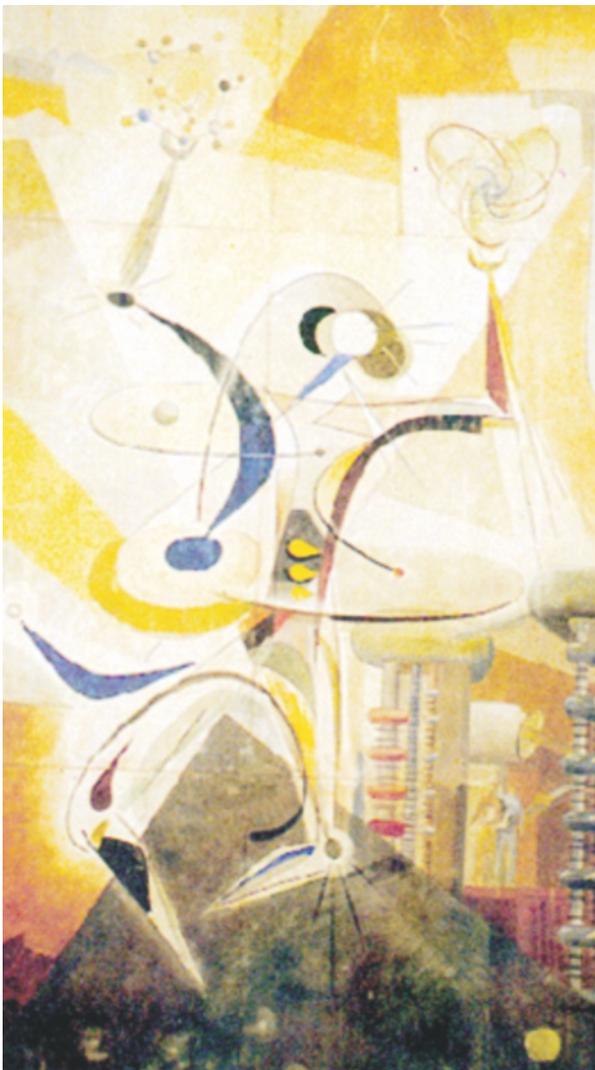
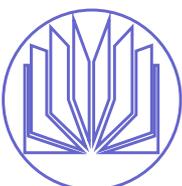


Educação **e** Contemporaneidade

Revista da FAEEBA volume 29 - número 60 - out./dez. 2020



Psicanálise e Educação



Universidade do Estado da Bahia - UNEB / Departamento de Educação - Campus I
Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade

Psicanálise e Educação





UNEB

UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA

Reitor: José Bites de Carvalho; Vice-Reitor: Marcelo D'Ávila

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I

Diretora: Adelaide Rocha Badaró

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – PPGEduc

Coordenadora: Mary Valda Sales

Editor Geral: Elizeu Clementino de Souza (UNEB)

Editora Científica: Lúvia Alessandra Fialho da Costa (UNEB)

Editores Associados: Dalila Andrade Oliveira (UFMG); Elizeu Clementino de Souza (UNEB);

Jorge do Ó (Universidade de Lisboa); Liége Maria Sitja Fornari (UNEB)

CONSELHO EDITORIAL

Conselheiros nacionais

Antônio Amorim

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Ana Chrystina Venâncio Mignot

Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ

Betânia Leite Ramalho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN

Cipriano Carlos Luckesi

Universidade Federal da Bahia-UFBA

Edivaldo Machado Boaventura

Universidade Federal da Bahia-UFBA

Edla Eggert

Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS

Jaci Maria Ferraz de Menezes

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

João Wanderley Geraldi

Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP

José Carlos Sebe Bom Meihy

Universidade de São Paulo-USP

Maria Elly Hertz Genro

Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS

Maria Teresa Santos Cunha

Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC

Nádia Hage Fialho

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Paula Perin Vicentini

Universidade de São Paulo-USP

Robert Evan Verhine

Universidade Federal da Bahia - UFBA

Tânia Regina Dantas

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Walter Esteves Garcia

Associação Brasileira de Tecnologia Educacional / Instituto Paulo Freire

Conselheiros internacionais

Antônio Gomes Ferreira

Universidade de Coimbra, Portugal

António Nóvoa

Universidade de Lisboa- Portugal

Cristine Delory-Momberger

Universidade de Paris 13 – França

Daniel Suarez

Universidade Buenos Aires- UBA- Argentina

Ellen Bigler

Rhode Island College, USA

Edmundo Anibal Heredia

Universidade Nacional de Córdoba- Argentina

Francisco Antonio Loiola

Université Laval, Québec, Canada

Giuseppe Milan

Università di Padova – Itália

Julio César Díaz Argueta

Universidad de San Carlos de Guatemala

Mercedes Villanova

Universidade de Barcelona, Espanha

Paolo Orefice

Università di Firenze - Itália

Coordenador do n. 60: Maria Cristina Kupfer (USP); Maria de Lourdes Soares Ornellas (UNEB)

Revisão: Luiz Fernando Sarno; **Tradução/revisão Inglês:** Lorena Paccini Lustosa

Capa e Editoração: Linivaldo Cardoso Greenhalgh (“A Luz”, de Carybé – Escola Parque, Salvador/BA)

Editora Assistente: Maura Icléa Castro

Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Educação – Campus I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

REVISTA DA FAEEBA

Educação e Contemporaneidade

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 29, n. 60, p. 1-370, out./dez. 2020

ISSN 2358-0194 (eletrônico)

Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade

Revista do Departamento de Educação – Campus I
(Ex-Faculdade de Educação do Estado da Bahia – FAEEBA)

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

Esta revista oferece acesso livre ao seu conteúdo. Publicação quadrimestral temática que analisa e discute assuntos de interesse educacional, científico e cultural. Os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores.

ADMINISTRAÇÃO: A correspondência relativa a informações, pedidos de permuta, assinaturas, etc. deve ser dirigida à:

Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Departamento de Educação I - DEDC
Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula
41150-000 SALVADOR – BAHIA - BRASIL
E-mail: refaeeba.dedc1@listas.uneb.br

Normas para publicação: vide últimas páginas.

Submissão de artigos: <http://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/about/submissions#onlinesubmissions>

Email: fialho2021@gmail.com

Site da Revista da FAEEBA: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>

Indexadores e Base de Dados:

- BAMP – Biblioteca Ana Maria Poppovic – Fundação Carlos Chagas, Brasil. www.fcc.org.br
 - Educ@ – Publicações online de Educação – Fundação Carlos Chagas, Brasil. www.fcc.org.br
 - BBE – Bibliografia Brasileira de Educação (Brasil, Cibec/Inep/MEC). <http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php>
 - EDUBASE – Biblioteca Joel Martins – FAE / Faculdade de Educação - UNICAMP. <http://edubase.modalbox.com.br/portal/>
 - Sumários de Periódicos em Educação e Boletim Bibliográfico do Serviço de Biblioteca e Documentação - Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação/Serviço de Biblioteca e Documentação. www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html
 - CLASE - Base de Dados Bibliográficos en Ciencias Sociales y Humanidades da Hemeroteca Latinoamericana - Universidade Nacional Autónoma do México: Site: <http://www.dgbiblio.unam.mx>
 - DOAJ - Directory of Open Access Journals. <https://doaj.org/>
 - INIST - Institut de l'Information Scientifique et Technique / CNRS - Centre National de la Recherche Scientifique de Nancy/ France. Site: <http://www.inist.fr>
 - IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación - México). Site: www.iissue.unam.mx
 - LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal). Site: www.latindex.org
 - Portal de Periódicos CAPES. Site: www.periodicos.capes.gov.br
 - EZB-Elektronische Zeitschriftenbibliothek/ Eletronic Journals Library (Universität Regensburg - Alemanha). Site: www.rzblx1.uni-regensburg.de
 - SEER - Sistema Eletrônico de Editoração de Periódicos. <http://seer.ibict.br>
 - ULRICH'S - Internacional Periodicals Directory. www.ulrichsweb.com
 - Portal Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica (oasisbr). www.ibict.br
 - Diretório Luso-Brasileiro. Repositórios e Revistas de Acesso aberto. www.ibict.br
- Pede-se permuta / We ask for exchange.

Este número teve o apoio da Editora da Universidade do Estado da Bahia (EDUNEB) para impressão.

Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia,
Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992-

Periodicidade trimestral.

Quadrimestral até o volume 28, n. 56 (2019)

Semestral até o volume 24, n. 44 (jul./dez., 2015)

ISSN 0104-7043 (impresso)

ISSN 2358-0194 (eletrônico)

1. Educação. I. Universidade do Estado da Bahia. II. Título.

CDD: 370.5

CDU: 37(05)



Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula - 41150-000 - Salvador - Bahia - Brasil - Fone: +55 71 3117-2200

SUMÁRIO

PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

12 APRESENTAÇÃO

Maria Cristina Kupfer; Maria de Lourdes Soares Ornellas; Elizeu Clementino de Souza

17 O (IM)POSSÍVEL DE EDUCAR EM TEMPOS DE CRISE: PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO CRÍTICA

Marta Regina Furlan de Oliveira; Cleide Vitor Mussini Batista

31 PSICANÁLISE, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL CONTEMPORÂNEA EM GIROS PLANETÁRIOS

Larissa Ornellas; Maria de Lourdes Soares Ornellas

42 REFLEXÕES SOBRE A “EPIDEMIA” DE DEPRESSÃO EM ADOLESCENTES E JOVENS ADULTOS À LUZ DA RELAÇÃO ENTRE A PSICANÁLISE E A POLÍTICA

Viviane Neves Legnani; Sandra Francesca Conte de Almeida

54 DA ESCOLA, DO ESCOLAR, DA INCLUSÃO

Carla Mercês Jatobá Ferreira; Angela Resende Vorcaro

67 PSICANÁLISE, LITERATURA E EDUCAÇÃO: UMA ESCRITA PARA A DESPATOLOGIZAÇÃO DO SINTOMA DISORTOGRÁFICO

Andréa Hortélio Fernandes; Claudia Maria Tavares Saldanha

84 A PRESENÇA DA PSICANÁLISE NA UNIVERSIDADE: PESQUISA E DISPOSITIVOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Margareth Diniz; Marcelo Ricardo Pereira

102 A (IN)CORPOREIDADE DO PROFESSOR EM TEMPOS DE PANDEMIA E EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

Kelly Cristina Brandão da Silva; Kelly Cristina Garcia de Macêdo Alcantara

117 LA FORMATION DES ENSEIGNANTS A LA LUMIERE DE LA PSYCHANALYSE

Jean Chami

127 DO MAL-ESTAR SOCIAL AO MAL-ESTAR DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE

Yara Magalhães dos Santos

147 LE TRAVAIL DE PAROLE AVEC LES ENSEIGNANTS : UN REMPART FACE AUX NOUVELLES FORMES DE FATIGUE SUBJECTIVE

Ilaria Pirone; Jean-Marie Weber

158 TRAJETÓRIAS SUBJETIVAS NA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO

Carla Nunes Vieira Tavares

176 RESULTADOS FINAIS DA PESQUISA APEGI (ACOMPANHAMENTO PSICANALÍTICO DE CRIANÇAS EM ESCOLAS, GRUPOS E INSTITUIÇÕES)

Maria Cristina Kupfer; Leda Mariza Fischer Bernardino; Diego Rodrigues Silva

191 VER O INVISÍVEL DO LETRAMENTO

Cláudia Bechara Fröhlich; Janniny Gautério Kierniew; Simone Zanon Moschen

211 ANA, ADOLESCENTE NOTA DEZ? REFLEXÕES SOBRE A PATOLOGIZAÇÃO DO APRENDER

Cristiana Carneiro; Raisa de Paula Fernandes da Silva

227 O IDEAL DA EXCELÊNCIA ESCOLAR E OS CONFLITOS VIVIDOS PELO ALUNO DE CLASSES POPULARES

Luciana Santos

246 LINGUÍSTICA, PSICANÁLISE, EDUCAÇÃO E OS FALANTES DE UMA LÍNGUA DE SINAIS

Cristóvão Giovani Burgarelli

259 TROIS OCCURENCES D'AMOUR PATHOLOGIQUE PARENTAL?

Robert Levy

ESTUDOS

268 PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO A PARTIR DE HABERMAS, FREIRE E SANTOS

Lúcio Jorge Hammes; Jaime José Zitkoski; Itamar Luís Hammes

287 FREQUÊNCIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÕES DAS FAMÍLIAS E DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Maria Beatriz Vasconcelos Silva; Lívia Fraga Vieira

308 PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL SOB A ÓTICA DE CONCEITOS TEÓRICOS DE VYGOTSKY E BRONFENBRENNER

Ângela Adriane Schmidt Bersch; Maria Angela Mattar Yunes; Susana Inês Molon

322 QUANDO "SER PROFESSOR" SERVA ÀS ELITES: A ESCOLA NORMAL IGNÁCIO AZEVEDO DO AMARAL (1950-1970)

Fábio Souza Lima

345 AS RELAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO DO PNAIC E AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO

Andreia Martinazzo Braga; Nadiane Feldkercher

365 NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

CONTENTS

PSYCHOANALYSIS AND EDUCATION

12 PRESENTATION

Maria Cristina Kupfe; Maria de Lourdes Soares Ornellas; Elizeu Clementino de Souza

17 THE (IM)POSSIBLE TO BE EDUCATED IN TIMES OF CRISIS: PSYCHOANALYSIS AND CRITICAL EDUCATION

Marta Regina Furlan de Oliveira; Cleide Vitor Mussini Batista

31 CONTEMPORARY CHILDHOOD AND CHILDHOOD EDUCATION IN PLANETARY SPINS

Larissa Ornellas; Maria de Lourdes Soares Ornellas

42 REFLECTIONS ON THE "EPIDEMIC" OF DEPRESSION IN ADOLESCENTS AND YOUNG ADULTS FROM THE PERSPECTIVE OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PSYCHOANALYSIS AND POLITICS

Viviane Neves Legnani; Sandra Francesca Conte de Almeida

54 OF THE SCHOOL, OF THE SCHOOLCHILDREN, OF THE INCLUSION

Carla Mercês Jatobá Ferreira; Angela Resende Vorcaro

67 PSYCHOANALYSIS, LITERATURE AND EDUCATION: A WRITING FOR DEPATOLOGIZING THE SYMPTOM DISORTOGRAPHIC

Andréa Hortélio Fernandes; Claudia Maria Tavares Saldanha

84 THE PRESENCE OF PSYCHOANALYSIS IN THE UNIVERSITY: RESEARCH AND DEVICES FOR TEACHING EDUCATION

Margareth Diniz; Marcelo Ricardo Pereira

102 THE TEACHER'S (UN)BODINESS IN TIMES OF PANDEMIC AND DISTANCE EDUCATION

Kelly Cristina Brandão da Silva; Kelly Cristina Garcia de Macêdo Alcantara

117 THE TRAINING OF TEACHERS INSPIRED BY PSYCHOANALYSIS

Jean Chami

127 FROM SOCIAL DISCONTENTE TO TEACHING DISCONTENTE: CONTRIBUTIONS FROM PSYCHOANALYSIS

Yara Magalhães dos Santos

147 WORKING WITH TEACHERS: A BULWARK AGAINST NEW FORMS OF SUBJECTIVE TIREDNESS

Ilaria Pirone; Jean-Marie Weber

158 SUBJECTIVE TRAJECTORIES IN THE TRAINING EXPERIENCE

Carla Nunes Vieira Tavares

176 FINAL RESULTS OF THE APEGI RESEARCH (PSYCHOANALYTIC MONITORING OF CHILDREN IN SCHOOLS, GROUPS AND INSTITUTIONS)

Maria Cristina Kupfer; Leda Mariza Fischer Bernardino; Diego Rodrigues Silva

191 SEEING THE INVISIBLE OF LITERACY

Cláudia Bechara Fröhlich; Janniny Gautério Kierniew; Simone Zanon Moschen

211 ANA, TEENAGER GRADE 10? REFLECTIONS ON THE PATHOLOGIZATION OF LEARNING

Cristiana Carneiro; Raisa de Paula Fernandes da Silva

227 THE IDEAL OF THE SCHOOL EXCELLENCE AND THE CONFLICTS LIVED BY THE POPULAR CLASS STUDENT

Luciana Santos

246 LINGUISTICS, PSYCHOANALYSIS, EDUCATION AND THE SIGN LANGUAGE SPEAKERS

Cristóvão Giovanni Burgarelli

259 THREE INSTANCES OF PATHOLOGICAL PARENTAL LOVE?

Robert Levy

ESTUDIES

268 INTERDISCIPLINARY PERSPECTIVES ON EDUCATION FROM HABERMAS, FREIRE AND SANTOS

Lúcio Jorge Hammes; Jaime José Zitkoski; Itamar Luís Hammes

287 SCHOOL FREQUENCY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: PERCEPTIONS OF FAMILIES AND EDUCATION PROFESSIONALS

Maria Beatriz Vasconcelos Silva; Livia Fraga Vieira

308 RELATIONAL PSYCHOMOTRICITY FROM THE PERSPECTIVE OF THEORETICAL CONCEPTS OF VYGOTSKY AND BRONFENBRENNER

Ângela Adriane Schmidt Bersch; Maria Angela Mattar Yunes; Susana Inês Molon

322 WHEN "TEACHER" SERVED ELITES: THE IGNÁCIO AZEVEDO DO AMARAL QUALIFICATION SCHOOL (1950-1970)

Fábio Souza Lima

345 RELATIONS BETWEEN PNAIC TRAINING AND LITERACY PRACTICES

Andreia Martinazzo Braga; Nadiane Feldkercher

368 NORMS FOR PUBLICATION

SUMARIO

PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN

12 PRESENTACIÓN

Maria Cristina Kupfe; Maria de Lourdes Soares Ornellas; Elizeu Clementino de Souza

17 EL (IM)POSIBLE DE EDUCAR EN TIEMPOS DE CRISIS: EL PSICOANÁLISIS Y LA EDUCACIÓN CRÍTICA

Marta Regina Furlan de Oliveira; Cleide Vitor Mussini Batista

31 EDUCACIÓN INFANTIL Y INFANTIL CONTEMPORÁNEA EN GIROS PLANETARIOS

Larissa Ornellas; Maria de Lourdes Soares Ornellas

42 REFLEXIONES SOBRE LA “EPIDEMIA” DE DEPRESIÓN EN ADOLESCENTES Y JÓVENES ADULTOS A LA LUZ DE LA RELACIÓN ENTRE EL PSICOANÁLISIS Y LA POLÍTICA

