reflexão sobre a expansão da escolarização, resultando em uma discussão entre as pedagogias tradicional, escolanovista e libertária.

Na mesma direção, sobre esse momento de mudanças no cenário brasileiro, Saviani (2004) aponta que as mais importantes transformações nos planos econômico, político, social, cultural e educacional no Brasil situam-se nas duas últimas décadas do século XIX, pois é possível localizar neste período as condições que resultaram na Revolução de 1930.

Nesse contexto, em relação à história da educação pública no país, o autor propõe a divisão em duas grandes etapas: a primeira é designada por “antecedentes” e engloba três períodos: 1) a pedagogia jesuítica (1549-1759); 2) as “Aulas Régias”, instituídas pela reforma pombalina (1759-1827); 3) as primeiras tentativas de organização da educação como responsabilidade do poder público do governo imperial e das províncias (1827-1890). Já a segunda etapa remete à “história da educação pública propriamente dita” e se inicia em 1890 com a implantação dos grupos escolares. O autor distingue aí três etapas: 1) criação das escolas primárias nos estados, fruto do ideário do iluminismo republicano (1890-1931); 2) regulamentação em âmbito nacional das escolas superiores, secundárias e primárias, assimilando cada vez mais o ideário pedagógico renovador (1931-1961); 3) unificação da regulamentação da educação nacional nas três instâncias da rede pública (municipal, estadual e federal) e privada, segundo uma concepção produtivista de escola (1961-2001) (SAVIANI, 2004).

Podemos constatar, assim, que a construção de uma política educacional estatal ocorreu somente no final do período imperial e início da República. Isso significa que, antes, a educação era comandada, sobretudo, pela Igreja Católica (OEI, 2002). Saviani (2004) aponta que o novo governo central republicano não assumiu a instrução pública como responsabilidade, deixando o encargo para os estados. Em 1892 houve a criação dos grupos escolares como iniciativa para a organização das escolas primárias, o que corresponde à atual configuração dos quatro primeiros anos do ensino fundamental. Isso não representou, entretanto, uma extensão da educação para as massas populares. Pelo contrário, significou a construção de uma escola mais eficiente para as elites.

Na mesma direção, Nagle (2009) situa importante momento de transformações na Primeira República – no nível econômico, político, social e cultural – essenciais para uma análise do processo de escolarização no Brasil. Desse modo, o autor descreve o

aparecimento de inusitado entusiasmo pela escolarização e de marcante otimismo pedagógico: de um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira

formação do novo homem brasileiro (escolanovismo) (NAGLE, 2009, p. 115).

Essas duas crenças integram-se na década de 1920, que assim marca o momento decisivo do papel que a escolarização assume como instrumento de aceleração histórica, calcada na crença de reforma da sociedade através da reforma do homem. A crença central da escolarização enquanto motor da história resulta em uma preocupação com os padrões de ensino vigentes, refletidos em discussões e reformas. Assim, o terceiro decênio da Primeira República representou um momento de reorientação do processo do pensamento e da atuação dos homens públicos, pensadores, intelectuais e educadores, após considerável período de frustrações dos ideais republicanos, uma vez que estes tiveram que ser adequados para que uma República possível fosse implementada, de acordo com a correlação de forças políticas presentes no contexto histórico-social desse intervalo. Os grandes problemas nacionais passam a ser discutidos e possíveis soluções se desenham. Entre eles, a escolarização muitas vezes é apontada como o principal problema nacional, capaz de, uma vez resolvido, solucionar todos os outros (NAGLE, 2009).

Na mesma direção, Patto (1996) destaca os anos 1920 como um marco na história da educação brasileira, menos por mudanças efetivas – sejam elas qualitativas ou quantitativas no sistema educacional – e mais por uma intensa discussão e elaboração intelectual acerca do ensino que, de certa forma, definiu os rumos que a educação veio a seguir nas décadas posteriores.

Nagle (2009) ainda localiza na última década da Primeira República o aparecimento dos “técnicos em escolarização”, com o conseqüente distanciamento das questões educacionais e pedagógicas das questões de outras dimensões. A principal tese do autor é justamente que: “Analisados pelos ‘técnicos’, os problemas se comprimem num domínio especializado, e se segregam, ao serem menosprezadas as vinculações com problemas de outra ordem” (NAGLE, 2009, p. 117). O “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico” consistiram, de forma geral, no princípio inquestionável da escolarização como instrumento do progresso histórico e como chave de resolução de todos os outros problemas nacionais. Assim, todos os problemas políticos, econômicos e sociais seriam consequência da falta de instrução, e a escolarização – ainda que descolada das outras esferas – assume um caráter regenerador para a reconstrução nacional.

O autor destaca a existência de 80% de analfabetos no Brasil em 1920, de acordo com os dados da época². A isso se atribui a instabilidade política, econômica e social do país, o que motiva frequentes planos e execuções de reformas em todo o Brasil, incluindo esforços da União, dos estados e municípios na difusão do ensino.

Sobre as iniciativas e reformas do Governo Federal, Nagle (2009) ressalta a incipiente penetração do pensamento educacional baseado no entusiasmo educacional e no otimismo pedagógico.

Por outro lado, nos governos estaduais e do Distrito Federal houve intensa penetração deste pensamento, refletindo em diversas reformas da instrução pública entre 1920 e 1929, como a ampliação da rede escolar, melhoramento das condições de funcionamentos das instituições existentes, criação de novas instituições e estabelecimento de novos órgãos que deveriam aparelhar o complexo administrativo-escolar. Além dessas transformações, houve uma mudança no modelo educacional vigente, com a introdução do escolanovismo como nova teoria educacional. Esta é a principal mudança ocorrida nos sistemas educacionais em 1920 em relação às décadas anteriores.

O autor afirma que os esforços para a reforma da instrução pública ocorreram simultaneamente aos esforços para sua remodelação, na última década da Primeira República, ocorrendo em diversos estados, onde o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico tiveram maior penetração.

Patto (1996) também aponta para a ocorrência de diversas reformas educacionais no Brasil da década de 1920, entre elas: Sampaio Dória em São Paulo (1920), Lourenço Filho no Ceará (1923), Anísio Teixeira na Bahia (1925), Mario Casassanta em Minas Gerais (1927), Fernando de Azevedo no Distrito federal (1928) e Carneiro Leão em Pernambuco (1928) – todas baseadas nos princípios da Escola Nova. Embora não se possa subestimar a importância desses movimentos na formação e nos rumos da educação, a autora ressalta que elas pouco transformaram a realidade educacional da época.

Assim, devido a pouca força das reformas do Governo Federal nessa época, focaremos nossa discussão na reforma paulista de 1920, que durou de 1921 a 1925, por constituir importante referência de proposta de mudança do sistema educacional no nível estadual. Segundo Cavaliere (2003, p. 27), a reforma “explicitou o dilema

² O Mapa do Analfabetismo no Brasil apresenta informação distinta: a tabela do IBGE exibe taxa de 65% para o analfabetismo na população de 15 anos ou mais, em 1920 (INEP, 2003, p. 6).

político que atravessaria todo o século XX entre expansão e qualidade nos sistemas educacionais. Sua importância histórica tem sido registrada devido a seu pioneirismo na tentativa de inovar métodos de ensino e racionalizar procedimentos administrativos”. Na mesma direção, Nagle (2009, p. 210-211) afirma que a lei e o regulamento da reforma paulista

introduzem as primeiras e mais radicais alterações feitas nos sistemas escolares estaduais de toda a década de 1920 e, sob determinados aspectos – por exemplo, as modificações da nova escola primária –, esse caráter radical não teve similar durante todo o período, em quaisquer das reformas efetuadas. [...] a reforma paulista deve ser considerada como o principal resultado do ideário que se estruturou no decorrer do segundo decênio do século XX; ideário de republicanização da República, de sua democratização, de elevação intelectual e moral de amplas camadas da população, de formação da consciência cívico-patriótica.

Saviani (2004) afirma que foi somente na reforma paulista, liderada por Sampaio Dória, que a questão da expansão da educação para as massas populares foi contemplada, incluída no projeto de uma escola primária de duração inicial de dois anos, gratuita e obrigatória, cujo objetivo seria a garantia de universalização da alfabetização. Todavia, tal reforma recebeu muitas críticas pela proposta de redução do tempo de ensino, não sendo completamente aplicada.

Pode-se dizer, então, que foi a partir da década de 1920 que ocorreu uma importante expansão da escolarização no Brasil, com a crescente percepção da importância da sua extensão (OEI, 2002).

Cavaliere (2003) contextualiza historicamente a reforma paulista em um período de mudanças políticas e sociais. A eleição do paraibano Epitácio Pessoa para presidência da República em 1919 caracterizou a primeira mudança no cenário político brasileiro, tirando o monopólio de poder do eixo oligárquico São Paulo-Minas Gerais. Além disso, a autora fala de uma maior diversificação da estrutura social, com o proletariado e as classes médias se expandindo e ganhando força. É nessa época que o movimento operário, sob a forma do anarco-sindicalismo se fortaleceu. O país sofreu fortes influências da revolução socialista na Rússia (1917) e dos diversos movimentos operários europeus, o que, somado às precárias condições de vida, estimulava a organização da classe trabalhadora. Houve, inclusive, experiências no campo escolar e educacional, organizadas e mantidas por associações sindicais e militantes anarquistas, como veremos adiante.

Neste período, a chegada ao país de grande quantidade de imigrantes europeus, trouxe ideologias revolucionárias que se traduziram em organizações e movimentos operários. Isto ameaçou a hegemonia da elite brasileira da época, apontando para a necessidade de homogeneizar a nação (CAVALIERE, 2003). Além disso, o momento de instabilidade política que afetava a hegemonia do estado de São Paulo trouxe a preocupação com o colégio eleitoral, composto apenas por cidadãos alfabetizados. Desta forma, Washington Luís, eleito em 1920 presidente do estado de São Paulo estabelece o combate ao analfabetismo como foco do seu governo e Sampaio Dória assume a reforma do ensino. A aparente contradição da escolha de uma figura pertencente à corrente liberal – reformador que defendia a igualdade de oportunidades e a evolução pela educação – pelo governador conservador pode ser explicada pela proposta de Sampaio de solucionar o problema da expansão educacional de forma rápida e pouco dispendiosa (CAVALIERE, 2003). Seria resolver o problema da quantidade com qualidade, já que se tratava de intelectual liberal e reformador.

Entretanto, a aliança entre as propostas reformistas de Sampaio Dória e as intenções conservadoras do governo paulista não se concretizaram e Sampaio não chegou a completar um ano no cargo na Secretaria de Instrução Pública.

A autora ressalta o viés autoritário dos liberais, apesar do caráter geral reformador e progressista:

Os liberais de então, engajados num projeto anti-oligárquico de fortalecimento da nacionalidade e modernização da sociedade brasileira, estavam marcados pela proposta autoritária de higienização e regeneração física, moral e social da população brasileira, por meio da qual poderia ser alcançada a disciplina social necessária ao mundo moderno em construção (CAVALIERE, 2003, p. 32).

Cavaliere ainda destaca que este movimento inicial pela educação visava não só o combate ao analfabetismo, mas também à presença de escolas privadas estrangeiras, escolas ligadas ao movimento anarquista e às entidades de cultura negra, o que reforça o que foi dito acima sobre o projeto homogeneizador do governo paulista.

Nesse sentido, a reforma compreendia um paradoxo: se por um lado continha um mote liberal e reformista, por outro estava a serviço de um governo conservador

que contemplava um projeto de mudança nacionalista republicano, em um cenário de construção da sociedade capitalista de massas (CAVALIERE, 2003).

A reforma significou uma mudança na estrutura do ensino primário de quatro para dois anos, sendo o único período escolar obrigatório e gratuito. A redução do tempo de escola tinha como objetivo principal a expansão escolar e o fim do analfabetismo, e se justificava tecnicamente por uma pretensa melhoria na qualidade do trabalho, realizado em um tempo reduzido. Esta reforma também previa a gratificação às professoras em relação ao número de alunos alfabetizados anualmente. Em relação às políticas de prêmios a professores e escolas, Cavaliere (2003, p. 35) destaca a presença, já nessa época, das “tentações behavioristas, intrínsecas à sociedade industrial de massas”, que, atualmente, aliadas à lógica de mercado, se fortalecem. Discutiremos isso no próximo capítulo.

Uma vez que no início do século a expansão dos sistemas educacionais se colocava como exigência, a reforma paulista de 1920 evidencia a tendência à escola mínima, que é “o resultado de uma disposição latente em se associar à necessária massificação da Educação fundamental a redução de seu tempo e de sua qualidade” (CAVALIERE, 2003, p. 29). Tal reforma traduz de forma clara a tensão entre quantidade e qualidade através do modelo de escola mínima: por um lado, extremamente eficaz na criação, em termos culturais, do valor da escola; por outro, um fracasso na execução daquilo a que se propunha.

Assim, a reforma apresentou diversas incoerências, tais como a gratuidade somente do ensino primário, o que revelava a responsabilidade atribuída à família na educação dos filhos, e a promessa de expansão na educação sem que isso significasse um aumento nos gastos públicos. Entre algumas críticas, estava a proposta de aligeirar o ensino, enfraquecendo os grupos escolares e o problema da frágil demanda pela escolarização por parte da massa, que ainda não havia sido construída em termos socioculturais (CAVALIERE, 2003).

Para muitos autores, a reforma paulista é um marco do início daquilo que veio a se tornar a educação pública atual: uma preocupação na expansão quantitativa, sem muita consideração pela qualidade do ensino (CAVALIERE, 2003). Desse modo, a autora destaca um importante ponto para a compreensão da produção do fracasso escolar atual:

Isso porque, a escola para todos, mesmo quando não atua efetivamente na formação e ampliação de horizontes e oportunidades para os indivíduos, atua socialmente na criação de uma 'moralidade' escolar, que põe em jogo valores simbólicos pelos quais se passa a excluir socialmente os que nela fracassam (CAVALIERE, 2003, p. 41).

A universalização do ensino produz, socialmente e culturalmente, a escola enquanto valor, disso decorrendo a produção do chamado fracasso escolar, ou seja, de tudo aquilo que, de alguma forma, não se adequa ou não se enquadra neste modelo educacional.

Voltando para o âmbito nacional e indo um pouco além da Primeira República, a vitória da Revolução de 1930 trouxe significativas mudanças para o cenário brasileiro. Há, neste período, um marco da história da educação com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública pelo novo governo de Getúlio Vargas. Em 1931, ocorrem as Reformas Francisco Campos, envolvendo a criação do Conselho Nacional de Educação, os Estatutos das Universidades Brasileiras, a organização da Universidade do Rio de Janeiro e dos ensinos secundário e comercial. Isso significou um importante avanço no sentido da regulamentação da educação em âmbito nacional, embora o ensino primário ainda tenha ficado de lado (SAVIANI, 2004).

O autor aponta o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" de 1932 como um importante legado do século XX, na medida em que apontou para a insuficiência dos esforços naquela época na organização de um sistema educacional que atendesse as necessidades do país, além de "enunciar as diretrizes fundamentais e culminar com a formulação de um 'Plano de Reconstrução Nacional' (SAVIANI, 2004, p. 4). Ademais, suas diretrizes influenciaram a Constituição de 1934.

Em outra direção, Patto (1996) destaca a ambiguidade do Manifesto: por um lado a Escola Nova atribuía o fracasso escolar à má qualidade do ensino e dos professores, ou seja, o problema estaria localizado na escola. Por outro lado, indica os fatores sociais da repetência, colocando a responsabilidade na clientela escolar. Assim, enquanto filósofos da educação e alguns pedagogos focavam nos aspectos estruturais e funcionais do sistema de ensino, outros pedagogos e, principalmente, psicólogos, atribuía o fracasso escolar às características biológicas, psicológicas e sociais dos alunos. Ainda, a junção dessas duas posições levou à afirmação de que a escola existente era inadequada para as crianças carentes, havendo um "desencontro cultural". Este dilema está presente na educação ainda hoje, daí a

importância de resgatarmos estes antecedentes históricos da escola pública no Brasil. Patto retrata bem essa visão através de uma interessante análise da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos do MEC-INEP³ entre 1945 e 1984:

De formação psicanalítica, psiconeurológica ou cognitivista, os psicólogos educacionais que colaboraram com a Revista têm em comum a perda de vista da dimensão pedagógica do processo, reduzindo-o a uma questão de condições do aprendiz e, por isso, estabelecendo relações causais simples que até hoje pedem uma revisão urgente e criteriosa (PATTO, 1996, p. 93).

Outra importante iniciativa na década de 1930 foi a criação da Faculdade de Educação, com vistas à formação dos docentes do ensino secundário, já que os professores primários contavam com as escolas normais (SAVIANI, 2004).

A partir de 1934, Gustavo Capanema assume o Ministério da Educação, dando continuidade às reformas de seu antecessor, Francisco Campos. São as “Reformas Capanema” ou “leis orgânicas do ensino” abarcando os ensinos industrial e secundário, comercial, normal, primário e agrícola, além da criação do SENAI⁴ e SENAC⁵ (SAVIANI, 2004).

A Constituição de 1934 elaborou o Plano Nacional de Educação com o objetivo de coordenar e supervisionar as atividades de ensino em todos os níveis. Além disso, as formas de financiamento e as competências dos diferentes níveis administrativos foram regulamentadas. A Constituição também estabeleceu o ensino primário gratuito e obrigatório, enquanto que o ensino religioso passa a ser optativo. Somente em 1971 o ensino obrigatório estende-se para oito anos, o que corresponde ao primeiro grau (OEI, 2002).

A Constituição de 1937 manteve parte dessa legislação, acrescentando o ensino profissionalizante e a obrigação das indústrias e sindicatos de criarem escolas de aprendizagem na sua área de especialidade para os filhos dos seus funcionários ou sindicalizados. Também nesse ano tornou-se obrigatória a introdução da educação política e moral no ensino (OEI, 2002).

Nesse contexto, Saviani (2004) aponta para o predomínio de reformas parciais, que aconteciam de acordo com as necessidades definidas pelos grupos

³ Ministério da Educação - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

⁴ SENAI: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

⁵ SENAC: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

que assumiam o controle político do país em cada período, o que se distinguia daquilo que o Manifesto previa como essencial, ou seja, uma direção única de âmbito federal que organizasse o sistema educacional como um todo. É somente com a Constituição de 1946 que se “definiu como privativa da União a competência para fixar as diretrizes e bases da educação nacional” (SAVIANI, 2004, p. 5-6). Contudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é promulgada somente em 1961, finalmente atendendo a exigência de unificação das políticas públicas.

O autor também destaca que as políticas educacionais caminham, por um lado, para a descentralização, através da flexibilização, diferenciação e diversificação do processo de ensino e, por outro lado, para a centralização do controle dos seus resultados, o que, segundo Saviani, só faz aumentar as desigualdades educacionais. Em sua opinião, a descentralização deposita na instância municipal as responsabilidades relativas à educação, além de representar um apelo à sociedade – empresas, organizações não-governamentais, comunidade, pais de alunos, cidadãos – no sentido de fazer funcionar o sistema educacional, desde sua manutenção física até o âmbito pedagógico, pela via do voluntarismo e da filantropia. De modo paradoxal, há na atualidade, um “sistema nacional de avaliação” centralizado no MEC (Ministério da Educação) e sustentado pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

A partir disso, Saviani (2004, p. 10) postula: “O legado negativo do ‘longo século XX’ só persistirá enquanto as forças dominantes se negarem a pôr em prática as medidas que a experiência já chancelou como sendo as apropriadas para as questões que estamos enfrentando”. Ou seja, segundo o autor, a experiência já nos ensinou aquilo que é necessário fazer para alcançarmos melhores resultados em termos de ensino no Brasil. Basta, por parte dos grupos políticos que se encontram no poder, interesse de que efetivamente haja mudança. Isso remete às questões levantadas no início do capítulo: o que quer a educação no Brasil? Há verdadeira vontade política de mudança? A análise de Patto (1996, p. 108-109) também é importante contribuição para tal reflexão:

[...] as maneiras dominantes de pensar a educação escolar das classes populares, das quais participaram, de uma forma ou de outra, pesquisadores, educadores e administradores, giraram em torno da crença, cada vez mais implícita, na inferioridade intelectual do povo, o que certamente contribuiu para a ineficiência crônica da escola.

Dessa maneira, podemos questionar até que ponto determinar o fracasso escolar como tendo por causa aquela inferioridade, não seria também uma justificativa para não se fazer uma profunda revisão de todo o sistema educacional. Ou seja, tal ineficiência crônica da escola pública brasileira está localizada desde suas raízes, quando se deposita no povo uma inferioridade intelectual, estando sua educação, sempre, fadada ao fracasso.

1.1.1 A experiência das escolas anarquistas no Brasil

Passemos, agora, a uma experiência que constitui importante referência para reflexão no campo da educação. Conforme destacado por Martins (s.d.), a pedagogia libertária foi importante no início do século XX, pois promoveu o debate sobre o grave problema do analfabetismo, constituindo-se importante estratégia de luta para os trabalhadores, trazendo uma alternativa à pedagogia tradicional vigente.

Desse modo, este retorno ao passado não serve “para mitificá-la [a pedagogia anarquista], mas para compreender um período de grande efervescência político-social e buscar novos paradigmas para refletir sobre o pensamento educacional brasileiro, na contemporaneidade” (MARTINS, s.d., p. 13).

A leitura de *Anarquistas, graças a Deus!* de Zélia Gattai (2009), oferece interessante testemunho sobre o movimento anarquista do início do século XX no Brasil e sobre o tipo de escola da época:

Quanto mais tarde fosse à escola, melhor: menos tempo de escravidão entre quatro paredes, de humilhações e castigos corporais aplicados pelas professoras, hábito da época: bolos nas mãos, puxões de orelhas, joelhos sobre grãos de milho ou de feijão atrás de uma porta [...] (GATTAI, 2009, p. 218).

Gattai dá notícia sobre o pensamento anarquista deste período, através de uma fala de sua mãe, que depositava toda importância na educação e na formação do homem: “Quanto mais belo seria o mundo se fosse abolido o poder do dinheiro, minha filha! Um mundo em que todos pudessem se educar! [...]” (GATTAI, 2009, p. 223).

Silva e Santos (2009) remontam à tradição anarquista de países como Espanha, Portugal e Itália, de onde veio a maioria dos imigrantes que trouxeram consigo as experiências anarco-sindicalistas e suas expressões artísticas, culturais e pedagógicas para o Brasil, como a Escola Moderna. O movimento libertário consistiu na defesa da ordem, da liberdade e da igualdade e na recusa de qualquer organização política e social sustentada na coação. Trata-se de uma cultura de combate e resistência, expressa nas escolas libertárias, na imprensa operária, nos centros de cultura social, no teatro, na poesia e nas obras científicas. Como destacam as autoras: “Essa resistência cultural marca um raro momento em que as classes trabalhadoras construíram uma reflexão e um conhecimento próprios e indissociáveis das formas autogestionárias de suas lutas” (SILVA; SANTOS, 2009, p. 114).

Ainda sobre o anarquismo, as autoras afirmam: “O anarquismo é um corpo poliédrico de práticas e concepções. Sempre abrigou a pluralidade, fazendo conviver o ateísmo, o cristianismo, esoterismos de várias espécies, sob o manto do respeito às singularidades unidas na luta anticlerical, anti-estatal e anticapitalista” (SILVA; SANTOS, 2009, p. 124).

Segundo Silva e Santos (2009), Bakunin – importante figura do anarquismo – apontava a desigualdade de acesso ao saber como um dos principais fatores de perpetuação da desigualdade social e uma das mais sérias desapropriações sofridas pelos oprimidos, defendendo assim a educação integral. O anarco-comunismo foi uma das principais tendências do movimento libertário no Brasil, e aquela que mais enfatizava a importância da educação e da cultura.

Coerente com a ideologia libertária, os anarquistas combatiam a autoridade da Igreja – “por ter aperfeiçoado os meios de submissão das consciências” (SILVA; SANTOS, 2009, p.117) – e do Estado – por ter retirado o poder político inerente ao social, colocando-o sob o domínio de algumas classes, além de ser defendido por aparatos repressivos tais como os tribunais e as escolas: “Os anarquistas assumiram o trabalho de formar homens singulares com base em relações igualitárias, antepondo-se à produção de seres tirânicos ou servis, que o Estado, o capital e as igrejas incessantemente realizam para se auto-reproduzirem” (SILVA; SANTOS, 2009, p. 117).

Nesse sentido, o movimento anarquista considerava extremamente importante a educação e a cultura, tendo inclusive caráter emancipatório, na medida

em que a libertação dos trabalhadores deveria ser conquistada pelos próprios. Desse modo, educação e cultura são esferas intrinsecamente vinculadas aos anseios de transformação social revolucionária, o que torna a formação dos trabalhadores e a disseminação da visão de mundo libertária elementos essenciais desse ideário. Disso resulta uma concepção de educação que não se reduz ao período da infância, mas prolonga-se para a vida toda. Os centros culturais anarquistas, muitas vezes, continham escolas onde eram realizados cursos e conferências, em que os revolucionários escreviam suas próprias obras, havendo uma importante atividade editorial (SILVA; SANTOS, 2009). Como estratégia para a profunda transformação da sociedade estava a criação das escolas centradas na pedagogia racional libertária “porque não adianta implantar um novo tipo de governo ou modelo econômico se o homem não promoveu uma mudança radical nos seus valores” (MARTINS, s.d., p. 1).

Diversos autores apontam o Orfanato de Cempuis, comandado por Paul Robin (1837-1912) como a primeira experiência de escola anarquista no mundo. Francisco Ferrer y Guardia, por sua vez, foi o idealizador das Escolas Racionalistas ou Modernas na Espanha, em 1901. Sua pedagogia consistia na coeducação de sexos e classes, a ausência de prêmios e castigos, a educação integral, baseada na ciência e não em princípios religiosos, a formação permanente do caráter, o cultivo da vontade, a harmonia corpo-intelecto-moralidade, fundadas nos exemplos e na lei da solidariedade e a educação infantil devendo levar em conta a psicologia da criança (SILVA; SANTOS, 2009). Ferrer y Guardia ainda “acreditava que a educação racional libertária seria um instrumento de emancipação das ideias libertárias diante do adestramento feito pelo ensino orientado pelas diretrizes da pedagogia tradicional, que habituava as crianças a obedecer, a crer e a pensar segundo seus dogmas sociais” (MARTINS, s.d., p. 7).

Entre as escolas libertárias, destaca-se a Escola União Operária como a primeira no Brasil, fundada em 1895 no Rio Grande do Sul por ex-integrantes da Colônia Cecília. Com a visão da educação como algo para toda a vida, foram criadas diversas escolas deste tipo, além de bibliotecas, centros de estudos, teatros, bem como foram publicados diversos jornais e revistas (SILVA; SANTOS, 2009).

Formou-se também o Comitê Pró-Escola Moderna em São Paulo, que tinha como objetivo a criação de escolas inspiradas na Escola Moderna de Barcelona cujo público-alvo era os anarquistas, seus familiares, filhos de operários, trabalhadores

analfabetos ou quem se interessasse por sua proposta. A Escola Moderna nº 1 e a Escola Moderna nº 2 foram criadas entre 1912 e 1913, ambas em São Paulo, funcionando até 1919, quando seu fechamento foi ordenado pelo diretor geral da instrução pública de São Paulo, por ser considerada uma ameaça à organização social e política do país. Essa época se caracterizou por uma preocupação por parte das elites intelectuais em nacionalizar o ensino no país, afetando diversas escolas estrangeiras e as escolas libertárias (SILVA; SANTOS, 2009).

As autoras destacam que a Escola Moderna nº 1 foi reaberta pelo professor João Penteado e seus irmãos em 1920 sob o nome de Escola Nova, não sendo mais associada a qualquer ideal anarquista, mas mantendo algumas de suas práticas.

Assim como em todo o mundo, a influência de Ferrer chegou ao Brasil, estimulando a criação de cerca de quarenta escolas libertárias inspiradas em suas Escolas Modernas. Porém, a repressão de Estado, as políticas da III Internacional, além da derrota libertária na Guerra Civil espanhola, a ascensão nazifascista e a Segunda Guerra Mundial foram fatores que contribuíram para seu desaparecimento (SILVA; SANTOS, 2009).

Sabemos que a experiência anarquista abarcou uma diversidade de ações pelo mundo; no caso brasileiro, questionamo-nos se a pedagogia libertária operou uma subversão, não no sentido da proposta política anarquista em si, mas na construção de uma outra visão acerca do sujeito que se aproxima da concepção psicanalítica de sujeito enquanto furo, sujeito enquanto aquilo que escapava às determinações do discurso médico-pedagógico da época. Tal concepção distingue-se de uma valorização do sujeito no sentido pedagógico, como ocorreu no escolanovismo, que, no caso brasileiro, privilegiou a disciplina e o controle através da psicologia, como veremos a seguir.