Viviane Neves Legnani; Sandra Francesca Conte de Almeida

54 DE LA ESCUELA, DEL ESCOLAR, DE LA INCLUSIÓN

Carla Mercês Jatobá Ferreira; Angela Resende Vorcaro

67 PSICOANÁLISIS, LITERATURA Y EDUCACIÓN: UN ESCRITO PARA DESPATOLOGIZAR EL SÍNTOMA DISORTOGRÁFICO

Andréa Hortélio Fernandes; Claudia Maria Tavares Saldanha

84 LA PRESENCIA DEL PSICOANÁLISIS EN LA UNIVERSIDAD: INVESTIGACIÓN Y DISPOSITIVOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

Margareth Diniz; Marcelo Ricardo Pereira

102 LA (IN)CORPOREIDAD DEL PROFESOR EN TIEMPOS DE PANDEMIA Y EDUCACION A DISTANCIA

Kelly Cristina Brandão da Silva; Kelly Cristina Garcia de Macêdo Alcantara

117 LA FORMACIÓN DE LOS ENSEIGNANTS A LA LUZ DEL PSICOANÁLISIS

Jean Chami

127 DEL MALESTAR SOCIAL AL MALESTAR DOCENTE: CONTRIBUCIONES DEL PSICOANÁLISIS

Yara Magalhães dos Santos

147 WORKING WITH TEACHERS: A BULWARK AGAINST NEW FORMS OF SUBJECTIVE TIREDNESS

Ilaria Pirone; Jean-Marie Weber

158 TRAYECTORIAS SUBJETIVAS EN LA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN

Carla Nunes Vieira Tavares

176 RESULTADOS FINALES DE LA INVESTIGACIÓN APEGI (MONITOREO PSICOANALÍTICO DE NIÑOS EN ESCUELAS, GRUPOS E INSTITUCIONES)

Maria Cristina Kupfer; Leda Mariza Fischer Bernardino; Diego Rodrigues Silva

191 VER LO INVISIBLE DE LA LITERACIDAD

Cláudia Bechara Fröhlich; Janniny Gautério Kierniew; Simone Zanon Moschen

211 ANA, ¿ADOLESCENTE DE 10º GRADO? REFLEXIONES SOBRE LA PATOLOGIZACIÓN DEL APRENDIZAJE

Cristiana Carneiro; Raisia de Paula Fernandes da Silva

227 LO IDEAL DE EXCELENCIA ESCOLAR Y LOS CONFLICTOS VIVIDOS POR EL ESTUDIANTE DE CLASE POPULAR

Luciana Santos

246 LINGÜÍSTICA, PSICOANÁLISIS, EDUCACIÓN Y LOS HABLANTES DE UNA LENGUA DE SEÑALES

Cristóvão Giovani Burgarelli

259 TRES OCORRÊNCIAS DE AMOR PATOLÓGICO DE LOS PADRES?

Robert Levy

ESTUDIOS

268 PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARIAS SOBRE EDUCACIÓN DE HABERMAS, FREIRE Y SANTOS

Lúcio Jorge Hammes; Jaime José Zitkoski; Itamar Luís Hammes

287 ASISTENCIA ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: PERCEPCIONES EM FAMILIAS Y PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

Maria Beatriz Vasconcelos Silva; Livia Fraga Vieira

308 PSICOMOTRICIDAD RELACIONAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS CONCEPTOS TEÓRICOS DE VYGOTSKY Y BRONFENBRENNER

Ângela Adriane Schmidt Bersch; Maria Angela Mattar Yunes; Susana Inês Molon

322 CUANDO EL "MAESTRO" SIRVE ELITE: LA ESCUELA NORMAL IGNÁCIO AZEVEDO DO AMARAL (1950-1970)

Fábio Souza Lima

345 LAS RELACIONES ENTRE LA FORMACIÓN DE PNAIC Y LAS PRÁCTICAS DE ALFABETIZACIÓN

Andreia Martinazzo Braga; Nadiane Feldkercher

APRESENTAÇÃO

Psicanálise e Educação

O dossiê Psicanálise e Educação reúne artigos que refletem sobre aproximações entre estes dois constructos na contemporaneidade. Psicanálise e Educação, campo que apresentou os primeiros trabalhos no Brasil no fim da década de 1980, para vir crescendo exponencialmente desde então, exibe um vigor e uma marca que torna única a produção brasileira.

O crescimento da produção vincula-se a tendências que podem ser resumidas com os termos utilizados por Voltolini (2001),¹ quando se trata de aproximar a Psicanálise da Educação, mediante dois tipos de abordagem: a da *aplicação* e a da *implicação*.

O dossiê aqui apresentado inclina-se, sobretudo, na direção de conceber que a Psicanálise e a Educação guardam entre si uma relação de *implicação*. Quando se fala de implicação, a Psicanálise deixa de iluminar, e de pensar *sobre* a Educação; deixa também de se colocar em posição de exterioridade. Quando se adota a perspectiva da implicação, entende-se que a conexão entre as duas disciplinas produz a introdução do psicanalítico, ou, se quiserem, do sujeito, no âmago do educativo. Desta perspectiva, trata-se de supor um sujeito no aluno, e de ampliar o ato educativo de modo a nele incluir o sujeito do desejo (KUPFER et al, 2010).²

Essa ampliação do ato educativo transforma o campo educativo e o recria, transformando-o em uma *Educação para o sujeito*.

Assim, deixa-se de lado a ambição de psica-

nalizar a Educação e passa-se a conceber o ato educativo como um ato de desejo. Propõe-se escutar os processos subjetivos que emergem no interior da sala de aula com vistas a exercitar a passagem, tanto do professor como do aluno, para as condições de professor-sujeito e aluno-sujeito, necessárias para entender a constituição de sujeitos movidos não pela completude, mas pela falta. Em meio a toda impossibilidade de se fundir Educação, Psicanálise e subjetividade, é certo que a tríade começou a “se olhar”. O dossiê aqui apresentado é um exemplo eloquente dessa triangulação implicada.

Os textos resultam de escritas sobre estudos advindos de pesquisas teóricas e empíricas. O dossiê reúne trabalhos que apontam para articulações importantes do enlace entre Educação, Psicanálise e subjetividade e, essencialmente, provoca questões de aprofundamento a respeito do próprio processo educativo, das relações transferenciais na sala de aula, do mal-estar da civilização, do sofrimento psíquico do professor, das dificuldades do ato de aprender. Os artigos representam, de certa forma, o vigor do campo de conhecimento, relações de parcerias e cooperações acadêmicas, apresentando reflexões significativas do que se produziu nesse campo, confirmando as tendências que aí costumam delinear-se.

A reunião dos artigos do dossiê revelou ainda outras linhas de força e se configurou como uma amostra de alguns dos principais temas em que o campo das articulações entre Psicanálise e Educação vem trabalhando nos últimos trinta anos. Os temas que o dossiê capturou foram, predominantemente, três: a) as reflexões críticas sobre a escola na pólis; b) os artigos sobre formação docente; c) os estudos sobre o aluno e seu aprender.

O primeiro grupo de artigos aborda as relações da escola no mundo contemporâneo,

1 VOLTOLINI, Rinaldo. As vicissitudes da transmissão da psicanálise a educadores. In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 3., 2001, São Paulo. **Anais eletrônicos** [...]. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC00000003200100030036&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 20 dez. 2020.

2 KUPFER, Maria Cristina Machado. *Et al.* A produção brasileira no campo das articulações entre psicanálise e educação a partir de 1980. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 284-305, dez. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282010000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 dez. 2020.

apresentando uma perspectiva crítica que permite ver de outro modo o lugar da escola, servindo-se para isso de ferramentas de reflexão extraídas do arsenal teórico psicanalítico.

O (im)possível de educar em tempos de crise: psicanálise e educação crítica, de Marta Regina Furlan de Oliveira e Cleide Vitor Mussini Batista analisa relações entre psicanálise e educação crítica, ancorando-se em possíveis referências para além do olhar psicologizante educacional que se firma em caminhos restritos da educação e da formação docente, mediados por reflexões éticas, da sensibilidade e de ações emancipatórias do saber escolar.

O artigo *Psicanálise, Infância e educação infantil contemporânea em giros planetários*, das autoras Larissa Ornellas e Maria de Lourdes Soares Ornellas, discorre sobre a relação com o corpo e o aprender infantil no contexto da crise planetária pandêmica, que coloca o sujeito a serviço do gozo ininterrupto dos objetos de consumo, não deixando lugar para a subjetividade emergir.

O texto *Reflexões sobre a “epidemia” de depressão em adolescentes e jovens e adultos à luz da relação entre a psicanálise e a política*, escrito por Viviane Neves Legnani e Sandra Francesca Conte de Almeida, nos convida a refletir sobre os impactos da medicalização impostos a adolescentes e jovens adultos. Discute criticamente o diagnóstico médico de Transtorno Depressivo, à luz da relação entre a psicanálise e a política, e discorre sobre a depressão no contemporâneo como um sintoma social.

Da escola, do escolar, da inclusão, de Carla Mercês Jatobá Ferreira e Ângela Resende Vercaro, é um artigo que discute elementos da escola pelo viés estrutural no que concerne à organização escolar, reflete sobre a noção/lugar do escolar atribuído às crianças na sua inserção na escola e contempla a inclusão escolar enfatizando aspectos políticos, como também mecanismos de resistências com vistas a cumprir as determinações legais no cotidiano das escolas.

Com relação à formação docente, o leitor encontrará no dossiê seis artigos sobre essa

vertente. O artigo *A presença da psicanálise na universidade: pesquisa e dispositivos para a formação docente*, de Margareth Diniz e Marcelo Ricardo Pereira, apresenta e analisa resultados da pesquisa “Dispositivos de formação docente que consideram a subjetividade” e mostra que a conduta clínica implicada e a escuta qualificada de docentes em situações de queixa e mal-estar se configuram como importantes dispositivos a serem transmitidos na formação. Reafirma a necessidade de tempo para a elaboração precisa das experiências cotidianas para que estas possam de fato atravessar e marcar o sujeito.

A (in)corporeidade do professor em tempos de pandemia e educação à distância, de Kelly Cristina Brandão da Silva e Kelly Cristina Garcia de Macêdo Alcantara, é um artigo que percorre alguns elementos tradicionais e ordinários do trabalho docente em sala de aula, no ensino presencial, para pensar os efeitos da educação remota, proposta em tempos de pandemia pelo coronavírus (SARS-CoV-2). Objetiva analisar, à luz da interlocução, os limites e impasses provocados pela educação à distância emergencial.

Andréa Hortélio Fernandes e Claudia Maria Tavares Saldanha, no texto *Psicanálise, literatura e educação: uma escrita para a despato-logização do sintoma disortográfico*, discutem o quanto é possível contribuir para a despato-logização do conceito de sintoma na teoria psicanalítica. Através de um recorte clínico, o artigo examina e defende algumas contribuições da teoria da clínica psicanalítica que podem auxiliar no manejo dos impasses com o saber durante a alfabetização que circunscreve, de efetuação da estrutura psíquica da criança.

O artigo *Trajetórias subjetivas na experiência de formação*, de Carla Nunes Vieira Tavares, apresenta resultados de uma pesquisa-intervenção de professores em formação inicial e em serviço, voltando para discussões sobre subjetividade, relação com o saber e prática educativa, com ênfase nas noções de experiência e transmissão, conforme concebidas no campo da Psicanálise e Educação.

Dois artigos de autores franceses vêm se somar à discussão sobre formação docente, de um modo que complementa os brasileiros, guardando, porém, sua posição diversa. Ilaria Pirone e Jean-Marie Weber escrevem sobre *Trabalhar com professores: um baluarte contra novas formas de fadiga subjetiva*. No texto, procuram demonstrar que uma nova forma de fadiga difusa entre os professores pode ser pensada como um sintoma social, e que o uso do dispositivo de análise clínica das práticas sociais pode permitir uma re-circulação da palavra entre os profissionais das profissões humanas. Já Jean Chami, em *A formação de professores à luz da psicanálise*, aborda a questão da subjetividade e da natureza dos “sujeitos” da prática profissional. Em seu trabalho de formação de professores, Chami observa neles a passagem das condutas irracionais e inconscientes para uma ação mais racional.

No artigo *Do mal-estar social ao mal-estar docente: contribuições da psicanálise*, de Yara Magalhães dos Santos, são apresentados os resultados de uma pesquisa com professores do ensino médio, cujo objetivo foi o de compreender possíveis razões do mal-estar entre professores, compreendendo-se o mal-estar de uma perspectiva psicanalítica.

Em seguida, o leitor poderá ler cinco artigos que discorrem sobre o aluno e seu lugar de aprendiz, pode-se dizer, no chão da escola. Têm em comum o fato de se debruçarem sobre o aprendiz, oferecendo chaves de leitura oriundas da Psicanálise e capazes de criar condições para o enfrentamento da angústia de estar, professores e alunos, às voltas com a impossibilidade de eliminar o mal-estar inerente ao ensinar e ao aprender.

Em *Resultados finais da pesquisa APEGI (Acompanhamento Psicanalítico de Crianças em Escolas, Grupos e Instituições)*, Maria Cristina Kupfer, Leda Mariza Fischer Bernardino e Diego Rodrigues Silva apresentam os resultados de uma pesquisa de validação de um instrumento que introduz um eixo de leitura pouco usual nas escolas: o da relação entre pares. No chão da

escola, as crianças fazem uso de identificações que as constroem como sujeitos e dão as bases para seu aprender.

Cláudia Bechara Fröhlich, Janniny Gautério Kierniew e Simone Zanon Moschen, em *Ver o invisível do letramento*, dão a ver o que a psicanálise permite ver: que o tempo de passagem, na criança, da condição de não letrado à de letrado não é o cronológico, mas aquele que Lacan chama de lógico. O uso desse operador poderá ser, então, precioso para o professor e lhe dar contornos para as angústias dessa passagem.

Ainda da perspectiva do aluno e seu aprender, Cristiana Carneiro e Raisia de Paula Fernandes da Silva, no artigo *Ana, adolescente nota dez? Reflexões sobre a patologização do aprender*, mostram como o olhar da Psicanálise pode subverter velhas categorias escolares e diagnósticas, ao discutirem a diferença entre a preponderância do organismo nas leituras sobre entraves no aprender e sua relação com a patologização, permitindo uma nova compreensão sobre o aprender e sua relação com a escola.

O ideal da excelência escolar e os conflitos vividos pelo aluno de classes populares, de Luciana Santos, é um artigo que procura compreender o ideal da excelência escolar e a relação entre esse ideal e a história singular do estudante. Considera alguns conceitos da Psicanálise, sobretudo eu ideal, ideal do eu e supereu, para analisar os conflitos vividos pelos alunos diante das demandas idealizadas presentes em escolas de alto rendimento. Com isso, questiona e desnaturaliza o ideal de excelência, que angustia muitos alunos-sujeito.

O tema da aquisição da escrita também é caro ao campo das articulações Psicanálise/Educação. Para a Psicanálise, é o sujeito quem comanda o letramento, o que obriga o professor a lhe dar voz. Assim, é bem-vindo o artigo de Cristóvão Giovanni Burgarelli, *Linguística, psicanálise, educação e os falantes de uma língua de sinais*. No texto, o autor afirma que se deve privilegiar a elaboração lacaniana

em torno de uma teoria da escrita, uma vez que a experiência educativa com os falantes de Libras não pode deixar de interrogar-se a respeito das condições de fala dos educandos nela envolvidos.

O dossiê fecha com o artigo de Robert Levy, *Três ocorrências de amor patológico dos pais?*, voz solitária neste dossiê, que discorre sobre a não menos importante educação parental, e sobre a qual um psicanalista pode falar com muita experiência. Mais do que isso: Levy põe em cena o lugar do amor na educação dos filhos e examina o impacto que o desejo pode ter na fantasia infantil, perguntando-se sobre seus efeitos na construção do sintoma. Fecha, assim, o dossiê com chave de ouro.

Esperamos que o leitor encontre no dossiê a oportunidade de ampliar seus horizontes ao refletir sobre essa pequena porém valiosa amostra do vasto campo das aproximações entre Psicanálise e Educação. São dois saberes distintos, no entanto, mesmo sabendo que os discursos marcam diferenças, podem se escutar e dialogar com as formações discursivas que enodam o processo de aprender e ensinar.

O leitor poderá desvelar as trilhas labirínticas do desejo presentificadas em cada letra, o que lhe permitirá articular várias rotas possíveis para pensar a formação docente, o processo de ensinar e aprender e a instituição escola; assim, poderá embriagar-se com essas letras escritas e inscritas nesse dossiê – epifania de um novo tempo.

A seção estudo organiza-se a partir de cinco textos que tematizam questões sobre interdisciplinaridade e educação mediadas por questões filosóficas, aspectos concernentes à frequência escolar na educação infantil, psicomotricidade e dimensões educativas, discussões histórias sobre formação docente e ser professor, finalizando com problematizações sobre formação docente, PNAIC e alfabetização.

O texto *Perspectivas interdisciplinares na educação a partir de Habermas, Freire e Santos*, de Lúcio Jorge Hammes, Jaime José Zitkoski e Itamar Luís Hammes, discute questões contem-

porâneas da educação, notadamente no que se refere aos processos formativos, com ênfase no perfil dos egressos dos cursos, necessidades e demandas da sociedade, destacando a urgência de um conhecimento interdisciplinar e a responsabilidade ética e cidadã. Tais discussões são ancoradas em princípios teóricos sistematizados por Habermas, Freire e Santos, possibilitando aos autores compreensões sobre interdisciplinaridade, crise de paradigmas e as alternativas para o futuro em sociedade e questões concernentes à formação cultural.

Maria Beatriz Vasconcelos Silva e Lívia Fraga Vieira, no texto *Frequência escolar na educação infantil: percepções das famílias e dos profissionais da educação*, objetivam conhecer motivos, fatores influenciadores e justificativas da infrequência das crianças na educação infantil, ao analisarem diários de classes e respostas de questionários aplicados aos familiares e profissionais da educação de três Escolas Municipais de Educação Infantil da Secretaria de Educação de Belo Horizonte, MG, selecionadas a partir do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal do bairro.