1.1.2 O movimento da Escola Nova

Segundo Nagle (2009) o movimento escolanovista consistiu, na história da educação, em importante crítica aos padrões tradicionais de educação e cultura presentes no final do século XIX. Entretanto:

Apesar de iniciar-se como processo de revisão dos procedimentos tradicionais de ensino e como fenômeno de exaltação individualista, o movimento encaminhou-se, posteriormente, para o reexame da finalidade e natureza da escola, quando deixa transparecer, nessa fase, a existência de esforços com o objetivo de associar as ideias e os planos educacionais com os instrumentos de reconstrução moral e social (NAGLE, 2009, p. 273).

O autor ressalta que o escolanovismo deve ser compreendido dentro de um movimento mais amplo de reorganização da instrução pública nos estados e no Distrito Federal. Em relação à difusão das ideias escolanovistas, Nagle (2009) aponta algumas peculiaridades no Brasil, uma vez que tal movimento já havia sido difundido mundialmente, enquanto que no País apenas se iniciava. Nesse contexto, o autor estabelece duas fases: a primeira, relacionada aos antecedentes do movimento, inicia-se no final do período imperial e vai até 1920. Esta fase corresponde à incipiente introdução de procedimentos, ideias ou princípios, além de condições que facilitaram a posterior introdução sistemática do movimento. Como exemplos desse período, destacam-se a criação de laboratórios de psicologia e pedagogia e alguns textos de Sampaio Dória sobre educação. O desenvolvimento do ideário da Escola Nova ocorreu de forma modesta nessa época, já que o país ainda não apresentava condições sociais e pedagógicas que sustentassem tal transformação:

Desde o começo do século ganha importância nuclear a questão da formação cívica e moral, como base para o soerguimento de amplos quadros da nacionalidade – ideal de formação que se prende ao ambiente de pessimismo que dominou o país pouco depois da Proclamação da República, que, de resto, significou o desgaste da ilusão da república-educadora. É nesse quadro que se justificam os esforços e as produções de natureza cívico-pedagógicas das correntes nacionalistas, bem como as energias empregadas para proceder à desanalfabetização da maioria do povo brasileiro, que se transforma no problema crucial da nação (NAGLE, 2009, p. 262-263).

Desse modo, até 1920 a questão educacional está mais ligada a um “ideário cívico-patriótico da educação popular, questão de natureza mais política que pedagógica” (NAGLE, 2009, p. 263), e as ideias escolanovistas aparecem como auxiliares do processo educacional. É somente a partir do final da segunda década do século XX, quando se inicia um movimento liberal no Brasil, que o escolanovismo – profundamente ligado à ideologia liberal – pode efetivamente instaurar-se. Inicia-se, assim, a segunda fase descrita por Nagle (2009): difusão e realização do movimento na reestruturação da instrução pública, o que se configura como outra

peculiaridade do caso brasileiro, uma vez que em sua origem e difusão pelo mundo, tal movimento instaurou-se no sistema educacional privado.

Nesse sentido, Nagle (2009) ressalta a relação entre liberalismo e escolanovismo, destacando que no Brasil, como em outros lugares, o liberalismo significou transformação da ordem político-social. Nesse contexto, o movimento educacional da Escola Nova nada mais é que a expressão de um movimento social mais amplo, calcado no liberalismo.

[Trata-se de] um momento histórico da vida brasileira caracterizado por grande efervescência ideológica e inquietação social que refletem ou acusam a existência de desajustamento entre as forças sociais dominantes e as novas forças sociais em emergência; [...] A tentativa é de índole nitidamente liberal, pois se pretende eliminar as barreiras que impedem o pleno desenvolvimento social – isto é, o progresso; desenvolvimento de novas relações sociais e de novas orientações intelectuais (NAGLE, 2009, p. 264-265).

Seguindo a mesma direção, Barbosa e Souza (2012) afirmam que o Brasil, no início do século XX, passava por importantes mudanças sociopolíticas, deixando de ser um país agrário e rural para se tornar agroexportador, industrializado e urbano. Nesse contexto, em 1920 entram em cena as ideias escolanovistas, ideias inovadoras na tentativa de atender às exigências reais da escolarização popular, o que o ensino vigente não dava conta.

Patto (1996) afirma que é no contexto da pós-primeira guerra que educadores progressistas dos países dependentes – como o Brasil –, sob influência dos países capitalistas centrais, iniciam a implementação da psicométrica e da nova pedagogia.

A autora ressalta o mérito da Escola Nova em reconhecer a especificidade psicológica da criança, construindo uma nova concepção da infância. Além disso, em suas origens, o movimento coloca em discussão os métodos de ensino, sem centralizar as causas da dificuldade de aprendizagem no aluno. Ou seja, a psicologização – como esta “tendência a tomar a dimensão psíquica como algo que antecede o social e a ele se sobrepõe” (PATTO, 1996, p. 4) – do discurso não era inerente ao movimento: “pelo menos não o era em suas vertentes filosóficas e pedagógicas, que enfatizavam a necessidade de definir uma pedagogia coerente com a natureza humana” (PATTO, 1996, p. 60). Sobre esta nova concepção de infância, Alberti (1984) destaca a nova pedagogia como um movimento de valorização da criança nos meios pedagógicos. Em suas palavras:

A educação deve ser uma vida onde já não mais o pequeno homem vai temeroso, preocupado com o humor do mestre naquele dia, mas onde a escola é para a criança, onde o professor tem um curso obrigatório de formação no qual aprende com particular ênfase inúmeros métodos para uma didática mais apropriada a cada situação, a cada classe e, porque não dizer, a cada aluno em particular. Para isso é imprescindível um certo conhecimento de psicologia infantil (ALBERTI, 1984, p. 76).

A psicologia, ao ser cada vez mais acoplada à prática pedagógica, produziu, segundo Patto (1996), duas distorções no ideário escolanovista original: em primeiro lugar, se afastou da atenção às especificidades infantis e sua importância no processo de ensino, enfatizando cada vez mais os procedimentos psicométricos, extremamente estigmatizantes, que responsabilizavam o aprendiz e suas supostas deficiências como causas do fracasso escolar; em segundo lugar, focou-se no aspecto técnico do movimento escolanovista, deixando de lado a dimensão política de luta pela expansão e democratização do sistema de ensino.

Nagle (2009) destaca duas vias de transformação introduzidas pelo movimento: a via metodológica e a via curricular. Destaca que é na década de 1920 que se articula o que hoje se denomina “ciências da educação”, englobando a biologia educacional, a história da educação, a psicologia, entre outras disciplinas. A psicologia, entretanto, se torna central no escolanovismo:

[...] tanto em relação a seu caráter profissionalizante quanto em relação às possibilidades de ela transformar a atividade educacional em atividade essencialmente ‘científica’; de certa maneira, com isso, retorna-se ao ponto de vista segundo o qual cumpre ‘psicologizar’ o processo de escolarização (NAGLE, 2009, p. 270).

Nesse contexto, a psicologia – que tem ampla difusão no Brasil nos anos 1920 – aparece como instrumento para transformar a técnica educativa em técnica racionalizada. Com isso, ganham destaque os instrumentos de medida psicológica e, conseqüentemente, de medida educacional. Alberti (1984) também destaca o uso de testes psicológicos na normalização (classificação de acordo com a curva normal) da vida da criança neste momento.

Segundo Cavaliere (2003), a ideia de uma reformulação na educação se aliava a uma psicologia ajustatória e clínico-médica. As teorias higienistas que continham caráter profilático para o ambiente escolar se desenvolviam.

Em síntese, a reforma de 1920 mesclava um conjunto de influências intelectuais e ideológicas da época que incluía tanto o ideário nacionalista

de viés autoritário vinculado às ideias de ‘regeneração’ das massas da população como o ideário liberal democrático nascente (CAVALIERE, 2003, p. 41).

Posição semelhante adota Alberti (1984), ao discorrer sobre a Escola Nova:

Foi um movimento que se insurgiu contra os métodos educacionais utilizados nos estabelecimentos de ensino, onde, até então, as crianças sofriam castigos corporais e o professor era uma autoridade temida e inquestionável. [...] Situação que já começara a ser criticada no final do Império, mas que efetivamente só se modifica, pelo menos teoricamente, com a importância que cada vez mais a higiene assume no final do século XIX (ALBERTI, 1984, p. 75).

Nagle (2009) destaca uma “revolução copernicana no domínio educacional”, que remete a uma nova concepção da infância e uma educação centrada na criança, absolutamente oposta à concepção da escola tradicional. A partir disso, ocorrem outras transformações, como o papel do educador, a natureza do programa escolar, a noção de aprendizagem, entre outras. Nas palavras do autor: “O novo papel do educador será o de simples agente fornecedor dos meios para que a criança se desenvolva por si. Nada de constrangê-la ou de tentar enquadrá-la a partir de situações antecipadamente programadas do ponto de vista do adulto” (NAGLE, 2009, p. 272).

Desse modo, a escola passa a ser para a criança, e cada aluno deve ser tomado individualmente, resultando disso a necessidade de associação da psicologia infantil à pedagogia. Em relação à moderna pedagogia, Alberti (1984, p. 76) afirma: “Em lugar de ser, como outrora, um estudo de ordem moral e constituir um ramo da ética, é, de um século para cá, uma disciplina de ordem psicológica”. Todavia, a psicologia serve não somente na elaboração do currículo escolar, mas também ancora sua função na disciplina do aluno: “Tudo isso parece levar a um movimento bipartido, aparentemente paradoxal, com o objetivo único de uma melhor disciplina” (ALBERTI, 1984, p. 77).

Nesse contexto, tal posição parece ir de encontro ao não constrangimento e não enquadramento ressaltado acima por Nagle (2009), uma vez que a psicologia no movimento escolanovista parece estar mais a serviço da disciplina.

Da mesma forma, a higiene mental resulta de uma associação entre a psicologia, a pedagogia e a medicina e “tem por objetivo a criação dos homens úteis” (ALBERTI, 1984, p. 78). Fica clara aqui a relação deste movimento com a

ideologia capitalista e não podemos deixar de citar Rocha Filho (1938 apud ALBERTI, 1984, p. 78) quando afirma: “Já foi dito várias vezes, e não é demais repetir agora, que mais vale um analfabeto adaptado ao seu grupo social, que um desses doutores brilhantes, mas improdutivos”. Ainda sobre o movimento higienista, Alberti destaca o papel da psicologia aplicada à educação, à criminologia e à medicina.

Daí, a importância da psicologia individual na pedagogia. Ela procura corrigir os erros da educação familiar e escolar, estudando a criança ‘difícil’, os portadores de inferioridades orgânicas, etc., desviando a linha de formação das neuroses e fornecendo-lhes um plano normal de vida, inoculando-lhes o verdadeiro sentido das relações com a humanidade (RAMOS apud ALBERTI, 1984, p. 74).

Nesse sentido, a autora destaca a criação da Seção de Ortofrenia⁶ e Higiene Mental do Instituto de Pesquisas Educacionais, relacionado à Liga de Higiene Mental, que visava à instalação de clínicas de higiene mental nas escolas públicas do Rio de Janeiro com os seguintes objetivos: higiene mental preventiva do pré-escolar, que envolve “o processo educativo transportado para o lar [e a] correta formação dos pais” (ALBERTI, 1984, p. 74), exame médico-psicológico do escolar, orientação dos psiquicamente sãos e reajuste dos malajustados, correção da formação mental do educador, educação do público e problemas conexos.

Martins (s.d.) destaca as categorias racionalidade e liberdade que, em linhas gerais, são pilares tanto do movimento anarquista e de sua pedagogia racional libertária, quanto do Movimento da Escola Nova, porém em uma análise mais detalhada, existem distinções:

[...] diferente dos anarquistas [...] nenhum intelectual escolanovista propunha a destruição do modo de produção capitalista ou uma sociedade sem Estado. Mas de qualquer forma, as mudanças apontadas pela Escola Nova demonstram que a partir do século XIX, diferentes tendências pedagógicas apontam para o esgotamento da Pedagogia Tradicional e a necessidade de mudança significativa na forma de educar [...] (MARTINS, s.d., p. 6).

Nesse contexto, segundo Yazzle (apud BARBOSA; SOUZA, 2012, p. 168) o escolanovismo consistiu em:

⁶ Ortofrenia: comportamento intelectual dentro dos padrões considerados normais; ramo da medicina que se ocupa das deficiências mentais (DICIONÁRIO HOUAISS, 2001).

‘mito da igualdade de oportunidades’ que a escola pode oferecer, negando as diferenças de classe dadas pela constituição sociopolítica do capitalismo. O movimento da Escola Nova encontrou na Psicologia, através dos testes psicológicos e conhecimento sobre inteligência, maturidade e prontidão para aprendizagem, explicações para as diferenças individuais que culpabilizavam o sujeito pela sua condição e ocultavam as desigualdades sociais.

Nas palavras de Patto, em depoimento a Barbosa e Souza (2012, p. 169):

É por aí que a história da presença da Psicologia na educação começa [...]. Houve um namoro sério da Escola Nova com o taylorismo, tanto lá fora como aqui no Brasil. E essa ideia de ajustamento, digamos assim, entre o processo de ensino e as características do aprendiz. Esta é a concepção de ensino que está na base da educação compensatória.

Nagle (2009, p. 284) realiza uma análise histórica sobre a escolarização na Primeira República que contempla, para além da esfera educacional, o contexto histórico-social mais amplo. “Desse ponto de vista, o escolanovismo se apresenta como um novo baluarte da pregação liberal que se desencadeia na década de 1920; compromete-se com o fenômeno de liberalização institucional que se associa, como consequência, à marcha do desenvolvimento capitalista brasileiro [...]”.

O movimento da Escola Nova, ao mesmo tempo em que se colocava como alternativa frente à pedagogia tradicional da época, mostrava, no caso brasileiro, estar a serviço da melhor disciplina, de um adestramento em consonância com o ideário capitalista e da criação do “homem útil”. Desse modo, parece plausível dizer que a psicologia aí serviu muito mais ao controle social do que a uma visão singular do indivíduo.

A atual prática de submissão das crianças com dificuldades de aprendizagem aos procedimentos diagnósticos médico-psicológicos é herança dessa aliança que se instituiu no Brasil das décadas de 1920-1930. Patto (1996) relata dois grandes movimentos de medicalização do fracasso escolar, na década de 1930 e na década de 1960/70, destacando grande importância à dimensão orgânica do comportamento e seus desvios.

1.2 Educação e psicologia: uma antiga aliança...

Após a exposição geral acerca da inserção da psicologia no movimento Escola Nova brasileiro, podemos agora aprofundar o contexto de surgimento da psicologia no país, que tem a educação como espaço privilegiado.

Em seu texto *Que é a psicologia?*, Canguilhem (1956/1999, p. 12) afirma que muitos trabalhos de psicologia, ao tentarem dar conta de seu estatuto, agregam uma “filosofia sem rigor, uma ética sem exigências e uma medicina sem controle”. Ou seja, a psicologia buscou uma definição a partir de outros campos teóricos, expressando sua incapacidade de responder aquilo que é, o que está relacionado às suas origens.

A partir deste texto, sobre a denominação “ciências humanas”, Lacan (1966a/1998, p. 873-874) afirma:

não há ciência do homem porque o homem da ciência não existe, mas apenas seu sujeito. [...] excetuada a psicologia que descobriu meios de se perpetuar nos préstimos que oferece à tecnocracia, e até, como concluiu com humor realmente swiftiano um artigo sensacional de Canguilhem, numa deslizada de tobogã do Panteão à Chefatura de Polícia.

Ou seja,

a Psicologia é um saber absolutamente novo no final do século XIX [...]. Por um lado – identificado com aquele que Canguilhem associa à subida da rue Saint-Jacques em Paris –, a Psicologia pode colocar grandes questões, à imagem dos grandes homens imortalizados no Panteão, por outro, porém, a Psicologia já se mostrava, em 1958 – data da publicação do texto de Canguilhem –, gravemente associada ao discurso capitalista que introduzia parâmetros no afazer científico, que desde então se cronificaram e que a perpetuaram ‘nos préstimos que oferece à tecnocracia’, como diz Lacan, fazendo dela (a Psicologia) um instrumento de Polícia (ALBERTI; ELIA, 2008, p. 782).

Partindo do mesmo texto de Canguilhem, Alberti (1984) destaca a ligação entre psicologia e filosofia até meados do século XIX. Porém, com o desenvolvimento da Medicina Social e de outros campos de conhecimento aliados ao positivismo e ao cientificismo, “a psicologia e as disciplinas afins começam a penetrar o fazer humano, o comportamento, onde o indivíduo, até então exclusivamente sujeito, torna-se objeto de saberes” (ALBERTI, 1984, p. 65). A Medicina Social opera através do adestramento, da vigilância e da disciplina, que

visam o estabelecimento da ordem, atuando também em instituições públicas das esferas judicial, pedagógica e assistencial.

Na mesma direção, Patto (1996) destaca que no contexto brasileiro a psicologia nasceu dentro do meio médico em trabalhos sobre a mente humana e seus desvios e em temas, principalmente, de criminologia, psiquiatria forense e higiene mental – na qual se destaca o médico Arthur Ramos, que também contribuiu veemente para o desenvolvimento da psicologia educacional no país.

Ainda sobre o movimento de higiene mental no Brasil da década de 1930, Patto (1996) explica que a trajetória institucional de alguns destes médicos-psicólogos foi fundamental para o modo como seria explicado e tratado o fracasso escolar: partiram dos hospitais psiquiátricos para as instituições, ligas e clínicas de higiene mental, depois para os serviços de inspeção médico-hospitalar, destes para as clínicas de orientação infantis estatais, destas para os departamentos de assistência ao escolar de secretarias da educação, onde finalmente se tornaram coordenadores de equipes multidisciplinares de atendimento ao escolar. Fica clara a forte influência médica na psicologia educacional, o que se afirma ainda mais quando médicos passam a lecionar nas escolas normais e nos cursos de graduação e especialização em psicologia, formando os primeiros psicólogos não-médicos.

Alberti (1984) destaca que durante o século XIX o homem passa de objeto de saber divino a objeto de saber científico, inaugurando as ciências humanas. Entretanto, a autora destaca que isso não significa uma grande transformação, na medida em que ambos visam à disciplina e à norma, colocando o homem na posição de objeto, ou seja, este não mais se autoriza enquanto sujeito a falar de si mesmo. O sujeito da consciência e a teoria do livre arbítrio saem de cena a partir do momento em que se desimputabiliza o homem: o louco, o menor, o analfabeto, entre outros, não são considerados responsáveis perante a lei. “Essas práticas se institucionalizaram a partir de uma taxionomia cada vez maior da sociedade, classificando-a de acordo com uma normal onde a norma não se dá a partir da maior incidência real, mas a partir do ideal desse novo *Zeitgeist*” (ALBERTI, 1984, p. 67).

A pesquisa de Alberti aponta para essa incidência da psicologia no direito do menor e para a presença da educação nessa aliança como instrumento de normatização: “A criação e a educação do menor interessam no mais alto grau à ordem pública, da qual o Estado é o guarda” (ALBERTI, 1984). Sendo assim, a educação aparece como “medida profilática contra as más tendências e o mais

seguro meio de desenvolvimento das atividades físicas, assim como de fortalecimento dos centros inibitórios” (BRANDÃO apud ALBERTI, 1984, p. 69). A psicanálise no Brasil, nessa época, segue este mesmo imperativo profilático, e pode-se perceber o quanto a psicanálise e a psicologia estão profundamente aliadas à pedagogia.

A autora destaca a grande quantidade de produção teórica nas décadas de 1930 e 1940, cuja temática envolve a educação moral da criança. Cada vez mais próxima da pedagogia, a psicanálise atuaria de forma a moldar o homem de amanhã, evitando possíveis desvios. Neste quesito, Alberti destaca “dois momentos de discurso. O de 1929 chama atenção para a criança, para a questão de sua proteção, sua educação, sua criação. O de 1947 passa a dizer como fazê-lo: observar-lhe o caráter, corrigir-lhe as deformidades, estimular-lhe as boas tendências” (ALBERTI, 1984, p. 71). Ainda nas palavras da autora: “A psicologia se estabelece como campo para a adaptação social. Proliferam os testes psicológicos e as técnicas behavioristas de castigo e recompensa” (ALBERTI, 2003, p. 137).

Estes discursos parecem ainda arraigados na escola hoje. Essa visão extremamente difundida na época e ainda hoje, de que a educação é determinante na formação dos indivíduos, de certa forma omite o fato de que a educação e a escola também são determinadas pelos discursos presentes na sociedade. Assim, em uma tentativa de dialetizar as relações entre a escola e a sociedade devemos interpretar a escola não somente como instituinte de discursos, mas também enquanto produto dos discursos de determinado contexto político, econômico, social e cultural.

É nessa época, então, que o cenário escolar aparece como sendo primordial: “É da escola, portanto, que a psicanálise pretende partir, depois de inclinar-se para a vida da criança visando à orientação de suas tendências individuais através dos anunciados processos pedanalíticos⁷” (FONSECA, 1944, p. 44).

Sobre a história da associação entre a prática psicológica e a educação no Brasil, Barbosa e Souza (2012) propõem a seguinte sistematização em períodos: 1)

⁷ Não foi encontrado, no texto de Cleodon Fonseca (1944) o significado do termo “pedanalítico”, a que o autor faz referência algumas vezes em seu livro *A psicanálise nos tribunais* (1944). O que será que este autor quis dizer? Será uma criação sua, ou faz referência a um termo utilizado à época? Levantamos a hipótese de tratar-se de uma combinação dos termos pediatria e psicanálise, ou ainda, pedagogia e psicanálise, o que parece se aproximar, através de uma equivocidade do termo, à aplicação da pedagogia à psicanálise, seguindo uma orientação annafreudiana bastante difundida à época.

Colonização, saberes psicológicos e Educação (1500-1906); 2) A Psicologia em outros campos do conhecimento (1906-1930); 3) Desenvolvimentismo – a Escola Nova e os psicologistas da Educação (1930-1962); 4) A Psicologia Educacional e a Psicologia “do” Escolar (1962-1981); 5) O período da crítica (1981-1990); 6) A Psicologia Educacional e Escolar e a reconstrução (1990-2000); 7) A virada do século: novos rumos? (2000-). A respeito destes períodos, afirmam que:

Em termos gerais, pode-se dizer que, em vários momentos, a Psicologia em sua relação com a Educação passou por várias transformações, sendo um conhecimento e uma prática que ora esteve a serviço de interesses conservadores e capitalistas, ora contribuiu para reflexões revolucionárias e emancipatórias (BARBOSA; SOUZA, 2012, p. 164).

É interessante notar que a aplicação da psicologia na educação brasileira remonta ao período da educação jesuítica, sendo possível o resgate de alguns indícios de uso de conhecimentos psicológicos já nessa época. Massimi (apud BARBOSA; SOUZA, 2012) destaca a existência de documentos históricos datados do período colonial que abordam temas como aprendizagem infantil e o papel dos jogos na educação, que séculos depois viriam a constituir o objeto da psicologia na educação. A educação jesuítica consistiu em projeto de educação no país e vigorou de 1549 a 1759, tendo como objetivo o trabalho educativo visando à catequização e à instrução na fé cristã. Posteriormente, as Reformas Pombalinas de 1759 expulsam a Companhia de Jesus do Brasil e estabelecem mudanças no sistema educacional, conferindo ao país uma trajetória laica, inspirada nas ideias iluministas.

No período colonial predomina a educação de crianças com o objetivo de adaptação e controle: “Inicia-se, assim, o uso de conhecimentos que posteriormente chamaríamos de psicológicos com fins educativos, especialmente de cunho punitivo, correccional ou adaptacionista” (BARBOSA; SOUZA, 2012, p. 167).

No entanto, a constituição da Psicologia Educacional enquanto área de conhecimento só ocorre a partir da autonomização da psicologia ao final do século XIX e início do século XX. No Brasil, a criação da profissão em 1962 constitui importante referência (BARBOSA; SOUZA, 2012).

Com isso, é preciso destacar uma particularidade da história da Psicologia da Educação no Brasil, que é o fato deste campo ter surgido e se consolidado simultaneamente ao campo da própria psicologia, diferente de outros países onde esta já estava consolidada. No Brasil, a psicologia nasce numa relação intrínseca a

sua aplicação na educação, sendo o vínculo entre estes dois campos estreitos e até constitutivos. Assim, “a Psicologia Educacional e Escolar foi um dos principais pilares sob o qual a Psicologia se erigiu no seu processo de autonomização e que muitas práticas iniciais da Psicologia principiaram por meio da sua relação com a Educação” (BARBOSA; SOUZA, 2012, p. 166).

Em suas origens, a Psicologia Educacional estava profundamente relacionada à Puericultura, quando o foco era o conhecimento do desenvolvimento infantil, e à Ortofrenia, que se ocupava das crianças ditas “anormais”. Além disso, predominavam os métodos de intervenção médico-curativos e clínicos através da Pedagogia Terapêutica, Higiene Escolar ou Higiene Mental Escolar, com o objetivo de dar conta dos “problemas das crianças”. Isso tudo em decorrência do movimento higienista característico da primeira metade do século XX (BARBOSA; SOUZA, 2012). Conforme já discutido na seção sobre o Movimento da Escola Nova, a psicologia tem papel central na instauração do movimento higienista nas escolas públicas do Rio de Janeiro.

Barbosa e Souza (2012, p. 167) ainda destacam a Biologia Educacional e a Biotipologia Educacional, que associavam os conhecimentos biológicos aos psicológicos e, além de reafirmarem a relação constitutiva entre psicologia e educação, nos fala sobre esta relação inicial entre psicologia e pesquisa empírica, fisiológica e biológica, “que trouxe a 'biologização' dos fenômenos escolares, algo largamente criticado nos dias atuais”. Segundo as autoras, a partir disso, pode-se dizer que a psicologia no Brasil se desenvolve sempre submetida a outros campos de saber – a educação, a pedagogia ou a biologia. Em suas palavras:

Em resumo, a Psicologia Educacional teórica e prática tinha como objetivo principal diagnosticar as crianças no interior da escola quanto a sua 'normalidade' ou 'anormalidade' e, baseada nos experimentos e testagens, garantia-se a divisão em classes e/ou escolas especiais para atendimento de suas 'necessidades especiais' se fosse o caso. Entra em cena a ideia de normatização que se acresce à de adaptação e atendimento das 'anormalidades' por meio de trabalhos terapêuticos garantidos por meio da Higiene Mental Escolar (BARBOSA; SOUZA, 2012, p. 168).

Ao falar de uma “psicologia do escolar”, as autoras destacam a predominância do foco na “criança-problema” e nos “problemas de aprendizagem” nas décadas de 1960 e 1970, ainda com a ênfase no modelo clínico-médico e aliado à psicologia do “ajustamento”.

Surgem, então, os serviços de Higiene Mental, Higiene Mental escolar, Ortofrenopedia, entre outros, para o atendimento dos “anormais”, “excepcionais”, campo hoje da Educação Especial. Com a regulamentação da profissão do psicólogo, inicia-se o uso da nomenclatura “Psicologia Escolar” e na década de 1970 inicia-se o atendimento psicológico focado no atendimento escolar em unidades, inclusive em esferas municipais. O foco permanece sendo a “criança-problema”, aquela que não aprende, porém há um deslocamento da visão clínico-médica para influências provenientes da teoria da carência cultural, oriunda dos Estados Unidos, como forma de explicação das diferenças individuais entre as minorias pobres, negras e latinas no país, sendo profundamente difundida no Brasil. Desse modo, substitui-se o determinismo biológico pelo determinismo sociológico, em que fatores ambientais e socioeconômicos seriam determinantes no desenvolvimento intelectual do indivíduo (BARBOSA; SOUZA, 2012).

Patto (1996, p. 85), na mesma direção, afirma que:

Foi, portanto, na convergência de concepções racistas e biológicas sobre o comportamento humano e as desigualdades sociais e de um ideário político liberal que a educação brasileira foi pensada e planejada nos anos que antecedem a existência de genuína política educacional no país. Em outras palavras, foi no fogo cruzado de preconceitos e estereótipos sociais, cientificamente validados, e do ideal liberal da igualdade de oportunidades que se geraram ideias que interferiram nos rumos da política, da pesquisa e das práticas educacionais.

Apesar de decorridas algumas décadas, a parceria entre psicologia e educação com o foco em determinismos biológicos ou sociológicos ainda parece ter ressonâncias na escola. Lembramos aqui da fala de uma professora em uma escola onde atuamos: “95% dos alunos dessa escola têm problemas de aprendizagem. Todos eles têm muitos problemas. Não tem pai, a mãe troca de namorado feito troca de roupa!”. Ademais, constatamos como a presença de psicólogos em instituições educacionais faz parte de nossa história o que estimulou inúmeras críticas, como veremos a seguir.

É somente no final da década de 1970 que há um movimento de crítica a este pensamento, possibilitando a construção de outras vias de conhecimento e prática, com uma visão da educação como processo mais amplo. Na década de 1980 são realizados diversos trabalhos que criticam o foco na criança, no desenvolvimento

individual com a utilização da psicometria resultando em uma biologização e medicalização ou o foco na teoria da carência cultural (PATTO,1996).

A Psicologia Escolar Crítica consistiu em um olhar para o processo de escolarização e para seu contexto sócio-político-cultural. A questão das dificuldades de aprendizagem passou a ser compreendida de forma mais ampla, envolvendo toda uma produção de fracasso escolar que inclui as políticas públicas educacionais, a formação docente, o material didático, entre outros (PATTO,1996). Deste modo,

a função do psicólogo escolar é de modo crítico buscar ir às origens e raízes do processo de escolarização, compreender suas diferentes facetas, incluir em seu trabalho uma atuação junto ao aprendiz, aos docentes, à família, à escola, à Educação como um todo e à sociedade em que está inserida (BARBOSA; SOUZA, p. 170).

Segundo Barbosa e Souza (2012), o livro *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar* de Maria Helena Souza Patto, de 1981, foi um divisor de águas na Psicologia Educacional e Escolar. Tal publicação foi fundamental para o movimento de crítica e reflexão acerca do caráter ideológico das concepções e práticas psicológicas presentes no campo educacional. Patto (1984) denuncia a naturalização dos fenômenos escolares, complexificando a compreensão destes e trazendo para a discussão elementos sociais, políticos, históricos, institucionais e ideológicos que envolvem os processos educacionais. Em suas palavras: “a análise da constituição histórica e da essência da Psicologia científica é imprescindível, pois nos permitirá entender mais a fundo o significado de sua participação nas escolas” (PATTO,1996, p. 76).

Tal movimento se alonga pelas décadas de 1980, 1990 e 2000, como Khouri (1984 apud BARBOSA; SOUZA, 2012, p. 170-171) descreve: “o psicólogo escolar atua, em primeiro lugar, de acordo com um papel de educador [...] seu objetivo básico é ajudar a aumentar a qualidade e a eficácia do processo educacional através dos conhecimentos psicológicos. Ele está na escola para ajudar a planejar programas educacionais”.

Atualmente, Barbosa e Souza apontam como trabalho do psicólogo a otimização de situações que envolvam os processos de escolarização, envolvendo práticas individuais e coletivas. Ainda assim, destacam, é possível encontrar trabalhos em que o modelo de atendimento clínico prevalece, com o foco individualizante sobre a criança que não aprende. Além disso, vivemos novamente

uma medicalização dos fenômenos do campo educacional, havendo um retorno da visão biologicista. A medicalização e patologização têm se difundido fortemente no contexto escolar, com encaminhamentos para diagnóstico e tratamento de supostos transtornos neurológicos (BARBOSA; SOUZA, 2012).

Concordamos com as autoras quando apontam para a importância da história desse campo de conhecimento que, ao mesmo tempo em que ofereceu importantes contribuições à educação, favoreceu a discriminação e o preconceito. Assim, esclarecem a importância da história em nossa prática: “Consideramos que é essencial que possamos, a partir do conhecimento da história, compreendermos nossas escolhas no presente de modo a construir um novo futuro” (BARBOSA; SOUZA, 2012, p. 172).

Nesse contexto, podemos pensar que aquilo que o escolanovismo preconizou contribuiu para uma visão psicologizante da educação, o que constituiu, na verdade um grande movimento nas primeiras décadas do século XX. Como vimos, o Higienismo associado ao escolanovismo teve como característica o foco na criança-problema, desadaptada e desajustada. A psicologia no Brasil teve como ponto de partida sua inserção na educação, tendo aí efeitos nefastos. Em resposta a essa tendência, houve grande crítica ao atendimento clínico na escola que estava relacionado à normatização e medicalização do escolar.

Tudo isso nos ajuda a pensar na extensa produção do fracasso escolar, problema que assola a educação brasileira desde os primórdios da construção de uma política educacional no país. Em outro importante livro – *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* – Patto (1996) discutiu tal questão, deslocando a explicação sobre o fracasso escolar de questões psicológicas, biológicas ou culturais – que predominaram durante o século XX no Brasil – para uma discussão mais ampla acerca do advento das sociedades industriais capitalistas, dos sistemas nacionais de ensino e das ciências humanas, principalmente da psicologia. A autora denuncia a severa seletividade da escola pública brasileira, quando o problema passa a ser não mais o acesso a escola, mas sua permanência. Tal leitura impressiona por trazer à tona as estatísticas da escola da década de 1980 e suas semelhanças com as da década de 1930, o que mostra uma escola e uma educação imune às diversas reformas realizadas no período, às medidas técnico-administrativas e às pesquisas sobre suas causas.

A autora ainda discorre sobre as ideias em vigor no cenário educacional brasileiro no final do século XIX e início do XX a respeito das dificuldades de aprendizagem encontradas, sobretudo, nos segmentos mais pobres da sociedade. É importante ressaltar que tais ideias, oriundas de uma determinada visão de mundo, permaneceram arraigadas no pensamento educacional brasileiro.

A educação anarquista, por outro lado, constitui-se como importante referência daquilo que é possível de ser realizado no campo educacional. Não se trata aqui, obviamente, de uma apologia ao anarquismo; porém, em tempos em que as políticas públicas educacionais parecem se ancorar exclusivamente em um discurso cínico – como veremos em nosso segundo capítulo – trata-se de buscar novos paradigmas para refletir sobre a situação da educação hoje.

2 PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: OS DISCURSOS QUE ATRAVESSAM A ESCOLA

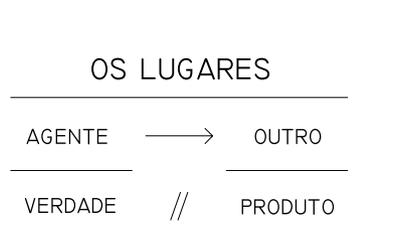
Consideramos essencial o legado deixado por Lacan (1969-70/2007) em sua teoria dos discursos, a fim de refletirmos sobre os discursos que atravessam a escola e as políticas públicas da educação, assim como as posições que o analista pode vir a ocupar nesta instituição.

Em *O mal-estar da civilização* (1930/2006), Freud aponta como a principal causa do sofrimento humano o relacionamento entre os homens. Nesse sentido, o mal-estar da civilização corresponderia ao mal-estar nos laços sociais. Em relação às três impossibilidades mencionadas por Freud – educar, curar e governar – Lacan acrescenta uma quarta – fazer desejar – e as designa por discursos, na medida em que os laços sociais são estruturados pela linguagem.

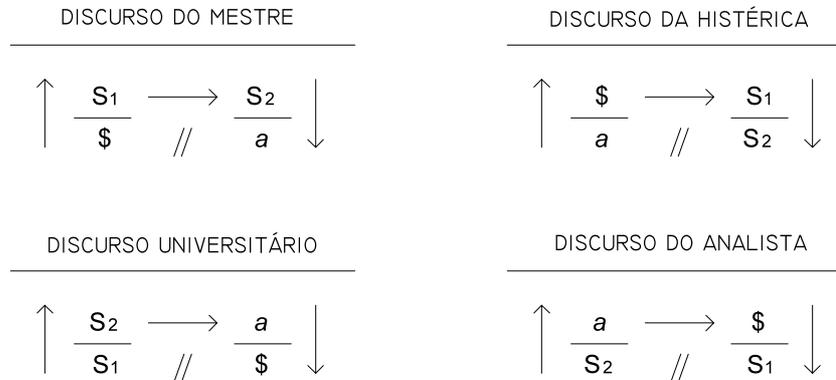
Lacan define quatro discursos, que correspondem às quatro modalidades de laço social presentes na cultura. Segundo Jorge (2002, p. 19):

Assim, os discursos introduzidos por Lacan correspondem às estruturas mínimas de todo e qualquer liame social, sempre concebido como fundado exclusivamente na linguagem. Mais essencialmente ainda, os discursos levam às últimas consequências a tese lacaniana de que o inconsciente é um saber.

Os quatro discursos – o discurso do mestre, o discurso da histórica, o discurso do analista e o discurso do universitário – têm quatro lugares – agente, outro, produção e verdade – e quatro termos – S_1 (significante-mestre), S_2 (saber), \$ (sujeito barrado) e a (objeto causa de desejo), que, através da operação de quarto de giro, produzem quatro estruturas distintas.



OS DISCURSOS



Em relação aos lugares, Lérès (apud JORGE, 2002) afirma que quatro lugares são o mínimo necessário e suficiente para estabelecer o liame social. O lugar do agente determina, através do seu dito, a ação; o lugar do outro, movido por esse dito, é necessário à execução; o lugar do produto, oriundo do dito do primeiro e do trabalho do segundo e o lugar da verdade como necessário para que o dito seja levado em conta por quem irá operá-lo. Os lugares dos discursos são fixos, na medida em que todo discurso é sempre movido por uma verdade, que está recalçada, sobre a qual está assentado um agente que se dirige a um outro com o objetivo de obter deste uma produção.

Jorge (2003, p. 27) afirma que “todo discurso é uma articulação entre sujeito e Outro, protótipo de todo liame social”. A fórmula dos discursos aponta tanto para a ligação entre o campo do sujeito e o campo do Outro, quanto coloca em evidência um impossível radical entre sujeito e Outro.

Lacan (1969-70/2007, p. 72) afirma que “a referência de um discurso é aquilo que ele confessa querer dominar, amestrar”. Este lugar corresponde, portanto, ao lugar do outro nos discursos. Já em relação aos agentes dos discursos,

Lacan privilegia o lugar do agente como sendo a dominante de cada discurso. É ela que dá o tom do discurso, que revela sua tônica essencial e que chama atenção de modo incisivo a cada vez que o sujeito toma a palavra. A dominante é o lugar de onde se ordena o discurso; mais que isso, Lacan sublinha que ela é aquilo que constitui a própria denominação de cada discurso (JORGE, 2002, p. 28).

O objeto mais-de-gozar, tal como a mais-valia de Karl Marx, não é computável, não pode ser transformado em linguagem, é algo que escapa. O objeto *a*, diz Lacan, corresponde a uma perda, ao objeto perdido. Tal definição tem sua origem no discurso de Freud sobre o sentido específico da repetição no ser falante. A verdade, para Freud e Lacan é não-toda, assim como o mais-de-gozar, ou seja, tem algo do real aí que não se pode colocar na linguagem, algo que escapa.

O discurso do mestre é o discurso que comanda a civilização, é o discurso do governo. S_1 aqui está na posição de comando, de mestria. Neste discurso, que se enuncia a partir desse significante que representa um sujeito ante outro significante, temos:

S_1 é, para andar rápido, o significante, a função de significante sobre a qual se apoia a essência do senhor. Por outro lado, vocês talvez se lembrem do que enfatizei muitas vezes no ano passado – o campo próprio do escravo é o saber, S_2 (LACAN, 1969-70/2007, p. 20).

O escravo é o suporte do saber. Para além de uma classe, o escravo, na era antiga, estava inscrito na família, na medida em que possuía um *savoir-faire*, um saber fazer.

Jorge (2002, p. 29) afirma: “O campo do sujeito do mestre é regido pelo falo, um dos nomes de S_1 , e recalca sua barra. Já o campo do Outro do mestre está preenchido pelo saber e pelo objeto mais-de-gozar que esse saber produz”. O discurso do mestre, portanto, mascara a divisão do sujeito.

O discurso do mestre é caracterizado por este deslocamento do saber do escravo para o senhor, uma espécie de transferência bancária, como diz Lacan. O autor afirma que um verdadeiro senhor não deseja saber absolutamente nada, ele não tem vontade de saber; ele deseja, apenas, que as coisas andem.

O autor indaga de que maneira o senhor imporia sua vontade frente ao escravo, e afirma que é necessário um consentimento, que apenas ocorre porque o escravo renunciou a se confrontar com a morte. No discurso do mestre a dominante é S_1 , relacionada com a lei por Lacan. O funcionamento da sugestão ($S_1 \rightarrow S_2$), por meio do qual a hipnose opera, corresponde ao discurso do mestre. Freud, ao criar a psicanálise, abandona a sugestão e passa a operar através da transferência. Enquanto a primeira opera por meio do saber e oblitera a transferência, esta tem como pivô o sujeito suposto saber. É nesse sentido que o discurso do mestre é o

avesso da psicanálise. A transferência é transferência do saber inconsciente, enquanto que a sugestão, ao operar através do saber, impede a transferência do saber inconsciente (JORGE, 2002).

O discurso da histérica é uma forma de se estabelecer laço social. Um quarto de giro no discurso do mestre produz o discurso da histérica, que coloca em evidência a barra que fora recalçada pelo mestre no campo do sujeito. Portanto, o agente é o sujeito barrado, que se dirige ao outro como mestre (S_1), que produz um saber sobre seu sintoma/sofrimento, que o divide. E a verdade oculta é o gozo. Se este discurso permanece deste modo, está fadado ao fracasso, na medida em que não leva em consideração o gozo do sujeito em relação ao seu sofrimento: o gozo está oculto. Nesse sentido, na análise acontece a passagem do discurso da histérica para o discurso do analista. Aqui, a dominante $\$$ é o sintoma: “É em torno do sintoma que se situa e se ordena tudo o que é do discurso da histérica” (LACAN, 1969-70/2007, p. 45).

Segundo Jorge (2002), ao longo da história a histeria realizou um contínuo deslocamento em torno de algumas constelações do saber, na medida em que a histérica quer um mestre, ela se dirige a um S_1 . Como destaca Lacan (1969-70/2007, p. 136), porém, ela “quer um mestre sobre o qual ela reine e ele não governe”. A histérica simboliza a insatisfação primeira, por isso seu discurso representa a quarta impossibilidade colocada por Lacan: fazer desejar.

A partir de um quarto de giro no discurso da histérica, surge o discurso do analista. Frente à demanda da histérica de um mestre que produza saber, Freud inaugura um novo discurso: a psicanálise. Ao se colocar na posição de não-saber própria do psicanalista, sem responder a partir da posição de mestre, daquele que sabe, Freud aciona o sujeito a saber o que ele próprio sabe, sem saber que sabe. Tal saber é o saber articulado à verdade. Tem-se, desse modo, no lugar de agente do discurso do analista o objeto a . O que está oculto no lugar da verdade e que nos move é o saber do inconsciente que o analista adquiriu ao atravessar sua análise.

Jorge (2002) destaca que é na posição de a que o analista faz funcionar a regra da associação livre para que o analisando produza os S_1 da sua história. O discurso do analista é o único discurso que considera o outro como sujeito, diferente do discurso do mestre que se dirige ao outro como saber e do discurso do universitário que se dirige ao outro como objeto a ser dominado pelo saber universitário. O analista toma o outro como sujeito falante, capaz de produzir os

significantes primordiais da sua própria história: “[...] o discurso do psicanalista leva o sujeito a bem-dizer o próprio sintoma e a atravessar sua fantasia [...]” (JORGE, 2002, p. 30).

Lacan afirma que o analista institui a histerização do discurso através da experiência analítica. Isso significa introduzir estruturalmente o discurso da histérica sob condições artificiais. E a histérica fabrica um homem movido pelo desejo de saber, diferente do senhor, que abriu mão do desejo, na medida em que o escravo o preenchia antes mesmo de saber o que desejar. O autor aponta que:

Se há algo que a psicanálise deveria forçar-nos a sustentar tenazmente, é que o desejo de saber não tem qualquer relação com o saber – a menos, é claro, que nos contentemos com a mera palavra lúbrica da transgressão. Distinção radical, que tem suas consequências últimas do ponto de vista da pedagogia – o que conduz ao saber não é o desejo de saber. O que conduz ao saber é – se me permitirem justificar em um prazo mais ou menos longo – o discurso da histérica (LACAN, 1969-70/2007, p. 22).

A psicanálise é o avesso do discurso do mestre, ela vai contra a moral civilizada. A ética da psicanálise é a ética do desejo, não uma ética que se supõe acima do sujeito, como no discurso do mestre. Ela surge na história do pensamento a partir de uma virada, de algo que não existia antes de Freud: o discurso do analista, que é o avesso do discurso da civilização, que é o discurso do mestre. Charcot abordava as histéricas a partir do discurso do mestre; em sua perspectiva, o saber estava todo do lado do analista. A partir de Freud, a escuta ganha lugar, Freud obedece às histéricas, surgindo a regra da associação livre. No discurso do analista, é o próprio sujeito que produz seu saber, não é o médico que produz tal saber.

Foi a partir do estabelecimento do discurso do analista com Freud que foi possível pensar os outros discursos. Lacan afirma que Freud inaugurou uma nova forma de laço social, em que o agente é um objeto. Neste caso, o analista faz semblante de *a*. O analista é objeto causa de desejo, desperta o desejo de falar.

Um quarto de giro no discurso do analista produz o discurso do universitário, em que se destaca: no lugar de agentes, burocratas no lugar de professores, se dirigindo aos estudantes e tratando-os como objetos, resultando disso o sujeito dividido. Este é o discurso da burocracia, não havendo espaço para a subjetividade.

O S_2 no lugar de dominante, afirma Lacan, refere-se ao tudo-saber, o que, na linguagem corrente se designa por burocracia. No discurso do mestre, o lugar do saber corresponde ao escravo. Há, portanto, entre o discurso do senhor antigo e o

discurso do senhor moderno, uma modificação no lugar do saber. No discurso do senhor, este não precisa saber o que quer, o escravo é quem sabe por ele. Esta é a verdadeira estrutura do discurso do senhor. No discurso do universitário, o que acontece é que o tudo-saber passou para o lugar do senhor, resultando numa nova tirania do saber.

A dominante corresponde ao S_2 , o saber, “lugar da ordem, do mandamento do mestre” (JORGE, 2002, p. 29), que é acionado sobre o outro ao qual tal saber se dirige: os modos de produção do capital, representados no discurso pelo *a* como mais-valia, produzindo sujeitos que não passam de restos do discurso, jogados fora. Quando Lacan (1969-70/2007) afirma que não é o desejo de saber que conduz ao saber, ele se refere ao discurso do universitário: S_2 está no lugar da dominante, ou seja, no lugar do desejo e o que se produz é um sujeito dividido.

2.1 O discurso pedagógico

Freud em *Prefácio à Juventude Desorientada de Aichhorn* (1925/2006) ressalta que a aplicação da psicanálise na teoria e prática da educação despertou grande interesse, atraindo muitos colaboradores. Nesse sentido, a expectativa de que a psicanálise contribuísse para o trabalho da educação – “cujo objetivo é orientar e assistir as crianças em seu caminho para diante e protegê-las de se extraviarem” (FREUD, 1925/2006, p. 307) – sempre esteve presente. Sobre estes dois campos de conhecimento, o autor afirma: “Aceitei o *bon mot* que estabelece existirem três profissões impossíveis – educar, curar e governar” (FREUD, 1925/2006).

No mesmo texto, Freud afirma que duas lições podem ser extraídas da experiência de August Aichhorn: a primeira é que todos aqueles que se interessam pela educação de crianças devem receber uma formação psicanalítica; a segunda refere-se ao fato de que o trabalho da educação é algo *sui generis*, não devendo ser confundido nem substituído pela psicanálise. Esta pode ser utilizada como auxílio no trato com a criança, porém não substitui a educação.

Segundo Freitas et al.(1996), Freud tocou no tema da educação a partir de dois vieses: primeiramente a partir da relação entre sujeito e civilização e seus efeitos;

em segundo lugar, a partir da ideia de uma educação psicanalítica e suas consequências para a prática educacional. Sabemos que Freud sustentou por um breve período a pretensão de uma profilaxia das neuroses através de uma educação psicanalítica, que foi abandonada em seguida.

Em *Prefácio a O método psicanalítico, de Oskar Pfister*, Freud (1913a/2010) afirma que a educação constitui uma profilaxia, na medida em que seu objetivo é incumbir de que as disposições inatas das crianças não causem prejuízos à mesma ou à sociedade, enquanto que a psicoterapia constitui uma espécie de pós-educação, agindo a partir do momento que tais disposições já conduziram aos sintomas patológicos. Conforme também destacado por Millot (2001), Freud, em determinado momento de seus estudos considerou a possibilidade de uma profilaxia das neuroses através de uma reforma pedagógica, que se basearia nas descobertas da psicanálise. Concluiu, porém, que as pressões externas desempenham papel muito restrito na formação das neuroses e que uma educação baseada na “permissividade” não evitaria recalques e conflitos para a criança.

Sobre isso, Freitas et al. (1996, p. 12) afirmam em relação a Freud:

Desfaz suas esperanças dado à natureza constitutiva da civilização e ao papel fundamental que a educação possui para a manutenção desta mesma civilização. Situa a educação e seus dispositivos de repressão como produtos e produtores da civilização [...]. Sugere, então, que a aplicação da psicanálise à educação deve ser investigada em outra área.

Assim, se por um lado Freud critica o excesso de repressão muitas vezes presente na educação, reafirma, por outro lado, a importância do papel da educação na referência a certo grau de autoridade e repressão, apontando que a ausência total de repressão teria efeitos igualmente nefastos (FREITAS et al., 1996). Em suas palavras:

Logo, a educação tem de escolher seu caminho entre a Cila da não-interferência e o Caríbdis da frustração. A menos que isso seja insolúvel, deve ser encontrado um *optimum* para a educação, em que ela possa realizar o máximo e prejudicar o mínimo. A questão será decidir o quanto proibir, em que momentos e com que meios. E também será preciso levar em conta que os objetos da influência educacional trazem disposições constitucionais muito diversas, de modo que o mesmo procedimento do educador não pode ser igualmente bom para todas as crianças (FREUD, 1933/2010, p. 311).

Em *O interesse científico da psicanálise* (1913b/2006, p. 191), Freud aponta para “o papel desempenhado pela severidade inoportuna e sem discernimento da educação na produção de neuroses, ou o preço, em perda de eficiência e capacidade de prazer, que tem de ser pago pela normalidade na qual o educador insiste”. Retomando a discussão travada no primeiro capítulo sobre a aplicação da psicologia à educação ao longo de boa parte do século XX, podemos constatar o importante papel que a psicanálise pode ter em sua inserção institucional, ao trazer à tona os efeitos potencialmente adoecedores de uma normalidade pretendida pela pedagogia e por uma certa psicologia que se acopla a esta última.

A partir da leitura de Millot (2001), pode-se afirmar que o discurso pedagógico tem como fim adaptar a criança à sociedade, utilizando-se de proibições, inibições e repressão para alcançar seu objetivo. A autora, a partir dos textos de Freud, aponta que tal discurso possui a finalidade de assegurar à criança o domínio do princípio do prazer pelo princípio de realidade, através do poder de sugestão conferido pelo amor que o sujeito dirige ao educador.

Partindo de Freud, Millot (2001) compara e diferencia os processos educacional e analítico, afirmando que ambos possuem a finalidade de assegurar à criança e ao paciente o domínio do princípio do prazer pelo princípio de realidade; além disso, compartilham em comum o meio de ação, que seria o poder de sugestão conferido pelo amor que o sujeito dirige ao educador ou analista. O processo educacional, assim como o tratamento por sugestão, se propõe a reforçar o Ideal-do-eu do sujeito e o seu Eu, ocupando, na transferência, o lugar do Ideal-do-eu do sujeito que, ao mesmo tempo, visa a reforçar. A transferência em psicanálise é outra coisa: o analista, ao contrário do educador, busca sua própria destituição do Ideal-do-eu de seu paciente. Ou seja, em uma análise, o que se busca, em seu fim, é a dissolução da transferência.

Além disso, enquanto o educador “se alia ao Ideal-do-eu contra o Isso e utiliza o prazer-desprazer narcísico para conter as pulsões sexuais auto-eróticas” o analista “se apoia no Isso, nas forças que emanam dos desejos recalçados que não aspiram a outra coisa senão se manifestar, e deve combater o narcisismo que se opõe, através do desprazer, à suspensão do recalque” (MILLOT, 2001, p. 131-132). Desse modo, o educador tem como objetivo que o educando supere o desprazer resultante das frustrações das pulsões sexuais. Já o analista visa que o sujeito supere o que provém de seu ideal narcísico quando se defronta com a verdade, ou seja, a

realidade de seus desejos inconscientes. É nesse sentido que não se pode designar a psicanálise como uma reeducação, na medida em que se constitui o inverso da educação. E por isso a análise não pode substituir a educação.

Isso retrata a mudança de posição de Freud (1933/2010) descrita acima, que, se por um momento considerou a aplicação da psicanálise à educação como medida profilática, depois, pontuou que a única contribuição da mesma para a educação seria a análise de professores e educadores como medida profilática, a fim de encontrarem esse ponto ideal que o autor metaforicamente situa entre Cila e Caríbdis.

Nesse sentido, educador e educando podem se beneficiar de uma cura analítica, mas não seria possível uma educação “analítica” no sentido da aplicação da psicanálise à educação. Esta posição de Freud se fundamenta na oposição entre o processo analítico e o processo pedagógico. A grande contribuição da psicanálise – a descoberta do inconsciente – não possibilita o aumento do domínio sobre o processo educacional. Nesse sentido, tal descoberta se contrapõe a qualquer tentativa de construção de uma ciência pedagógica que permita determinar os meios a empregar para atingir determinado objetivo, na medida em que é impossível dominar o inconsciente. A psicanálise só serve à educação no campo próprio da psicanálise, ou seja, na análise do educador – para que não abuse de seu papel e se desprenda do narcisismo, e do educando – para que suspenda seus recalques. A autora, porém, defende a aplicação de uma ética psicanalítica na pedagogia, que incidiria sobre a desmistificação da função do ideal, ideal enganador e contrário a uma apreensão da realidade (MILLOT, 2001).

Segundo Martinho (2005, p. 191), há uma transmissão possível no trabalho institucional com a psicanálise: “o que conseguimos transmitir aos educadores se relaciona ao fato de que o inconsciente tem sua importância”.

Conforme apontado por Schermann (1996, p. 44): “Se é ignorado pelo educador algo que escapa a um saber consciente, mas que marca de tal forma o sujeito aprendiz, é possível supor que o educador acabe por exigir de seu discípulo o impossível”. Desse modo, temos a impressão de que no âmbito educacional o impossível fica ainda mais escamoteado. A educação parece acreditar de forma radical no seu ideal civilizatório; sendo assim, a psicanálise pode servir muito bem para aliviar essa exigência impossível.

Num único ponto a responsabilidade do educador talvez exceda a do médico. Via de regra, este lida com formações psíquicas já cristalizadas, e encontra na individualidade já estabelecida do enfermo um limite para sua intervenção, mas também uma garantia da independência dele. O educador, porém, trabalha com material plástico, sensível a toda impressão, e deve impor-se a obrigação de não formar a jovem psique de acordo com seus ideais próprios, mas sim conforme as predisposições e possibilidades inerentes ao objeto (FREUD, 1913a/2010, p. 343).

Freud explicita de forma contundente a responsabilidade do educador perante o educando e o posicionamento ético que o primeiro deve ter em relação aos ideais. A psicanálise, nesse sentido, tem muito a contribuir com o campo da educação.

Freitas et al. (1996, p. 11) questionam como aproximar psicanálise e educação uma vez que uma é o avesso da outra, guardando entre si apenas uma característica em comum, a relação com o impossível: “O impossível refere-se à radicalidade do inconsciente que instaura o sujeito como dividido, expresso na fórmula que Lacan subverte do cogito cartesiano: ‘Penso onde não sou, sou onde não penso’”. As autoras situam desse modo, o impossível da transmissão como a principal articulação da psicanálise. A educação, por sua vez, é concebida por Freud entre o necessário – enquanto transmissão de um saber entre as gerações – e o impossível – na medida em que a transmissão dos ideais da cultura sempre fracassa (FREITAS et al., 1996).

Segundo Martinho (2005), a escola funciona, por um lado, sob a tirania do saber, o discurso universitário; esta é sua função social, frequenta-se a escola para que se adquira saber. Por outro lado, a instituição educacional segue sob o comando do discurso do mestre, que funciona sobre o recalçamento da subjetividade, produzindo uma visão universalizante e normativa da prática educacional, deixando de lado as diferenças individuais e a visão de sujeito desejante e singular.

Desse modo, faz-se necessária a reflexão das contribuições da psicanálise para o campo da educação. Conforme apontado por Freud, a educação tem uma função civilizatória e não se trata de substituir a educação pela psicanálise, pois são funções absolutamente distintas e opostas em seus fins.

Outro ponto que nos chama a atenção no campo da educação é o atravessamento do discurso pedagógico pelo discurso médico e pelo discurso capitalista, ambos produzindo efeitos nefastos em seu campo. Veremos isso a seguir.