No artigo *Psicomotricidade relacional sob a ótica de conceitos teóricos de Vygotsky e Bronfenbrenner*, Ângela Adriane Schmidt Bersch, Maria Angela Mattar Yunes e Susana Inês Molon apresentam questões relacionadas à Psicomotricidade Relacional (PR), ao tomarem como referência conceitos da teoria sócio-histórica de Lev Semionovitch Vygotsky e da teoria Bioecológica de Urie, ao enfatizarem disposições de aspectos lúdicos do brincar com movimento e expressões corporal/artística/musical/verbal na perspectiva da PR.

O artigo de Fábio Souza Lima, intitulado *Quando “ser professor” servia às elites: a Escola Normal Ignácio Azevedo do Amaral (1950-1970)*, objetiva problematizar questões sobre a formação de professores como interesse das elites cariocas, através da análise histórica da instalação da Escola Normal Ignácio Azevedo do Amaral no bairro da Lagoa, Zona Sul, entre os anos de 1950 e 1970, tomando como fonte

de análise os periódicos O Cruzeiro e Diário Carioca,

Encerra a seção estudos o texto *As relações entre a formação do PNAIC e as práticas de alfabetização*, de autoria de Andreia Martinazzo Braga e Nadiane Feldkercher, que discute aspectos voltados à formação de professores alfabetizações através da identificação e análise de quais disposições da formação do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) fazem parte das práticas alfabetizadoras das professoras após as etapas desta formação.

O número publicado, ao dedicar-se ao *Dossiê Psicanálise e Educação*, busca contribuir para o campo de pesquisa e alargar discussões sobre a temática, especialmente no momento em que

vivemos na sociedade brasileira o desmonte de políticas e a desconstrução de símbolos e valores sociais e educativos fecundos para a ressignificação da vida cotidiana e das implicações com os sujeitos e suas histórias.

São Paulo, Salvador;
20 de dezembro de 2020

Maria Cristina Kupfer
Universidade de São Paulo

Maria de Lourdes Soares Ornellas
Universidade do Estado da Bahia

Elizeu Clementino de Souza
Universidade do Estado da Bahia

O (IM)POSSÍVEL DE EDUCAR EM TEMPOS DE CRISE: PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO CRÍTICA

*Marta Regina Furlan de Oliveira (UEL)**
<https://orcid.org/0000-0003-2146-2557>

*Cleide Vitor Mussini Batista (UEL)***
<http://orcid.org/0000-0002-2213-1496>

RESUMO

A psicanálise comunga com a educação crítica a preocupação com a subjetividade humana, uma vez que provoca investimentos e emoções que permitem reflexões em tempos de crise, principalmente ao inspirar no professor um permanente retorno a si mesmo, ou seja, a autorreflexão. Esse texto objetiva buscar, na relação entre psicanálise e educação crítica, possíveis referências para além do olhar psicologizante educacional que se firma em caminhos restritos da educação e da formação docente. O aspecto fecundo desta relação entre a psicanálise e a crítica da cultura evidencia o pensar educativo pelos limiares da ética e da sensibilidade com/pelo o outro. A metodologia, de caráter bibliográfico, pauta-se na apropriação de uma leitura frankfurtiana do pensamento de Freud, em que denuncia a formação pautada na adaptação do sujeito e, pela relação entre as bases teóricas, anuncia uma educação comprometida com ações emancipatórias do saber escolar.

Palavras-chave: Educação. Contemporaneidade. Psicanálise. Teoria crítica.

ABSTRACT

THE (IM)POSSIBLE TO BE EDUCATED IN TIMES OF CRISIS: PSYCHOANALYSIS AND CRITICAL EDUCATION

Psychoanalysis shares with critical education the concern with human subjectivity, since it provokes investments and emotions that allow reflections in times of crisis, mainly by inspiring in teachers a permanent return to themselves, that is, self-reflection. This paper aims to seek, in the relationship between psychoanalysis and critical education, possible references beyond the educational psychologizing view that firms itself on restricted paths of education and teaching formation. The fruitful aspect of this relationship between

* Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora associada do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: mfurlan.uel@gmail.com

** Pós-doutorado em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP) e em Psicanálise pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora associada da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: cler.psico@gmail.com

psychoanalysis and the culture criticism highlights educational thinking through the thresholds of ethics and sensitivity with/for the other. The method, with a bibliographic character, is based on the appropriation of a Frankfurtian reading of Freud's thought, in which he denounces the formation based on the adaptation of the subject and, by the relationship between the theoretical bases, announces an education committed to emancipatory actions of school knowledge.

Keywords: Education. Contemporaneity. Psychoanalysis. Critical theory.

RESUMEN

EL (IM)POSIBLE DE EDUCAR EN TIEMPOS DE CRISIS: EL PSICOANÁLISIS Y LA EDUCACIÓN CRÍTICA

El psicoanálisis comparte con la educación crítica la preocupación por la subjetividad humana, ya que provoca inversiones y emociones que permiten la reflexión en tiempos de crisis, principalmente al inspirar en el profesor un retorno permanente a sí mismo, es decir, la autorreflexión. El presente texto tiene por objeto buscar, en la relación entre el psicoanálisis y la educación crítica, posibles referencias más allá de la visión psicologizante de la educación que se afirma en los caminos restringidos de la educación y la formación docente. El aspecto fructífero de esta relación entre el psicoanálisis y la crítica de la cultura pone de relieve el pensamiento educativo a través de los umbrales de la ética y la sensibilidad con/por el otro. La metodología, de carácter bibliográfico, se basa en la apropiación de una lectura francfortiana del pensamiento de Freud, en la que denuncia la formación basada en la adaptación del sujeto y, por la relación entre los fundamentos teóricos, anuncia una educación comprometida con las acciones emancipadoras del conocimiento escolar.

Palabras clave: Educación. Contemporaneidad. Psicoanálisis. Teoría crítica.

Palavras iniciais

A Psicanálise não pode interessar à Educação salvo no próprio campo da Psicanálise, isto é, pela psicanálise do educador e da criança. (MILLOT, 1987, p. 157).

Em tempos atuais, é nítido o incentivo para o desenvolvimento das competências e habilidades em relação ao processo educativo e formativo dos sujeitos envolvidos. Essa tendência educacional moderna, que aparentemente é democrática por defender alunos autônomos que buscam o conhecimento de maneira independente nos diversos recursos existentes, auxilia na produção de sujeitos sem subjetividade. Desde seu início, a educação é uma forma de (im)posição de novas maneiras de se comportar, de ver o mundo, de se adaptar à sociedade em que se vive.

Segundo Zuin (2012, p. 9), “[...] há uma violência implícita no processo de ensinar e aprender. E o professor, pelos muitos anos que o aluno permanece na escola, particularmente na sociedade contemporânea, é o representante primeiro da polis para realizar essa função”. A sociedade, por sua vez, segundo esse autor, estabelece e acompanha o que deve ser ensinado, ou seja, por meio de costumes, normas e leis dá ao professor o suporte material para a condução do processo educacional.

Ao considerarmos, pela ótica psicanalítica, a função materna como fundante da educação, compreendemos o ato educativo como estruturado a partir das experiências primordiais, sem as quais nossa existência ficaria comprometida,

e não o ato educativo como ação que desenvolve habilidades e competências e oferece formação em nível meramente institucional. Em Zuin (2012, p. 10), “o aluno, desde criança, se desenvolve à contramão de sua natureza primeira, antes se adapta ao que lhe impõe a sociedade que constrói a autonomia de seu eu [...]”. Ainda, é acometido de descrença e desencanto, cada vez maior, de que o processo educacional e formativo lhe possa de fato proporcionar uma melhor qualidade de vida.

Dessa forma, indagamos: Qual seria o possível lugar da civilização e da educação na constituição do sujeito? A Psicanálise pode transmitir ao professor uma ética, um modo de ver e de entender sua prática educativa? Este saber pode gerar uma intencionalidade de trabalho na ação docente?

Para responder tais indagações, temos que pensar no debate sobre a educação em tempos de crise (século XXI) e nos reportarmos às questões da instituição escolar enquanto um dos espaços formativos contemporâneos e não necessariamente o mais importante. Em Freud (1981e), há a compreensão de que, antes da escola, a criança vivencia experiências psíquicas por um tempo longo e significativo. Em Adorno (1995) há, também, a compreensão acerca da formação a partir de uma determinada condição social assumida pelo contexto histórico. Adorno (1995), nesse sentido, deposita na escola poucas possibilidades de emancipação frente à barbárie civilizada.

Esta barbárie civilizada direciona para dois lados cruciais no processo educativo-formativo:

De um lado, o sadismo pedagógico dos mestres, que desde tempos remotos sentem prazer em castigar, diante de seus colegas de classe, os alunos que erram; de outro lado, os sentimentos de amor e ódio dos discípulos em relação aos seus mestres, sentimentos que, igualmente, acompanham a profissão de ensinar desde seus inícios e que, em tempos de tecnologias da informação e comunicação, ganham destaques, intensidade e dramaticidade. (ZUIN, 2012, p. 10).

Por conseguinte, em relação aos professores, “é necessário eliminar quaisquer limitações

e obstáculos existentes na realidade que dão suporte aos tabus com se cercou o magistério” (ADORNO, 1995, p. 114). Sobretudo, no que se refere à formação docente “é necessário tratar aqueles pontos nevrálgicos ainda na fase de formação dos professores, em vez de orientar a sua formação pelos tabus vigentes” (ADORNO, 1995, p. 114).

Nesse sentido, refletimos que se ao esforço da educação for aliada uma perspectiva psicanalítica e crítica, pode-se pensar em um sentido parcialmente eficiente no que tange à formação humana. Na esfera educacional somos desafiados a refletir e atuar de modo comprometido com a desnaturalização da concepção de subjetividade, com a ruptura da lógica patologizadora, instrumental e discriminatória. Cabe rompermos com os reducionismos, com visões adaptativas do conhecimento e tecer narrativas outras.

Essa reflexão busca avançar na problemática que a formulação do (im)possível de educar nos delega em relação aos pontos de atravessamento entre a educação e as práticas escolares humanizadoras do ensino. Freud, no *Prefácio à “Juventude Desorientada” de Aichhorn* (FREUD, 1980a) e no texto *Análise Terminável e Interminável* (FREUD, 1980b), alerta que educar, psicanalisar, governar são “ofícios impossíveis” porque se exercem nesse movimento necessário, que não cessa de fluir, que escapa, portanto, a toda apreensão pelo conceito.

A psicanálise entende que é impossível que o ato de educar garanta um desempenho elevado e regular dos gestos profissionais; que a noção de competência é bastante vacilante para se fixar como razão; que o fracasso do empreendimento educativo é sempre constitutivo; que toda racionalidade técnica e metodológica é impedida de excluir o insucesso e o erro.

Lacan (2005, p. 58) salienta que “as pessoas não percebem muito bem o que querem fazer quando educam [...] e são tomadas pela angústia quando pensam no que consiste educar”. Na realidade, um professor vive essa angústia sob o signo da impotência ao estar diante das

incertezas de seu ato, das pulsões, das manifestações da sexualidade de si e do outro, das ambivalências, das invariantes diagnósticas, das irrupções da violência, do desinteresse e da apatia dos alunos, além de estar diante de sujeitos em sua pura diferença, tendo que exercitar o legítimo imperativo social de fazê-los incluídos. Ou seja, é como se o professor se sentisse paralisado catatonicamente ao saber e ter de lidar com os afastamentos, os diversos modos de aprender, a experiência subversiva da agressividade e da sexualidade e se afirmar: “Não sei mais o que fazer! Não tem mais jeito! Frente a isso me sinto impotente!”.

Assim, esses ofícios impossíveis se tornam possíveis sem, contudo, ter a garantia de que eles venham a obter resultados tangíveis e definitivos. E salientamos que aqui reside a angústia: não ter a garantia. Ao contrário, os resultados têm a ver, de um lado, com o real, o impossível, portanto, o não mensurável e, ainda, com a contingência, que é também imprevisível. Em outras palavras, “isso requer processos formativos pautados no respeito às alteridades e práticas de liberdade entretecidos com a construção da ética, da cidadania, da democracia e referenciais de justiça” (SCHWARZ; BARBOZA, 2020, p. 119). Assim, para Adorno (2010, p. 13):

A formação devia ser aquela que dissesse respeito – de uma maneira pura com seu próprio espírito – ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos. A formação era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo.

Desse modo, esse ensaio teórico tem como objetivo principal buscar na relação entre psicanálise e educação crítica possíveis referenciais formativos que vão para além do olhar psicologizante da educação e da formação docente. Ao considerarmos o aspecto fecundo desta relação é possível pensar a educação em tempos de crise, bem como construir horizontes de sentido e de esperança. A metodologia, de

caráter bibliográfico, pauta-se na apropriação de uma leitura frankfurtiana do pensamento de Freud, em que denuncia a formação pautada na adaptação do sujeito e anuncia uma educação comprometida com ações emancipatórias em contraposição ao praticismo reinante nas intervenções educativas e formativas.

Essa forma adaptativa da educação promove a crise ou falência do ensino que, ancorada por um ideal de sujeito, tem buscado um tipo de sociedade e de humanidade. Esta crise ou falência revela certa racionalidade sobre o indivíduo, visando dominar e oferecer garantias à ordem social e utilitarista. Em contraposição a este modelo de educação e formação, buscamos em Adorno (2010) a autoridade do professor enquanto possível sustentáculo humano do processo educacional-formativo do aluno.

Por esse ângulo, a estrutura do texto se pauta em quatro momentos didaticamente separados, mas que no movimento do pensamento são correlacionados: a) contextualização da civilização na constituição do sujeito via psicanálise e educação crítica; b) reflexão sobre a escola enquanto lócus do conhecimento dialético com o outro; c) a psicanálise, a educação crítica e o sentido de educar em tempos atuais; d) em formato conclusivo, a psicanálise e a condução da ética na educação.

Destarte, intencionamos apresentar e caracterizar à luz da reflexão crítica os ditames formativos estabelecidos, bem como a ausência do compromisso com a vida humana em sua subjetividade, que denomina no termo utilizado por Adorno (1995) como crise da formação. Ainda, a relação entre a psicanálise e a educação crítica como momento de travessia em busca de uma educação ética e comprometida com a formação íntegra dos sujeitos sociais pelas confluências entre o espírito e a autonomia que, de certa forma, constitui o conceito de formação (ADORNO, 2010). Desse modo, o homem deve ser um cidadão de seu tempo, integrando-se no conhecimento e no desenvolvimento das potencialidades humanas. Ainda, precisa ser um crítico de seus dias,

problematizar as injustiças existentes sem se permitir ser dominado pelo coletivo.

A civilização na constituição do sujeito: temida e, ao mesmo tempo, sagrada

A questão da finalidade da vida humana já foi posta inúmeras vezes. Jamais encontrou resposta satisfatória, e talvez não a tenha sequer. Muitos dos que a puseram acrescentaram: se a vida não tiver finalidade, perderá qualquer valor. (FREUD, 1981e, p. 20).

A civilização moderna, temida e, ao mesmo tempo, sagrada, tem levado ao limite novas formas de intensificação dos estímulos ligados à característica indomável da pulsão, ou de verdadeiras “drogas”, nos dizeres de Türcke (2010), desviando a consciência dos homens de sua constituição no mundo. Pelas lentes psicanalíticas freudianas há a percepção de uma sociedade em que pessoas usam de medidas falsas e buscam poder, sucesso e riqueza para si mesmas subestimando os autênticos valores da vida. Correm o risco, num julgamento genérico, de esquecer a variedade do mundo e da vida humana e psíquica.

Freud (1981e) afirma que nós, homens civilizados, trocamos nossas possibilidades de felicidade por uma parcela de segurança. A vida, segundo esse autor, proporciona ao homem muitos sofrimentos, decepções, tarefas impossíveis de serem realizadas. O sofrimento ameaça o homem em três direções: o próprio corpo fadado à decadência; o mundo externo que pode voltar-se contra ele com forças de destruição; o relacionamento com os outros como sendo a fonte do sofrimento mais penoso.

Desse modo, há a suposta fragilidade do indivíduo, compensada pela adesão a uma ilusão coletiva que, na maioria das vezes, é representada por um líder e ou ideal, tal como descreveu Freud (1981e). O sentimento de onipotência gerado por fazer parte de um grupo compensa a percepção da própria fragilidade, ou, ainda, “a

ferida narcisista serve ao narcisismo coletivo” (CROCHÍK, 2011, p. 54).

Contudo, não se trata da desvalorização dessas práticas, mas sim de atentar para o reconhecimento de tais limites. Reconhecê-los não significa recuar diante das tarefas adjetivadas de impossíveis por Freud, mas, todavia, atentar-se para o processo civilizatório quanto à moral, por vezes repressora e que se materializa na sociedade moderna.

Entretanto,

Existem homens que não deixam de ser venerados pelos contemporâneos, embora sua grandeza repouse em qualidades e realizações inteiramente alheias aos objetivos e ideais da multidão. Provavelmente se há de supor que apenas uma minoria reconhece esses grandes homens, enquanto a maioria os ignora. Mas a coisa pode não ser tão simples, devido à incongruência entre as ideias e os atos das pessoas e à diversidade dos seus desejos. (FREUD, 1981e, p. 10).

Ao relacionar com os postulados freudianos, compreendemos no texto *Totem e tabu* (FREUD, 1981b), a questão do mito em relação às origens da cultura com recursos teóricos não só psicanalíticos, como também antropológicos e sociais. A palavra “tabu” significa misterioso, impuro, proibido, mas também sagrado. O que é visto por uma sociedade deve guardar o aviso de que não deve ser tocado, tendo em vista que se trata de algo temido e, ao mesmo tempo, sagrado (FREUD, 1981b).

Para Freud (1980b), “os demônios” que habitam o tabu dizem respeito às projeções das pulsões que podem vir a ameaçar a sociedade. O tabu poderia consistir em coisas que variavam desde uma árvore a outro objeto qualquer. O toque no tabu poderia acarretar algo de grande risco devido ao seu poder, que se manifestaria no momento em que um indivíduo burlasse a lei de não o tocar. Assim como os códigos de lei, o tabu procura barrar ações contrárias a uma certa manutenção da ordem social.

As penalidades decorrentes da violação do tabu eram atribuídas, primeiramente, ao pró-

prio tabu. Posteriormente, a punição viria dos deuses, a partir do momento no qual eles foram vinculados ao tabu. O tempo que culminou com a punição realizada pela própria sociedade encontra-se próximo ao nosso sistema de leis e normas, no qual a sociedade representada pelo judiciário dita a pena a ser cumprida pelo réu. Um outro exemplo reside na instituição moderna escolar, marcada por normas escolares. O tabu, assim como as leis da contemporaneidade, encontra sua eficácia no temor causado aos indivíduos. O tabu provocava temor ao restringir o acesso ao que seria o prazer ou a liberdade, dentre outras possibilidades de satisfazer a pulsão (FREUD, 1980b).

Ultrapassar as regras relativas ao tabu acarretava uma punição. O indivíduo deveria ser punido, pois o seu ato era a manifestação de impulsos inconscientes que poderiam levar a uma desordem capaz de desestruturar um grupo; poderíamos acrescentar – uma instituição. O tabu emerge, portanto, como algo não somente coercitivo, mas também como elemento de coesão. O responsável pela violação do tabu torna-se, ao mesmo tempo, um tabu; essa medida procura garantir que os demais não tenham ações de forma semelhante.

O processo civilizatório impõe ao sujeito uma renúncia pulsional, ou seja, o impossibilita da completa e derradeira satisfação. Sobre isso, vemos em Adorno (1995) que é preciso contrapor-se à barbárie, principalmente no contexto educacional, a fim de construir e disseminar um novo olhar, um olhar adversário de todas as formas de barbárie, principalmente no que se refere ao pensar no sujeito que está à margem. Considerar as minorias vexadas que ainda não superaram os processos pouco perceptíveis impostos pelos detentores do poder. Por isto, é importante, do ponto de vista social, que as instituições formativas assumam sua função emancipatória na formação humana, auxiliando crianças, adolescentes e jovens na tomada de consciência do “pesado legado de representações que carrega consigo (ADORNO, 1995, p. 117).

Ao retomar a civilização, no tocante ao campo educacional dos sujeitos, Freud, um homem da era vitoriana, pôde ver um grande fator para a constituição da neurose; contudo, a cultura, no mesmo golpe que faz instalar a neurose como um dos impedimentos à satisfação da pulsão, também funciona como uma abertura à atuação do princípio do prazer e do desejo. Sobre esse assunto, Türcke (2010) considera que essa neurose apontada por Freud nada mais é do que os fenômenos/efeitos do mundo contemporâneo, no caso. Ainda, situa o cotidiano social e cultural mais tangível em relação aos processos psíquicos e sociais imemoriais e, de certo modo, explica que as neuroses são reflexos de compulsões de sujeitos à repetição e ao sensacionalismo.

A Escola, o Conhecimento e o Outro

Tal conhecimento não produz um efeito paralisante; pelo contrário, ele mostra à nossa atividade a direção que deve tomar. (FREUD, 1981e, p. 29).

A escola é responsável por transmitir conhecimento, mas parece que não só o acúmulo desse, de forma passiva, está em questão. A demanda educativa pressupõe o trabalho de um sujeito do desejo que irá buscar o conhecimento. A pergunta que fica para os alunos é: o que o professor quer de mim? Ou melhor, o que o Outro quer de mim? Contudo, satisfazer o que o Outro quer do sujeito diz respeito a uma condição objetual. Entretanto, a resposta à demanda do Outro pode se constituir como um trabalho do sujeito frente ao Outro e à sua própria condição objetual que lhe é inerente.

Assim, a demanda educativa pode pressupor na criança um sujeito do desejo que seria capaz de metaforizar tal demanda. Assim, caberia ao aluno transformar a demanda educativa em um modo próprio de se apropriar do ensino, transformando-a em desejo de outra coisa. Entretanto, por vezes, a demanda educativa na instituição escolar se mostra excessiva,

distanciando-se da garantia de um lugar para as subjetividades humanas. Há uma tendência formativa, na escola, em expressar os modelos sociais mais amplos e, que em alguns casos, é notória a presença do autoritarismo, da discriminação, do preconceito, da dominação, do silenciamento de corpos e de pensamentos por meio das vidas silenciadas.

[...] as vidas silenciadas desde o pacto colonial até as políticas neoliberais estão cada vez mais presentes, alimentando uma pseudoideia, de um progresso com oportunidade para todos, mas, na prática, impacta e anestesia os pensamentos críticos e criativos, desarticula lideranças e aliena os sujeitos por todo o continente (BALBINO; SILVA; SAIKI, 2020, p. 147).

Em Adorno (1995), no texto *Tabus acerca do magistério*, esse autor referenda a escola enquanto lugar do estabelecimento como esfera da própria vida e dotada de legislação própria. Acrescenta: “certamente, na medida em que as pessoas da escola não permitem interferências, o fechamento da escola sempre tende a se enrijecer, sobretudo face a crítica” (ADORNO, 1995, p. 115).

Por conseguinte, a essência da ação educativa, se é que poderíamos afirmar desse modo, não está “por trás” somente da sua expressão didático-pedagógica, mas, sobretudo, deve vincular o ato educativo com uma racionalidade crítico-reflexiva. Desse modo, segundo Silva (2019, p. 15), “pensar sobre a prática educativa significa mobilizar a reflexão sobre o sentido de ‘educar’, isto é, refletir sobre sua racionalidade formativa diante dos acontecimentos do mundo contemporâneo”.

A práxis da educação pode ser, por certo viés, entendida como uma transmissão de saber que advém do Outro. Desse modo, aquele a ser ensinado recebe um traço do Outro e é na medida em que se apegua a tal traço que poderá vir a nele se alienar, distanciando-se, em certa medida, daquele que sustentou o lugar do Outro. Destacamos a palavra “assemelhasse”, pois o sujeito em vias de advir responde parcialmente à demanda do Outro. Inserimos,

assim, a dimensão da diferença, no momento em que a criança pode vir a fazer outra coisa que não buscar responder fielmente à demanda do adulto.

Todavia, diante desses pressupostos psicanalíticos em consonância com os fundamentos filosóficos adornianos, ao se referir ao processo de adaptação, repetição servil de uma cultura ou do “outro” (contexto social), revela a “cegueira em coletivos”, quando pessoas são dissolvidas como seres autodeterminados, principalmente quando são consideradas pelo outro como indivíduos pertencentes a uma massa amorfa (ADORNO, 1995).

Ao relacionar com a criança, para Adorno (1995) há a necessidade de uma investida na primeira infância, principalmente quando as ações educativas dirigidas à criança estão envolvidas por processos de desumanização e de coisificação do pensamento via caráter manipulador de quem oferece. Será nesse processo que algo pode vir a restar, a cair, instaurando o vazio que marca a constituição do sujeito do desejo – tão caro à educação e à psicanálise. Na transmissão implicada na práxis da educação, ou no ato educativo, nas palavras de Lajonquiére (2009), um traço é transmitido, buscando assemelhar, dito de outro modo, educar ao formatar aquele que aparece como diferente, tornando-o semelhante. Contudo, no mesmo golpe, o torna diferente, já que o saber, agenciado por aquele que se deixa educar, revela-se parcial, ou seja, não constitui uma resposta conclusiva à pergunta pelo desejo do Outro.

Quando se ensina algo a uma criança, por um lado, a fantasia do adulto comparece, fazendo com que a iniciativa do ato educativo diga respeito ao seu próprio desejo; de outro, transmite-se uma lógica operativa que transcende tal campo. E por quê? Porque se trata da transmissão de um fragmento cultural, de algo que está para todos, cabendo a cada um se haver com isso, o que faz com que o estar da criança na escola, até mesmo o seu aprendizado, constitua-se como uma oferta de laço social. Vale destacar que, no processo abordado nas

linhas anteriores, temos o sujeito como efeito da operação da falta no Outro, que leva consigo a diferença que estava em questão no início do processo educativo (entre aluno e professor).

Nessa direção, podemos inferir que a educação comporta uma transmissão, mas não se exaure nela e, até mesmo, coloca-se em evidência quando as práticas pedagógicas “ortopédicas” entram em cena (FREUD, 1981e). Em sintonia com os limiões da teoria crítica e dos pensadores da Escola de Frankfurt, há nesse conceito – práticas pedagógicas ortopédicas – a fragilidade de uma cultura formativa ou a educação convertida ao caráter antirreflexivo, em seu praticismo, no sentido de permanecer estanco em relação ao próprio conceito, ou seja, é a educação pautada na severidade, disciplina rígida, dureza e indiferença ao outro, próprios da produção material da vida refletida pela barbárie.

Desse modo, a educação precisa combater a frieza produzida intencionalmente, conhecendo os aspectos que a produzem. Segundo Adorno (1995, p. 136), “o conhecimento desses mecanismos é uma necessidade”. Contudo, por mais que haja aproximações, faz-se necessária a diferenciação entre a pedagogia e a educação no que tange às consequências de ambas para o sujeito. Trata-se, pois, de uma crítica à falta de diálogo entre professor e aluno ou de respeito à singularidade de cada um, junto com a possibilidade de o próprio professor aprender com o que o aluno pode vir a lhe ensinar numa relação dialética e humanizadora do ensino.

Quanto ao lugar ocupado pelo professor, Ranciére (2005) propõe o de orientador de um caminho apontado pelo próprio aluno. Trata-se daquele que se situa em um outro lugar diante da obra, haja vista ela já ter passado em um momento outro. A proposta de Ranciére (2005) é a de que essa certa distância entre o professor e aquilo a ser transmitido pode vir a abrir possibilidades outras de leitura da obra. Poderíamos afirmar, no bojo da presente pesquisa, que se trata da aposta de que o aluno/a criança possa vir a inventar algo na escola a partir da

sua própria singularidade – o que pode ser um ponto de partida para a aprendizagem e para uma educação contra a barbárie.

Psicanálise, Educação Crítica e o Sentido de Educar

O pensamento aguarda que, um dia, a lembrança do que foi perdido venha despertá-lo e o transforme em ensinamento. (ADORNO, 1995, p. 10).

A relação entre psicanálise e educação vem de longa data, principalmente no que se refere ao interesse freudiano pela pedagogia na intenção de predispor uma melhor compreensão por parte dos professores sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente (FREUD, 1981b). À luz dos preceitos de Freud, afirmamos que os professores exercem grande influência sobre a criança por estarem investidos da relação afetiva primitivamente dirigida ao pai. Os sentimentos de admiração e de respeito são transferidos do pai para o professor, assim como a “ambivalência afetiva” que reside na antítese amor-ódio.

Mesmo sem nos ter deixado escrito algo sobre a educação, realçamos que, em toda a obra de Freud há uma inquietude constante com as questões desse campo formativo, no sentido de que a psicanálise, nascendo de uma prática clínica, constrói um corpo teórico fundamentando uma nova concepção de mundo e de homem, como ser histórico, social e cultural, e tenta compreender como se dá a inserção desse homem na cultura. Os textos *Totem e Tabu* (FREUD, 1981b), *O porvir de uma ilusão* (FREUD, 1981d) e *O mal-estar na civilização* (FREUD, 1981d), de Freud, expõem sua visão evolutiva tanto do indivíduo como da cultura, considerando o desenvolvimento do homem numa interação com o meio social.

Crochík (2011, p. 19), urdido dos fundamentos frankfurtianos em sintonia com as contribuições de Freud, revela que a “formação do indivíduo ocorre na relação sujeito-objeto e a distinção entre esses dois polos e a predomi-

nância de um deles sobre o outro apresentam problemas na sua constituição”. Há em nosso tempo, e até mesmo contexto da escola, a dificuldade de identificação expressada pela identificação negada e pela ausência de identificação, ou seja, “se os homens não podem mais se identificar por meio de suas diferenças, mas somente por meio de uma racionalidade que de meio se converteu em fim, a identificação resultante é a negação da própria identificação” (CROCHÍK, 2011, p. 29).

Ao relacionar essa negação do indivíduo com a educação, abstraímos do texto de 1927, *O porvir de uma ilusão* (FREUD, 1981d), a preocupação freudiana em relação ao problema da educação e, desse modo, o texto é como um testamento pedagógico. A pressão que a sociedade exerce sobre o indivíduo desde sua infância, a partir da educação, faz com que a criança se conforme a uma realidade, que é, de regra, a de dissimular sua investigação e seu conhecimento de tudo o que possa se relacionar à sexualidade. A finalidade da educação é a instauração do princípio de realidade, ou seja, é permitir ao indivíduo, submetido ao princípio do prazer, a passagem de pura satisfação das pulsões para um universo simbólico, que faz referência a uma lei, a lei da castração, que se associa ao processo de adaptação e impedimento da subjetividade humana. A entrada no universo simbólico se dá pela linguagem. É pela mediação da palavra, à qual, desde sempre a criança encontra-se submetida, que é possível a simbolização das relações afetivas (ARMANDO, 1974).

É essa condição de ser submetido à linguagem que diferencia o homem dos outros animais, caracterizando-o em sua especificidade, ao mesmo tempo em que permite a constituição de sua subjetividade. A psicanálise, ao colocar a linguagem como marca do humano, possibilita uma aproximação com as questões da educação, principalmente no que diz respeito à importância que o professor deve atribuir àquilo que a criança diz e pensa, bem como ao que é dito a ela. Em Arendt (2013), a criança,

desde seu início, deve ser apresentada ao mundo e estimulada a mudá-lo pelo processo de educação e emancipação que Adorno (1995) tão claramente defende.

Outra importante contribuição da psicanálise para a educação é encontrada em autores que foram influenciados também pela releitura lacaniana da obra de Freud. Mannoni (1973) observa que, na relação professor-aluno, é criada uma barreira entre o um professor “que sabe tudo” e um aluno “que não sabe nada”, que garante e contém um conjunto de proteções e resistências. A pedagogia funciona como um drama que repete muitas vezes situações da família. Na escola, o desejo de saber do aluno se confronta com o desejo do professor, que está ligado a um ideal pedagógico colocado por ele mesmo, desde o início, e que se interdita ao mesmo tempo em que se mostra ao aluno. O professor espera do aluno um saber que lhe falta, e o aluno, por sua vez, se defende com medo de se ver frustrado no produto do seu trabalho. O aluno se encontra numa relação de poder, sujeito a um desejo inconsciente do professor, que pode chegar a ser bloqueador ou proporcionador do pensar e agir suprimidos. Crochík (2011) afirma que a subjetividade não se desenvolve mais a partir da interiorização da cultura como outrora, porque a experiência, no limite, foi suprimida.

Assim,

A existência de um eu presente em cada reflexão que permite a continuidade; e, portanto, a história individual é substituída pela mudança contínua do indivíduo que deve se adaptar a cada nova situação, abandonando o que sabia anteriormente. É mais adaptável o que não tem princípios e convicções, o que percebe as regras existentes em cada situação e as utiliza a seu favor para atingir seus objetivos, nem sempre racionais. (CROCHÍK, 2011, p. 18).

Para Mauco (1979), o professor age sobre a criança muito mais no nível do inconsciente do que do consciente. Ele não age apenas pelo que diz ou pelo que faz, mas sim pelo que é. As relações afetivas acontecem de formas variadas. Cada um procura satisfazer seus de-

sejos inconscientes. Todavia, a criança, por ser frágil psiquicamente, com um eu que deve se construir à imagem dos adultos em sua volta, é particularmente atingida pelos desejos inconscientes de seus educadores. Crochík (2011, p. 18-19) nos direciona para o olhar as práticas docentes que se amoldam e se expressam ao menos de duas maneiras:

[...] na ingenuidade e no oportunismo. Assim, o ingênuo se adapta sem pensar, julgando que sua atitude não tem consequências importantes para os outros e para sim mesmo; o oportunista justifica essa mesma atitude definindo que os ‘homens são assim mesmo’, ‘todos têm de se virar’ e, assim, deve-se, com certeza, ludibriar os outros para se obter o que deseja.

Sendo assim, ressaltamos que não basta a criança possuir uma inteligência e uma saúde física satisfatórias para se desenvolver e se afirmar na aprendizagem escolar. É necessário também que tenha uma educação afetiva que lhe permita desenvolver uma sensibilidade relacional com os outros, podendo se servir de suas capacidades físicas e intelectuais. A escola é um meio de grande importância para esse desenvolvimento das relações afetivas da criança com os adultos, assim como também com as outras crianças da mesma idade. É também na escola que a criança deve aprender a se relacionar com o outro em diálogo permanente, se constituindo em trocas com todos aqueles a sua volta (PEDROZA, 1993).

Não obstante, há que se considerar que a criança, ao chegar à escola, traz consigo uma experiência relacional vivida com a família, com um inconsciente com todas as suas frustrações e recalcamientos de seu drama interior, com seus desejos, sua história, se exprimindo pela sua simbolização, e esses pressupostos freudianos dialogam com Adorno (1995) ao elucidar que a essência do homem é a diferença. A pedagogia, portanto, poderia procurar se articular com essa expressão simbólica de cada educando em sua individualidade a partir das múltiplas situações oferecidas pelo coletivo educativo institucional e suas diferentes for-

mas de propostas pedagógicas, principalmente no que tange ao oferecimento à criança da oportunidade de verbalizar suas tensões.

É dessa maneira que a psicanálise pode auxiliar o educador, possibilitando uma compreensão profunda e complexa do sujeito, no que ele tem de mais pessoal e de mais íntimo. Para tal, é necessário que a escola se distancie da relação submissa e passiva diante da “autoridade” que, muitas vezes, é refletida no autoritarismo docente. Sobre isso, Oliveira (2019, p. 79), ao tratar da educação e do papel de professores à luz dos fundamentos arendtianos, evidencia que a questão da autoridade legítima docente não deve residir na violência e ou na força, tampouco na persuasão, pois “persuadir implica que a relação se estabeleça numa esfera de igualdade, haja vista que a eficiência da ordem se dá pelo melhor argumento”. Desse modo, acrescenta essa autora que “uma relação mediada pela violência angaria obediência, mas uma obediência por medo, e não por respeito, não pode ser considerada como um projeto de autoridade e de educação” (OLIVEIRA, 2019, p. 79). Para tanto, a relação professor-aluno depende, em grande medida, da maturidade afetiva do professor. Se esta lhe permite resolver suas próprias dificuldades, ele poderá ajudar a criança a viver e a resolver as suas angústias subjetivas.