2.2 Ciência moderna, psicanálise e ciência atual

A partir de nossa prática institucional, pretendemos abordar a inconsistência metodológica da ciência atual e os efeitos do discurso médico na escola. A maioria dos encaminhamentos que recebemos na escola tem a ver com “problemas de aprendizagem”. É recorrente que, frente aos alunos que não aprendem a ler e escrever, a escola os encaminhe para avaliação neurológica. Assim, constatada a impossibilidade de alfabetização de alguns alunos, a questão é elevada à categoria de um problema neurológico, abordagem que não leva em conta o sujeito. O discurso pedagógico instaura um ideal e a existência de qualquer manifestação à margem deste encontra sua explicação, muito frequentemente, em um diagnóstico médico. A partir destas demandas, sempre no sentido da normatização dos alunos, observa-se que o atual discurso da ciência, propagado nos meios e instituições sociais tem levado à medicalização na escola.

Levantamos a hipótese neste trabalho de que a queixa escolar pode ser expressa nos termos do discurso da histórica: os diversos atores escolares, no lugar de sujeitos divididos, se dirigem ao outro – psicólogo, pedagogo, médico – no lugar de S_1 , ou seja, no lugar de mestre para que estes produzam um saber sobre estes sujeitos. No lugar da verdade, está o objeto a , recalcado. Conforme descrito por Lacan, os quatro discursos contêm, em sua estrutura, uma impossibilidade de equivaler verdade e produção, que, no discurso da histórica corresponde à impossibilidade de equivaler o saber produzido pelo mestre, à verdade, onde se localiza o objeto a .

Sobre este pedido do sujeito dirigido ao outro enquanto mestre para que produza um saber sobre suas queixas é possível destacar duas possibilidades: a primeira corresponde a uma diversidade de respostas no âmbito institucional, seja do psicólogo, do assistente social, do médico que, ocupando a posição de mestria, vem tamponar a angústia decorrente de algo que não vai bem.

Em *Televisão*, Lacan (1974/2003) afirma que o discurso da histórica e o discurso científico possuem quase a mesma estrutura. A partir disso, questionamos se o discurso da ciência vem se acoplar a essa posição histórica dos professores, posição queixosa se dirigindo a um mestre – seja o psicólogo ou o médico – para que produza um saber sobre seus fracassos enquanto educadores.

Embora o discurso da histérica coloque em cena o furo do mestre – Lacan (1969-70/2007, p. 136), seguindo Freud, destaca que a histérica “quer um mestre sobre o qual ela reine. Ela reina, e ele não governa”, ou seja, a histérica coloca o outro no lugar de mestre somente para em um segundo momento destituí-lo –, ao se acoplar ao discurso científico, tampona o furo e retira o sujeito de cena, no caso o sujeito que será medicalizado, psicologizado, patologizado.

A segunda possibilidade de resposta corresponde, justamente, à distinção entre a posição do psicólogo e do psicanalista. Este, em seu discurso: “[...] do lugar de suposição de saber que é colocado pela transferência, não responde sabendo, ele devolve ao analisante sua queixa como uma questão” (BARROS, 1996, p. 168-169). Assim, se é o discurso da histérica que leva à produção de saber, conforme Lacan (1969-79/2007) afirma, o psicanalista na instituição deve responder do lugar de não-saber, devolvendo a queixa em forma de questão.

Barros (1996, p. 167-168) afirma em relação ao discurso da histérica:

é paradigmático de uma relação ao saber que provoca a impotência, pois mantém o sujeito na queixa permanente dirigida àqueles que deveriam lhe transmitir o saber. Na relação professor/aluno, pais/filhos, educadores, pedagogos e seus clientes esse tipo de pacto faz do saber algo que é meramente ensinado e não conquistado.

Na contramão disso, o saber conquistado implica em uma assunção subjetiva em relação aquilo que se recebe e necessariamente provoca uma perda, somente possível se aquele que ensina não se colocar como equivalente ao saber que transmite, possibilitando que a falta se constitua como trabalho para saber (BARROS, 1996).

Este excesso de encaminhamentos para avaliação neurológica acima citado resulta, usualmente, no diagnóstico de diversos alunos como “deficientes mentais”. Com este laudo, o aluno torna-se “incluído”⁸, colocando, de saída, perante a comunidade escolar, uma visão de que o mesmo apresenta uma limitação, uma incapacidade para aprender como os outros.

⁸ A educação inclusiva pode ser considerada um novo paradigma educacional: “Nessa nova proposta, esses alunos, independentemente do tipo ou grau de comprometimento, devem ser absorvidos diretamente nas classes comuns do ensino regular, *cabendo à escola a responsabilidade de se transformar*, principalmente no que diz respeito à flexibilização curricular, para dar a resposta educativa adequada às suas necessidades (GLAT; PLETSCHE, 2012, p. 18).

A unidade escolar, ao receber um laudo deste tipo, convoca um professor ligado à Coordenadoria Regional de Educação (CRE), responsável pela decisão se o aluno será ou não da Educação Especial. Observamos em nossa prática que, como profissional da educação, há uma dificuldade em contrariar o laudo médico, mesmo quando não se concorda com o mesmo. Trocando em miúdos, a avaliação por parte da educação não tem lugar nesta decisão. O discurso médico incide na educação como verdade inquestionável. Não há lugar para o sujeito: tanto o profissional que avalia quanto o aluno avaliado estão no lugar de objeto. O que se observa nesses encaminhamentos é a ausência de qualquer perspectiva do sujeito.

Contribuindo para a discussão sobre a atual predominância do discurso médico na escola, Glat e Blanco (2011) apontam que, em sua origem, a Educação Especial se constituiu a partir do modelo médico. As autoras resgatam a origem da Educação Especial, essencial para a compreensão dos atuais desafios desta modalidade de educação escolar. Elas destacam que os médicos foram os primeiros a se atentarem para a necessidade de escolarização dos indivíduos com deficiência, principalmente no caso de deficiência mental, antes confinados em hospitais psiquiátricos. A Educação Especial é construída, então, a partir de um modelo médico ou clínico:

a deficiência era entendida como uma doença crônica e todo o atendimento prestado a essa clientela, mesmo quando envolvia a área educacional, era considerado pelo viés terapêutico. A avaliação e identificação eram pautadas em exames médicos e psicológicos com ênfase nos testes projetivos e de inteligência, e rígida classificação etiológica (GLAT; BLANCO, 2011, p. 3).

A partir dessa perspectiva, o trabalho nas instituições especializadas, tanto públicas quanto de iniciativa da sociedade civil, era organizado a partir de um conjunto de terapias individuais (fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia, entre outros) coordenadas pela medicina, havendo pouco lugar para o trabalho educacional, que se dedicava a autonomia das atividades da vida diária (AVD) e um processo interminável de “prontidão para a alfabetização” (GLAT; BLANCO, 2011).

Com o passar do tempo, cada vez mais a Educação Especial se institucionaliza, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, no Ministério da Educação, transformado em 1986 na Secretaria de

Educação Especial (SEESP), que introduziu a Educação Especial no planejamento das políticas públicas educacionais. Sob o comando do CENESP, foram implantados subsistemas de Educação Especial na rede pública de ensino através da criação de escolas e classes especiais, além de projetos de formação de recursos humanos especializados em todos os níveis. Com isso, há uma mudança de paradigma do modelo médico para o modelo educacional, sob o lema “o deficiente pode aprender” (GLAT; BLANCO, 2011). No entanto, ainda é possível observar a predominância do discurso médico no discurso pedagógico presente na escola, como modo de interpretar tudo aquilo que não se encaixa no ideal da educação.

Nesse sentido, não se trata de negar a existência de questões que se colocam como impasses no cotidiano escolar, como a agitação ou a inibição intelectual, mas de poder questionar o discurso médico como forma de interpretação e intervenção predominante das questões do campo da infância e, mais especificamente, do campo pedagógico.

Alberti (2002), ao discorrer sobre a interlocução psiquiatria e psicanálise, contribui para a reflexão sobre este predomínio do discurso médico nas instituições, sejam elas de saúde ou de educação. Em suas palavras:

O discurso medicalizante da psiquiatria biológica, fundado no binômio verdade científica e eficiência, exerce um enorme poder de sedução sobre os médicos em formação na instituição, uma vez que responde aos anseios de sucesso de uma sociedade de consumidores que procura eliminar, a qualquer preço e no menor tempo possível, o sofrimento psíquico como marca do sujeito. Nessa ótica, torna-se difícil a interlocução com a psicanálise, que sustenta sua presença justamente por meio da escuta desse sofrimento, a partir da suposição de que há um sujeito nele implicado (ALBERTI, 2002, p. 63).

Aquilo que perturba a ordem da escola, a norma da escola – o que, muitas vezes é um sintoma que evidencia a presença do sujeito – é rechaçado e o discurso da ciência convocado a calar. Dificuldades na aprendizagem se traduzem na categoria “problema de aprendizagem”, que, segundo o discurso da escola, se relacionam às “questões neurológicas, problemas emocionais ou problemas de comportamento”. Assim, ainda hoje, vemos como o fracasso escolar é atribuído às questões biológicas, psicológicas ou familiares, exatamente como há quase um século atrás. Tudo isso baseado em uma suposta cientificidade, seja ela oriunda do discurso médico ou psicológico, ambos endossados pelo discurso capitalista.

Segundo Sauret (2006, p. 30-31),

[...] esboça-se agora uma ‘segunda modernidade’ – termo mais prudente do que pós-modernidade – em que domina a tecnociência, uma ciência que diz poder fabricar o objeto que falta para cada um, o cientismo, uma ideologia que sustenta que nada é impossível. Tal tecnociência forma com o mercado um par infernal a reinar sobre o laço social contemporâneo, ao prometer um banho de gozo para curar cada um da falta. O que se perfila como novo discurso, entrevisto por Lacan sob o nome de ‘discurso capitalista’, é caracterizado, por um lado, pela desqualificação (ou proliferação, o que dá no mesmo) de toda figura de autoridade que não seja articulada ao cientismo em sua versão econômica e, por outro, pela desqualificação da falta como constitutiva do humano: são a figura clássica do Édipo e a operação de castração que assim foram tornadas inoperantes – para quem se deixa suggestionar.

Lacan (1966a/1998) postula que a psicanálise derivou da ciência, tendo, no advento da ciência moderna sua condição de possibilidade. Porém, como afirma Elia (2000), seu campo não se reduz ao campo da ciência, operando aí um corte discursivo em que a noção de sujeito é central. Nas palavras de Lacan (1966c/1998, p. 327): “[...] todo reconhecimento da psicanálise, tanto como profissão quanto como ciência, propõe-se apenas destacar um princípio de extraterritorialidade [...]”.

Elia (2000, p. 25) ainda aponta para a importância da psicanálise no tratamento das neuroses, que, desse modo, “deixaram de habitar o campo das doenças médicas para configurarem-se como resposta do sujeito falante frente aos impasses de sua sexualidade, de sua posição como sujeito do desejo”. Na mesma direção, Alberti (2000a) afirma que em determinado momento a medicina percebeu que não podia tratar tudo, encontrando na psicanálise seu refúgio.

Na contramão disso o que observamos é como o discurso médico-científico atual tem tomado para si toda e qualquer manifestação da posição do sujeito em relação ao seu desejo, sua posição de gozo, transformando-a em síndromes e transtornos a serem tratados com remédios na direção de uma cura. Isso nos remete àquilo sobre o que Lacan (1966b/2001) advertiu aos médicos: a subversão operada pela ciência sobre a posição do médico, que passou de uma posição de autoridade para uma posição de submissão à lógica do mercado, da produtividade, regida pelo discurso do capitalista.

Não só a psicanálise – enquanto campo que coloca o sujeito em cena – é rechaçada, mas a própria ciência cartesiana. Segundo Elia⁹ (s/d, s/e), o campo da psiquiatria atual é regido pelo paradigma dos Manuais Estatísticos e Diagnósticos

⁹ Essa discussão foi elaborada pelo Prof. Luciano Elia, em artigo não publicado, gentilmente cedido a mim em 2012, durante realização de disciplina do Mestrado do PGPSA-UERJ.

das Doenças Mentais, como o DSM¹⁰. O autor destaca este retrocesso no campo da psiquiatria atual comandada pela cópula ciência-capitalismo, como já advertira Lacan há décadas. Nesse sentido, segue o autor, o DSM, na tentativa de construir-se como campo atóxico, buscando uma falsa neutralidade, exclui o próprio conceito científico, o que torna esta ciência absolutamente intolerante a qualquer referência ao sujeito e, portanto, à psicanálise.

Tal lógica não opera somente no campo da psiquiatria, mas também nas escolas onde atuamos. A pedagogia e a medicina não levam em conta o sujeito e seu desejo, fazendo com que tudo aquilo que não esteja em pleno acordo com as normas e ideais da instituição seja considerado um déficit ou um transtorno.

2.3 Políticas educacionais, razão cínica e o discurso do capitalista

Neste estudo, levantamos a hipótese de que as atuais políticas educacionais se encontram, muitas vezes, subsumidas à razão cínica e ao discurso do capitalista. Em seu texto *Narcisismo em tempos sombrios* (1988), Costa destaca que entre os traços da cultura da violência está a razão cínica, conceito elaborado pelo filósofo Peter Sloterdijk:

[...] é a que procura fazer da realidade existente instância normativa da realidade ideal. Em outras palavras, é a razão que confessa conhecer os fundamentos violentos das aparências ideais do social, mas ao mesmo tempo assim defende a validade destes fundamentos, a pretexto de que são 'verdadeiros' posto que inevitáveis (COSTA, 1988, p. 158).

Na razão cínica, a lei que dá acesso ao desejo deixou de ser levada em conta, houve uma desqualificação da mesma. Há uma arrogância delinquente de imunidade de que se vai sempre escapar de forma ileso de seus atos. A razão cínica denega a existência de um mundo de valores éticos, o que elimina a possibilidade de toda e qualquer reflexão ética, na medida em que qualquer situação se coloca como sendo válida. Nesse sentido, na razão cínica a lei do gozo impera, não há interdição.

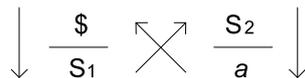
¹⁰ *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.*

Lacan, após a elaboração de sua teoria dos discursos, explicitada em *O Seminário, livro 17* (1969-70), destaca um quinto discurso: o discurso do capitalista, construído nos dois anos seguintes. Sabemos, com a psicanálise, que para haver desejo é necessária a crença na lei, que vem para sustentar o sujeito no seu desejo. No discurso do capitalista não se aposta numa lei que venha garantir que se seja sujeito no seu desejo. Como destaca Alberti (2000a, p. 47):

O endereçamento de S_1 a S_2 produz os *gadgets* supostos satisfazerem o saber reduzido ao gozo, *gadgets* identificados com o mais-de-gozar. Mas em vez de ser impossível ao sujeito [...] aceder a esse gozo, isso passa a ser possível, de forma que a castração fica foracluída e o sujeito fixado nesse lugar que o S_1 determina.

No discurso do capitalista não há laço social: agente e outro não se relacionam. Alberti (2000a, p. 46) afirma que “o sujeito se crê agente sem se dar conta de que age somente a partir dos significantes mestres que o comandam e que, neste discurso, estão no lugar da verdade”. Nesse sentido, o sujeito é anulado no lugar da verdade. Trata-se de um círculo vicioso, a única saída para este discurso seria o discurso do analista, conforme apontado por Lacan (1974).

DISCURSO DO CAPITALISTA



A partir da nossa prática na escola, podemos refletir sobre estes discursos que atravessam a instituição em causa. A cultura da violência apontada por Costa (1988), ao invés de proteger os sujeitos – a função da cultura –, tem justamente o efeito contrário, atirando estes sujeitos em um vazio ainda maior, no desamparo, na violência. A educação – e a escola, enquanto expressão desta –, aponta Freud (1925), deve ter a função de proteger os sujeitos, e os professores de lhes servirem como podendo sustentar a função paterna, afirma Martinho (2005) a partir da colocação de Freud (1914) de que os professores tornam-se nossos pais substitutos. O que observamos amiúde é o oposto: a escola, além de não proteger

esses sujeitos, os expõe, frequentemente, a sua condição de maior desamparo, de dejetos da sociedade.

Além do modo violento como são tratados os alunos e suas famílias na escola, destaca-se o modo igualmente cínico com que, muitas vezes, os professores são tratados pelas políticas educacionais: seus saberes são desprezados, são vistos como burocratas que devem apenas cumprir ordens superiores. Há pouca escuta destes profissionais, há pouco espaço para que usem sua criatividade e que sejam autônomos em suas práticas.

A atual política municipal de educação investe em projetos oriundos de instâncias privadas (organizações não-governamentais) e implementa tais projetos nas práticas pedagógicas escolares. Podemos destacar a incidência direta do capital no ensino, na medida em que a autonomia e o processo de criação do professor lhe são retirados: eles devem seguir, de forma alienada, as cartilhas que lhe são oferecidas para o ensino de seus alunos. Observamos a incidência da razão cínica nas políticas públicas educacionais, pois, no final das contas, sabe-se que isso é mero engodo. Destaca-se também a incidência do discurso do capitalista proveniente das políticas educacionais na prática pedagógica: o sujeito acredita ser agente, porém está completamente alienado aos significantes mestres que o comandam e que, neste discurso, estão no lugar da verdade.

Além disso, é possível ressaltar a subserviência do professor à capitalização de seu saber e prática (ALBERTI, 2000a), que o faz mero empregado dessa empresa universal da produtividade, como destaca Lacan (1966b). Como exemplo, temos a premiação por atingimento de metas, que acontece anualmente na Secretaria de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro¹¹. Distante de sua prática pedagógica – seja sob o jugo do discurso do mestre, seja sob o discurso do universitário – o professor encontra-se cada vez mais subsumido a essa lógica que faz do seu saber e de sua prática moeda de troca, aí no sentido literal: o atingimento das metas educacionais corresponde à premiação monetária. Podemos falar aí de uma cópula do discurso pedagógico com o discurso do capitalismo?

Cavaliere (2003, p. 30), ao discorrer sobre a vigência de algumas políticas educacionais atuais que parecem focar na questão da qualidade na educação, afirma que elas ocorrem no

¹¹ Prêmio Anual de Desempenho instituído pelo Decreto n° 33399 de 16 de Fevereiro de 2011.

mesmo momento em que adquirem força política certas visões que transferem abusivamente lógicas de mercado para uma prática social – a educação pública obrigatória – que, por sua própria natureza (direito de todos, obrigação dos pais, da sociedade e do Estado), a elas não se adequa.

A autora denuncia que a tensão existente hoje entre quantidade e qualidade, proveniente do mandato social de “educação para todos” e as atuais soluções de premiação por produtividade, por exemplo, já estavam presentes em alguma medida na Reforma Paulista de 1920, discutida no primeiro capítulo deste trabalho. Tal reforma se traduzia no dilema político entre a expansão do sistema educacional e sua qualidade: havia o projeto de redução da escola primária de quatro para dois anos, cujo objetivo seria a garantia de universalização da alfabetização. Além disso, a reforma contemplava a seriação, isto é, a separação dos alunos em duas classes, e a promoção entre estes dois níveis seria automática, não havendo repetência. Por fim, Cavaliere destaca a proposta de gratificação para as professoras em função do número de alunos alfabetizados por ano. É possível observar o que a autora designa por “retorno cíclico” na educação, daí a importância da análise histórica na compreensão daquilo que se vislumbra hoje como política de educação.

Essa reflexão remete àquilo que Rinaldi (1996) destacou como sendo a promessa de bens, a partir da transformação ocorrida na modernidade – a universalização do trabalho livre, a generalização da propriedade privada e a implantação da economia de mercado –, passando-se da ideia de Bem Supremo para a ideia de “bens”, sejam eles familiares, econômicos, políticos, entre outros. Sendo assim, “O indivíduo é pensado como um ser de carências e necessidades, e o sistema político passa a ser regido pela racionalidade instrumental do ‘fazer’ e da ‘produção de bens’” (RINALDI, 1996, p. 99). Segundo a autora, a felicidade continua a ser algo a ser atingido, porém não mais calcada no agir virtuoso aristotélico, mas vista como acesso aos bens. A partir disso, podemos pensar na educação em termos de política pública e que é construída, nos dias de hoje, sob a base da produção de bens.

Para além do valor de uso sobre o qual a função do bem se organiza, há também uma “utilização de gozo”, na medida em que, ao se falar dos bens, falamos também do nascimento do poder: ao dispor de bens, passa a ser possível privar os outros de seus bens. Assim, ao mesmo tempo em que se dá a conquista histórica da Idade Moderna do trabalhador livre, este se coloca enquanto mercadoria, colocando-

se à disposição do outro (RINALDI, 1996). Nesse sentido, afirma a autora “[...] o bem, tal como se apresenta para nós, coloca-se principalmente como uma muralha para o desejo” (RINALDI, 1996, p. 102). Sobre a promessa de bens, Lacan (1959-60/2008, p. 262) afirma:

Todas as espécies de bens tentadores se oferecem ao sujeito, e vocês sabem que imprudência haveria se deixássemos colocarmo-nos na postura de ser para ele a promessa de todos os bens como acessíveis, a *via americana*.

Nesse caso, a promessa de bens promete a satisfação, o bem aí é mero engodo na via do desejo. Mais uma vez, constatamos como a lógica da produção dos bens, operante no discurso do capitalismo que, vale lembrar, foraclui a castração, não possibilita a emergência do sujeito enquanto desejante: educador e educando reduzem-se a números, contabilizados em termos de metas e desempenhos que, sendo bem sucedidos, obterão prêmios. O objeto mais-de-gozar tem acesso direto ao sujeito, e os significantes mestres ficam submetidos ao saber em uma completa alienação.

2.3.1 PROINAPE: entre as políticas educacionais e o fracasso escolar

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional constitui a legislação que define e regulamenta o sistema educacional brasileiro, no âmbito público e privado, desde a educação básica até o ensino superior. A primeira LDB foi criada em 1961 e, dez anos mais tarde, em 1971, foi promulgada sua segunda versão. Está hoje em vigor a terceira LDB, promulgada sob a lei n^o 9.394 de 20 de dezembro de 1996. No título VII “Dos Recursos financeiros”, artigo 71^o lê-se: “Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com: inciso IV: programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica e outras formas de assistência social”¹².

¹² Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm, acessado em 10/08/2013.

Considerando a LDB 9.394/96, a Resolução nº 684, de 18 de abril de 2000, da SME/RJ estabeleceu o regimento de ciclos, assim como as diretrizes para a avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Cabe considerar, aqui, duas questões: primeiramente, na LDB de 1996, a inserção da psicologia na educação não é diretamente vinculada ao desenvolvimento do ensino. Isto indica que a atuação da psicologia na educação assume um caráter complementar? Que função a psicologia passou a assumir a partir desta lei?

Em segundo lugar, a progressão continuada, já prevista na LDB de 1996 foi instaurada no RJ em 2000¹³. Em 2007 a Rede de Proteção ao Educando (RPE)¹⁴ foi criada. Podemos levantar a hipótese de que há uma relação importante entre a progressão continuada – em voga por sete anos, de 2000 a 2007 – e a criação da RPE? Tal hipótese fundamenta-se no caráter itinerante da RPE na rede municipal de ensino, sugerindo uma atuação do psicólogo em função complementar na escola (conforme indicado no artigo 71º da LDB).

Em um contexto político em que, cada vez mais, há o imperativo de uma “educação para todos”, que consequências isso terá na produção do fracasso escolar? E qual a relação disso com a criação do PROINAPE?

Ao longo do século XX, a psicologia assumiu um papel fundamental na prática pedagógica, na visão da infância, desenvolvimento e processo de ensino-aprendizagem, ainda que tenha produzido muitos equívocos. Neste quesito, embora a LDB de 1996 não preveja a psicologia como participe direto do desenvolvimento do ensino, questionamo-nos acerca do efeito desta lei em reforçar a atuação da psicologia junto aos alunos ditos “fracassados” e junto aos professores para métodos de ensino que sejam mais “eficazes”. Isso parece dificultar, mais uma vez, a compreensão do fracasso escolar enquanto produção de uma trajetória de políticas e práticas educacionais.

A partir disso, questionamos que serviço a psicologia pode prestar à educação, já que na visão da escola, o que parece interessar, muitas vezes, é a

¹³ artigo 23º: a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”; além disso, em outros momentos da lei, fala-se em “progressão parcial” e em “progressão continuada”.

¹⁴ Vale lembrar que a RPE dá origem, em 2010, ao PROINAPE.

psicologia em um vértice normativo, que visa à eficácia tecnocrática, como já apontada por Canguilhem (1956/1999).

Mannoni (2004, p. 112) afirma que na França:

O problema hoje levantado pelos efeitos nefastos de um ensino preocupado antes de mais nada com salvar as aparências é, em primeiro lugar, um *problema político*. É tarefa da Educação nacional dar aos mestres as possibilidades de exercer a sua função. Enquanto isso não acontece, os “estudantes desajustados” vêm engrossar todos os anos o efetivo das consultas públicas e privadas. Oferecem-se aos pais paliativos, sob a forma de cursos privados, cursos de recuperação etc. [...] Longe de mim criticar a contribuição indiscutível desses diversos órgãos. Eles testemunham, porém, com a sua própria existência, a falência do Ensino. E, dessa maneira, a Medicina recebe, em nossos dias, a carga ingrata de dar o remédio para esse mal.

Ainda segundo a autora, o psicólogo escolar é convocado para estabelecer um diálogo com pais preocupados, função esta que seria do professor. A partir disso, na França alguns estabelecimentos enviam todo caso difícil a uma consulta psicanalítica, o que denuncia a incapacidade crescente da escola em lidar com os impasses que surgem em seu cotidiano, transferindo a responsabilidade para outras áreas, como a psicologia, a psicanálise e a medicina.

Assim, antes de indagarmos o que a psicanálise pode oferecer à pedagogia, é necessário, diz Mannoni (2004), criar uma situação em que o ensino seja tornado possível, na medida em que a “recuperação” da criança no ambiente escolar é sempre a melhor. Desse modo, a criação de uma lei de obrigatoriedade escolar é insuficiente, pois é necessário torná-la possível na prática. Frente a esses “imperativos pedagógicos”, as consultas psicanalíticas:

são insuficientes para enfrentar o número excessivo de casos benignos de inadaptação escolar que poderiam ter sido resolvidos no âmbito de um ensino tradicional normal, se esse último estivesse mais adaptado às exigências de cada indivíduo (MANNONI, 2004, p. 116).

A partir disso, levantamos a hipótese neste trabalho, de que o PROINAPE é apresentado à sociedade e à escola (alunos, professores e famílias) como um “pronto-socorro de especialistas” (MELO, 1997) que vão dar conta do fracasso escolar. Devemos nos interrogar se este programa teria a função social de depositar no aluno, ou seja, individualmente, o fracasso escolar, ao invés de considerá-lo enquanto uma produção do complexo sistema educacional. Conforme visto no

primeiro capítulo, seja pela via de patologização do aluno, seja pela via explicativa da Teoria da Carência Cultural, o aluno era, sob a perspectiva da Psicologia Educacional tradicional, o responsável por sua não aprendizagem, enquanto que a instituição escola parecia completamente ajustada a sua função. Essa visão perdurou na Educação Especial até os anos 1980, sendo designada de modelo “centrado no aluno” (GLAT; BLANCO, 2007).

Desse modo, embora os profissionais do PROINAPE conduzam a construção de seus trabalhos na direção da não culpabilização do aluno quanto ao fracasso escolar, a própria criação e permanência destas equipes nas escolas já apontam: 1) um fracasso escolar e 2) de que os problemas relativos a este fracasso serão sanados pela equipe interdisciplinar. Entramos, então, na escola, de uma forma já problemática. Professores se sentindo incapazes, desvalorizados, destituídos de suas funções; alunos que chegam ao terceiro ano, conduzidos pela aprovação automática¹⁵ e aí permanecem durante dois, três, quatro anos, até serem realocados em turmas de realfabetização ou aceleração (quando o aluno apresenta defasagem ano/idade), em que o problema se torna cada vez mais insolúvel. Pais igualmente desamparados, procurando uma resposta para os supostos problemas de seus filhos. Diante desse cenário, o PROINAPE muitas vezes é apresentado como aquele capaz de solucionar as mazelas da escola pública.

Nesse sentido, questionamos a atual produção de fracasso escolar e sua relação com a criação de projetos e programas, às vezes em excesso, nas escolas públicas em que atuamos. A estrutura do sistema educacional não desperta reflexões mais substantivas acerca da produção do fracasso escolar. Assim, vários projetos estão sendo criados e aplicados massivamente nas escolas que apresentam baixo desempenho na educação dos seus alunos. O PROINAPE, por sua vez, também elege o desempenho como critério de escolha das escolas em que irá atuar ao longo do ano¹⁶.

Assim, localizamos o paradoxo da existência do PROINAPE: a LDB de 1996 coloca o psicólogo como despesa-extra no desenvolvimento do ensino. O programa,

¹⁵ Pelas diretrizes atualmente em vigor, a aprovação automática na Prefeitura do RJ ocorre até o terceiro ano do ensino fundamental, ou seja, o aluno só pode ser reprovado por infrequência. A partir do terceiro ano, o desempenho passa a ser, junto à infrequência, critério de reprovação.

¹⁶ Na grande maioria das vezes, o critério de escolha das escolas onde o PROINAPE irá atuar é o baixo desempenho institucional, medido pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

no entanto, é chamado a responder a todo e qualquer problema que emerge no cotidiano escolar.

2.4 Contribuições da psicanálise para o campo da educação

A partir disso, é importante ressaltar algumas contribuições da psicanálise para o campo da educação. Inicialmente, cabe destacar aqui a distinção psicanalítica entre ensinar e educar. Basicamente, ensinar é, antes de tudo, interrogar e pode ser resumido em três pontos: 1) o ensino se articula a partir de um ponto de ignorância, de um não-saber; 2) aquele que ensina é o sujeito dividido e 3) o ensino constitui-se como transferência de trabalho (POLLO, 1996). Desse modo, é radicalmente distinto

do ensino que Lacan qualifica como 'ortopédico', que visa a formação do sujeito e uma transmissão através de técnicas. Este se baseia na certeza, na ilusão de um saber completo e de uma possível harmonia. Trata-se de uma divergência entre o discurso psicanalítico e os discursos médico, pedagógico e filosófico (POLLO, 1996, p. 78).

A educação é a aplicação de um determinado conjunto de relações simbólicas a um outro conjunto também já formado, o que tem como resultado sempre uma inadequação do sujeito, na medida em que a subjetividade é justamente aquilo que vai contra qualquer tentativa de adaptação, de condicionamento (POLLO, 1996).

Neste contexto, apresentamos o relato de uma mãe, sobre o suposto problema de aprendizagem do filho, de acordo com o discurso da professora: “como pode uma turma inteira com problema de aprendizagem, de desenvolvimento, sem aprender? Tem problema interno aqui na escola e enquanto isso não se resolver... a direção, a professora... Ele faz as coisas em casa, como pode chegar aqui na aula e não fazer? O que acontece aqui que ele não faz? Eu quero saber o que acontece aqui, porque em casa ele faz”.

Podemos questionar desse modo, se é possível levar em conta o singular no âmbito das políticas públicas. O “não aprende” vira “para todos”, universal. Seguindo outra direção, a psicanálise vai justamente situar o “não aprende” de cada um. Trata-se de dar lugar ao não funcionamento para que se possa produzir algo a partir disso,

saindo da posição queixosa. Assim, o que podemos oferecer enquanto psicanalistas na instituição é um lugar do não-saber, uma escuta, um vazio de representação onde cada sujeito construirá seu saber; tentamos o tempo todo nos descolar do “especialismo”, dando lugar para a emergência do novo.

No trabalho institucional, ocupamos diferentes lugares, afinal é o discurso do analista que faz girar os discursos, se colocando avesso ao enrijecimento institucional. Freud em seu texto *A Questão da Análise Leiga* (1926/2006) afirma que toda ciência é unilateral, inclusive a psicanálise: “*Die Psychoanalyse ist [...] die Wissenschaft vom seelischen Unbewussten*” (FREUD, 1926/1999, p. 263), que significa: a psicanálise é a ciência do inconsciente anímico (tradução nossa). Assim, não se trata de instaurar o discurso do analista na instituição; isso só traria a imposição de um novo mestre, seria trocar uma verdade por outra. Na escola, os diversos discursos não só estão presentes como são necessários à sua função: seja o discurso do mestre, seja o discurso do universitário. Trata-se, portanto, de introduzir algo novo e fazer esses discursos girarem.

O que possibilita esse giro? A inserção do analista que se dá através de um ato, da instauração da transferência, que se relaciona ao desejo do analista. Podemos falar da transferência com a psicanálise em reuniões, encontros e a transferência de trabalho com o analista em orientações a professores, discussões sobre alunos e atendimentos.

Alberti (1996) afirma que nas análises que dirige o psicanalista transmite não só a crença no inconsciente, mas a castração enquanto falta de um significante no Outro que dê conta do mundo, na medida em que o analista não se identifica com o saber que é sempre mestre. Nesse sentido, segundo Freitas et al.(1996), a psicanálise constitui-se como uma antipedagogia, afastando-se de qualquer intenção de mestria, seja pela via do educar ou governar. Além disso,

um dos efeitos que a psicanálise inscreve no discurso da ciência é a concepção do sujeito dividido e da verdade não-toda. O inconsciente, que pela via da linguagem sobredetermina tudo o que fazemos e falamos, redimensiona a prática pedagógica na medida em que introduz o imprevisível no previsível que caracteriza esta prática (FREITAS et al.,1996, p. 13).

Freud privilegia a transferência na transmissão de saber em psicanálise, o que vai de encontro a qualquer duto saber. Não podemos esquecer, entretanto,

que o objetivo final da análise é sua dissolução, uma vez que a transferência é resistência, é obstáculo ao saber inconsciente, que demanda ao outro um suposto saber que o próprio sujeito sabe, ainda que sem sabê-lo (BALBI et al., 2009). Assim,

[...] se Freud foi levado a postular o 'impossível da profissão' de psicanalista, não o foi por nenhum ideal mera ou futilmente contestador, mas por uma radical fidelidade ao que encontrava de real em sua experiência, capaz que era de se deixar levar onde quer que fosse que essa experiência houvesse de levá-lo (ELIA, 2009, p. 80).

Em relação às tarefas de educar e psicanalisar, Schermann (1996, p. 43) localiza o impossível na tentativa de “obter meramente pelo discurso a regulação do gozo do corpo chamado próprio (de propriedade)”. A linguagem funda o sujeito e passa a ter uma concepção para a psicanálise que se afasta da concepção da educação de linguagem enquanto comunicação: para aquela, o código não é universal e a fala é tomada enquanto veículo do desejo singular de cada sujeito.

A partir de Freud, Lacan retorna à questão da linguagem e do simbólico, delineando as conexões internas aos significantes como constitutivas do sujeito e verificando nesse mecanismo a falta radical de um significante. O sujeito surge, portanto, no intervalo entre dois significantes. A partir da leitura de Freud (1924/2006) em seu texto *A perda da realidade na neurose e na psicose*, onde afirma que a realidade é psíquica, uma construção do próprio sujeito, ou seja, já é um substituto daquilo que se perdeu, Schermann (1996, p. 43-44) postula:

Assim estamos cada vez mais longe de um naturalismo educativo que crê na possibilidade de encontrar um objeto que satisfaz e gratifica. Distanciamos-nos cada vez mais da técnica de sugestão social e da superstição psicologizante cuja contrapartida é a frustração.

A autora questiona, então, que efeito poderia ter na posição dos sujeitos que educam e recebem a educação estarem advertidos desse impossível. Responde que não podemos cair no absurdo de achar que educadores devem responder do mesmo modo que psicanalistas, mas ressalta a importância de que os professores sustentem regras e limites a partir da consideração desse impossível, que vai contra o discurso da ciência que admite ser tudo possível em nome de um gozo e felicidades ilimitados. Por outro lado, isso somente terá importância se articulado ao desejo de cada sujeito (BARROS, 1996).

Desse modo, nossa questão central traduz-se em dar possibilidade às crianças de se colocarem enquanto sujeitos, dar espaço a sua fala, enquanto permanecem, na instituição, no lugar de objeto do discurso do universitário ou no lugar de escravo do discurso do mestre. No entanto, conforme apontado por Alberti (1996), o fato de o professor não se identificar com o lugar do mestre sabe-tudo pode também ter efeitos importantes, na medida em que o aluno possa tomar seu saber enquanto causa de desejo. Isso é importante, pois desloca as possíveis contribuições da psicanálise para a educação somente concentradas na figura do psicanalista; ao falarmos dos discursos, estamos falando de algo que circula em termos mais amplos, no próprio tecido social.

A construção de uma via de trabalho na escola através da psicanálise se delineou por dar oportunidade à emergência do sujeito, o que se distancia radicalmente de uma certa concepção clínica da Psicologia Escolar, que remonta a uma história não muito distante como vimos de patologização da esfera escolar, individualizando e culpabilizando o indivíduo pelo fracasso escolar. Apostamos, assim, ser possível sustentar um trabalho institucional pela via da psicanálise, sempre calcado em uma ética que lhe é particular. Veremos isso no próximo capítulo.

3 O DISCURSO DO ANALISTA FAZ OS OUTROS DISCURSOS GIRAREM

Atuar em uma instituição pública nos convocou a refletir sobre a inserção da psicanálise em um contexto novo, radicalmente diferente do consultório. Por se tratar da escola, espaço que já foi palco de desastrosas alianças entre psicologia e educação, conforme visto no primeiro capítulo é imprescindível a articulação sobre as especificidades da interface psicanálise e educação.

O trabalho na instituição educacional nos instigou a pesquisar tal interface, tanto pelo próprio desejo de saber, quanto pela necessidade de uma maior fundamentação teórica de nossa prática. Apostamos que a reflexão sobre a inserção da psicanálise na escola possa produzir algo novo, indo a uma direção contrária à medicalização e normatização da vida escolar. Há, portanto, uma necessidade de repensar a escola, suas produções e o encontro dessa instituição com a psicanálise.

Freud (1912/2006), no texto *Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise*, afirma que na psicanálise, pesquisa e tratamento coincidem. Lacan (1964/2008, p. 14), por sua vez, inicia *O Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*, com a pergunta “o que é a psicanálise?” e responde que a psicanálise é uma práxis: “É o termo mais amplo para designar uma ação realizada pelo homem, qualquer que seja que o põe em condição de tratar o real pelo simbólico”. Em psicanálise, teoria e prática encontram-se em um movimento dialético, a teoria norteia a prática e esta, por sua vez, interroga a teoria a todo tempo, fazendo ambas avançarem; é, portanto, um saber em constante construção, reinvenção. Afinal, não podemos esquecer que Freud constrói a psicanálise a partir da clínica, fundando, com isso, sua regra fundamental, a associação livre por parte do paciente, que tem contrapartida na atenção flutuante por parte do analista.

Assim, é indispensável retomarmos a postulação freudiana da invenção da clínica no caso-a-caso que aponta para o real inerente a toda e qualquer clínica. Elia (1999) faz uma distinção entre repetir os ditos freudianos e lacanianos e retomar um lugar de dizer freudiano e laciano, que remete à possibilidade de novos ditos, à:

convocação freudiana a tomar cada caso como se fosse o primeiro, preceito metodológico absolutamente não trivial, que exorta ao não uso do saber *acumulado* pela elaboração teórica e textual na abertura ao *ainda não sabido* que a clínica constitui a cada caso, e, dentro de um mesmo caso, a cada nova palavra do sujeito.

Na mesma direção seguem os ditos lacanianos de que cada analista deve reinventar a psicanálise e de que o analista se autoriza enquanto tal, ou seja, se faz autor de sua práxis, destacando a dimensão de reinvenção do caso-a-caso. Essas postulações de dois autores fundamentais da psicanálise afastam radicalmente esse campo de saber e o analista de uma posição de “mimetização do mestre” – nas palavras de Elia (1999) – na medida em que impõem o singular do caso-a-caso tanto para o analisando, quanto para o analista.

Orientamo-nos pela posição de que as respostas às perguntas que guiaram essa pesquisa só podem ser elaboradas no caso-a-caso, afastando-se de uma postulação geral e unívoca do que pode ser a inserção da psicanálise na escola.

A questão central que orientou o presente estudo consistiu em oferecer a possibilidade dos diversos atores escolares se colocarem enquanto sujeitos, dando algum lugar aos seus dizeres. Ora, a partir da teoria dos discursos em Lacan, sabemos que o discurso do analista é o único em que o agente, enquanto objeto a causa de desejo se dirige ao outro enquanto sujeito; ou seja, é o único discurso que dá lugar ao sujeito.

A partir dessa questão central, houve o desdobramento em diversas indagações: Podemos chamar a escuta do sujeito de clínica? Trata-se de fazer clínica na escola? O que é clínica? A clínica aparece somente através do atendimento individual? Em que outros dispositivos ela está presente? Ao analista cabe instalar o dispositivo analítico. Trata-se de analisar alunos e professores na escola?

3.1 A revolução discursiva da psicanálise

Alberti (2001) discorre sobre a origem da clínica moderna, quando se perguntava ao paciente sobre aquilo que sentia e sabia, o que permitia ao médico se apoderar de tal saber, colocando o paciente na posição de ignorância do mal que lhe afligia, ou seja, na posição de objeto. Na contramão deste discurso, na psicanálise de Freud e Lacan, o único sujeito passível de saber na relação médico-paciente é o próprio paciente. Ou seja, é o sujeito que detém algum saber sobre seu mal-estar,

sendo sua escuta essencial. Enquanto isso, o analista é objeto causa de desejo de saber do paciente, objeto *a*.

A partir de Freud, o discurso do analista representa uma revolução discursiva:

Este, já não é mais o mestre, que já não pergunta ao paciente (na posição de escravo) o que vai mal para se apoderar desse saber, e com ele trabalhar para o mestre - posição que surge também na medicina quando o médico, no lugar do mestre, diz ao paciente que é ele quem sabe sobre seu sofrimento e pode curá-lo, fazendo de seu paciente o objeto de aplicabilidade de sua ciência -, tampouco o analista é outro sujeito que, numa relação intersubjetiva, procura compreender de forma *jaspersiana*, por identificação imaginária, o que se passa com seu paciente, mas o analista é, com o novo discurso criado por Freud, o objeto que pode causar o sujeito, seu paciente, a querer saber o que vai mal (ALBERTI; ELIA, 2008, p. 799).

Como indica Foucault (1969/2006) no seu texto *O que é um autor?*, tomando Marx e Freud como principais exemplos de instauradores de discursividade, produziu-se, a partir e para além das obras destes autores, a possibilidade de produção de outros discursos. Isso quer dizer que tais obras permitiram não somente discursos analógicos, mas, sobretudo, a elaboração de novos discursos. Embora única, tal instauração discursiva abre a possibilidade de uma diversidade de aplicações, permanecendo “necessariamente retirada e em desequilíbrio” e funcionando como “coordenadas primeiras”. Isto é, a validade teórica de uma proposição é definida em relação à obra de seus instauradores. Daí a necessidade de um “retorno à origem”, distinto de uma redescoberta ou de uma reatualização. Ou seja, este retorno caracteriza, justamente, a instauração da discursividade e dele faz parte constitutiva o esquecimento.

Nas palavras de Alberti (2003, p. 149),

Freud opera um corte [...]. Ele surgiu na transferência, como conceituava, quando no lugar de se identificar com o mestre que comanda e explica, lugar outorgado por seus pacientes que lhe seria de bom grado, pôde sofrer os efeitos dessa transferência sem se identificar com ela. Eis por que a psicanálise é portadora de uma desalienação possível e por que jamais um psicanalista pode saber mais sobre seu paciente do que ele mesmo.

Além disso, a autora ressalta que a discursividade inaugurada por Freud é exclusivamente baseada na fala do sujeito, não havendo, portanto, verdadeiro ou falso (ALBERTI, 2003). Na mesma direção, Dunker (2011) destaca essa mudança na estrutura do saber entre a medicina antiga, que incluía o saber do sujeito sobre

sua doença no processo de cura, e a medicina moderna, em que o sujeito é destituído do saber sobre seu mal-estar. É somente com Freud que o sujeito recupera seu espaço de fala. Podemos afirmar, então, que o discurso introduzido por Freud, além de dar lugar ao mal-estar, oferece ao sujeito condições de elaboração daquilo que vai mal. Nas instituições, este é o quarto de giro que pode fazer alguma diferença.

O que podemos oferecer na instituição é um lugar de não-saber, uma escuta, um vazio de representação onde o sujeito construirá seu saber. Não somos nós que temos a resposta. É o próprio paradoxo do lugar que ocupamos na escola: somos convocados, no lugar de especialistas, a responder a todo e qualquer problema que emerge no cotidiano escolar. Diferente do médico que responde à demanda, o analista possui aquilo que Lacan (1953-54/2009) designa como ignorância douda: responde do lugar daquele que nada sabe, colocando o sujeito na posição de produção dos significantes mestres da sua história.

Vale lembrar aqui as demandas da escola dirigidas à equipe PROINAPE. Em um contexto de expressiva produção do fracasso escolar, alunos considerados com “problemas de aprendizagem” são encaminhados para a equipe sob a demanda que sejam prontamente dirigidos à rede de saúde – médicos ou psicólogos – para avaliação, diagnóstico e tratamento. Temos responsabilidade frente a esses pedidos, o que não significa que iremos atendê-los prontamente, mas, certamente, devemos acolhê-los. Não é incomum observarmos equipes que se recusam a atender tais encaminhamentos, sob a justificativa de: 1) serem demandas equivocadas na medida em que o fracasso escolar não pode ser explicado somente por questões psicológicas ou médicas e 2) tal demanda de atendimento constituir trabalho exclusivo da área de saúde.

Ora, algumas questões merecem ser abordadas. Em primeiro lugar, esta demanda foi a nós dirigida, o que nos dá um lugar e uma responsabilidade. Em segundo lugar, frente à demanda, a escuta é sempre necessária. Em terceiro lugar, caso respondamos com uma simples recusa, o pedido será dirigido a outros atores e, de acordo com nossa experiência, sempre haverá alguém que responda de forma identificatória, no caso, disposto a realizar uma avaliação ou diagnóstico. E isso é justamente o que procuramos manejar, acolhendo o pedido e apostando que alguma via outra de um trabalho do sujeito seja possível. A partir disso, podemos refletir sobre a clínica psicanalítica, uma vez que ela está presente no trabalho na escola,

mas não necessariamente envolve tratamento. E, obviamente, nada tem a ver com a clínica proposta e praticada pela psicologia educacional ao longo de sua história, psicologia esta que visava à adaptação e correção da criança e do adolescente no ambiente escolar.

Ao contrário disso, a inserção da psicanálise na escola pode colocar o sujeito em cena, em sua singularidade, ou seja, na relação com seu desejo e seu gozo. Assim, ao abordarmos a clínica na escola, precisamos esclarecer que clínica é esta e diferenciá-la de outras modalidades de psicoterapia, que, como sabemos, podem levar à medicalização do fracasso escolar. Nesse contexto, é imprescindível levarmos em conta a especificidade teórica, clínica e ética da psicanálise. Fazemos de Alberti e Figueiredo (2006, p. 13-14) nossas palavras:

A psicanálise é uma prática necessariamente leiga e seu exercício numa instituição de assistência à população exige a presença de uma orientação comprometida com sua teoria, com sua clínica e com sua ética particular.

Convém lembrarmos aqui, como destaca Sauret (2006), que Freud, ao fundar a psicanálise, não rompe com alguma concepção de psicoterapia, mas com a própria psicoterapia, na medida em que renuncia à hipnose e à sugestão, fazendo valer a escuta daquele que sofre. Roudinesco (apud JORGE, 2006, p. 128) também afirma que “a psicanálise deixou de ser uma psicoterapia no sentido estrito. Ela dissolveu, sem fazê-los desaparecer, os dois grandes princípios de crença e de sugestão que estão no cerne do dispositivo de cura próprio à psicoterapia”. Este rompimento é decisivo para a distinção entre as técnicas de hipnose e sugestão e a psicanalítica, uma vez que nas primeiras o saber está do lado do terapeuta e na psicanálise o saber é saber inconsciente e emerge na fala do sujeito em análise (RINALDI, 2006).

Lacan no *Seminário, livro 5: as formações do inconsciente* (1957-58/1999, p. 440), ao discorrer sobre a transferência, procura diferenciá-la da sugestão: “a linha do horizonte na qual se baseia a sugestão está ali, no nível da demanda que o sujeito faz ao analista pelo simples fato de ele estar ali”. A transferência corresponde a um campo aberto que inclui a possibilidade de uma articulação significativa que não a do sujeito na demanda: “Ela é algo de articulado, que existe potencialmente para além do que se articula no plano da demanda, onde vocês encontram a linha da sugestão” (LACAN, 1957-58/1999, p. 441). Atrelado a isso, Lacan destaca a

importância, para o estabelecimento da transferência, do analista nunca ratificar a demanda como tal, o que corresponde à abstenção do analista frente à demanda. Alberti (2000b, p. 17), por sua vez, ressalta a importância de não se confundir a questão freudiana da abstinência com uma pretensa neutralidade do analista:

A primeira, necessária para o ato analítico, exige que o analista ocupe o lugar de objeto enquanto agente do discurso analítico, ao passo que a neutralidade – tantas vezes atribuída ao analista – o implica como sujeito do engano em tentar velar o fato de que a toda direção de tratamento são imanescentes os princípios de seu poder.

Isso, porém, ressalta Lacan (1957-58/1999), não é suficiente para a distinção entre a sugestão e a transferência. Há entre elas o campo do desejo, que é aquilo que resiste, o desejo de ter seu próprio desejo. Referindo-se ao grafo do desejo, em que situa as linhas da sugestão e da transferência, o autor afirma que ele ordena as formas necessárias à manutenção do desejo e, portanto, do sujeito dividido. A resistência tem como objetivo, então, manter a linha da transferência, estando para além do que se articula no plano da demanda.

Além disso, Freud (1926/2006, p. 217) diferencia o método analítico dos outros processos psicoterapêuticos afirmando que naquele a transferência é utilizada “como uma força motora a fim de induzir o paciente a superar suas resistências” e “não para suprimir os sintomas”. Posição semelhante adota Sauret (2006, p. 26), ao afirmar que a psicoterapia comporta um assujeitamento do indivíduo ao terapeuta, ao colocar a transferência a serviço da sugestão:

O psicoterapeuta (hipnotizador, “sugestionador” persuasivo) toma, literalmente, o lugar da antiga divindade. A psicoterapia aposta, em regra geral, na capacidade que o indivíduo tem de se instrumentalizar dos conselhos do terapeuta para vencer seus medos, lutar contra suas angústias, limitar o peso de suas obsessões etc, no respeito a sua fantasia.

Ainda sobre a transferência e a sugestão, Freud (1904/2006) em seu texto *Sobre a psicoterapia* discorre sobre a frequente confusão entre estes dois métodos, afirmando haver entre eles a maior antítese possível. Para ilustrá-la, Freud recorre a Leonardo da Vinci, afirmando que, assim como a pintura, a sugestão trabalha “*per via di porre*”, enquanto que a escultura, como a análise, opera “*per via di levare*”. Em suas palavras:

A terapia analítica, em contrapartida, não pretende acrescentar nem introduzir nada de novo, mas antes tirar, trazer algo para fora, e para esse

fim preocupa-se com a gênese dos sintomas patológicos e com a trama psíquica da ideia patogênica, cuja eliminação é sua meta (FREUD, 1904/2006, p. 247).

Sobre o trabalho em instituições, Freud (1912/2006) discorre sobre a necessidade de associação entre certa quantidade de análise com alguma influência sugestiva com o objetivo de obter algum efeito de trabalho em menos tempo. Entretanto, nos avisa da necessidade do psicoterapeuta estar avisado de que este método não é o da verdadeira psicanálise.

Ainda sobre a psicoterapia, Rinaldi (2006, p. 145) afirma que “O núcleo da noção de terapia aplicada ao psiquismo – psicoterapia – é, pois, a sugestão, que visa restabelecer um estado de saúde e de bem-estar”. Sobre isso, Lacan postula que: “O bom senso representa a sugestão, a comédia, o riso. [...] É aí que a psicoterapia, seja ela qual for, estanca, não porque não exerça um certo bem, mas por ser um bem que leva ao pior” (1974/2003, p. 513).

Com isso, podemos afirmar que a psicoterapia visa atingir determinado modelo de Bem, de bem-estar através de uma aprendizagem ou reeducação baseada em determinada visão de mundo, justamente aquilo que Freud (1933/2010), de saída, coloca como sendo o que a psicanálise não é: uma *Weltanschauung*.

Ora, esse saber de que o psicoterapeuta supostamente dispõe, e que serve de referência à condução do tratamento, é tributário de alguma visão de mundo, seja ela religiosa, filosófica, ou mesmo, científica (como, por exemplo, advogam os comportamentalistas, cognitivistas e os adeptos da programação neurolinguística). Trata-se de uma clínica que visa uma adequação do paciente a um modelo de referência do qual o psicoterapeuta é o guardião, o guia, o mestre (GÓES, 2009, p. 91-92).

Posição semelhante adota Sauret (2006, p. 33, 34) ao afirmar que as psicoterapias “aparecem como promotoras designadas ao bem-estar mental, com a tarefa de adaptar o novo indivíduo a seu meio ambiente”.

A transferência, no entanto, constitui um ponto impossível na relação entre a psicanálise e as psicoterapias, estabelecendo uma importante distinção: na psicanálise o saber é saber inconsciente e o terapeuta ocupa tal posição através da transferência, sendo, entretanto, esvaziado de qualquer saber (ALBERTI, 2009).

A partir disso, concluímos que a transferência ocupa papel central na análise, assim como seu manejo. Sobre isso, Freud (1926/2006, p. 219) nos fala sobre nossa responsabilidade enquanto analistas:

Despachar o paciente logo que as inconveniências da sua neurose de transferência surgem não seria mais sensato, e além disso seria covardia. Seria como se alguém houvesse invocado espíritos e deles fugisse logo que aparecessem.

Nesse contexto, parece oportuno destacar o acompanhamento de uma aluna realizado pela psicanalista ao longo de um ano letivo. Ao final do ano, considerou o encaminhamento da aluna para um serviço onde pudesse realizar uma psicanálise. A aluna, ao escutar tal proposta, reage: “mas é pra continuar com você, né?”. Frente à resposta negativa, ela dispara: “ah, que sem graça, se não for com você, não! Sou muito mais você!”. Logicamente, a transferência se estabeleceu. Este caso trouxe muitas indagações à equipe: fica clara a impossibilidade de encaminhamento, o próprio sujeito a verbaliza. O que fazer? Continuar atendendo no próximo ano, caso continue na escola?¹⁷ E se não continuar? Será que este foi o trabalho possível?

É importante destacar que o estabelecimento da transferência é extremamente questionado no trabalho na escola. Há um discurso corrente por parte da própria equipe de que o atendimento ou a escuta do sujeito não devem fazer parte do trabalho justamente por conta da transferência. Há um posicionamento contra a clínica na escola, como se esta estivesse completamente ausente no trabalho institucional, o que excluiria o atendimento, a escuta do sujeito e o estabelecimento da transferência.

Ora, isso é um tanto quanto contraditório. Como trabalhar com a psicanálise sem a transferência? Como não escutar o sujeito em seus questionamentos? Estamos ali como meros burocratas que encaminham sem uma escuta prévia para um serviço de saúde público que não consegue absorver todas as demandas? E quando, como na maioria dos casos, o encaminhamento não é possível? Seria a psicanálise exclusiva do consultório?

Há, então, uma visão de que escutar o sujeito na instituição escolar é equivalente a fazer da escola um ambulatório. Haveria aí certa confusão entre a clínica da psicologia escolar e a clínica psicanalítica? Ou talvez tal posição nos fale

¹⁷ Cabe ressaltar o caráter itinerante do PROINAPE, ou seja, sua atuação na escola não é permanente, podendo continuar ou não em determinada escola ao final de um ano letivo.

de uma resistência à psicanálise, por parte da equipe, na medida em que a posição de assunção da transferência – e esta, obviamente, não se reduz ao atendimento individual – resulta em uma implicação do próprio analista, em uma responsabilização frente ao trabalho.

Pensamos que a discussão sobre a clínica na escola não deve ser polarizada de forma dicotômica em fazer ou não fazer clínica, já que concebemos que algo da dimensão clínica está sempre presente no trabalho institucional quando falamos da escuta e da emergência do sujeito.

Assim, fazemos de Rinaldi (2006, p. 142) nossas palavras quando afirma: “É nesse campo plural que se inserem os psicanalistas que acentuam a importância da clínica, a partir de uma escuta do sujeito baseada na ética da psicanálise como uma ética do desejo”. Além disso, “a cura vem por acréscimo” (JORGE, 2006, p. 134). Ou seja, não é porque uma psicanálise não chegou a seu termo, que não houve efeitos. No caso acima relatado não havia a pretensão de fazer uma psicanálise, mas de oferecer uma escuta ao sujeito.

Outro ponto essencial na distinção entre as psicoterapias e a psicanálise, é que as primeiras tomam a cura como objetivo a ser perseguido e alcançado no tratamento, enquanto que a análise a considera um possível efeito, nunca um objetivo estabelecido *a priori*. Jorge (2006) destaca que a descoberta freudiana de que o sintoma não causa apenas desprazer, mas é também um prazer que o sujeito ignora, complexifica a intenção terapêutica e a busca pela cura. Isso não significa que a análise não comporte efeitos terapêuticos, mas serão sempre efeitos, compreendidos no *a posteriori*.