Mauco (1979, p. 167) ainda acrescenta que, ao reagir afetivamente, “eles me põem doida”, o adulto perde sua superioridade e a autoridade de sua função educativa, que exige, ao mesmo tempo, “muito apego para compreender a criança, e muito desapego para não reagir subjetivamente”. É numa relação de diálogo e de escuta que a educação será uma relação de respeito à pessoa da criança. Respeito e compreensão ao seu comportamento e às etapas de seu desenvolvimento psíquico e afetivo.

Para Bigeault e Terrier (1978), a contribuição da psicanálise para a educação é um fato, como também o é para outros campos, como a arte e a publicidade, por exemplo. Segundo esses autores, a psicanálise deu uma

nova visão para os seguidores de Rousseau, os do movimento da Escola Nova, passando pela psicologia social. No entanto, ao mesmo tempo em que essas duas posições parecem se aproximar, há entre elas um abismo. O que falta nas pedagogias modernas é considerar questões de grande importância para a psicanálise, tais como a frustração, a agressividade, o conflito e o Édipo, como constituintes da estruturação da personalidade. Por outro lado, elas se aproximam, principalmente ao acentuar a importância da energia no interior do sujeito e sua relação com o mundo exterior.

A premissa fundamental da psicanálise é a diferenciação do psíquico em consciente e inconsciente. E sua grande utilidade é, sem dúvida alguma, a tentativa de trazer o inconsciente até o consciente, levando as repressões e preenchendo as lacunas mnêmicas, pois, como Freud (1981c) afirmou, seu objetivo era de traduzir em teoria os resultados da observação, sem nenhuma obrigação de sua parte de alcançar, numa primeira tentativa, uma teoria completa que se refere por sua simplicidade. Para a psicanálise, toda e qualquer ligação do sujeito com o mundo significa investimento afetivo. Dessa maneira, são de grande importância para a educação os resultados das investigações psicanalíticas, que reivindicam para os processos afetivos a primazia na vida psíquica.

E, diante disso, inferimos que essa relação entre psicanálise e educação potencializa a autorreflexão crítica a partir da qual a desbarbarização seja possível, principalmente no que tange à desarticulação da escola com a vida da criança, adolescente e jovem na qual a conhecemos, vivenciamos e perpetuamos.

Considerações finais: a psicanálise e a condução da ética na educação

É hora de nos voltarmos para a essência desta civilização, cujo valor para a felicidade é posto em dúvida. (FREUD, 1981e, p. 32).

Ao retomar o objetivo geral deste texto, nossos desafios são postos para pensar o (im) possível de educar em tempos de crise. Quando esse pensar tem um misto de psicanálise e educação crítica, há um horizonte de possíveis mudanças no campo formativo escolar. Essa abertura possível para a mudança estaria interligada a uma ética na educação e na formação de professores, ou seja, um modo de ver e entender a prática educativa por meio da consideração do papel do desejo no aprender, incluindo a curiosidade, sua origem e as relações que têm com a curiosidade intelectual. Ainda, nesse modo ético de pensar a educação, há a importância da vida humana e o funcionamento da transferência na relação pedagógica. Contudo, é preciso lembrar que a Psicanálise não “é uma construção intelectual que resolve todos os problemas de nossa existência” e, sim, “a fonte de um pensamento sobre o homem e a condição humana” (CHILLAND, 1993, p. 19).

A obra *Os condenados da terra*, de Frantz Fanon (1968 apud FREIRE, 2014) é uma referência valiosa no que diz respeito à condição humana no mundo. Ao dar-se conta da grande contradição na condição humana (opressores e oprimidos), delineia uma perspectiva a partir dos “condenados da terra”, objetivando discutir e evidenciar os males sofridos pela humanidade, que é cotidianamente negligenciada, esquecida e roubada enquanto condição histórica e social. Deste olhar, a obra provoca uma necessidade de consciência crítica que, pode ser revelada na relação psicanálise e educação, principalmente no que tange à luta pela humanização, pela libertação da opressão de tantos que têm sua dignidade (desde criança) tolhida, numa morte (castração) em vida, uma existência apagada, esquecida e excluída na condição de demitidos da vida.

Ante a desumanização social e escolar, há a esperança de que, por meio da transformação ética, haja possibilidade de pensar a vida pelo processo de escuta sensível do outro e com o outro. Quando os adultos conseguem “escutar” a vontade de saber das crianças, é possível favo-

recer experiências prazerosas com o aprender. Como resultado temos: a pulsão de investigação se refere ao entendimento de perguntar ao outro e perguntar a si mesmo.

O aprender passa pela via do desejo, ou seja, o desejo recorta os campos do aprender. O que explica o sentido atribuído aos objetos do conhecimento são os desejos do sujeito da aprendizagem. Um inventário de tais desejos responde não só pelas escolhas, mas pela ênfase dada a parcelas deste objeto, bem como a transformação que sofre para atender a estes desejos. Menos do que interpretá-los, deve o profissional educacional considerá-los como partícipes decisivos das posições assumidas por quem aprende.

Para isso, o caminho formativo passa a ser esboçado como conquista desejosa da aprendizagem e não como imposição dela. Para tanto, é necessário que haja a tomada de consciência crítica e sensível sobre esta realidade marcada por uma consciência hospedeira da opressão que tem provocado a dispersão, a acomodação, o ajustamento do oprimido que normaliza a submissão num cenário social e afetivo de mutismo e de alienação.

É preciso dar-se conta da falta de algo para termos a necessidade da procura (curiosidade, desejo) e isso constitui o primeiro passo para o jogar, o brincar. Quanto maior a entrega, maior a possibilidade de criação, pois a falta se amplia a cada novo passo desde que se mantenha aberto o terreno da curiosidade. A interação abre espaço para perguntas, para conhecer o outro com quem se tem interesse e relacionamento, ao mesmo tempo em que cria condições de que o indivíduo se mostre com suas diversas facetas. Em ambiente de liberdade, que é uma conquista entre professores e alunos, promove-se uma permanente busca que só existe no ato responsável de quem a faz.

O caráter movente dos conflitos, das dúvidas, dos anseios na evolução psicosssexual descrita por Freud reforça a importância dos conflitos para o desenvolvimento em geral e, em particular, para o desenvolvimento psí-

quico. Se o conflito move, do ponto de vista cognitivo, pondo em funcionamento e fazendo avançar toda uma série de hipóteses e teorias que não só visam satisfazer necessidades, mas são criadoras de necessidades, este mecanismo deve ser valorizado na perspectiva eticamente pedagógica. Esta valoração vem por meio do estímulo do professor pelos limiares da tolerância e do movimento de busca daqueles sujeitos (crianças, jovens e adultos) inconclusos.

Uma concessão especial deve ser feita à vida subjetiva das crianças e alunos, sendo que, segundo Crochík (2011, p. 30), “a educação deve ser voltada para a diferenciação”, que se dá pelas relações sociais e educativas, e, ainda, pela linguagem. Afirma esse autor que quanto mais rica a linguagem entre os sujeitos sociais, aqui, no caso, professores e crianças, mais experiências podem ser expressas e o indivíduo pode ser mais diferenciado. Cada palavra, portanto, implica a possibilidade da narração da experiência, que só se realiza na expressão e comunicação para os outros. Sua importância também é grande na atuação de quem ensina, pois na paixão de formar do professor estão envolvidas as subjetividades de formação, de criação e de deformação que mobilizam e sustentam sua posição pedagógica, e nas quais radicam parte do êxito da aprendizagem de seus alunos (SILVA, 2019).

Desse modo, inferimos que a sensibilidade e a ética na educação devem se voltar para diferenciar, entretanto, se elas buscam o sempre igual, então estão convertidas em frieza. Desse modo, a liberdade enquanto possibilidade de resistência à reificação da vida e das relações humanas deve ser exaltada onde se anunciar. Uma de suas formas de expressão e de possibilidade de educar em tempos de crise é a crítica que não se limita a aperfeiçoar o existente por meio de “moldes” educativos, mas se desperta para o papel dos sujeitos envolvidos pelo compromisso de transformação e com engajamentos formativos em prol de um mundo mais humanizado. Para isso, Benjamin (2016, p. 244) contribui ao se referir à preservação

das as experiências da vida ante o refreamento da experiência autêntica, sendo possível “despertar no passado as centelhas da esperança” por meio da transformação social da cultura e da educação.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. W. Teoria da Semiformação. *In*: PUCCL, B; ZUIN, A. A. S; LASTÓRIA, L. A. C. B. (org.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Trad. De Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. 1. reimp. da 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- ARMANDO, A. **Freud et l'éducation**. Paris: Les Editions E.S.F, 1974.
- BALBINO, A. G; SILVA, L. B. O.; SAIKI, M. Educação e libertação na América Latina: combater a barbárie promovendo a dignidade humana. *In*: SILVA, L. B. O; BALBINO, A. G. (org.). **Teoria crítica e teorias críticas latino-americanas e educação**. São Paulo: Livraria da Física, 2020. p. 147-159.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet; Prefácio de Jeanne-Marie Gagnebin. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2016.
- BIGEAULT, J. P.; TERRIER, G. **L'illusion psychanalytique en education**. Paris: PUF, 1978.
- CHILLAND, C. **Homo Psychanalyticus**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993.
- CROCHÍK, J. L. **Teoria crítica da sociedade e psicologia: alguns ensaios**. Araraquara, SP: Brasilia, DF: Junqueira&Marin/CNPq, 2011.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREUD, S. A dinâmica da transferência. *In*: FREUD, S. **Obras Completas, Vol. XII**. Rio de Janeiro: Imago, 1981a. p. 109-119.
- FREUD, S. Totem e tabu. *In*: FREUD, S. **Obras Completas, Vol. XII**. Rio de Janeiro: Imago, 1981b. p. 17-23.
- FREUD, S. Os chistes e a relação com o inconsciente. *In*: FREUD, S. **Obras Completas, Vol. VII**. Rio de Janeiro: Imago, 1981c. p. 21-163.
- FREUD, S. O futuro de uma ilusão. *In*: FREUD, S. **Obras Completas, Vol. XXI**. Rio de Janeiro: Imago, 1981d. p. 15-63.
- FREUD, S. O mal-estar na cultura. **Obras Completas, vol. XXI**. Rio de Janeiro: Imago, 1981e. p.67-73
- FREUD, S. Prefácio à “Juventude Desorientada”, de Aichhorn. *In*: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XIX**. Rio de Janeiro: Imago, 1980a. p. 307-308
- FREUD, S. Análise terminável e interminável. *In*: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XXIII**. Rio de Janeiro: Imago, 1980b. p. p. 231-269.
- LACAN, J. **O triunfo da religião**: precedido do discurso aos católicos. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- LAJONQUIÈRE, L. **Figuras do infantil**. A psicanálise na vida cotidiana com as crianças. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- MANNONI, M. **Education impossible**. Paris: Editions du Seuil, 1973.
- MAUCO, G. **Psychanalyse et éducation**. Paris: Aubier-Montaigne, 1979.
- MILLOT, C. **Freud antipedagogo**. Tradução de A. Roitman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.
- OLIVEIRA, M. R. F. A. (Des)autoridade pedagógica nos espaços formativos para a primeira infância: da tradição à modernidade. **Educação em Foco**, ano 22, n. 37, p. 73-91, maio/ago. 2019.
- PEDROZA, R. L. S. **Freud e Wallon**: contribuições da psicanálise e da psicologia para a educação. 1993. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 1993.
- RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível**: estética e política. Tradução de Mônica Costa Nelto. São Paulo: Ed. 34, 2005.
- SILVA, A. S. Educação, expressividade estética e experiência formativa. *In*: SILVA, A. S; SILVA, L. B. O. (org.). **Educação, estética e experiência**: entre saberes e práticas na contemporaneidade. São Paulo: Livraria da Física, 2019. p. 15-29.
- SCWARZ, A; BARBOZA, D. Subjetividade e processos formativos: educação como prática de liberdade. *In*:

SILVA, L. B. O; BALBINO, A. G. (org.). **Teoria crítica e teorias críticas latino-americanas e educação**. São Paulo: Livraria da Física, 2020. p. 119-131.

TÜRCKE, C. **Sociedade excitada**: filosofia da

sensação. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

ZUIN, A. A. S. **Violência e tabu entre professores e alunos**: a internet e a reconfiguração do elo pedagógico. São Paulo: Cortez, 2012.

Recebido em: 24/07/2020

Revisado em: 09/12/2020

Aprovado em: 11/12/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

PSICANÁLISE, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL CONTEMPORÂNEA EM GIROS PLANETÁRIOS

*Larissa Ornellas (UNEB)**

<https://orcid.org/0000-0002-8994-0829>

*Maria de Lourdes Soares Ornellas (UNEB)***

<https://orcid.org/0000-0002-1171-9251>

RESUMO

Este artigo é fruto de estudos e pesquisas em psicanálise, as quais têm como suporte pressupostos teóricos metodológicos na interface sobre a educação e psicanálise através de dois grupos de pesquisas certificados pelo CNPq sobre a infância contemporânea nas dissertações e teses construídas na universidade. Discorre sobre a relação com o corpo e o aprender infantil no contexto da crise planetária pandêmica, insere a escuta, atravessada pela escola e pelas tensões presentificadas na ambiência da família, bem como a realidade que coloca o sujeito a serviço do gozo ininterrupto dos objetos de consumo, não deixando lugar para a subjetividade emergir. As novas configurações temporo-espaciais para as crianças nascidas na era das tecnologias digitais subtrai o brincar livre e é marcada pela hiperconexão, o que constitui uma das faces do sintoma fruto da linguagem veiculada nas telas planas, obedecendo a lógica da instantaneidade. Portanto, cabe aos pais e educadores da criança incitar o advir temporal da condição subjetiva do ato de educar.

Palavras-chave: Psicanálise e educação. Criança. Educação infantil. Tecnologias digitais. Pandemia.

ABSTRACT

CONTEMPORARY CHILDHOOD AND CHILDHOOD EDUCATION IN PLANETARY SPINS

This article is the result of studies and researches in psychoanalysis which are supported by theoretical methodological assumptions in the interface on education and psychoanalysis through two research groups certified by CNPq on contemporary childhood in dissertations and theses built at the university. It

* Pós-doutorado pelo Réseau Mondial Serge Moscovici – Maison desSciences de l’Homme. Doutora em Psicopatologia Fundamental e Psicanálise pela Universidade Paris VII – França. Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Líder do Grupo de Pesquisa e Extensão Berç(A)rte – Grupo de Estudo do laço primordial mãe-bebê: estudos transdisciplinares. E-mail: larissa.ornellas1@terra.com.br

** Pós-doutorado pela Universidade de São Paulo (USP). Doutora em Psicanálise e Educação na Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP). Professora Titular Plena da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicanálise e Educação e Representação Social (GEPPE-RS/UNEB). E-mail: ornellas1@terra.com.br

discusses the relationship with the body and children's learning in the context of the pandemic planetary crisis, inserts listening, traversed by the school and tensions present in the family environment as well as the reality that places the subject at the service of the uninterrupted enjoyment of consumer objects, leaving no room for subjectivity to emerge. The new temporospatial configurations for children born in the era of digital technologies subtract free play and are marked by hyperconnection, which is one of the faces of the symptom resulting from the language conveyed on flat screens, obeying the logic of instantaneity. Therefore, it is up to the child's parents and educators to encourage the temporal arising of the subjective condition of the act of educating. **Keywords:** Psychoanalysis and education. Child. Early childhood education. Digital technologies. Pandemic.

RESUMEN

EDUCACIÓN INFANTIL Y INFANTIL CONTEMPORÁNEA EN GIROS PLANETARIOS

Este artículo es el resultado de estudios e investigaciones en psicoanálisis respaldados por suposiciones metodológicas teóricas en la interfaz sobre educación y psicoanálisis a través de dos grupos de investigación certificados por el CNPq sobre la infancia contemporánea en disertaciones y tesis construidas en la universidad. Discute la relación con el cuerpo y el aprendizaje de los niños en el contexto de la crisis planetaria pandémica, inserta la escucha, atravesada por la escuela y las tensiones presentes en el entorno familiar, así como la realidad que pone al sujeto al servicio del disfrute ininterrumpido de los objetos de consumo, sin dejar espacio para que surja la subjetividad. Las nuevas configuraciones temporoespaciales para niños nacidos en la era de las tecnologías digitales restan el juego libre y están marcadas por la hiperconexión, que es una de las caras del síntoma resultante del lenguaje transmitido en pantallas planas, obedeciendo la lógica de la instantaneidad. Por lo tanto, corresponde a los padres y educadores del niño incitar el surgimiento temporal de la condición subjetiva del acto de educar.

Palabras clave: Psicoanálisis y educación. Niño. Educación de la primera infancia. Tecnologías digitales. Pandemia.

Este artigo é fruto de estudos e pesquisas realizadas em psicanálise, as quais têm como suporte os pressupostos teóricos-metodológicos sobre a psicanálise e educação, que estão sendo aprofundados na universidade. Inúmeras pesquisas referenciam-se no seu método através de disciplinas nos cursos de graduação e pós-graduação e implementam a formação acadêmica nas pesquisas teóricas e empíricas em busca de consolidar o tripé ensino, pesquisa e extensão universitária. Faz-se

pertinente avançar na proposição de como vem sendo veiculado o ensino, a transmissão e a formação em psicanálise e como se reinventam na universidade. Essa trilha constituiu-se metaforicamente como um trabalho arqueológico no dizer de Freud (1976):

Mas assim como o arqueólogo ergue paredes do prédio a partir dos alicerces que permaneceram de pé, determina o número e a posição das colunas pela depressão do Chão e reconstrói as decorações e as pinturas murais a partir dos

restos encontrados nos escombros, assim, também o analista procede quando extrai suas inferências a partir dos fragmentos de lembranças, das associações e do comportamento do sujeito da análise. [...] já que dispõe de material que não pode ter correspondente nas escavações, tal como as repetições de reações que datam da tenra infância e tudo o que é indicado pela transferência em conexão com essas repetições.

A metáfora utilizada por Freud (1976) alicerça o entendimento da psicanálise como prática clínica e permite pensar de que forma sua inserção nos muros da universidade organiza-se, historicamente, como uma engenharia complexa; estudos e pesquisas são realizados nessa interface, embora o laço ainda se encontre no campo da (im)possibilidade.