Além disso, sobre a inserção da psicanálise no trabalho institucional, Figueiredo (1997) esclarece não se tratar de uma posição ingênua de “psicanálise para todos”, mas de uma aposta no dispositivo psicanalítico que extravasa os limites do consultório. A autora expõe quatro condições mínimas para considerar determinado trabalho clínico como psicanálise: a realidade psíquica e sua emergência através da fala do sujeito; a transferência; a concepção do tempo lógico: *a posteriori*; e o desejo do analista. Assim, questionamos uma concepção de psicanálise que afirma não ser possível fazer clínica na escola e, ao mesmo tempo, defende a psicanálise no trabalho institucional. Se há aí desejo do analista para que se dê a fala do sujeito, devemos lembrar que não se controla a transferência; ela se estabelece e deve, obviamente, ser manejada.

Nesse sentido, com o excesso de queixas presentes na escola, é somente através da transferência que algum trabalho se faz possível:

Assim, o que diz respeito ao âmbito público traz dificuldades a mais ao campo específico de trabalho da psicanálise [...]. Ou seja, para o andamento do trabalho é necessário que as queixas venham acompanhadas de algum tipo de implicação. Isso significa que elas não sejam simplesmente ofertadas como um objeto de estudo e de saber do outro. [...] Isto só é possível na medida em que se organiza uma constelação intermediária, na qual o sujeito pode endereçar a palavra a alguém em particular. Aqui entra o tema da transferência [...] (COSTA, A., 2006, p. 160).

Em *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*, Freud (1914/2006) destaca a estranheza de como, já na idade madura, ao recebermos ordem de fazer uma redação escolar, obedecemos prontamente. O autor se refere ao vínculo que o sujeito estabelece com o professor, que vai desde a submissão até a oposição: esta ambivalência tem sua origem nas primeiras relações objetais da criança com a mãe, o pai e os irmãos.

Freud afirma que, muito precocemente, as atitudes emocionais dos sujeitos em relação a seus pais e irmãos já estão estabelecidas, e todos que venham a conhecer posteriormente em sua vida tornam-se figuras substitutas desses primeiros objetos de seus sentimentos. Nesse sentido, as escolhas posteriores de amizade e amor provêm das lembranças deixadas por esses primeiros protótipos. Desse modo, os professores tornam-se nossos pais substitutos: “Transferimos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa” (1914/2006, p. 249).

Por mais que saibamos que essa concepção de transferência como uma repetição em nossas relações do protótipo das relações parentais seja questionável, podemos extrair deste texto de Freud e do exemplo supracitado que a transferência não se controla, ela se estabelece e é a partir dela que algum trabalho torna-se possível.

Desse modo, o discurso analítico traz a promessa de inserção de algo novo pela via do inconsciente, através do estabelecimento da transferência, conforme aponta Lacan (1974/2003, p. 530):

Isto é: o sujeito, através da transferência, é suposto no saber em que ele consiste como sujeito do inconsciente, e é isso que é transferido para o

analista, ou seja, esse saber como algo que não pensa, não calcula nem julga, nem por isso deixando de produzir um efeito de trabalho.

Sauret (2006) ainda destaca um importante aspecto da transferência trazido por Lacan, que, para além de significar o engajamento por parte do analisando como já defendido por Freud, significa também um engajamento por parte do analista. Assim, o desejo do analista se coloca como elemento fundamental na análise:

[...] esse passo através do qual o analisando assume o lugar do analista para um outro não pode se dar caso haja recurso a qualquer autoridade (de seu analista, do saber adquirido, da formação recebida, da habilitação pelo estado), pois, por definição, o anulária (SAURET, 2006, p. 29).

Sendo assim, o desejo do analista é “[...] a principal condição de direção do tratamento analítico. Como destaca Lacan, o desejo do analista é o pivô da cura, o que ele formularia igualmente pelo viés oposto ao afirmar que a resistência é sempre do analista” (JORGE, 2006, p. 131).

Ainda sobre o desejo do analista, Balbi et al.(2009) afirmam que a responsabilidade do ato do analista incide justamente na falta de um saber enquanto garantia, não sendo possível qualquer neutralidade de sua parte, uma vez que seu desejo é o cerne da direção do tratamento e está em absoluta consonância com o postulado ético da psicanálise “não ceder sobre o desejo”.

Figueiredo (1997, p. 12) define a clínica psicanalítica

[...] como uma clínica da realidade psíquica que condiciona a fala ao movimento da transferência dirigida ao analista que, por sua vez, tem na interpretação e numa relação peculiar com o tempo instrumentos para o manejo do tratamento. Além disso, apresento uma condição que marca fundamentalmente o trabalho do analista definida como seu desejo, que difere do desejo de um sujeito.

Voltando a questão da escuta do sujeito e do estabelecimento da transferência, podemos pensar que há um receio de que o atendimento na escola esteja acompanhado da medicalização, normatização e normalização do fracasso escolar. Como já vimos no primeiro capítulo, tal resistência remete às origens não só da inserção da psicologia na educação no Brasil, mas da própria psicologia. A psicologia surge no Brasil extremamente atrelada a uma prática médica e pedagógica, com objetivos adaptativos e normativos, tendo como pano de fundo uma lógica liberal de criação de homens úteis.

Por outro lado, há uma resistência à própria psicanálise. Em relação a esta resistência à clínica, Rinaldi (2006, p. 143) afirma: “Esse tipo de orientação, contudo, é por vezes avaliado negativamente por aqueles que consideram que a dimensão política foi deixada de lado em prol da clínica, em especial daquela que tem na psicanálise sua referência fundamental”.

No entanto, apostamos que é justamente a partir do atendimento sob as bases da psicanálise, na escuta analítica e no estabelecimento da transferência, que podemos caminhar em um sentido contrário, possibilitando a emergência do sujeito e, com isso, construindo novos arranjos para este sujeito na instituição e nas diversas relações que ela engloba. Nas palavras de Sauret (2006, p. 29): “A psicanálise marca, de fato, o fim da crença num ‘outro’, qualquer que seja que responda com um saber sobre o que é o sujeito, ditando-lhe o que ele deve fazer [...]”. Além disso, a dimensão clínica também engloba efeitos sociais, afinal, não podemos deixar de lado a assertiva freudiana acerca da indissociabilidade entre indivíduo e grupo (1921/2010). Disso podemos depreender que os efeitos da escuta analítica terão efeitos também no social.

O instrumento fundamental para a emergência do sujeito é, assim, a escuta analítica, que Rinaldi (2006) define como articulação significativa inconsciente, e se diferencia de uma escuta que caminha na direção da compreensão, do cuidado e do sentido, muitas vezes, originando uma prática moral educativa. Isso não raro acontece na escola e os atendimentos se tornam, a partir de uma pretensa escuta, aconselhamentos, orientações ou uma espécie de reeducação. Foi nessa direção que “[...] Freud condenou tanto a ambição de educar, quanto a de curar, de querer o bem do ‘paciente’ ao espelho do nosso, pois isso impossibilita a emergência do desejo inconsciente e, portanto, do sujeito na sua diferença” (RINALDI, 2006, p. 146).

Em *A direção do tratamento e os princípios de seu poder*, Lacan (1958/1998, p. 622) afirma sobre a escuta analítica:

Que seja para-além do discurso que se acomoda nossa escuta, sei disso melhor do que ninguém, quando simplesmente tomo o caminho de ouvir, e não de auscultar. Sim, isso mesmo, não de auscultar a resistência, a tensão, o opistótono, a palidez, a descarga de adrenalina (sic) em que se reconstituiria um Eu mais forte (resic): o que escuto é por ouvir.

Sobre o momento inicial do atendimento, Figueiredo (1997) coloca como primeiro passo acolher e escutar o sujeito, ao invés de ver e conter. Assim, em um movimento contrário ao institucional – que tende a rotulações e generalizações –, privilegiamos a fala não só como instrumento, mas como campo de emergência do sujeito, daquilo que lhe é mais singular. E acontece que, muitas vezes, este primeiro momento de acolher e escutar não contemplará desdobramentos, o que não significa que não tenha efeitos para o sujeito. Apesar de a autora estar, neste texto, promovendo uma reflexão acerca do trabalho em ambulatórios de saúde mental, a afirmação a seguir nos parece encaixar perfeitamente no funcionamento escolar: “O que e quem se deve escutar é o ponto nodal para se fazer a diferença entre uma psiquiatria apressada em remitir o sintoma e uma abordagem que visa ‘desmedicalizar’ a demanda e subjetivar a queixa do paciente” (FIGUEIREDO, 1997, p. 43).

A escuta do sujeito é, então, nossa aposta no trabalho na escola. Acreditamos ser a partir da emergência do sujeito no discurso que podemos produzir algo novo no funcionamento institucional, absolutamente distinto e oposto da atual tendência à medicalização, operada por algumas correntes de psicologia educacional ou escolar.

Sobre a triagem, Figueiredo (1997) destaca que esta deve ter uma resolutividade. Mas isso, obviamente, não nos autoriza a uma padronização da resposta como ocorre, frequentemente, nos atendimentos que vemos acontecer na escola: ali o sujeito é sempre encaminhado para o psicólogo, para o neurologista ou para atividades socioeducativas. A resposta aí se configura como mais importante do que a escuta e parece apaziguar mais a angústia de quem encaminha do que daquele que é encaminhado.

Com isso, é essencial não se colar à queixa advinda da escola sobre o aluno, abrindo um espaço para a possibilidade de emergência do sujeito e de produção de algo novo, como se abrissemos parênteses na vida institucional do aluno. Ou seja, é preciso, como nos diz Figueiredo (1997, p. 50-51), ganhar tempo nestes primeiros atendimentos:

É preciso decantar essas demandas. De um lado, para esvaziá-las, desfazendo equívocos. De outro, fazendo aparecer um dado novo (‘um a mais’), ou uma outra maneira de dizer. Há, portanto, um trabalho anterior a ser feito como condição para dar lugar a uma outra demanda que possa ser remetida à psicanálise ou, simplesmente, fazer desaparecer a

demanda 'fora do lugar'. Essa deve ser a maior lição que temos que aprender da psicanálise nesse primeiro momento.

Este “trabalho anterior” remete aos atendimentos na escola, e não podemos deixar de considerá-lo como parte da clínica. Levantamos a hipótese de que quando a psicologia e a psicanálise, de modo geral, defendem com afinco que não se deve fazer clínica na escola, devemos também compreender tal questão no âmbito histórico, na medida em que a psicologia responsabilizava o aluno pelo fracasso escolar, velando as questões institucionais, estas sim responsáveis pela produção do fracasso escolar. Como discutido no primeiro capítulo, é essa psicologia que é chamada de clínica e que causa tanta aversão – não sem razão – nas discussões entre pedagogia, psicologia e psicanálise.

3.2 A ética da psicanálise

As diferenças entre as psicoterapias e a psicanálise compreendem também uma divergência em suas definições de ética. Desse modo, consideramos de extrema importância uma discussão acerca das diferenças entre a ética da psicanálise e a ética aristotélica do Bem Supremo, levantando a hipótese de que esta última atravessa as instituições, em particular a escola, tendo efeitos nefastos na medida em que, ao visar o bem do sujeito, segue uma direção de enquadramento e de adaptação deste aos moldes institucionais. A psicanálise, ao contrário, leva em conta o sujeito: esta é, aliás, a primeira incidência da ética da psicanálise.

A discussão sobre a ética na psicanálise é realizada por Lacan, a partir de Freud, que, apesar de não ter focado sua atenção nesta questão, não quer dizer que não tenha tido uma postura ética em todo seu percurso. Freud (1933/2010) afirma não querer ser um profeta, tampouco um reformador da sociedade. Com efeito, para Freud, a psicanálise não propõe uma *Weltanschauung*, uma nova visão de mundo, na medida em que é, como qualquer outra ciência, insuficiente para explicar tudo. Freud, tomando uma direção contrária, na análise do sonho da injeção de Irma em *A Interpretação dos sonhos* (1900/2006) nos mostra um ponto a partir do qual não seria possível avançar, um ponto desconhecido e o designa como “umbigo do sonho”, o qual seria algo que toca o real, segundo o conceito lacaniano. Assim,

apesar do desejo de Freud de fazer da psicanálise uma ciência, ele o faz de modo oblíquo, marginal, mostrando um ponto de impossível no saber.

Segundo Alberti (2003, p. 133), a psicanálise:

[...] é responsável sobretudo pela possibilidade de restituir a cada sujeito as determinações de suas escolhas. O mesmo sujeito que perdera, com os discursos sobre a organização do psiquismo, sua autonomia, sua capacidade de discernir sobre si mesmo, em suma, sua alma.

Nesse contexto, Lacan (1959-60/2008) destaca a originalidade da posição freudiana, que se caracteriza por uma referência ao real, diferenciando-a da ética aristotélica que se referencia ao Bem.

Sobre o campo da educação, a psicanálise sempre se mostrou prevenida quanto a qualquer confusão entre suas funções. Freud (1912/2006) nos adverte sobre a tentação da atividade educativa na análise, afirmando que a ambição educativa, tal como a ambição terapêutica são de pouca utilidade. Sobre isso Lacan (1959-60/2008, p. 21) afirma:

Basta lembrar as reservas, na verdade, fundamentais, constitutivas, da posição freudiana concernindo a tudo o que é educação. Certamente somos levados, e mais especialmente os psicanalistas de crianças, a invadir esse domínio, a operar na dimensão do que chamei, em outro lugar, num sentido etimológico, de uma ortopedia.

A psicanálise, diferente de uma Psicologia do Ego, ortopédica, adaptativa, que visa acabar com o conflito entre as instâncias psíquicas, opera sobre a função do desejo. Assim, Lacan diferencia a ética da psicanálise de qualquer ética anterior a ela, especificamente a ética enquanto hábito de Aristóteles, que remete à formação do caráter e aos hábitos, adestramento e educação.

Sobre a posição do analista frente à demanda de cura que lhe é feita, Jorge (2006, p. 136-137) postula:

Trata-se da ocupação pelo analista de um lugar a partir do qual esta demanda de melhora se desdobrará no advento do desejo e, ao invés de pretender restaurar um hipotético bem-estar, como haveria de se esperar de uma terapia, trata-se de descobrir nesse caminho do desejo que o mal-estar é efeito e defeito de estrutura, é irremediável. É a dimensão estrutural desse mal-estar que vai orientar paradoxalmente a direção do tratamento analítico. Já o bem, talvez inegável, exercido pela psicoterapia conduz ao pior na medida em que há o retorno do real excluído pela política do bem-estar.

Sobre isso, Lacan (1959-60/2008, p. 342) afirma:

Primeiramente, será que é o final da análise o que nos demandam? O que nos demandam, é preciso chamá-lo por uma palavra simples, é a felicidade. Com isso não digo nada de novo – uma demanda de felicidade, de *happiness*, como escrevem os autores ingleses na linguagem deles, é justamente disso que se trata.

É isso que as psicoterapias prometem e que, ao ser nomeado “psicólogo” na instituição, suscita a expectativa de pais, professores e alunos de uma atuação no sentido de fazer o bem, de querer o bem. E é justamente desta disciplina da felicidade, presente em Aristóteles, que Lacan distingue a ética da psicanálise, colocando-a longe de qualquer pretensão desse tipo.

Isso não quer dizer que Freud não concorde com Aristóteles quando afirma que o homem busca a felicidade. No entanto, “[...] para essa felicidade, diz-nos Freud, não há absolutamente nada preparado, nem no macrocosmo, nem no microcosmo” (LACAN, 1959-60/2008, p. 25), sendo este um ponto essencial de divergência entre os dois pensamentos.

A via de querer fazer o bem fica mais evidente na instituição, porém não deixa de poder estar presente no consultório, como algo que põe em risco o trabalho analítico, na medida em que sutura o sujeito e visa o bem-estar. Sobre a sugestão e a reeducação emocional, Lacan (1958/1998, p. 625) afirma que:

A bondade é decerto mais necessária ali do que em outros lugares, mas não tem como curar o mal que engendra. O analista que quer o bem do sujeito repete aquilo em que ele foi formado, e até, ocasionalmente, deformado. A mais aberrante educação nunca teve outro motivo senão o bem do sujeito.

Lacan (1966b/2001) aponta para a incongruência entre demanda e desejo e o gozo do corpo, o que remete a uma ética, portanto, que não se ajusta ao Bem Supremo de Aristóteles. A respeito dessa incongruência entre demanda e desejo, Lacan (1966b/2001, p. 10) afirma que:

Quando o doente é enviado ao médico ou quando o aborda, não digam que ele espera pura e simplesmente a cura. Ele põe o médico à prova de tirá-lo de sua condição de doente, o que é totalmente diferente, pois isto pode implicar que ele está totalmente preso à ideia de conservá-la.

Ainda sobre a demanda, o autor afirma:

É na medida em que a demanda está para além e para aquém de si mesma, que, ao se articular com o significante, ela demanda sempre outra coisa, que, em toda satisfação da necessidade, ela exige outra coisa, que a satisfação formulada se estende e se enquadra nessa hiância, que o desejo se forma como o que suporta essa metonímia, ou seja, o que quer dizer a demanda para além do que ela formula (LACAN, 1959-60/2008, p. 345).

Nesse sentido, em resposta a esta demanda de felicidade, afirma Lacan, o que o analista tem a oferecer é o seu desejo, que se distingue do desejo do analisando por ser um desejo advertido, ou seja, é um desejo que contempla que o discurso do analista também tem um limite, assim como os outros três discursos – do mestre, da histérica e do universitário – contemplam o impossível.

Atrelado a isso, devemos lembrar aquilo que Lacan (1966c/1998) diz sobre o saber do analista. Este é possuidor de uma ignorância douda: responde do lugar daquele que nada sabe, ou seja, cabe ao analista sustentar uma posição de não-saber, que corresponde à forma mais elaborada do saber, não se tratando de sua negação.

Muitas vezes o trabalho na instituição é assistencial; isso atravessa a prática escolar, remetendo a um querer o bem do próximo que é, na verdade, um bem à imagem do nosso próprio bem, aquilo que julgamos como bem. E isso, diz Lacan (1959-60/2008, p. 224), não vale muita coisa. Em suas palavras:

Meu egoísmo se satisfaz extremamente bem com um certo altruísmo, com aquele que se situa no nível do útil, e é precisamente o pretexto por meio do qual evito abordar o problema do mal que desejo, e que deseja o meu próximo.

A crítica feita por Rinaldi (2006), ao discorrer sobre o campo da saúde mental e as práticas de cuidado associadas ao discurso da reabilitação, aproxima-se daquilo que permeia o discurso assistencialista presente nos atendimentos na escola, nos quais não raramente nos deparamos com uma postura, seja do assistente social, do psicólogo ou do professor, de orientar, assistir e ensinar os pais a serem pais e as crianças a se comportarem de forma disciplinada, por exemplo, sempre visando o bem do sujeito.

Lacan (1959-60/2008, p. 262), seguindo a mesma direção de Freud, nos alerta sobre o perigo do desejo de curar, o que atrapalha o andamento da análise, postulando, assim, o desejo do analista como um não-desejo de curar, o que nos previne “contra a falcatrua benéfica do querer-o-bem-do-sujeito”. Assim, a cura

analítica segue a direção do abandono, por parte do sujeito, das ilusões que o impedem de aceder ao seu desejo, inclusive a promessa de bens, tão presente atualmente. Ou seja, o assistencialismo na instituição representa este querer fazer o bem, um altruísmo que se esconde numa ação que, ao mesmo tempo é útil, tem ali uma função social, mas também tem seu valor na medida em que visa o bem. Nada mais falacioso, pois não considera o que seria o bem para aquele sujeito, aquilo que lhe é mais singular: seu desejo.

3.3 Considerações sobre o sujeito na escola

Há, hoje, uma acentuação da exclusão do sujeito, sendo a instituição educacional um dos espaços onde isso emerge de forma clara. Em um espaço de normatização e conseqüente produção de crianças desadaptadas e desajustadas, a aposta da psicanálise é dar oportunidade de fala ao sujeito, possibilitar a emergência do sujeito.

Podemos destacar aqui um encontro ocorrido no pátio da escola com uma professora de educação infantil que se encontrava angustiada e sem saber o que fazer em relação a um aluno que apresentava o comportamento de ir para o banheiro com outros colegas e tirar a roupa. A professora expressou sua preocupação, principalmente em como conduzir a situação com os pais de seus alunos e perante a escola, pois era nova na instituição e sentia-se cobrada de “fazer alguma coisa”, “tomar uma atitude”. É fundamental ressaltar uma importante distinção: tal cena não ocorreu em um consultório, onde a regra da associação livre deveria operar, no sentido de um “fale mais sobre isso”. Desse modo, diante do dito da professora, foi retomada a questão da sexualidade infantil sob o ponto de vista da psicanálise, a falta de inibição de crianças entre quatro e cinco anos e a “normalidade” dessa situação, o que permitiu a professora questionar a visão corrente na escola de que os alunos que de alguma forma expressam sua sexualidade já nessa idade, tornam-se “estupradores” no futuro. A professora escutou, conversou, discutiu, questionou-se e disse: “obrigada, você me deu instrumentos para lidar com a situação, sem precisar que este menino se torne um

monstro na escola”. Podemos afirmar que houve um giro no discurso? Podemos falar de um efeito analítico, de uma intervenção clínica?

Jean Oury (2009), em seu livro *O Coletivo*, que reúne dez seminários realizados entre setembro de 1984 e junho de 1985 no Hospital Sainte-Anne, trata da complexa teorização acerca do Coletivo. Por se tratar de conceito que pode trazer importantes contribuições acerca da prática institucional com a psicanálise, será então objeto de algumas articulações a seguir.

O conceito de Coletivo compreende o paradoxo de preservar a dimensão singular do sujeito dentro de uma organização geral. O autor ressalta que: “[...] a lógica do Coletivo não é uma lógica de simples discursividade, não é uma lógica da serialidade, nem mesmo uma lógica de simples ‘gestalt’, mas uma lógica que respeita uma quase infinidade de fatores para cada um” (OURY, 2009, p. 20).

Oury (2009) nos ajuda a pensar sobre o Coletivo enquanto função que tem como objetivo preservar a dimensão da singularidade, indo contra a homogeneização, que é o movimento corrente das instituições, principalmente da escola, que tem como objetivo a produção de indivíduos disciplinados e bem formados. Podemos pensar a atuação do psicanalista enquanto instaurador dessa função, favorecendo a emergência de um dizer.

Nesse sentido, primeiramente, deve-se ressaltar a importância de que o psicanalista circule pelo espaço da escola. Embora por vezes nosso dispositivo de intervenção seja o atendimento em uma sala reservada, o trabalho não se reduz a isso. Este vai além, o que se coloca, inicialmente, em termos espaciais. Circular dentro do espaço da escola, ver e ser visto é importante para nossa atuação institucional, pois dá chance ao encontro, ao acaso e a construção de algo novo, como no caso da professora que acabamos de discutir.

Podemos afirmar, no caso supracitado, que o efeito observado é a emergência do sujeito. Faz-se necessário lembrar que o discurso do analista é justamente aquele que se dirige ao sujeito. Ademais, o fato de um analista estar na posição de escuta em uma instituição, levando em conta a experiência e a teoria psicanalítica nos leva à articulação de que não há interlocução da psicanálise – seja no consultório ou no âmbito institucional – que não coloque o sujeito em questão.

Oury destaca, acerca do Coletivo, a necessidade da existência de uma diversidade, de uma heterogeneidade de coisas, o que designa de “acazos objetivos”, a partir dos quais cada sujeito poderá se ressituar em sua dimensão

fantasmática na instituição. Essa heterogeneidade, no entanto, se refere à passagem de um lugar a outro, de uma pessoa a outra: “no fim das contas, é ter acesso a esta *distinguilidade* que é posta em prática” (OURY, 2009, p. 27). No caso da professora, ela pôde se ressituar frente à questão de seu aluno.

Tal noção de passagem também é encontrada na teoria lacaniana dos discursos, em que a emergência do discurso do analista possibilita o giro discursivo dos outros três discursos. Assim, o aspecto central desta teoria não é o discurso em si, mas a dimensão de passagem de um discurso ao outro, essencial para que haja sentido (OURY, 2009).

Oury (2009, p. 29) polariza duas modalidades de funcionamento institucional: por um lado, em organizações hierárquicas como escolas ou hospitais psiquiátricos existe um sistema de corte fechado, em que “as dificuldades são inextricáveis se quisermos respeitar as vias de passagem, portanto o sentido e o que dele é seu corolário: a singularidade de cada um”. Por outro lado, a importância da função diacrítica em um meio amorfo ou serial para que se produza uma totalidade destotalizada ou um processo dialético: o objetivo é produzir algum deslocamento, indo na direção contrária de uma estase e que, além disso, tal função também opere uma distinguibilidade eficaz na direção de um efeito do sentido. Em sua tentativa de definir o Coletivo, afirma que é uma máquina abstrata que trata todas as formas de alienação, seja ela social ou psicótica.

As noções de distinguibilidade e heterogeneidade descritas por Oury (2009) nos parecem importantes para o trabalho no ambiente escolar. A escola tende à homogeneização dos indivíduos, a uma indiferenciação que polariza, de forma estanque, os lugares de professor e aluno. Dessa forma, a dimensão de passagem entre os discursos torna-se essencial na atuação institucional. Conforme discutido anteriormente, a escola é regida, sobretudo, pelo discurso do mestre e pelo discurso do universitário. O discurso do analista e o discurso pedagógico operam em direções opostas, como aponta Millot (2001) no título de seu livro – *Freud Antipedagogo* –, que não quer dizer, obviamente, que Freud fosse contra a função educativa; apenas marca uma diferença radical que leva à impossibilidade do discurso do analista comandar uma educação. Ao contrário, a passagem entre os discursos se coloca como aquilo que pode promover uma mudança no discurso fechado e engessado da escola; e o discurso do analista é aquele que pode promover o giro nos discursos.

É importante notar no caso supracitado que a escuta de uma professora, que estava somente repetindo um discurso pronto, fechado, taxionômico, pois já visava uma categorização e conseqüente exclusão do aluno, colocou o sujeito em questão. Trata-se, assim, de uma intervenção clínica com efeito analítico, na medida em que houve um giro no discurso. Consideramos desse modo, que a atuação institucional também é clínica, pois onde o psicanalista está há clínica, compreendendo uma infinidade de possibilidades de atuação, de dispositivos que comportam uma dimensão criativa no dia-a-dia institucional. É essa nossa aposta. Clínica se refere à possibilidade da emergência do sujeito nas mais diversas situações.

Quando oferecemos um espaço de fala para os sujeitos na escola, nos deparamos com algo extremamente impactante e que de certo modo vai contra àquilo que se fala ou se espera desses sujeitos. Oferecemos a possibilidade de emergência do sujeito, distinto do lugar de objeto que são, na maioria das vezes, colocados.

Para Oury (2009, p. 93), o Coletivo é mais uma função “cuja finalidade essencial é fazer funcionar todas as estruturas institucionais em uma dimensão psicoterápica”. Trata-se de uma função diacrítica, uma função que possibilita a distinção entre diferentes registros e planos, uma função de análise estrutural, ou seja, não se trata de um estabelecimento, nem de instituições ou grupos criados dentro de um estabelecimento. A presença do analista na escola introduz um corte na estrutura institucional, fazendo-a funcionar dentro de uma dimensão psicoterápica.

Segundo Elia (2000, p. 29), Lacan define o dispositivo analítico “como lugar estrutural, em que um analista estabelece um modo inteiramente peculiar, definido pelo discurso analítico, de relacionar-se com um sujeito – o analisante – no trabalho de análise”, dissociando o eixo simbólico do trabalho analítico de qualquer configuração imaginária, que remete ao conceito de *setting*. Desse modo, esta importante distinção autoriza a existência de uma diversidade de dispositivos analíticos nas mais diversas configurações institucionais, para além do consultório particular: hospitais, prisões, ambulatórios, escolas, e impõe como ordem do dia no trabalho institucional a reinvenção da clínica. Uma vez que, como afirma Elia (2000, p. 32):

[...] em sua estrutura metodológica, a clínica não é lugar de aplicação de saber mas de sua produção, o que significa que, havendo produção de saber, há necessariamente condições para a prática clínica, uma vez que o saber produzido, não tendo caráter especulativo, foi gerado a partir de uma experiência em que o sujeito está necessariamente implicado.

Altoé e Milene (2011) adotam posição similar, ao afirmarem que no trabalho em instituições públicas, a especificidade social deve ser levada em conta nos atendimentos, mas o foco sempre será a emergência do sujeito e este não se reduz a nenhum tipo de qualificação. Em suas palavras:

[...] mais atento ainda deve estar o analista no trabalho de favorecer que a criança saia de um discurso fechado, que é o de seus pais, da assistente social, do educador: um discurso coisificante, apresentado como um discurso da realidade, em que a criança, em geral, nada tem a dizer. Enquanto analistas, buscamos permitir à criança sair do discurso impessoal para se tornar sujeito de seu discurso (ALTOÉ; MILENE, 2011, p. 260).

Assim, nos afastando das vias explicativas acerca do fracasso escolar que predominaram na educação e na psicologia da educação ao longo do século XX no Brasil, sejam elas baseadas em um determinismo biológico ou sociológico, apostamos na psicanálise, que, ao caminhar em uma direção oposta, coloca o sujeito acima de suas configurações ou inserções sociais.

Resgatando algumas contribuições sobre o Coletivo de Oury (2009), podemos pensar na resistência ao fazer clínica na escola como sendo de ordem imaginária, imagina-se o fato em si, no caso, o aforismo presente no campo da psicologia da educação de que a clínica no ambiente escolar leva, necessariamente, à patologização do indivíduo. No entanto, a clínica de que falamos nada tem a ver com esta da psicologia da educação.

Podemos destacar outra vinheta clínica que contribui para esta discussão. Denise¹⁸ é uma adolescente de treze anos, aluna de uma turma de projeto de realfabetização destinado àqueles que possuem defasagem entre idade e série e que são como sugere o nome do projeto, analfabetos. Sua professora acreditava que ela tinha um retardo mental, pois aos treze anos nada sabia, além de ter, segundo a mesma, um rosto sindrômico e fala infantilizada. Esta aluna apresentou durante um período de quase um ano, alguns comportamentos de autoflagelação, por exemplo, furando seu rosto com lápis e enfiando bolinhas de papel sob as

¹⁸ Para preservar a identidade dos alunos, bem como dos demais atores institucionais, os nomes serão alterados, assim como quaisquer fatos que possam identificá-los.

pálpebras a ponto de infeccionar os olhos. Quando foi oferecido à Denise um espaço de escuta, nos surpreendemos quando falou com voz infantil e quase inaudível, “a minha raiva desconta em mim”. Em meio ao turbilhão de acontecimentos na escola, houve a emergência do sujeito, falando ali de sua raiva e de seu corpo, na voz infantilizada de uma adolescente. O inconsciente fala e é isso que nos comove e nos move na aposta da psicanálise no ambiente escolar.

Oury aponta o “encontro” como um efeito do Coletivo, evidenciando a questão da transferência, justamente o que possibilitará a emergência do sujeito através de um dizer: “A maior parte das organizações passa ao lança-chamas toda possibilidade de emergência do dizer” (OURY, 2009, p. 31). Isto é justamente o que o analista deve subverter com seu trabalho na instituição.

Ao utilizar um dos axiomas da psicoterapia institucional, que se relaciona ao percurso analítico de cada um, Oury discorre sobre a questão ética: “*Qu’est-ce qu’on fout là?*”, que é traduzido por “o que é que estamos fazendo aqui?” (OURY, 2009, p. 104). Tal pergunta se relaciona à posição que ocupamos no trabalho em que nos inserimos, posição esta que não tem a ver com nosso lugar enquanto pessoas ou sujeitos, mas que se sustenta no lugar de representantes de certo desejo. Nossa ação tem essa ligação com o desejo, que não se confunde com a demanda, a necessidade ou o gozo, e coloca em questão a transferência: esta tem a ver com o desejo do analista.

Em suas palavras: “Sabe-se bem que a maior resistência a qualquer mudança, qualquer estruturação, é imaginar que há ‘fatos em si’, como se eles não estivessem articulados em um discurso. Maneira de mascará-los, de colmatá-los, de fazer amálgamas: ‘Não podemos mudar nada! Porque é assim’” (OURY, 2009, p. 216-217). Isso significa que nesse campo da práxis somos também parte integrante do conjunto. É comum notarmos no trabalho institucional certo desânimo e desresponsabilização frente ao trabalho: a culpa está sempre no outro, restando pouco a se fazer. Nesse sentido, é essencial esta tomada de decisão de que alguma intervenção é possível, algum deslocamento no discurso, enfim, é preciso que nosso desejo também esteja presente no trabalho para possibilitar algum deslocamento no discurso institucional.

Retomando a definição lacaniana de ética enquanto a medida entre o desejo e a ação de cada um, Oury (2009, p. 112) afirma a necessidade de se poder localizar diacriticamente essas resistências à estrutura do Coletivo.

Para poder distinguir, para poder fazer cortes, partilhas no campo da nossa práxis, necessita-se de uma função diacrítica. Mas não se pode fazê-lo sozinho. Isso demanda uma máquina coletiva. [...] É nesse sentido que eu achava que às vezes por decisão, é bom sublinhar, distinguir – à condição de saber com quem lidamos – tal ou tal acontecimento que pode ser da ordem do ruído; e de interpretá-lo como resistência ou como evitamento do acesso a um registro de distinguibilidade: o simbólico.

Essa resistência à mudança e à instauração de uma função de diferenciabilidade tem a ver com a dificuldade enfrentada em análise de o sujeito renunciar ao equilíbrio em que está, mesmo que seja um equilíbrio patológico, e que levou à formulação freudiana do para além do princípio do prazer, da pulsão de morte (OURY, 2009).

O trabalho com o Coletivo tem como objetivo fazer emergir espaços de dizer, por oposição ao dito; um discurso do dizer ou discurso sem falas conforme Lacan, um lugar de emergência do que toma lugar de objeto *a*. Por outro lado, atuar em organizações hospitalares, administrativas ou pedagógicas favorece o posicionamento a serviço dos bens, que é o mesmo que ceder sobre seu desejo; além disso, Oury aponta que a transferência não é considerada em nenhuma dessas organizações. Nesse sentido, afirma que:

Somos obrigados a fazer uma espécie de análise de nós mesmos, o que eu poderia formular assim: 'Mas qual é o lugar, na minha intervenção, do meu próprio desejo?'. E o corolário é que, se não há essa análise, nós nos deixamos seduzir, ou então somos como policiais, somos agentes da justiça e aí é pior que tudo [...] É isso que se pode chamar, verdadeiramente, de uma *dimensão ética*. (OURY, 2009, p. 134-135).

O Coletivo consiste em um conjunto de funções complexas que vai operar em um movimento contrário ao da homogeneização para que haja a emergência da diferença: "Trata-se de constituir um meio onde haja a maior diversidade possível, onde haja uma tablatura de unidades distintivas, o que permite criar lugares muito diferentes uns dos outros" (OURY, 2009, p. 159). O objetivo é a criação de uma diversidade de significantes que determinam, de maneira indireta, uma diversidade de lugares. Nesse sentido, uma inventividade faz-se necessária e a emergência de S_1 permite algo dessa ordem. Ora, o discurso que produz S_1 é o discurso analítico.

Desse modo, o Coletivo deve produzir S_1 que se relaciona com a manutenção do sentido. O sentido não se localiza em nenhum dos quatro lugares dos discursos, mas justamente é o que permite a circulação de um discurso ao outro. O autor

destaca: “Pode-se definir a transferência como a possibilidade de emergência de um desejo, mas sob *forma de um dizer* que vai poder expressar-se num discurso” (OURY, 2009, p. 162).

Acerca da distinguibilidade necessária à função do Coletivo, Oury afirma que só pode operar através da emergência do discurso do analista, o que permite tipificar o ambiente, levando em conta o desejo. Desse modo, para que algo da estrutura mude é necessária a produção de um novo discurso, ou seja, a produção de S_1 . “O discurso analítico, na sua instância interpretativa, vai modificar a estrutura pela produção de S_1 ” (OURY, 2009, p. 246).

Sobre isso, Oury (2009, p. 163) afirma: “Lacan sublinha que o S_1 é o significante de Um. É ‘há Um’. Há Um para que haja *a sequência*”. Ou seja, para que a função diacrítica seja colocada em prática, é necessário que o S_1 seja posto em função, o que requer uma vigilância para que não se torne o um da unicidade. Nesse sentido, faz-se necessário que se mantenha na estrutura do discurso, no sentido que o Coletivo não se materializa em um grupo de pessoas, mas é um sistema abstrato que se localiza no registro transcendental que produz S_1 que precisa considerar o objeto *a*. Tudo isso opera no campo da transferência, que é aquilo que leva em conta o desejo de cada um.

Oury fala do Coletivo enquanto função que favorece a produção de S_1 . Indo na direção contrária do movimento de homogeneização institucional – no caso supracitado Denise seria mais uma “deficiente intelectual” na série de “deficientes” da Educação Especial – a emergência de um dizer permite que uma distinguibilidade opere, que o “há Um” emerja.

O autor define o estabelecimento como aquilo que foi estabelecido pelo Estado, que tem um contrato com o Estado para o desempenho de algum trabalho e, portanto, coloca em ato a alienação social. Desse modo, somos todos, em alguma medida, serviçais do Estado, o que coloca em evidência a necessidade de se distanciar ou de se questionar a própria posição ocupada no trabalho nos estabelecimentos. Contrapondo-se à tecnocracia – que exige efeitos imediatos e está relacionada a aspectos socioeconômicos – a noção de Coletivo remete à possibilidade de dar lugar à subjacência, a emergência de vida. Dentro da escola isso fica claro: a educação exige resultados rápidos e objetivos, trabalha-se com avaliações e números, havendo pouco espaço para o sujeito emergir nesse espaço que deveria ser, antes de tudo, um espaço de vida. Raros são os tempos e espaços

na instituição em que é possível a emergência do sujeito. Nesse sentido, Oury é a favor de uma tecnocracia que leve em consideração os desvios específicos para cada um. Ele fala de uma função fórica, expressão de Pierre Delion, que seria uma função de portador no sentido de carregar com si o que está em questão, ou seja, uma assunção de responsabilidade sobre o trabalho, de implicação consigo próprio, não com o outro.

Dunker (2011, p. 440), ao falar de uma clínica psicanalítica destaca a importância do adjetivo nessa expressão e o fato dos dois termos serem inseparáveis: “Ou seja, a psicanálise é uma clínica, mas uma clínica que submete sua estrutura a seus próprios pressupostos”, na medida em que a psicanálise subverte o paradigma da clínica moderna, com a passagem de uma clínica do olhar para uma clínica da escuta.

A escuta torna-se, assim, essência desse novo projeto clínico. Escuta metódica, atenta ao detalhe, à pequena incongruência, ao deslize, à repetição ou à ruptura da fala. Flutuante e aberta a interrupções, insistências e silêncios do discurso. Tal escuta trará para o centro da cena clínica aquilo que o olhar médico deixava na sombra. A psicanálise pode ser assim definida como método de escuta e intervenção sobre a fala, mas também como método de leitura da escrita que constitui a materialidade do inconsciente (DUNKER, 2011, p. 439).

O corte operado pela psicanálise em relação à clínica clássica funda, conforme apontado por Foucault, uma nova discursividade: “É por isso que sua semiologia, constituída a partir da fala e da linguagem, sua diagnóstica baseada na transferência e sua concepção etiológica baseada no inconsciente e na pulsão, fundam, de fato, uma clínica” (DUNKER, 2011, p. 478).

O trabalho na escola pública e, conseqüentemente, com a rede intersetorial – saúde, assistência social, educação – traz algumas questões como a dificuldade de se fazer encaminhamentos; por outro lado, há uma demanda consistente de escuta na escola. Além disso, para a realização de qualquer encaminhamento, devemos, primeiramente, escutar o sujeito.

Desse modo, pensamos como algo do discurso analítico pode ter um efeito na instituição, através do estabelecimento da transferência, mesmo que não seja possível para todos. Além disso, o atendimento individual não significa que não haja efeito no coletivo, afinal, Freud (1921/2010) em *Psicologia das Massas e Análise do eu* nos fala que indivíduo e grupo são indissociáveis. É importante destacar que tais

efeitos não são calculáveis *a priori*, o que aponta que a psicanálise não é uma terapêutica como as outras, como afirma Lacan (1966c).

A entrada da equipe PROINAPE na escola é, na maioria das vezes, um momento delicado do trabalho: desperta estranhamento, recusa, resistência. Consideramos que, em um momento inicial, o atendimento a alguns casos encaminhados pela escola é essencial para a possibilidade de estabelecimento de um vínculo com a instituição. Entretanto, percebemos que o atendimento individual deve ser tomado com cautela, caso contrário, corremos o risco de trabalhar sob a mesma lógica institucional, atendendo os casos difíceis, os alunos problema, os desadaptados e desajustados. Isto é, estaríamos apenas reverberando este olhar em relação aos alunos. Por outro lado, oferecer um espaço para a escuta de alunos, pais e professores traz à tona diversas questões relevantes, que só podem aparecer em um espaço individualizado e que, em alguns casos, demandam um acompanhamento da equipe de saúde mental fora da escola. Ou seja, o trabalho na escola contempla uma diversidade de intervenções, mas faz-se necessário reafirmar a importância, em algumas situações, de garantir um espaço de escuta sigiloso.

Podemos destacar outra experiência de trabalho na escola. Conforme discutido no capítulo anterior, observamos um excesso de encaminhamentos para avaliação médica, sobretudo neurológica, partindo da escola, o que é preocupante. Em determinado momento, isso motivou a proposta de um trabalho com os professores. Uma vez estabelecido o vínculo com a instituição, não sem resistência – lembremos que não há transferência sem resistência – apostamos na criação de um espaço de discussão com os professores cuja temática seria a saúde mental. Infelizmente, encontramos alguns obstáculos para a realização de tais encontros, como, por exemplo, o fato da Secretaria Municipal de Educação ter reduzido o Centro de Estudo Integral¹⁹ a dois encontros anuais. Como pode o professor ter apenas dois dias durante todo o ano letivo para discussão do trabalho e encontro com seus colegas? Enfim, conseguimos realizar apenas um encontro, que foi extremamente importante. Vale ressaltar a fala de uma professora: “estes espaços são importantes para quebrarmos um pouco o gesso. Aqui na escola ficamos muito engessados”. Entretanto, estes espaços são cada vez mais raros na instituição: os

¹⁹ Centro de Estudos Integral: dia dedicado ao estudo e planejamento pedagógico, em que não há aula e os alunos são dispensados.

poucos espaços na escola em que o acaso pode operar e algo da subjacência pode emergir.

É preciso ressaltar que quando oferecemos escuta a algum aluno, o fazemos também com o professor que nos endereçou este pedido, ou, ainda que a demanda não tenha vindo dele, tentamos abrir um espaço de conversa com o docente. Consideramos essencial esse espaço de escuta também com os professores, o que muitas vezes faz com que eles passem a escutar seus alunos de outra forma, levando em conta suas subjetividades.

De acordo com Martinho (2005, p. 193), não se promove análise na escola e sim entrevistas.

Acreditamos que a escuta de alguém que tem uma experiência com o próprio inconsciente não passa em vão. Aquele que atravessou algum percurso de análise e algum estudo sobre teoria psicanalítica modifica completamente seu discurso. Há algo na fala do outro que a experiência como analista, mesmo em uma escola, não ignora.

Para a autora, na instituição educacional não estamos no lugar de professores, nem de analistas. O psicanalista tem a responsabilidade de inserção da lógica do mais-um do cartel.

Tal qual a função do mais-um no cartel, estamos ali, ao que parece, para fazer o sujeito, como mestre (S_1), produzir algum saber psicanalítico (S_2); colocamo-nos no lugar de provocar os sujeitos (pai, aluno, professor) para que eles, como mestres (S_1), elaborem, produzam algum saber deles próprios, mesmo que este saber (S_2) seja apenas a perplexidade (MARTINHO, 2005, p. 194).

A autora defende que o lugar ocupado nas entrevistas na escola tem equivalência com o lugar ocupado pelo mais-um no cartel, inserindo o efeito de sujeito e deslocando a lógica do todo à do não-todo, o que possibilita o encontro com o real.

Miller (1986/1994, p. 4) afirma que a função do mais-um no cartel é de ser um agente provocador. Em suas palavras: “O mais-um deve chegar com pontos de interrogação [...] fazer buracos nas cabeças”. Em uma importante distinção em relação à educação, em que o professor, no lugar de sujeito suposto saber não representa um saber agente, mas acaba por bloquear ou revogar a elaboração, o autor aponta a responsabilidade do mais-um no cartel de inserção do efeito de sujeito. O mais-um do cartel está no lugar de $\$$, para provocar esses sujeitos no

Para ele, a experiência do inconsciente não é a que supõe o não-saber, seja do lado do analisante, seja do lado do analista. É, sim, a experiência de um saber regulado, mas pela resistência interna do sujeito, produzido no tempo da transferência, quando poderá tomar valor de verdade. O leigo, ao fazer a sua pergunta, reconhecerá que nela já se formula algo das suas respostas. [...] Então, o saber leigo não é meramente um não-saber, mas um saber regulado pelo inconsciente

3.4 Sobre o trabalho interdisciplinar

Não podemos deixar de refletir sobre uma das principais, senão a principal, diretriz do trabalho do PROINAPE: o trabalho interdisciplinar. Essa característica assume tamanha importância que chega muitas vezes a ser uma palavra de ordem em nosso dia-a-dia. Apostamos na riqueza da interdisciplinaridade, mas nos preocupamos com alguns de seus equívocos, como o entendimento corrente de que o trabalho interdisciplinar implica em trabalhar de forma colada, indissociada. Assim, não é incomum nos depararmos com equipes que só realizam atendimentos com a presença do psicólogo e do assistente social, às vezes até com o professor.

Sobre o trabalho em equipe, Figueiredo (1997, p. 169) afirma:

Em sua diferença, o analista se subtrai mas não se retira do campo de ação no trabalho em equipe. Se não houver uma equipe, trabalha-se na solidão. Esta não é estranha ao psicanalista, mas não é desejável no serviço público.

Em nossa experiência, o trabalho interdisciplinar foi importante para promover um diálogo constante com a equipe. Podemos pensar que houve uma transmissão da psicanálise e um giro no discurso da própria equipe, tendo um efeito no trabalho institucional. Se anteriormente a equipe facilmente se engajava em um discurso medicalizante e psicologizante sobre o fracasso escolar, com o tempo, foi capaz de empreender uma discussão mais complexa e que implica a própria escola na produção desse fracasso. Se no início o encaminhamento para avaliação neurológica era prática comum, disso resultando uma avalanche de diagnósticos de “deficiência intelectual”, após algum tempo de intervenções, discussões de caso, às vezes avançando, outras tantas recuando, a equipe passou a sustentar um discurso

e uma prática que questiona a implicação da instituição na produção do fracasso escolar. Com isso, a equipe também passou a poder sustentar um pouco mais um lugar dentro-fora da instituição, ou seja, não se colar no discurso institucional, mas saber, por outro lado, da importância de “entrar” nesse discurso, de fazer vínculo, de estabelecer a transferência, sem a qual nenhum trabalho é possível.

Como nos diz Figueiredo (1997, p. 10), “uma certa atopia, um estar ‘à sombra’, pode ser salutar como lugar para o psicanalista no trabalho institucional”. Este deslocamento, esta dialetização dos lugares de “assistente social” e “psicóloga” foram essenciais para nosso trabalho na escola. Isso significou muitas vezes, não oferecer respostas tão imediatas às demandas da escola, questionar os encaminhamentos para avaliação neurológica, tentando implicar aquele que demanda na queixa, questionar as atitudes da escola de sempre querer expulsar o aluno problemático e conseguir suportar mais esse lugar da equipe dentro-fora da escola. Além disso, a própria posição do analista dentro de sua equipe de trabalho deve ser de descontinuidade e não-integração.

“É a lógica da cidadania que se reafirma por meio do *discurso do mestre*, na medida em que se parte de um modelo pré-estabelecido a partir de um saber apriorístico e universal sobre o que é bom para o sujeito” (RINALDI, 2006). Conforme destaca a autora, as novas práticas de cuidado do campo da saúde mental “parece[m] se adequar mais à psicoterapia, pois têm em comum com esta um trabalho baseado na sugestão e no convencimento, que circula no campo da compreensão e da pedagogia, visando o melhor para o sujeito” (RINALDI, 2006, p. 146); tal lógica parece operar também no campo da educação.

O psicanalista na escola não oferece respostas prontas e estereotipadas às demandas que ali se apresentam; tampouco pode se posicionar de forma identificatória aos discursos que atravessam a instituição. Costa (2006, p. 162) ressalta que “os psicanalistas e a psicanálise estão igualmente aprisionados na ordem discursiva vigente”, ou seja, o psicanalista também está dentro do laço social, o que implica um limite em sua atuação, o que a autora aponta através da dificuldade de se produzir alguma diferença na ordem de saber proposta pela sociedade.

A luz do que foi discutido, far-se-á a seguir a análise de três vinhetas clínicas. Discutiremos, então, a possibilidade de inserção da psicanálise na instituição, ao

levar em conta o sujeito: como já mencionado, esta é a primeira incidência da ética da psicanálise.

3.5 Três vinhetas clínicas que nos ajudam a pensar...

Ana foi encaminhada no início de um ano letivo por sua professora. Segundo esta, a aluna se recusava a participar das atividades propostas em sala, que faziam parte do modelo do projeto²⁰ do qual fazia parte: ler em voz alta, participar de atividades em roda, enfim, tudo que envolvia atividades em grupo ou alguma forma de expressão por parte da aluna. A professora ficava muito frustrada por investir no trabalho com a turma e não obter outra resposta desta aluna senão a recusa, o “não vou fazer”.

Oferecemos um espaço de escuta à Ana. No início ela vinha de modo inconstante, mas com o tempo, passou a nos procurar semanalmente, sempre no mesmo dia e horário. Através de nossa insistência e, portanto, desejo, foi possível sustentar um espaço para que a fala e a escuta ocorresse. Ela falava do seu horror perante a professora, enquanto ressaltava o quanto gostava da professora do ano anterior – a transferência com a antiga e a resistência com a nova – e da dificuldade com a turma, pois seus amigos foram alocados em outras classes e ela não se identificava com essa.

Ana falou, então, ao longo do ano, sobre suas questões: dos bailes *funk*, de como era uma pessoa completamente diferente na comunidade onde mora, que não era uma menina quieta e tímida como demonstrava ser na escola. No “morro” ia aos bailes, andava de shortinho e ficava com vários meninos, inclusive com bandidos, por quem se sentia extremamente atraída. Às vezes tocava rapidamente na questão do pai, que tinha uma séria doença neurodegenerativa. Raramente mencionava algo concernente à escola – isso não lhe parecia ser uma questão.

No entanto, com o passar do tempo relatou maior facilidade em estar em sala de aula. Passou a fazer os deveres e ler em voz alta conforme solicitado pela

²⁰ Trata-se do Projeto Acelera Brasil, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, um programa emergencial, de correção de fluxo do Ensino Fundamental. Ele combate a repetência que gera a distorção entre a idade e a série que o aluno frequenta e, também, o abandono escolar.

professora. Frequentemente expressava seu desejo em passar de ano, afinal já tinha 14 anos e queria caminhar para frente, não voltar para as séries anteriores. Começou a falar do futuro, do desejo de ser médica, veterinária ou dona de sua própria empresa. Passou a afirmar que só continuaria na escola no ano seguinte se fosse com a mesma professora, não admitindo nenhuma outra. Em conversa com a professora, esta confirmava o bom desempenho da aluna, mostrando-se surpresa ao afirmar que Ana tornou-se uma de suas melhores alunas.

Na psicanálise a dimensão ética é intrínseca à práxis. Em *O Seminário, livro 7: a ética da psicanálise*, Lacan (1959-60/2008) aponta que a dimensão ética é um limite que se impõe à práxis, não é algo para além da prática, que vem se adicionar à prática. Isso fica muito claro no trabalho institucional, quando dizemos que nem sempre estamos a serviço de um ideal institucional. A expectativa dos colegas na instituição é de que o psicanalista coopere com o funcionamento da instituição, mas temos que ter em mente que não estamos servindo a nenhum bem pré-determinado. O que isso quer dizer, no caso Ana?

Caso nossa direção de trabalho seguisse aquilo que a professora pedia, com o objetivo de adaptar a aluna à instituição, àquilo que esta dita como regra, como norma e com o imperativo de que seja universal, nosso atendimento se reduziria a um psicologismo de buscar as razões das dificuldades pedagógicas da aluna, buscando sua plena adaptação ao ambiente escolar. Nesse sentido, não haveria espaço para o sujeito. Ao contrário disso, oferecemos um espaço de escuta.

Sua mãe foi chamada à escola no intuito de firmar um vínculo, essencial na sustentação do trabalho. Ela chegou a comprar uma agenda para que a filha anotasse toda semana o horário do atendimento com a analista. Fica claro que no atendimento à criança e ao adolescente, é essencial o vínculo e a transferência com os pais, pois são eles que vão levar seus filhos ao atendimento e são eles que vão pagar pela análise e viabilizar as condições para sua continuidade. O atendimento na escola é diferente, pois não envolve a questão do pagamento, mas se os pais não estiverem de acordo, o atendimento pode ser impedido.

Essencial também é o vínculo com o professor. Só isso possibilitará sustentar a dimensão da singularidade do sujeito, ao dizer ao professor que talvez não seja possível para a aluna se adequar às exigências deste projeto. Mas faz-se necessário também poder escutar a frustração deste professor, que tem metas a cumprir. Afinal, cada resultado negativo da turma é questionado pela Secretaria de Educação,

especialmente nesses projetos financiados por organizações não-governamentais: é a educação atrelada à promessa de bens, educação enquanto bem de mercado.

Em outro caso, Maria, 13 anos, foi encaminhada para equipe PROINAPE devido à tentativa de suicídio. Sofreu abuso sexual e, por essa razão, era acompanhada por uma ONG que prestava serviços ao Conselho Tutelar, com o objetivo de realizar avaliações psicológicas de crianças ou adolescentes. Ao iniciarmos o atendimento na escola, Maria afirmava não se sentir à vontade para conversar com o psicólogo da ONG em questão, afirmando que “quanto mais ele tenta arrancar informações, menos eu falo”. Esta atitude de Maria foi interpretada pelo psicólogo em questão como resistência, de modo que, quando ela tentou novamente o suicídio, a equipe da ONG insistiu que a adolescente fosse a um psiquiatra para passar por nova avaliação, o que trouxe angústia para a mesma, que não entendia o porquê de mais um profissional “invadindo” sua história. Diante da analista, afirmava seu desejo de ser acompanhada pela mesma na escola: “Aqui é diferente, você não quer arrancar informações de mim, você só me ouve”.

Neste caso, foi somente a partir do atendimento na escola e do estabelecimento da transferência que Maria pôde escolher pela interrupção do atendimento psicológico da ONG supracitada, o qual só lhe trazia mais sofrimento. O acompanhamento na escola também durou somente mais alguns encontros. Ao dizer para a analista que não queria mais ir aos atendimentos, uma vez que não havia mais o que ser dito, pudemos escutar este pedido e respeitá-lo, após tantas invasões sofridas por ela.

Lacan (1958/1998, p. 592) afirma que o psicanalista deve assumir a direção do tratamento, o que significa fazer com que o sujeito aplique a regra analítica, porém não deve dirigir o paciente: “A direção de consciência, no sentido do guia moral que um fiel do catolicismo pode encontrar neste, acha-se aqui radicalmente excluída”.

Assim, tanto no caso de Ana, quanto no caso de Maria, podemos vislumbrar possibilidades de inserção da psicanálise no ambiente escolar. Ao mesmo tempo em que vemos, por um lado, as imposições institucionais à Ana e à Maria – na primeira, uma tentativa de enquadramento aos moldes institucionais da escola e a segunda sendo submetida aos interrogatórios da justiça – vemos, por outro lado, o sujeito ser colocado em cena, ao conceder um espaço onde suas palavras possam ter alguma ressonância.

Figueiredo (1997, p. 169), sobre o trabalho institucional, conclui que o psicanalista:

Se, ao lidar com os pacientes, deve acolher sem ceder, sua convivência no trabalho na instituição e na equipe se mantém sob esta mesma perspectiva: acolhe demandas e encaminhamentos a ele dirigidos sem ceder de sua especificidade, sabendo que lida com outras especificidades e com veleidades às quais também está sujeito.

Em seu artigo *Prazer a qualquer preço*, Alberti (2007) destaca a notável produção de fracassos na escola no último século. A partir disso, aponta como uma possível função da escola fazer valer o sujeito e seu inerente mal-estar na cultura, encontrando neste espaço uma escuta sobre a verdade singular de seu mal-estar.

Lacan (1966c/1998) discorre sobre o rigor ético com o qual devemos conduzir nossa práxis, fora do qual estaremos fazendo qualquer coisa, menos psicanálise. Em suas palavras:

[...] a psicanálise não é uma terapêutica como as outras. Pois a rubrica *variantes* não quer dizer nem adaptação do tratamento, com base em critérios empíricos nem, digamos, clínicos, à *variedade* dos casos, nem uma referência às *variáveis* pelas quais se diferencia o campo da psicanálise, e sim uma preocupação, inquieta até, com a pureza nos meios e fins, que deixa pressagiar um status de qualidade melhor do que o rótulo aqui apresentado (LACAN, 1966c/1998, p. 326).

Avisados disso, cabe a nós a reflexão sobre a prática na instituição na medida em que temos uma responsabilidade ética na inserção da psicanálise enquanto discurso. Na medida em que a psicanálise não é uma profissão, mas uma função, ou seja, assim como o sujeito, o analista é efeito de linguagem, cabe a nós sustentar tal posição discursiva na instituição. Tal lugar não nos será dado por ninguém, nem por uma nomeação de cargo, que ainda que fosse insuficiente – algo da ordem do imaginário – já seria um começo. Se atuamos sob o véu da psicologia na escola, é nossa responsabilidade fazer valer o discurso do analista na instituição. No entanto, para que isso ocorra é necessária a construção de um lugar que não é determinado por um contrato. É preciso a criação de um lugar psíquico junto à equipe. Falando de outra forma, é preciso transferência.