As especificidades dessas pesquisas vêm se consolidando na universidade, no campo da psicanálise e educação, através de dois grupos de pesquisa certificados pela CNPq, com crianças em idades que marcam a passagem da primeira para a segunda infância. O par psicanálise e educação possibilita pensar que esses dois saberes articulados podem dizer sobre a criança e a educação infantil. Observa-se, nas últimas décadas, que pesquisadores da área ofertam espaços de debate e interlocução interdisciplinares quando realizam investigações pela trilha de uma transferência de trabalho através das dissertações e teses na esteira da psicanálise e educação como cenário de escuta, criação e autonomia.

Faz-se preciso pontuar que as esperanças de Freud na Educação, enunciadas no seu texto *Novas conferências introdutórias sobre psicanálise* (FREUD, 1976, p. 341), são tecidas à luz das preocupações com a educação, embora ele se mostre reflexivo quanto à possibilidade e pertinência de uma educação psicanaliticamente orientada. Nesse ponto, o mestre se posiciona:

Existe um tema, todavia, que não posso deixar passar tão facilmente – assim mesmo, não porque eu entenda muito a respeito dele, e nem tenha contribuído muito para ele. Muito pelo contrário: aliás, desse assunto ocupei-me muito pouco. Devo mencioná-lo porque é da maior

importância, é tão pleno de esperanças para o futuro, talvez seja a mais importante de todas as atividades da análise. Estou pensando nas aplicações da psicanálise à educação, à criação da nova geração. Sinto-me contente com o fato de pelo menos poder dizer que minha filha Anna Freud fez desse estudo a obra de sua vida e, dessa forma, compensou a minha falha. (FREUD, 1976, v. 22. p. 345).

Essa revelação impulsionou, historicamente, os estudos e as aproximações da psicanálise ao campo educativo nesta contemporaneidade, através da produção de livros e artigos e, hoje, esses dois saberes, se bem encadeados, podem encontrar a dimensão da subjetividade, no seu enlace entre saber e conhecimento, ao tempo em que contribuem para ampliar (im)possibilidades para além das fronteiras que delimitam seu horizonte. Enodar psicanálise e educação é não perder de vista que ambos operam em seus lócus de modos distintos, portanto, não se espera o encontro, mas um (des)encontro. É possível que esse processo frente ao ato educativo da criança construa saberes constitutivos visando à educação subtrair a repetição para dar lugar à criação. Nesse sentido, Maria de Lourdes Ornellas (2019, p. 68) metaforiza o par psicanálise e educação:

A psicanálise e a educação são como a imagem do tecelão, alguns fios parecem partidos, outros estão unidos, desenhando, em seu trajeto, uma peça do diverso necessariamente interminável. E assim podemos nos apaziguar ante a possibilidade de encontrar nessa aproximação de saberes, o olhar e a escuta, mesmo sabendo que a angústia afeta o laço possível.

Este escrito tenta indagar qual seria o lugar e a posição da psicanálise e da educação face à realidade contemporânea, que coloca o sujeito a serviço do gozo ininterrupto dos objetos de consumo, não deixando lugar para a subjetividade emergir. Para se aproximar de uma possível resposta a essa indagação, não se pode ignorar que o debate contemporâneo acerca da temática da subjetividade está permeado de construtos psicanalíticos, obrigando ao alongamento de fronteiras epistemológicas,

com repercussões em diferentes campos do conhecimento. Não se trata de saber se ela é ou não ciência, ainda que os cânones da ciência tradicional não se submetam; todavia, impõem seu discurso, com uma nova forma de enunciado científico. O discurso psicanalítico difere, essencialmente, do metafísico e do filosófico, mantendo, porém, com esse último, uma relação de estreita colaboração. Nota-se, hoje, que no interior das universidades, nas diversas instituições analíticas, espaços autodefinidos em torno do saber freudiano/laciano, não se pode desconhecer a busca desse estudo para a educação infantil.

Lacan (2003) inscreve o professor como aquele sujeito incompleto, barrado, e que além de ocupar o lugar daquele que transmite, oferta o lugar da fala e, portanto, da falta. Nessa concepção, diz: “o professor se produz num nível do sujeito, tal qual como o articulamos com o significante que o representa por outro significante.” (LACAN, 2003, p. 305).

Pergunta-se: será que a psicanálise tem algo a dizer e fazer no ato educativo com crianças? É essa inquietação o motivo do convite da psicanálise para este encontro com a educação infantil. Frente a este desafio de enlaçar psicanálise e educação, perguntamos: o que falta em um é o que está no outro? Essa indagação encontra algumas pistas na fala de Larissa Ornellas (2016, p. 137), com a qual a autora busca o enlaçamento da psicanálise com a educação:

[...] quando falamos em um possível enamoramento da psicanálise com a educação, colocamos a psicanálise no lugar daquela que convida o educador ou a escola a uma relação com o saber que é sempre produzido pelo inconsciente. Saber esse como bem o situa Lacan no ‘Grafo do Desejo’. Destacamos, nesta lógica, que o processo ensino-aprendizagem não se resume à absorção operatória de conteúdos depositados pelo professor no ato de ensinar seu aluno, mas na possibilidade de fazer emergir nesse aluno, em momentos precisos desse processo, o sentido engendrado que pode causar-lhe desejo.

Observa-se que a primeira parte do “Grafo do Desejo” que Lacan (1999, p. 421) escreve

mostra “uma topologia que permite desenhar homologias”. Essa similaridade topológica sustenta a operacionalização com o grafo no que concerne à alienação do sujeito, do Eu, e do Outro, na construção subjetiva.

Nessa construção é possível que a psicanálise e a educação inscrevam insígnias pulsantes para que o aluno possa fazer a torção do adestramento, para a imersão no seu desejo. De forma similar, para mergulhar no mundo infantil, é necessário o exercício de novos operadores que contribuam com a escuta, o olhar, o corpo, os ditos e dizeres, os gestos, os silêncios. A escuta não se prende ao discurso que está sendo dito, encoraja a criança a colocar-se diante do seu próprio discurso, na aposta que a singularidade e subjetividade emergem no ato educativo escolar. É nesse viés que Kupfer (2000, p. 34) faz a leitura da escola:

Uma leitura que inclua o discurso social que circula em torno do educativo e do escolar [...] estará produzindo uma inflexão na ação do psicanalista e o levará a uma prática que não coincide mais com uma clínica psicanalítica ‘ortodoxa’, pois ele terá de se movimentar o suficiente para ouvir pais na escola. Isso amplia o campo de ação do psicanalista, que passa incluir a instituição escola como lugar de escuta.

Por essa trilha, afirma-se ser a escuta uma ferramenta específica para que a criança possa se inscrever numa cadeia significativa com a qual possibilita deixar deslizar seus desejos, afetos e identificações. Essa escuta é atravessada pelo social, pela transferência e pelas tensões presentificadas na ambiência da família. Não é fácil colocar em exercício uma educação capaz de reconhecer a escuta como um princípio que possa orientar a criança no seu processo educativo, na busca de encontrar entre a autoridade e o afeto um jeito novo de educar. A citação a seguir expressa como devem ser pensadas as condições para essa escuta:

Desse modo, podem ser criadas as condições mínimas, um espaço para ‘metabolizar’ a angústia que comparece no lugar da falta, reduzindo, o mal-estar na educação e abrindo brechas para que algo de novo, criativo e singular, e mesmo

prazeroso, possa advir no campo das relações e das práticas educativas. Assim, talvez, como uma resposta possível, à angústia, ao enigma, à interrogação sobre ‘o que o outro quer de mim?’ Algo inesperado, sublime, que possa nos surpreender no ensino da psicanálise a educadores. (ALMEIDA, 2003, p. 22).

A indagação sobre “o que o Outro quer de mim?”, simbolicamente escutada pela criança, seja na sua ambiência familiar ou na escola, merece uma ética, um saber e um estilo por parte de pais e educadores, na condição de escutantes, e configura-se na modalidade de uma fala não toda, inscrita no que escapa, no que tropeça no Real da criança.

A pós-modernidade tem trazido novas configurações temporo-espaciais para as crianças nascidas na era das tecnologias digitais. Nesse sentido, como situarmos o tempo de ser criança dentro de um cenário pós-moderno marcado pelas acumulações e acelerações no qual a hiperconexão constitui-se como uma das faces do sintoma social? Como diz Alfredo Jerusalinsky (2007, p 251-252), no que se refere a crianças e o modo como se inserem no contexto escolar e familiar,

A infância encontra-se hoje em condições inéditas de vulnerabilidade e risco para a sua estruturação subjetiva: a miséria artificialmente gerada e as migrações forçadas em massa que causam forte desterritorialização dos recursos familiares para oferecer adequados cuidados primários a crescente terceirização das funções maternas. No Brasil temos um incremento de 150% de matrícula de bebês em creches nos últimos 10 anos.

Nessa perspectiva, este artigo se reporta a traçar o tempo da primeiríssima e primeira infância na qual o *infans*, recém-nascido humano, é convidado a estreitar no mundo vivente pelo banho de linguagem. Sendo linguagem o que se refere ao universo simbólico sociocultural envolvendo a condição do sujeito humano. Nesse contexto, como pensar a infância contemporânea, a relação com o corpo e o aprender infantil no cenário da crise planetária pandêmica Covid-19?

O reconhecimento da imagem de seu corpo pela criança necessita da mediação do Outro, incarnado pela mãe ou seu substituto. Este adulto, que fez da criança objeto de seu olhar e de seu desejo, estabelece a relação de posse da criança em relação a sua imagem (‘este é você’). O eu se constitui pela identificação da imagem do corpo no espelho, sua consistência é então aquela de uma imagem. Esta operação funda o narcisismo do sujeito, dá sua matriz ao eu e delimita o lugar do ideal do eu, que ficará como um ponto de identificação para o sujeito. O eu-ideal é a imagem designada como desejável, no momento do estádio do espelho, pelo adulto, situado no lugar do ideal do eu. No futuro, o sujeito tentará fazer coincidir sua imagem - quer dizer seu eu- com o seu eu-ideal, se baseando a partir do seu ideal do eu. (MOREL, 2004, p. 21).

Entendemos que o fenômeno das novas tecnologias digitais se configura, então, como manifestação de linguagem produzida pelo humano, o que vem a constituir o universo do simbólico virtual. Como o próprio nome diz, o virtual apela para uma lógica da bidimensionalidade, pois revela-se na dimensão de telas planas nas quais projeta-se o tráfico de códigos, letras, mensagens e linguagens. Vale lembrar, igualmente, que a linguagem veiculada nas telas planas são moduladas para cada vez mais passarem pela condensação dos seus conteúdos, substituindo as narrativas por símbolos, abreviações e condensações, obedecendo à lógica da instantaneidade e, portanto, do não limite temporo-espacial. Como diz Michel Serres (2012), encontramos-nos face à geração do pequeno polegar, aquela que aprende desde cedo a dedilhar nas telas planas na lógica, da ausência de tempo, de distância e de limite. Por isso, sem o amparo dos outros primordiais, os próximos cuidadores, que vêm a figurar para a criança como lugar de referência e suporte imaginário e simbólico, estabelecendo contornos e limites ao fluxo incessante de conteúdos veiculados pelo espaço virtual, a criança ficaria como num barco a esmo, sem direção, o que pode a vir engendrar impasses constitutivos significativos desde o ponto de vista da construção da sua imagem corporal e sua percepção

de si como sujeito no campo do Outro. Nesse sentido, corrobora-se com uma passagem de Lebrun (2009, p. 148-149) quando afirma:

Fazendo impasse sobre o ‘caráter fundamentalmente decepcionante da ordem simbólica’, o simbólico secretado pelo discurso da ciência, seria ele, a propriamente dizer, ainda um simbólico? Não seria, antes, a um pseudo-simbólico, a um simbólico travestido que nós estamos lhe dando na contemporaneidade? A elisão deste traço estrutural não o desnaturalizaria, não o devolveria, por este fato, ao puro imaginário? Este simbólico, que não o é mais verdadeiramente, nós propomos chamá-lo de um ‘simbólico virtual’. A palavra *virtual* foi emprestada do latim escolástico *virtualis*, este saído de *virtus*, potência, força e quer dizer ‘o que existe apenas em potência e não em ato’. Pierre Lévy adianta: O virtual tende a se atualizar sem ser passado, contudo, à concretização efetiva ou formal. A árvore é virtualmente presente no grão. Em todo rigor filosófico, o virtual não se opõe ao real, mas ao atual: virtualidade e atualidade são somente duas maneiras de ser diferentes.

Destarte, prende-se a um binarismo que rege a linguagem virtual, encontrando dificuldade para instalar a dimensão do ternário, garantidor de um simbólico que sustenta a estrutura ou, ainda, devido a um inflacionismo virtual impede o ser humano de pensar, porque pensar é suportar o lugar da diferença, da casa vazia, do terceiro excluído, da falta que marca a condição mesma de sujeito falante.

Por este fato, nós estamos cada vez mais dependentes dos outros – dos ‘pequenos outros’ – que nos circundam e que são os únicos a poder nos renviar à nossa própria identidade. Nós nos tornamos então usuários, livrados aos ventos e às marés das consignas coletivas e das opiniões mediatizadas. (LEBRUN, 2015, p. 45).

Nós vivemos numa sociedade-rebanho, como o compreendeu e o antecipou Nietzsche, quem viu, muito bem, esta perda da capacidade de produzir uma diferença, e a tendência das sociedades ditas ‘individualistas’ a negar as exceções. Nossas sociedades pretensamente individualistas são na realidade perfeitamente gregárias. A aparição desta estrutura gregária, de rebanho, de massa, mais do que de multidão, deste *formigueiro* como Stiegler aliás a chama, tem, por efeito, empurrar o indivíduo-sujeito a evitar sua divisão subjetiva, a trocar sua trajetória

de subjetivação por um pertencimento a uma massa: uma individuação antes que uma individualização, uma maneira de exigir, de poder contar-se como um dentro de um rebanho, ao em vez de impor-se o trabalho de sair do rebanho e assim realizar-se como sujeito autônomo e singular. (LEBRUN, 2015, p. 49).

O tempo imposto pela pandemia da Covid-19 pode ser compreendido numa visão dialético-filosófica como matéria-prima da vida. Dizer isso parece um contrassenso, contudo, quando se dá conta da estúpida e infável existência, defronta-se face a um real, inexorável, colocando o ser humano diante da própria finitude. Assim, aprende-se que a constante luta contra o tempo cronológico na lida cotidiana é uma realidade com a qual, muitas vezes, não apreendemos o sentido dado a cada uma das nossas vidas (ORNELLAS; ORNELLAS, 2020).

A crise enfrentada por todos no atravessamento da pandemia pode se constituir como um momento fecundo de reflexão; é no nó do conflito que se cresce mais um pouco como sujeito humano. Em alusão à crise, toma-se a imagem do caule do bambu como uma bela metáfora capaz de refletir na sua constituição a ideia dos nós, ou seja, o filamento do bambu cresce quando consegue ultrapassar o nó que se imprime em cada segmento do caule. Dentro da própria substância do nó, encontra-se a semente para o crescimento. Não há transformação possível sem atravessamento de paradigmas. Essa metáfora do bambu e seus nós ancora-se num livro chinês: Tao Te King. Através dos versos do original em francês (TSEU, 1994, tradução nossa), descrevem no pensamento oriental o rumo, a via, como caminho de vida inexorável. Às vezes, é preciso saber parar, retirar-se para dentro de si, para atingir os fundamentos da vida, as verdades íntimas.

A particularidade dessa crise pandêmica, diferentemente de tantas outras que a história da humanidade atravessou, é ser planetária, mundial. A crise atravessa fronteiras, barreiras culturais, econômicas, políticas, sociais e afetivas; coloca o homem face a face com sua inexorabilidade, sua impotência, sua pequenês,

seu paradoxo, perante as forças atávicas da natureza que se manifesta ferozmente, dizendo ser o homem o seu próprio lobo, ou seja, ao tempo que ele pode produzir o *pharmakon* como remédio, pode igualmente produzir o *pharmakon* como veneno letal (HEDEIGGER, 1991). Pode-se pensar que a particularidade dessa pandemia que paralisa o mundo, a liberdade do humano e o convida a retirar-se em casa, acorrentado numa relação de poder de um vírus invisível constitui-se um sinal de alerta para pensar a desintoxicação dos seus próprios excessos. Nessa esteira de formação discursiva, Foucault (2001, p. 1056) nos oferece uma fala que ilumina o debate:

Lá onde as determinações estão saturadas, não há relação de poder quando o homem está agrilhado (trata-se, então, de uma relação física de coerção), mas justamente quando ele pode se deslocar e, no limite, escapar. Não há, portanto, um face a face do poder e da liberdade e entre uma relação de exclusão (em toda parte onde o poder se exerce, a liberdade desaparece), mas um jogo muito mais complexo: nesse jogo a liberdade vai aparecer como condição de existência do poder (ao mesmo tempo seu pré-requisito, pois é preciso que ele tenha a liberdade para que o poder se exerça e também seu suporte permanente, pois se ela se subtraísse inteiramente do poder que se exerça sobre ela, este, de fato, desapareceria e seria preciso encontrar um substituto na coerção pura e simples da violência): mas ela aparece, também, como isso que apenas poderá se opor a um exercício de poder que tende no fim das contas a determiná-la inteiramente.

É possível perceber nesse escrito de Foucault (2001) uma instabilidade, inquietude frente ao agrilhamento do *modus operandi* do sujeito pensar e se mobilizar no social e, portanto, faz-se necessário, em certa medida, ir ao encontro de saídas para esse impasse.

Para Bauman (2003), o sujeito é tomado por um sofrimento psíquico nomeado de mal-estar, e ele afirma ainda que esse sujeito se encontra em estado líquido. Em 1988, esse autor acrescenta que a liquidez emerge para descrever o sofrimento psíquico. A alternância de espec-

tativas para o advir e a anomia expressam-se alienadas pelo fato de o sujeito entregar-se às pulsões e ao excesso. Portanto, movidos pelo discurso capitalista, o sujeito evanesce em meio aos objetos, obedecendo ao imperativo categórico: goze!