Alves e Saad (2009, p. 76), sobre o texto freudiano *A questão da análise leiga* (1926/2006), discorrem sobre tal responsabilidade: “O psicanalista, a partir deste

texto inaugural, é aquele que se encontra em posição de responder *da e pela* psicanálise, só podendo se autorizar a partir daí”.

Como afirma Alberti (2009, p. 11) a respeito da regulamentação da psicanálise a partir do texto freudiano, a psicanálise é leiga e “exige certas tomadas de posição”. A transferência constitui um dos pontos pelos quais a psicanálise não admite regulamentação.

Nas palavras de Alberti e Figueiredo (2006, p. 10):

Porque o analista em formação sabe muito bem que ser psicanalista passa longe do reconhecimento e tem como efeito, ao contrário, a destituição subjetiva, que nem mesmo leva em conta o ser do sujeito, antes a falta-a-ser.

Na mesma direção, Figueiredo (1997, p. 53) aponta a responsabilidade do analista de fazer a diferença, independente da adesão dos outros especialistas e de como a demanda lhe é apresentada. “Logo, não cabe ao psicanalista exigir dos médicos que sejam menos médicos, mas pode-se ousar provocá-los sobre o que mais podem fazer para atender seus pacientes sem pressa de passá-los adiante”. Assim, fazendo um paralelo com o trabalho na educação, não nos cabe exigir dos professores que sejam menos professores ou dos diretores que sejam menos diretores ou dos governantes, aos quais nosso trabalho está diretamente vinculado, que sejam menos governantes. Estas são suas funções. O que podemos fazer é trabalhar junto com eles na construção de novas possibilidades.

Em outro caso, uma professora nos encaminhou um adolescente, Pedro, que faltava muito. Embora fosse ótimo aluno, já havia repetido o ano por infrequência e, por isso, se encontrava em uma turma de projeto. Por continuar a ter uma presença inconstante na escola, a professora se preocupava e se mostrava impaciente com tantas faltas. Ao iniciarmos atendimento com o aluno e, posteriormente, com sua mãe, Marina, desvelamos uma série de questões por trás destas faltas aparentemente sem sentido. Pedro fazia tratamento psiquiátrico e apresentava frequentes crises de angústia. Ao longo do ano, os atendimentos a Marina se tornaram mais frequentes e a transferência se estabeleceu. A partir disso, ela, sempre muito preocupada com seu filho e sua “loucura”, começa a mostrar sua própria loucura: tinha alucinações, construía delírios e mantinha uma relação de absoluto controle com seu filho. Marina foi encaminhada para serviço de

atendimento em saúde mental fora da escola. Além disso, estabelecemos um vínculo com a professora e um espaço de conversa onde podia falar sobre sua dificuldade em lidar com toda a situação de Pedro.

O que queremos mostrar aqui é que a aproximação com a professora e o estabelecimento de um vínculo com a mesma teve um efeito muito interessante e, certamente importante para o aluno: a cada vez que Pedro começava a ter suas crises de angústia (o que antes tinha como resposta da professora rapidamente despachá-lo para casa, para junto de sua mãe), a professora passou a se aproximar, conversar com ele, envolvendo-o em atividades na sala de aula. A professora assumiu uma posição de querer saber mais sobre suas crises de angústia e, a partir disso, estabeleceu importante vínculo com o aluno. Assim, passou a ser possível para Pedro suportar a angústia sem ter que abandonar a escola e ir para os braços de sua mãe. Mas isso só ocorreu porque passou a ser possível para a professora sustentar um laço que antes não existia.

Conforme já discutido anteriormente, Freud (1914/2006) destacou a importância do vínculo entre o aluno e o professor, a importância de se considerar a transferência no processo educacional. Nesse sentido, afirma Martinho (2002), o professor deve estar na posição de poder suportar a sustentação da figura paterna que é a ele dirigida. Na mesma direção, Schermann (1996) constata que, assim como o psicanalista, o professor ocupa o lugar transferencial de sujeito suposto saber: de um lado a transferência enquanto demanda de amor; de outro, a transferência ao ideal.

Este caso ilustra a possibilidade do professor ocupar um lugar que fará diferença na vida do aluno, desmistificando a crença recorrente na escola de que se o aluno tem “problemas”, ele deve ser atendido pelo psicólogo. Ora, a Pedro não interessava o atendimento com o psicólogo. O que fez diferença em sua vida foi a posição que a professora pôde ocupar frente àquilo que era insuportável para ele: suas crises de angústia.

Como pode ser percebido, a cada caso agimos de forma singular. A psicanálise, mesmo sob o vértice institucional, não comporta um agir universal. A função do analista é, entretanto, sustentada por uma aposta, por um investimento tanto na instituição, quanto na psicanálise no sentido de que alguma mudança é possível para o sujeito (FIGUEIREDO, 1997).

A autora ainda afirma que o psicanalista “deve estar preparado para atravessar as diferentes modalidades de tratamento sem perder-se na terapia ou na pedagogia. Afirmação temerária quando se espera que, no serviço público, curar e educar sejam as principais ferramentas” (FIGUEIREDO, 1997, p. 72-73).

Nesse sentido, segundo Balbi et al.(2009), Freud coloca a psicanálise como laço social que se distingue de qualquer saber técnico da medicina e das psicoterapias e do saber teórico universitário. Ao se posicionar de forma distinta do psicoterapeuta frente à demanda de cura, mesmo sendo colocado na posição de saber que o paciente o coloca, o analista recusa a posição de mestria, como aquela que agencia sua atuação, ou qualquer ambição de cura e de fazer o bem,

para que o analisante possa desdobrar, no campo das associações livres, suas questões e sua posição frente ao desejo e frente aos outros. [...] Uma análise deve possibilitar ao sujeito que assim o queira posicionar-se como desejante no laço social. Assim, a medida ética de sua ação é a relação com o desejo que o habita. A aposta da análise é, portanto, operar com o desejo como medida de nossa ação e não com os ideais da cultura e suas ideologias (BALBI et al., 2009, p. 67).

Desse modo, alguns membros da equipe da qual fazemos parte trabalham em uma direção assistencialista, por um lado, no sentido de querer o bem do outro, e psicologizante e medicalizante, por outro, na medida em que tudo aquilo que não se adequa à instituição é categorizado como um desvio, como um transtorno, e deve receber algum tipo de tratamento, psicológico ou médico. Em direção radicalmente distinta, nossa tentativa é de fazer surgir o sujeito em sua relação com o desejo e com o gozo. Tal como afirma Rinaldi (2006, p. 146-147) sobre o trabalho institucional, a posição do analista

pressupõe um esvaziamento de saber prévio [...] [que] deriva de uma ética que se orienta não pelo bem, mas pelo desejo, e que se funda na aposta de que ali há um sujeito que poderá emergir como resultado de um trabalho clínico. Este trabalho deve ser sustentado dentro da instituição, não contra ela, nem apesar dela, mas procurando transmitir algo desta dimensão do sujeito, sem o qual o discurso da cidadania corre o risco de reproduzir o modelo tutelar e excludente – nesse caso, do sujeito – que pretende combater.

Ocupamos, portanto, outra posição no funcionamento institucional: não estamos a serviço de um ideal institucional, mas a serviço do sujeito, propiciando espaços onde o sujeito e seu desejo possam advir. Isso, entretanto, não quer dizer

que nossa prática não seja atravessada por questões institucionais. De certo modo fazemos parte desse funcionamento, sem estar a seu serviço, mas com o cuidado de não ocupar o polo oposto, de nos colocarmos contra a engrenagem institucional.

Nossa aposta é de que possa haver espaços de escuta na escola, espaços em que haja a emergência da falta, em que algo da castração seja transmitido. Tal proposta é radicalmente distinta de algumas modalidades de psicologia clínica em que o *setting* ideal, acompanhado de regras e normas, tem como objetivo profícuo evitar o mal-estar. Desse modo, indo a uma direção distinta aos ideais institucionais da educação – ideais estes aos quais algumas psicologias, em linhas gerais, sempre se submeteram – a psicanálise trabalhará a favor da emergência do sujeito:

O sujeito que interessa à psicanálise é, desde Freud, um sujeito em relação ao saber. Mas se trata de um sujeito em disjunção com o saber, que não quer saber, que sabe mais do que quer e diz mais do que sabe. O saber que está em jogo é o saber inconsciente. A psicanálise aborda um sujeito que se constitui como falta-a-saber (SCHERMANN, 1996, p. 46).

Diante do trabalho institucional, nos parece essencial que algo desse saber inconsciente possa emergir, produzindo efeitos de verdade “que não a repetição automática da lição bem decorada, a submissão estúpida ao líder ou o apego fixo a um sintoma que o petrifique” (SCHERMANN, 1996). O impossível da educação precisa ter algum lugar na escola, de forma que tal ideal civilizatório não seja tão esmagador para os sujeitos ali envolvidos: alunos, pais e professores.

CONCLUSÃO

A partir da inserção em instituições educacionais, diversas questões se colocaram em relação à nossa práxis; elegemos a questão central acerca do sujeito na escola. Imersos em diversos discursos – do mestre, do universitário ou da histórica – nossa aposta caminhou no sentido de verificar a maneira pela qual se situam alunos, professores e familiares dentro de uma instituição.

Instigada por vários questionamentos, que se configuraram desde em questões mais amplas sobre a educação pública no Brasil até a especificidade da atuação do psicanalista na escola, nosso recorte investigativo incide sobre o sujeito.

Sendo assim, no primeiro capítulo percorremos o caminho histórico do início da construção de uma educação pública no País, optando pelo foco na Primeira República, principalmente a última década deste período – 1920 – por constituir momento privilegiado de reflexão pedagógica e de ocorrência de diversas reformas. Nosso objetivo foi de uma melhor compreensão acerca das orientações ideológicas que foram aí construídas e arraigadas no pensamento educacional brasileiro – vigentes até hoje – além de trazer para um primeiro plano a gênese de algumas teorias e práticas psicológicas na educação. O fato de a psicologia no Brasil ter nascido e se desenvolvido no âmbito educacional traz importantes elementos para a reflexão sobre o trabalho do psicólogo neste contexto. E serve, também, como importante referência para o trabalho do psicanalista: obviamente, não estamos aqui afirmando que psicanálise e psicologia se confundem; mas faz-se imprescindível ao psicanalista compreender em que terreno está se inserindo. Conforme visto no primeiro capítulo, a psicologia e a psicanálise já trabalharam a serviço do discurso pedagógico, em um movimento indissociável e unívoco para o bem do indivíduo entendido aqui no sentido apontado por Lacan, em seu seminário sobre a ética da psicanálise como o do Bem Supremo, aristotélico, ou seja, para seu bom desempenho, para uma boa moral e disciplina. Repensando-o, consideramos que a inserção na escola traz algumas especificidades para o trabalho do psicanalista, pois coloca em cena aspectos sociais, institucionais e políticos.

No início do século XX emerge uma discussão entre as pedagogias tradicional, escolanovista e libertária, tendo como pano de fundo uma visão da educação como campo privilegiado de construção do Brasil enquanto nação,

salvando o País de suas mazelas sociais, políticas e econômicas. Frente a uma escola elitizada e de pedagogia tradicional, o escolanovismo vem propor uma nova visão sobre a criança e o papel da educação. Embora tenha trazido importantes contribuições, como a especificidade psicológica da criança e a construção de uma nova concepção de infância, além de um questionamento sobre os métodos tradicionais de ensino, este movimento, juntamente com a psicologia, passou a assumir um caráter taxionômico, na medida em que visou distinguir os “normais” dos “anormais”, operando para uma adaptação ou ajustamento do indivíduo à sociedade.

A pedagogia libertária, por sua vez, constitui-se importante referência de um modelo de escola em que a normatividade parece não operar de forma imperativa. Parece plausível dizer, especificamente na experiência anarquista no Brasil, que há uma valorização do sujeito, não no sentido pedagógico do termo, como é o caso desta valorização que caracterizou a Escola Nova. Questionamo-nos sobre a possibilidade de o movimento anarquista no País, em articulação com a escola, ter aberto, de alguma maneira, uma outra visão, orientando-se numa concepção que se aproxima da concepção psicanalítica do sujeito enquanto furo, na medida em que escapava dos imperativos do discurso médico-pedagógico que idealizava o bem do indivíduo.

No segundo capítulo, valemo-nos da teoria dos discursos de Lacan (1969-70) para a reflexão sobre os diversos discursos que atravessam a escola e a possibilidade de instauração do discurso do analista. Ora, é sabido o quanto o funcionamento institucional traz uma cronicidade e uma fixidez nos lugares ocupados por cada ator e o psicanalista não está isento deste movimento institucional. A partir da instauração do discurso do analista – o único que se dirige ao Sujeito (\$) – torna-se possível o giro no discurso, elemento essencial no trabalho institucional, já que não se busca a instauração de um novo discurso. Os discursos do mestre e do universitário são essenciais à função da escola; não se trata de desqualificá-los ou retirá-los de cena. Apenas acreditamos que com o giro dos discursos e a emergência do sujeito – sempre efêmera – o impossível da educação, já apontado por Freud em 1930, possa também ser colocado em cena.

Outra questão abordada neste capítulo diz respeito ao intenso processo de medicalização do fracasso escolar, movimento que faz parte da escola desde o início do século XX, quando a educação torna-se objeto de preocupação e reflexão entre intelectuais e políticos. Conforme visto no primeiro capítulo, a psicologia

endossou o discurso médico nas escolas e podemos afirmar que algumas de suas práticas atuais ainda o fazem. A incidência desse discurso médico-pedagógico nos alunos, hoje, torna impossível qualquer emergência do sujeito no ambiente escolar. O sujeito é obliterado.

Além disso, destacamos o conceito de razão cínica, trabalhado por Jurandir Freire Costa, que nos orienta com primor na compreensão do tipo de educação pública que é proposta: as propostas, tanto práticas quanto políticas no âmbito pedagógico parecem conduzir ações que muito fazem para nada mudar. Ao constataremos a ineficiência da escola pública, nos indagamos até que ponto sua eficiência é, realmente, desejada. Ações e políticas se reduzem a engodos – esta é a razão cínica.

No terceiro e último capítulo, abordamos a especificidade da psicanálise na teoria, na clínica e na ética. Ao iniciarmos a pesquisa focando na inserção de algumas concepções de psicologia e psicanálise na educação ao longo do século XX, consideramos essencial distingui-las da psicanálise.

Deslocamo-nos da dicotomia fazer ou não fazer clínica na escola, entendendo que o trabalho institucional não tem como foco o atendimento individual de “alunos-problema”. O trabalho compreende uma infinidade de dispositivos, nunca estabelecidos *a priori*, mas que vão sendo construídos no dia a dia institucional e contam com um certo imprevisto, encontros e desencontros, possibilidades e impossibilidades. Participações em Conselhos de Classe, reuniões com responsáveis, conversas de corredor, enfim, uma diversidade de acasos programados, conforme designação de Jean Oury. Observamos, no entanto, que a clínica enquanto emergência do sujeito está presente nessa diversidade de intervenções. É nesse sentido que o trabalho institucional está vinculado à clínica, não sendo duas instâncias necessariamente separadas e opostas. Essencial também é a contribuição de Freud (1921/2006) quando afirma que indivíduo e grupo são indissociáveis, o que nos permite constatar que os efeitos de uma escuta individual poderão se estender para o grupo, para a instituição.

Outro ponto fundamental no trabalho institucional é o estabelecimento da transferência. O vínculo transferencial é o que vai possibilitar que o analista venha a ocupar um lugar na instituição, tal qual o lugar de mais-um definido por Miller e desenvolvido por Maria Helena Martinho, cuja função será a de fazer emergir o efeito de sujeito na instituição.

Acolher e escutar constitui um primeiro momento da resposta à demanda que nos é dirigida. Tal escuta tem como objetivo subjetivar a queixa, fazer o sujeito aparecer em sua queixa, indo em um movimento contrário à instituição: aquele que demanda, normalmente, quer respostas rápidas e eficientes, pouco se implicando na queixa que faz. Enquanto alguns discursos médicos e psicológicos respondem às queixas escolares com diagnósticos e tratamentos, nosso objetivo é fazer o sujeito se implicar em suas questões, provocando estes sujeitos a alguma elaboração. Ao invés de respostas estereotipadas, devemos colocar interrogações, provocando estes sujeitos para que ocupem o lugar de significantes-mestres que estão em trabalho.

Consideramos essencial o desenvolvimento de outras pesquisas sobre as possibilidades de inserção do psicanalista na escola, de outros dispositivos que possam aproximar um pouco mais a educação deste ponto ideal metaforicamente situado por Freud entre Cila e Caríbidis (1933/2010). Se o autor pontuou que a única contribuição da psicanálise para a educação seria a análise de professores e educadores como medida profilática, hoje, com a inserção da psicanálise nas mais diversas instituições, faz-se necessária a pesquisa sobre esta interface, lembrando que, em psicanálise, pesquisa e clínica coincidem.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, S. Direito do menor: a contribuição dos saberes psicológicos. In: ROSA, F. A. M. (Org.). *Direito e mudança social*. Rio de Janeiro: OAB, 1984.

_____. Apresentação. In: ALBERTI, S.; POLLO, V. (Orgs.). *Referências em Freud e Lacan sobre o tema: Psicanálise e Educação*. Escola Brasileira de Psicanálise. Rio de Janeiro, 1996.

_____. A última flor da medicina. In: ALBERTI, S.; ELIA, L. (Orgs.). *Clínica e Pesquisa em Psicanálise*. Rio de Janeiro: Marca d'Água, 2000a.

_____. Apresentação. In: ALBERTI, S.; ELIA, L. (Orgs.). *Clínica e Pesquisa em Psicanálise*. Rio de Janeiro: Marca d'Água, 2000b.

_____. A última flor da medicina: que função para a psicanálise no hospital geral? *Revista Insight*, São Paulo, n. 119, 2001.

_____. Psicanálise e universidade e a instauração de discursividades. In: RINALDI, D.; JORGE, M. A. C. *Saber, verdade e gozo: leituras de O Seminário*, livro 17 de Jacques Lacan. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2002.

_____. *Crepúsculo da alma: a psicologia no Brasil no século XIX*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2003.

_____. Prazer a qualquer preço. *Carta na Escola*, São Paulo/SP, p. 48-51, 01 set. 2007.

_____. Pelo fórum de debates: uma apresentação. In: ALBERTI, S. et al. (Orgs.). *Ofício do psicanalista: formação versus regulamentação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

ALBERTI, S.; ELIA, L. Psicanálise e Ciência: o encontro dos discursos. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, Fortaleza, v. VIII, n. 3, p. 779-802, set. 2008.

ALBERTI, S.; FIGUEIREDO, A.C.. Apresentação. In: ALBERTI, S.; FIGUEIREDO, A. C. (Orgs.). *Psicanálise e saúde mental: uma aposta*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2006.

ALVES, A. L. C. R.; SAAD, L. A.C. A psicanálise é leiga. In: ALBERTI, S. et al. (Orgs.). *Ofício do psicanalista: formação versus regulamentação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

ALTOÉ, S.; MILENE, M. Algumas questões da clínica com crianças e adolescentes. In: CALDAS, H.; ALTOÉ, S. (Orgs.). *Psicanálise, Universidade e Sociedade*. Rio de Janeiro: Cia de Freud: PGPSA/IP/UERJ, 2011.

BALBI, L. et al. A psicanálise é leiga: da formação do psicanalista. In: ALBERTI, S. et al.(Orgs.). *Ofício do psicanalista: formação versus regulamentação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

BARBOSA, D. R.; SOUZA, M. P. R. Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. São Paulo, v. 16, n. 1, p. 163-173, jan./jun. 2012.

BARROS, M. R. C. R. Educar e psicanalisar: operações impossíveis. In: ALBERTI, S.; POLLO, V. (Orgs.). *Referências em Freud e Lacan sobre o tema: Psicanálise e Educação*. Escola Brasileira de Psicanálise. Rio de Janeiro, 1996.

BRASIL. *Lei Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 ago. 2013.

BRITTO, A. P. O matema e a inserção da psicanálise na universidade. In: CALDAS, H.; ALTOÉ, S. (Orgs.). *Psicanálise, Universidade e Sociedade*. Rio de Janeiro: Cia de Freud: PGPSA/IP/UERJ, 2011.

CANGUILHEM, G. Que é a Psicologia? [1956]. *Revista Impulso*, n. 26. São Paulo, 1999. Disponível em: <<http://www.unimep.br/phpg/editora/revistaspdf/impulso26.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2013.

CAVALIERE, A. M. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 27-44, jan./jun. 2003.

COSTA, A. Uma experiência de clínica institucional. In: ALBERTI, S.; FIGUEIREDO, A. C. (Orgs.). *Psicanálise e saúde mental: uma aposta*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2006.

COSTA, J. F. Narcisismo em tempos sombrios. In: BIRMAN, J. (Coord.). *Percursos na história da psicanálise*. Rio de Janeiro: Taurus, 1988. p. 151-174

DUNKER, C. I. L. *Estrutura e constituição da clínica psicanalítica: uma arqueologia das práticas de cura, psicoterapia e tratamento*. São Paulo: Annablume, 2011.

DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2001.

ELIA, L. A transferência na pesquisa em psicanálise: lugar ou excesso? In: *Psicologia Reflexão e Crítica*, v. 12, n. 3, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000300015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 out. 2013.

_____. Psicanálise: clínica & pesquisa. In: ALBERTI, S.; ELIA, L. (Orgs.). *Clínica e Pesquisa em Psicanálise*. Rio de Janeiro: Marca d'Água, 2000.

_____. Leiga por rigor: o que é impossível regulamentar na psicanálise? In: ALBERTI, S. et al.(Orgs.). *Ofício do psicanalista: formação versus regulamentação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

_____. *O DSM e a recusa da cientificidade*. [S.l.: s. n., s/d].

FIGUEIREDO, A. C.. *Vastas confusões e atendimentos imperfeitos: a clínica psicanalítica no ambulatório público*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.

FONSECA, C. *A psicanálise nos tribunais*. Recife: [s.n.], 1944.

FREITAS, A. L. G. et al. Contribuições de Freud à Educação: “do necessário ao impossível”. In: ALBERTI, S.; POLLO, V. (Orgs.). *Referências em Freud e Lacan sobre o tema: Psicanálise e Educação*. Escola Brasileira de Psicanálise. Rio de Janeiro, 1996.

FREUD, S. Interpretação dos Sonhos [1900]. In: _____. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, v. IV. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

_____. Sobre a psicoterapia [1904]. In: _____. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, v. VII. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

_____. Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise [1912]. In: _____. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, v. XII. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

_____. Prefácio a O método psicanalítico, de Oskar Pfister [1913a]. In: _____. *Obras Completas*, v. 10. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2010.

_____. O interesse científico da psicanálise [1913b]. In: _____. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, v. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

_____. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar [1914]. In: _____. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, v. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

_____. Psicologia das massas e análise do eu [1921]. In: _____. *Obras Completas*, v. 15. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2010.

_____. A perda da realidade na neurose e na psicose. [1924]. In: _____. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, v. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

_____. Prefácio a *Juventude Desorientada* de Aichhorn [1925]. In: _____. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, v. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

_____. A questão da análise leiga [1926]. In: _____. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, v. XX. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

_____. Die FragederLaienanalyse [1926]. In: _____. *GesammelteWerke*. Frankfurt M., S. Fischer, 1999, p. 206-296.

_____. O mal estar na civilização [1930]. In: _____. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, v. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

_____. *Novas Conferências Introdutórias sobre Psicanálise* [1933]. In: _____. *Obras Completas*, v. 18. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2010.

FOUCAULT, M. O que é um autor? [1969] In: _____. *Ditos e Escritos III – Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 264-298.

GATTAI, Z. *Anarquistas, graças a Deus: memórias*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.) *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011, p.15-36.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2012.

GÓES, M. I. A regulamentação, a psicanálise e as psicoterapias. In: ALBERTI, S. et al. (Orgs.). *Ofício do psicanalista: formação versus regulamentação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). *Mapa do analfabetismo no Brasil*, 2003. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=3590#>>. Acesso em: 07 jan. 2014.

JORGE, M. A. C. Discurso e liame social: apontamentos sobre a teoria lacaniana dos quatro discursos. In: RINALDI, D.; JORGE, M. A. C. (Orgs.). *Saber, verdade e gozo: leituras de O Seminário, livro 17, de Jacques Lacan*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2002.

_____. “A psicoterapia conduz ao pior”: Apontamentos sobre a querela psicanálise/psicoterapia. In: ALBERTI, S.; FIGUEIREDO, A. C. (Orgs.). *Psicanálise e saúde mental: uma aposta*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2006.

LACAN, J. *O Seminário, livro 1: os escritos técnicos de Freud* [1953-54]. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

_____. *O Seminário, livro 5: As formações do inconsciente* [1957-58]. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____. A direção do tratamento e os princípios de seu poder [1958]. In: _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. *O Seminário, livro 7: A ética da psicanálise* [1959-60]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

_____. *O Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* [1964]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

_____. A ciência e a verdade [1966a]. In: _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. O lugar da psicanálise na medicina [1966b] In: _____. *Opção Lacaniana: revista brasileira internacional de psicanálise*. São Paulo: Edições Eloia, n. 32, 2001, p. 8-14.

_____. Variantes do tratamento-padrão [1966c]. In: _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. Televisão [1974]. In: _____. *Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. *O Seminário, livro 17: o avesso da psicanálise* [1969-70]. Rio de Janeiro, Zahar, 2007.

MANNONI, M. *A primeira entrevista em psicanálise: um clássico da psicanálise*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

MARTINHO, M. H. Que lugar para o sujeito na escola? In: RINALDI, D.; JORGE, M. A. C. (Orgs.). *Saber, verdade e gozo: leituras de O Seminário, livro 17, de Jacques Lacan*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2002.

_____. O sujeito e o laço social: que lugar para o psicanalista fora do consultório? In: LIMA, M. M.; ALTOÉ, S. (Orgs.). *Psicanálise, Clínica e Instituição*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2005.

MARTINS, A. M. S. *A educação libertária na primeira república*. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_015.html>. Acesso em: 27 fev. 2013.

MELO, R. Ensino e política na escola. In: _____. *Opção Lacaniana*, v. 18, 1997.

MILLER, J.-A. Cinco variações sobre o tema da elaboração provocada. In: JIMENEZ, S. (Org.). *O Cartel: conceito e funcionamento na escola de Lacan*. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1994. p. 1-10.

MILLOT, C. *Freud Antipedagogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

NAGLE, J. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

OEI (Organização dos Estados Íbero-americanos para a educação, a ciência e a cultura). *Breve evolução histórica do sistema educacional*. 2002. Disponível em: <<http://www.oei.es/quipu/brasil/historia.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2013.

OURY, J. *O Coletivo*. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2009.

PATTO, M. H. S. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

_____. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

POLLO, V. O avesso de uma paixão. In: ALBERTI, S.; POLLO, V. (Orgs.). *Referências em Freud e Lacan sobre o tema: Psicanálise e Educação*. Escola Brasileira de Psicanálise. Rio de Janeiro, 1996.

RINALDI, D. *A ética da diferença: um debate entre psicanálise e antropologia*. Rio de Janeiro: EdUERJ: Jorge Zahar Ed., 1996.

_____. Entre o sujeito e o cidadão: psicanálise ou psicoterapia no campo da saúde mental? In: ALBERTI, S.; FIGUEIREDO, A. C. (Orgs.). *Psicanálise e saúde mental: uma aposta*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2006.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Educação. *Resolução n. 684*. Rio de Janeiro, 2000.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Resolução n. 1089*. Rio de Janeiro, 2010.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Decreto 33399*. Rio de Janeiro, 2011.

SAURET, M. J. Psicanálise, psicoterapias... ainda. In: ALBERTI, S.; FIGUEIREDO, A. C. (Orgs.). *Psicanálise e saúde mental: uma aposta*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2006.

SAVIANI, D. *A escola pública brasileira no longo século XX (1890-2001)*. Trabalho realizado com apoio do CNPq. III Congresso Brasileiro de História da Educação. Curitiba, 7 a 10 de novembro de 2004. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo3/483.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2013.

SCHERMANN, E. O impossível na palavra que educa, normatiza e governa... e cura. In: ALBERTI, S.; POLLO, V. (Orgs.). *Referências em Freud e Lacan sobre o tema: Psicanálise e Educação*. Rio de Janeiro: Escola Brasileira de Psicanálise, 1996.

SILVA, D. A.; SANTOS, L. E. Caleidoscópio da memória: a educação anarquista redescoberta no arquivo João Penteado. *Cadernos CERU*, série 2, v. 20, n. 1, jun. 2009.