A economia capitalista neoliberal atingiu um tal grau de degradação que as catástrofes naturais sofridas pelo planeta, devido ao superaquecimento global, não são suficientes para fazerem o poder instituído rever esse ideal de onipotência. Assim, um microrganismo invisível aos olhos chega ameaçando a integridade física do ser humano, colocando-o face a face com sua própria finitude. O estado de angústia engendrado pela impotência, em relação ao controle do vírus, atinge o homem na sua libra de carne, no dizer de Lacan, (2005), ou seja, o sujeito tem que ceder, consentir em perder essa libra de carne, pedaço de si que funciona como moeda de troca com o Outro, e isso coloca o sujeito como um resto de ser.

A Covid-19 é o nome do sintoma inscrito no discurso social e, como todo discurso, sua função primeira é fazer laço. Esse mesmo laço, que rege o discurso capitalista a um mais de gozo pelos excessos produzidos no sistema, comanda também o nome do sintoma social, fazendo a humanidade padecer pela revelação do furo, do buraco aberto, do irrepresentável perante a impotência humana de dar uma solução rápida e imediata na mesma velocidade das acumulações e acelerações engendradas pelo próprio discurso do capitalismo selvagem.

A partir desses pressupostos, como situar a criança no contexto da educação infantil face a este cenário de impedimento de circular no espaço da escola, lugar representativo do primeiro Outro Social para a criança? O princípio primevo é exercitar a escuta dessa criança no dizer de Françoise Dolto (1980, p. 8):

O psicanalista não acrescentará um novo dizer, mas, sobretudo, possibilitará que o sujeito encontre a verdade do seu desejo, não trará soluções, mas permitirá a apresentação e conhecimento da pergunta que os pais propõem por

meio de seus filhos, usando como instrumento a especificidade do seu trabalho – a receptividade (disposição em acolher) e sua escuta aprofundada.

Quando a criança habita o espaço escolar, aprende a viver com as diferenças, a sair pouco a pouco da sua posição egocêntrica na busca de escutar a si, ao outro e ao espaço comum da escola. No contexto da pandemia, a criança que se encontra na primeira infância, e já havia passado pelo rito fundante de inserção no espaço social escolar, é conduzida agora ao isolamento, a permanecer em casa e exercer suas atividades escolares na companhia de familiares.

Nesse movimento, a função dos pais em relação à fala e escuta tem importância fundante, considerando que a psicanálise postula que quando se fala de mãe e pai, não se fala da pessoa física, mas de uma função, e esse encargo nem sempre é vivenciado pelos pais.

No lugar de ser divinizada ou naturalizada, a família contemporânea se pretende frágil, neurótica, consciente da sua desordem, mas preocupada em recriar entre homens e mulheres um equilíbrio que não pode ser proporcionado pela vida social. Assim, fez brotar do seu próprio enfraquecimento um vigor inesperado. Construída, desconstruída, reconstruída, recuperou sua alma na busca dolorosa de uma soberania alquebrada ou incerta. (ROUDINESCO, 2003, p. 71).

Se o retorno para o seio familiar implica para a criança a possibilidade de aprender acompanhada das figuras parentais, e o contato da criança com a escola em tempos de pandemia restringe-se ao uso das tecnologias digitais mediadoras, podemos pensar que o lugar da educação infantil nesses tempos de quarentena pode ser aquele de uma justa medida entre o benefício de desfrutar da presença dos pais em casa dando-lhes o suporte necessário ao seu processo de aprender e, ao mesmo tempo, se exerce uma tentativa de não perder por completo o contato com a escola através do espaço virtual.

É possível pensarmos que a entrada da criança nas salas virtuais com o suporte dos

seus cuidadores próximos, junto aos seus professores e colegas, em tempos de quarentena, deve ser pontual e restrita no que tange ao tempo cronológico. O suporte virtual oferece à criança, apenas, o recurso da imagem, mediada pela voz, e um ver que, por estarem vinculados a linguagem digital, refletem a dificuldade de tradução da voz num ato de ouvir, e o ver que, muitas vezes, não se traduz em olhar.

Assim, o aprender infantil encontra-se aí dissociado das dimensões sensoriais integradas na encarnação dos corpos, que é tão importante neste processo ensino-aprendizagem. A criança vê-se privada, então, de um diálogo tônico-emocional que necessita da articulação entre o campo cognitivo-afetivo e o campo sensorio-motor. No seu seminário 2, Lacan (1985, p. 226) elucida a dimensão alienante do racionalismo instrumental quando afirma:

A máquina não tem nenhum meio de se colocar numa posição reflexiva em relação ao seu parceiro humano. Em que consiste jogar com a máquina? A fisionomia da máquina, por mais agradável que a possamos supor, não pode, neste caso, ser de auxílio algum. Não há jeito de sair-se deste por intermédio da identificação. Somos, pois, projetados de entrada no caminho da linguagem, da combinatória possível da máquina. Sabe-se que se pode esperar da máquina uma série de ligações, jogando com excessiva rapidez graças a estes sensacionais transmissores que são as fases eletrônicas e, pelas últimas notícias, graças a esses transmissores com os quais nos azucrinam os jornais, num intuito sem dúvida comercial, que, no entanto, não põe em causa a qualidade desses objetos.

Nesse contexto específico de isolamento físico, a criança precisa significar o princípio da não permanência, ou seja, estabelecer uma relação de causa e efeito entre o fato de estar em casa por causa da ameaça de uma doença contagiosa que ainda não se conhece como tratá-la, e o impedimento de frequentar a escola como lugar de encontro e trocas.

Trabalhar a alternância da presença em casa e ausência física da escola na temporalidade da não permanência, ou seja, no tempo em que a crise pandêmica durar, ofertando o es-

paço virtual como espaço intersticial, de ponte entre o privado, o íntimo, do que ela aprende em casa e o espaço público-social da escola, é possibilitar à criança se representar de um modo saudável e satisfatório na sua realidade presente. Por essa via, resgatar o tempo lógico de Lacan (1998) é revisitar os três tempos: ver, compreender e concluir. O primeiro tempo refere-se ao que se percebe ou ao que aparentemente é visto. O tempo de compreender é uma premissa que possibilita o sujeito saber de si, e o tempo de concluir é pensado a partir do modelo da descarga em uma referência ao princípio do prazer freudiano.

Em *O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada*, Lacan (1998) expressa a afinidade entre subjetividade e temporalidade quando associa a dimensão temporal à dedução lógica.

Sabemos, igualmente, que quando a criança se insere no espaço social da escola, reivindica pouco a pouco o direito de preservar também suas conquistas cotidianas rumo ao seu processo de autonomia. Isso ela só pode fazer mediante o luto da separação dos pais, ou seja, no momento que está na escola, e a reivindicação da preservação do que conquista como autonomia fora dos olhares muitas vezes invasivos das figuras parentais. O professor da educação infantil ocupa, no imaginário da criança, o lugar da relação exclusiva de amor às figuras parentais vivenciada no espaço íntimo familiar. Nesse sentido, a citação emerge:

Disto se encontra resquícios no discursopseudo-humanitário sustentado por muitos educadores, cuja bandeira é despertar o ser humano que há em todos nós e que confunde a ‘tentativa de atribuição de um lugar para o sujeito no discurso’ com liberação da subjetividade e com *laissez-faire*. E está presente também na perspectiva de resgate de um sujeito que faz oposição à objetivação do mundo de consumo, que diz não à transformação do aluno em mercadoria, não à banalização pela inteligência emocional – banalização que nivela, acachapa, o que no sujeito é espesso, enigmático, dividido, não repetido, não em série. (KUPFER, 2000, p. 228).

Para essa autora, o sujeito é singular e, portanto, a criança tem esse traço como princípio. Assim posto, em tempos de quarentena, o que podemos fazer do educar infantil? Trata-se de fazer um parêntese, um arranjo, uma suspensão temporal, privilegiando o brincar no espaço do lar como um motor de aprendizagem, ofertando à criança a possibilidade de enlaçar o brincar com o aprender, mediado pelo suporte dos olhares parentais e da escola.

No *Seminário 11* (LACAN, 1998), nota-se que o exercício do brincar na infância não se remete apenas ao simbólico, mas sim ao Real. Lacan (1998) enfatiza que a função do ato de repetir no brincar não se configura por uma simples repetição, mas ao Real que retorna ao mesmo lugar. Nessa linha, pode-se dizer que o repetir não se configura com o reproduzir, todavia se reporta a um Real inapreensível. A escola, nesse momento, funcionaria como espaço intersticial, orientando os pais em ideias e atividades a serem desenvolvidas com a criança, suscitando o aprender dialógico a partir das experiências cotidianas que a criança viverá no contexto da sua vida familiar. Usar a imaginação, o brincar livre, fazendo falar os espaços ficcionais imaginários da criança. Exercitar o resgate do contar e narrar histórias infantis, fábulas, lendas, contos, literatura, música, arte e poesia como mediadores fundantes no processo das aberturas dialógicas do aprender infantil. Propiciar dinâmicas que possibilitem à criança se narrar através do brincar livre, colocá-la no lugar de protagonista do seu aprender brincante.

No contexto da pandemia, mais do que nunca, o exercício do ensinar usando a ludicidade e a criação, encenar criando personagens, histórias capazes de fazer emergir o coletivo do inconsciente individual e grupal, possibilitando o resgate de uma civilidade humanizada. Ocasão fecunda para se trabalhar a dialética imunizar-se no combate a um vírus ameaçador *versus* desenvolver espírito coletivo e solidário, cuidar de si para preservar o outro.

O contexto pandêmico engendra um mal-estar social com o qual a angústia pode ser pen-

sada a partir do pensamento de Kierkegaard (2010) não como um sinônimo de nada, porém pensar o nada como uma possibilidade de poder. A angústia situa-se num ponto assintótico ao desejo, no qual o sujeito nela imersa aproxima-se do seu objeto causa de desejo. Pensar a angústia como potência criadora, motor do ato educativo.

Lacan (2016), em seu *Seminário: o desejo e sua interpretação*, mostra que esse significante não pode ser confundido com vontade ou instinto e não tem ligação com o inatismo. Verifica-se no campo da educação uma torção, visando a regulação do desejo, na tentativa, por parte de muitos professores, de modelar o desejo. Sabe-se o quanto o desejo circula por uma cadeia labiríntica, efeito da estrutura da linguagem, e a ela é submetido pela sua condição de sujeito da fala e da falta, simbolizado no viés analítico e não na concepção humanista de pessoa. Trata-se do sujeito do desejo que está para o inconsciente constituído com base nos efeitos do discurso. É nessa referência de sujeito extensiva à criança que os pesquisadores dessa área exercitam esse trabalho laborioso com a infância.

Trazemos para o trabalho as nossas esperanças, mas essas necessariamente devem ser contidas. Mediante a observação, ora num ponto, ora noutra, encontramos alguma coisa nova: mas no início, as peças não se completam. Fazemos conjecturas, formulamos hipóteses, as quais retiramos quando não se confirmam, necessitamos de muita paciência e vivacidade em qualquer eventualidade, renunciemos às convicções precoces, de modo a não sermos levados a negligenciar fatores inesperados, e, no final, todo o nosso dispêndio de esforços é recompensado, os achados dispersos se encaixam mutuamente, obtemos uma compreensão interna (insight) de toda uma parte dos eventos mentais, temos completado nosso trabalho e, então, estamos livres para o próximo trabalho. (FREUD, 1996, p. 169-170).

As nossas esperanças devem ser contidas, contudo não devem ser desfeitas. *A priori*, as peças podem estar perdidas, é preciso paciência para encontrar algumas, e é possível criar

um desenho lógico, mágico. Para tanto, é preciso escutar que a contemporaneidade, como diz Agamben (2009), na sua singular relação com o tempo em estilo diacrônico e sincrônico, implica apreender o tempo contemporâneo na imbricação entre *Cronos*, tempo cronológico, e *Kairós*, tempo lógico. Adiante, o autor amplia seu conceito dizendo ser contemporâneo aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo para nele perceber não as luzes, mas o escuro. Percebe-se um deslizar de presença/ausência na dimensão temporal o qual convida o sujeito contemporâneo a deambular com ditos e dizeres que remetem-a um “muito cedo”, que pode ser “muito tarde”, e se metarforseia num “ainda não”.

Para não concluir, pode-se dizer que a criança e a educação infantil no contemporâneo planetário incitam fazer do escuro pandêmico uma reinvenção temporal, na aposta de repensar as práticas educativas contextuais ao tempo presente tal como lampejo epifânico, na escuta da subjetivação como motor primevo do ato educativo.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- ALMEIDA, S. F. C. A ética do sujeito no campo educativo. In: ALMEIDA, S. F. C. de. **Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional**. Campinas, SP: Alínea, 2003. p. 179-194.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- DOLTO, F. Prefácio. In: MANNONI, Maud. **A primeira entrevista em psicanálise**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1980.
- FOUCAULT, M. Les rapports de pouvoir passent à l'intérieur des corps. In: FOUCAULT, M. **Dits et Écrits II (1976-1988)**. Paris: Gallimard, 2001. p. 228-236.
- FREUD, S. Análise terminável e interminável. In: FREUD, S. **Moisés e o monoteísmo, esboço de psicanálise e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago,

1996. p. 275-287. (Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. 23).
- FREUD, S. **Novas conferências introdutórias sobre psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 341-345. (Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. 22).
- HEIDEGGER, M. **Conferências e escritos filosóficos/Martin Heidegger**. Tradução e notas Ernildo Stein. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os Pensadores, nº 5).
- JERUSALINSKY, A. **Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2007.
- KIERKEGAARD, S. A. **O conceito de angústia**. Trad. Álvaro Luiz Montenegro Valls. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro**. Psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2000.
- LACAN, J. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- LACAN, J. O tempo lógico e a assensão de certeza antecipada: um novo sofisma. *In*: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 197-213.
- LACAN, J. **O Seminário 6: o desejo e sua interpretação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2016.
- LACAN, J. **O Seminário 5: as formações do inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- LACAN, J. **O Seminário 2: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- LACAN, J. **O Seminário 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- LEBRUN, Jean-Pierre. **Un monde sans limite: malaise dans la subjectivation**. Paris: Érès, 2009.
- LEBRUN, Jean-Pierre. **La perversion ordinaire**. Paris: Flammarion, 2015. (Coll. "Champs").
- MOREL, G. **Clinique du suicide**. Paris: Érès, 2004.
- ORNELLAS, L. Por uma educação psicanaliticamente orientada. *In*: ORNELLAS, M. L. S *et al.* (org.). **Entrelinhas: educação, psicanálise e escuta**. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 137-144.
- ORNELLAS, M. L. S. **Psicanálise & educação: o que falta em um está no outro?** Salvador: Edefba, 2019.
- ORNELLAS, M. L. S.; ORNELLAS, L. Tempos de quarentena: morte e vida anunciadas. *In*: **Revasf – Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, Petrolina, v. 10, n. 42, p. 17-35, set./dez. 2020.
- ROUDINESCO, E. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- SERRES, M. **Petite Poucette**. Paris: Editions de Noyelles, 2012.
- TSEU, L. **Tao Te King**, Traduction Claude Larre. Paris: Les Carnets DDB, 1994.

Recebido em: 04/08/2020
 Revisado em: 09/12/2020
 Aprovado em: 11/12/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

REFLEXÕES SOBRE A “EPIDEMIA” DE DEPRESSÃO EM ADOLESCENTES E JOVENS ADULTOS À LUZ DA RELAÇÃO ENTRE A PSICANÁLISE E A POLÍTICA

*Viviane Neves Legnani (UnB)**

<http://orcid.org/0000-0001-6362-1443>

*Sandra Francesca Conte de Almeida (UnB)***

<http://orcid.org/0000-0003-0789-7095>

RESUMO

O artigo tem por objetivo refletir sobre os impactos de um dos eixos da neurocultura, que é a medicalização de adolescentes e jovens adultos. Discute criticamente o diagnóstico médico de Transtorno Depressivo, à luz da relação entre a psicanálise e a política, e discorre sobre a problemática da depressão no contemporâneo como um sintoma social. Apresenta uma vinheta clínica para ilustrar essa discussão e conclui destacando a importância de um reposicionamento discursivo da escola por meio de processos de subjetivação política em face da lógica adaptativa neoliberal, amplamente arraigada nessas instituições.

Palavras-chave: Transtorno depressivo. Psicanálise. Política. Subjetivação política.

ABSTRACT

REFLECTIONS ON THE “EPIDEMIC” OF DEPRESSION IN ADOLESCENTS AND YOUNG ADULTS FROM THE PERSPECTIVE OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PSYCHOANALYSIS AND POLITICS

The article aims to reflect on the impacts of one of the axes of neuroculture, which is the medicalization of adolescents and young adults. It critically discusses the medical diagnosis of Depressive Disorder through a discussion between psychoanalysis and politics and discusses the problem of depression in the contemporary as a social symptom. It presents a clinical vignette to illustrate this discussion and concludes by highlighting the importance of a discursive repositioning of the school through processes of political subjectivation in the face of the neoliberal adaptive logic, widely rooted in these institutions.

Keywords: Depressive disorder. Psychoanalysis. Politics. Political subjectification.

* Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB). Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). E-mail: vivilegnani@gmail.com

** Doutora em Ciências da Educação pela Université René Descartes – Sorbonne – Paris. Professora aposentada do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB). E-mail: sandrafcalmeida@gmail.com

RESUMEN

REFLEXIONES SOBRE LA “EPIDEMIA” DE DEPRESIÓN EN ADOLESCENTES Y JÓVENES ADULTOS A LA LUZ DE LA RELACIÓN ENTRE EL PSICOANÁLISIS Y LA POLÍTICA

El artículo tiene como objetivo reflexionar sobre los impactos de uno de los ejes de la neurocultura, que es la medicalización de adolescentes y jóvenes. Discute críticamente el diagnóstico médico del Trastorno Depresivo, desde la perspectiva de la relación entre psicoanálisis y política, y discute el problema de la depresión en lo contemporáneo como síntoma social. Presenta una viñeta clínica para ilustrar esta discusión y concluye resaltando la importancia de un reposicionamiento discursivo de la escuela a través de procesos de subjetivación política frente a la lógica adaptativa neoliberal, ampliamente arraigada en estas instituciones.

Palabras clave: Trastorno depresivo. Psicoanálisis. Política. Subjetivación política.

Este artigo tem por objetivo tecer algumas reflexões sobre a “epidemia” de depressão que estaria acometendo adolescentes e jovens adultos na atualidade. Segundo dados da Organização Mundial de Saúde (2017), mais de 300 milhões de pessoas sofrem de Transtornos Depressivos no mundo. Tais quadros relacionam-se com o aumento de casos de suicídio, sendo essa problemática considerada um desafio significativo para a saúde pública do nosso país, por ser a segunda causa de morte evitável de adolescentes e jovens adultos na faixa etária entre 15 e 24 anos (BRASIL, 2019).

Por meio da articulação entre psicanálise e política, apresentaremos algumas considerações sobre as queixas de sofrimento psíquico relativas à depressão na cultura de uma sociedade excessivamente medicalizada. Ortega (2009) destaca a materialização do fenômeno da *neurocultura* em nosso contexto social pelo progresso das tecnologias neurocientíficas, as quais, invadindo o senso comum, atrelaram supostas disfunções e funções da atividade cerebral a quase todos os aspectos da vida das pessoas, sendo crescente a percepção do cérebro como “autor” das ações do sujeito no mundo. Com forte impacto nas mídias, reverbera hoje em todos os campos da sociedade, ocupando espaço significativo inclusive nas

políticas públicas de saúde e educação.

Um dos ancoramentos mais expressivos da neurocultura é a psiquiatria biológica, que ganhou destaque nas últimas décadas pelo prestígio social alcançado com as drogas psicofarmacológicas. Nessa concepção de psiquiatria, o Transtorno Depressivo seria uma doença crônica, com etiologia genética e refratária ao encorajamento da vontade e do pensamento do sujeito. Este ficaria assolado por algo que estaria além da sua capacidade de reação, cabendo-lhe, então, manter a rotina de visitas aos consultórios médicos para ajustes das doses de psicofármacos (COPPEDÊ, 2016).

Para Lacan (1985a), o sujeito se orienta perante o discurso universal em que está inscrito, pois se encontra na linha “da dança desse discurso” e, nesse sentido, ele mesmo é esse discurso. Sob essa ótica, pode-se afirmar que os humanos modificam suas concepções sobre si mesmos em virtude do conhecimento que sobre eles é adquirido pelo campo científico e ao qual eles têm acesso. À medida que esse conhecimento invade o campo das práticas sociais, surgem não somente novos objetos de investigação e novos conceitos, como também nascem formas diferenciadas de produções discursivas para descrever o sujeito e seu sofrimento psíquico.

Assim, cria-se uma forma de expressar o adoecimento que pode vir a ser considerado como um “distúrbio médico verdadeiro” e não um logro ou uma produção psíquica do sujeito. Este, ao falar, tenta produzir no outro, a quem apela por ajuda, a convicção de que ele, o sujeito, também é merecedor de atenção, ou seja, o sofrimento psíquico se inscreve sempre em uma gramática de reconhecimento (DUNKER, 2015). Surge, então, uma espiral na qual os sujeitos se informam sobre as doenças nas mídias e passam a expressar sua angústia por meio dos amplamente divulgados indicativos psicopatológicos. Por outro lado, os meios de comunicação apregoam os tratamentos “inovadores” e supostamente eficazes, bem como a incidência (alarmante) de tal doença, legitimando ainda mais a queixa artificialmente criada.

Historicamente, as mudanças no sofrimento psíquico da histeria, por exemplo, constituíram-se como uma prova de que as queixas dos sujeitos são formuladas a partir dos significantes que circulam no campo cultural, embora seja importante sublinhar que na estrutura discursiva desse quadro há também um constante questionamento do saber médico ou de qualquer outro que ocupe o lugar de poder, de autoridade. Por isso, essa forma discursiva de funcionamento psíquico costuma operar uma transgressão dos limites do discurso convencionalmente instituído para transcender os referenciais de conduta e pensamentos socialmente aceitos. Assim “a histeria do fim do século¹ fez estremecer o corpo das europeias, sintoma de uma rebelião sexual que serviu de motor para uma emancipação política” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 338).

Sem tal força contestatória, mas pelo elevado alcance de contágio social, o que denominamos hoje de “epidemia depressiva” pode também nos sinalizar para uma resposta subjetiva do arranjo contemporâneo das relações culturais, políticas e sociais, cujo mal-estar, que não cessa de não se escrever (LACAN, 1985b), produz uma queixa generalizada tal como aconteceu

com a histeria no final do século XIX e começo do século XX.

Eles cresceram e se constituíram na neurocultura

A Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) levantou, em 2018, o perfil socioeconômico dos universitários, incluindo nesse levantamento questões sobre saúde mental dos estudantes. Os resultados mostraram que oito em cada dez estudantes de graduação relataram problemas como tristeza, ansiedade e sensação de desesperança; mais de 6% apontaram ideias de morte e cerca de 4% já tiveram pensamento suicida (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR, 2019).

Tratar-se-ia, portanto, de um quadro que assume em nosso contexto social um caráter epidêmico, mas cuja leitura merece ser realizada criticamente ao consideramos a indústria de psicofármacos como coprodutora dessa “epidemia” (MACHADO; FERREIRA, 2014).

Os denominados Transtornos Depressivos, na versão do *Manual de Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais: DSM 5* (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013), comparecem subdivididos em inumeráveis subcategorias diagnósticas. Torna-se quase impossível que qualquer sentimento de tristeza, padecimento ou de luto *vis-à-vis* a experiência de perda não receba um código numérico diagnóstico e uma prescrição medicamentosa.

Obviamente, não cabe aqui entrar no mérito da eficácia da terapia medicamentosa para alguns casos pontuais e particulares, cujos riscos e danos para a prescrição de fármacos devem ser avaliados eticamente. Todavia, podemos interrogar se o sofrimento psíquico de adolescentes e jovens universitários, que na nossa concepção se articula com o mal-estar social, ao ser traduzido e nomeado pela psiquiatria como Transtorno Depressivo e tendo como resposta a terapêutica medicamentosa,

1 Os autores fazem referência ao século XIX.

não provocaria um silenciamento subjetivo e uma cronificação do quadro. O sofrimento e as demandas do sujeito, coconstruídos sob a influência da neurocultura em torno do alívio da dor de existir, impediriam que se ele se autorizasse a outras formas de expressão de seu *malêtre* psíquico e social (KAËS, 2012), contrárias à posição que lhes é destinada nas atuais coordenadas sociais, políticas e econômicas da hipermodernidade.

Na tese de doutorado intitulada *Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDA/H): uma leitura psicanalítica*² (LEGNANI, 2003) trabalhou-se o campo conceitual da psicanálise articulando-o a questionamentos acerca das produções discursivas da área médica em torno da descrição diagnóstica do TDA/H.

À época da pesquisa já se detectava que não poucos pesquisadores eram defensores do discurso médico e destacavam a terapia medicamentosa na infância e na adolescência com o metilfenidato (ritalina) como prevenção de futuros comportamentos desviantes do que entendiam como o campo da normalidade. Percebeu-se que a lógica adaptativa da neurocultura era amplamente acatada pelas instituições escolares. Mostrou-se que os diagnósticos que retornavam à escola, quase sempre desprovidos do devido cuidado ético com a posição subjetiva da criança, ratificavam, muitas vezes, os mecanismos excludentes e de isenção da responsabilidade educativa que imperavam (e imperam ainda hoje) no sistema escolar.

A contraposição discutida na tese a essa concepção supostamente preventiva e biogizante foi que ela não somente escamotearia nas escolas os conflitos socioeconômicos, principalmente os que apareciam veladamente na relação intersubjetiva de professores com os alunos das camadas empobrecidas da

população, como também poderia operar nas crianças e adolescentes, e em suas famílias, um descompromisso subjetivo. De forma mágica, poderiam acreditar que as terapêuticas medicamentosas eliminariam todo tipo de sinais sintomáticos como fobias, timidez, obsessões, ansiedade etc., por se tratarem meramente de desordens da química do cérebro.

Tais crenças oportunizam a tendência de se evitar novas posturas de reflexão e de ações voltadas para efetivas mudanças na gestão do próprio sofrimento e mal-estar social. Sublinhamos que o preço a ser pago pela evitação da responsabilidade subjetiva seria a adequação aos intransigentes parâmetros de normalidade externos ao sujeito, apoiados em uma concepção biológica da mente humana, a qual não deixaria opções para se criar estratégias que implicassem na participação ativa do próprio sujeito na reversão de seus sintomas, angústia e problemas existenciais.

Ortega (2009) destaca que a popularização das práticas de *neuroascese*, isto é, de discursos e práticas de como operar sobre o cérebro para aumentar a performance do sujeito, acarreta formas de subjetivação em que os sujeitos passam a ter relações consigo e com os outros enquanto sujeitos cerebrais inseridos em um contexto de governamentalidade neoliberal, na qual cada um deve administrar e controlar sua vida, saúde e bem-estar. Trata-se de uma forma de rígido controle social que demanda sujeitos aptos a se autocontrolarem, em constantes tentativas de aprimoramento para se adaptarem às demandas de um mercado cada vez mais competitivo e restrito em termos de empregabilidade. Segundo esse autor, já existem, inclusive, práticas neuroeducativas visando ao aperfeiçoamento cognitivo, a fim de que os estudantes possam ser empreendedores de si mesmos e conquistem melhores posições nos *rankings* das escolas e de postos no mundo do trabalho.

Podemos acrescentar a essa visão outros ditames e enquadramentos advindos de um psicologismo depauperado, que apregoa ser a

2 Tese de Doutorado defendida em 2003 no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, de autoria de Viviane Legnani, sob a orientação de Sandra Francesca Conte de Almeida. Foi o primeiro estudo no Brasil que se debruçou sobre o campo teórico da psicanálise para sistematizar outros caminhos clínicos e educacionais com crianças e adolescentes com queixa escolar de dificuldades nos campos da atenção, impulsividade e hiperatividade (TDA/H).

autoestima um quesito básico e essencial para não se enredar nos processos depressivos. Autoestima que se conquistaria por meio de um estado de ânimo individual capaz de dar respostas à altura a todos os imperativos que circulam na cultura: beleza mercadológica, juventude e felicidade permanentes e acesso ininterrupto aos bens de consumo, sempre reinventados pela publicidade. Rinaldi (2002) discute os efeitos ético-políticos desses discursos e o caráter ideológico que os perpassa. Assim, poder-se-ia situar os discursos oriundos de tais campos de conhecimento, que subordinam a produção científica contemporânea acerca dos transtornos psicopatológicos aos interesses econômicos e de consumo, próximos do que Lacan (1992) nomeou *discurso do capitalista*. Nessa lógica, o sofrimento psíquico deve ser rapidamente eliminado para que o sujeito não escape da engrenagem da produtividade capitalista neoliberal.

O empobrecimento do que seria o sujeito da neuroascese, supostamente completo em sua autoestima imaginária, não é sem consequências na esfera sociocultural e nos processos de subjetivação. Podemos nos perguntar se a alta incidência dos estados depressivos não apontaria exatamente para a denúncia de tais mandatos idealizados e inalcançáveis e de novos modos de controle social.

Uma leitura da “epidemia” da depressão por meio da relação entre a psicanálise e a política

Para Dunker (2015, p. 124), “diagnosticar é dizer como uma forma de vida se mostra mais determinada ou mais indeterminada, como cria sua singularidade entre falta e excesso e como se relaciona com outras formas de vida por meio da troca e da produção”. Sublinha esse autor que o sintoma, em Freud e em Lacan, é um fragmento da verdade do sujeito que se repete em sua vida, ao mesmo tempo que lhe produz uma satisfação não reconhecida. Satisfação

inconsciente que não consegue ser escutada pelo próprio sujeito, mas que o fragiliza por não ser passível de controle pelo *eu*. A queixa discursiva que melhor descreve esse estado subjetivo é: “Isso é mais forte do que *eu*”.

Se o sintoma comparece sob a forma de metáfora, o sofrimento, por sua vez, coloca-se como uma narrativa que busca o reconhecimento do outro, provocando neste o transativismo, ou seja, o outro passa a sofrer junto com seu interlocutor ou, ao menos, é capaz de compreender e legitimar sua dor. Quando o sujeito que sofre não consegue a devida atenção do outro, passa a recorrer a um tipo de sofrimento psíquico codificado ou respaldado pelo discurso médico.

No que se refere ao mal-estar social, Dunker (2015) destaca que é a indeterminação do humano que o compõe. O sujeito, ao falar, se indetermina, pois está para sempre apartado do estado natural que supõe códigos certos e restritos para a sobrevivência. Assim, o sujeito desliza no discurso que o indetermina e que é, ao mesmo tempo, a fonte de sua liberdade, por exemplo, para se reinventar. Contudo, também é a indeterminação fonte de angústia pela falta de controle que traz em seu bojo e que remeteria o sujeito ao desamparo ou mesmo à falta de um *telos* que dê um sentido pleno à sua existência. É na contextura entre o mal-estar social e o sintoma que o sofrimento psíquico comparece; quando escamoteado e não escutado desencadeia arranjos sintomáticos cada vez mais cristalizados.

Do ponto de vista da psicanálise, o sentimento de impotência que perpassa o sujeito ao investir de forma desejante nos objetos privilegiados é o que arquiteta os estados depressivos. O sofrimento reside na impotência decorrente do cálculo da distância entre o *eu* e os ideais do *eu*. Não obstante, não se pode perder de vista, ao considerar a alta incidência dos estados depressivos, que, para Freud (1974a), o ideal é impossível de ser atingido, ninguém jamais tendo encarnado essa posição. Portanto, a impotência sentida pelo sujeito é, na verdade,

da ordem da impossibilidade. Impossibilidade que pertence a todos, apesar desse “comum a todos”, inerente à condição humana, não poder ser discernido pelo sujeito, o que retroalimenta o próprio estado depressivo. O sujeito passa a se culpar, em processo constante de ruminação psíquica, às voltas com um *supereu* tirano por não dar provas para si e para o outro de uma autossuficiência idealizada. É como se estivesse apartado dos aspectos históricos, sociais e econômicos do contexto em que vive, fechando-se em um estado de sofrimento, de uma solidão narcísica, que impede o investimento em novos objetos, agravando, assim, o estado depressivo.

É interessante ressaltar que a submissão ao outro, em uma servidão voluntária, mostra-se como um contínuo do conceito de pulsão de morte (FORTES, 2007). Na dobra desse conceito, chega-se à ideia de excesso pulsional, que comparece como intensamente ameaçador para o sujeito por aludir à destrutividade e aos riscos à sua sobrevivência. Quanto maior o medo de aniquilamento, mais servilismo frente às injunções sociais, na expectativa de uma suposta proteção e ordenamento subjetivo. O sujeito paga, desse modo, um preço alto, que é o da imutabilidade na relação consigo próprio e com o outro. Incorporando o masoquismo moral (FREUD, 1974c), entrega-se à neurose de destino, sem se responsabilizar pelo seu desejo.

Nessa perspectiva, o estado depressivo, com o sujeito preso à crença de que deve atingir o ideal, pode ser pensado como um sintoma social. Os sinais sintomáticos acondicionados na tristeza, no desânimo e na inapetência vital são endereçados ao Outro, enquanto representante simbólico das coordenadas sociais, culturais, políticas e econômicas que insistem em convencer o sujeito de que sua posição impotente diante da vida é da ordem de um fracasso individual.

Assim, a depressão, na contemporaneidade, ao ser lida por meio da relação entre a psicanálise e a política, assemelha-se ao estado melancólico, pela questão moral que traz à tona. Safatle (2015) sustenta tal premissa argumen-

tando que em nosso contexto é a melancolia que está na base dos laços sociais em virtude do medo do neurótico de enfrentar seu desamparo (*hilflosigkeit*), que é gerido pelos governantes por um estado contínuo de produção de insegurança social. É o afeto do medo que abria as margens para a melancolização na *pólis*, nutrida também pelas esferas de poder, as quais jugulam no campo discursivo quaisquer linhas de fuga dessa lógica, classificando-as como ingênuas quimeras.

Do ponto de vista clínico, como sabemos desde Freud (1974b), a melancolia enoda as dificuldades do processo de luto ao fazer uma junção da perda constitutiva do objeto (experiência da perda da Coisa – *das ding*) com o luto relativo a outras perdas nos campos do trabalho e/ou amoroso. Desse processo resulta um derramamento libidinal sobre o *eu*, impedindo o investimento em novos objetos. Oriundo do narcisismo, funda-se, então, um “complexo de inferioridade” e o sujeito “portador da bílis negra” retira seu investimento do mundo por não se sentir à altura de estar no laço social. Os episódios maníacos seriam uma compensação estrutural para suportar tal posição subjetiva.

Sem os episódios de mania, mas de forma semelhante, o sujeito depressivo sente-se moralmente rebaixado por não conseguir estar a contento na engrenagem produtiva socioeconômica. A incorporação desse rebaixamento subjetivo, sem que o sujeito possa vislumbrar mudanças na realidade que lhe é apresentada pelo discurso social como pronta e acabada, e que passa a ser assim percebida, acentua as dificuldades do trabalho de luto em face das perdas.

Como aponta Coppédê (2016), um paradoxo aí se coloca: o julgamento moral que recebe um depressivo por não responder a contento as demandas de efetividade, rapidez e produção advindas do Outro é atenuado pelo discurso médico ao descrevê-lo como “portador” de uma doença tratável. O engodo é que a prescrição medicamentosa promete devolver ao

sujeito justamente a capacidade de produzir e, por isso, medicar-se torna-se uma obrigação moral ainda mais intensa, reificando, assim, o discurso da neurocultura.

O sintoma é a política

É possível formular a hipótese clínica de que a manutenção do estado de tristeza atrelado ao gozo da dor de existir seria uma forma de resistência aos ditames sociais, políticos e contemporâneos? Pode-se pensar o estado depressivo entre alguns jovens e adolescentes como uma resistência ao modo de vida proposto pelo Outro no contexto neoliberal?

Leader (2009) pontua que numa sociedade em que o sujeito é visto como uma mera carga de energia para a produção, sustentar a perda da energia vital decorrente da depressão pode significar um trabalho subjetivo político, inconsciente ou não. Khel (2009) também assinala que a lentidão das ações do depressivo fica na contramão da urgência temporal da lógica capitalista. No entanto, resistir politicamente, adoecendo sob o signo da depressão, implica em nova captura, pois, segundo essa autora, uma das marcas do sujeito depressivo é a recusa do conflito, que impõe, em muitos casos, ceder do próprio desejo, o que acarretaria na manutenção do estado depressivo.

Coser (2003), por sua vez, relata por meio de sua longa experiência clínica junto a pacientes com depressão que a maioria deles continua numa busca sem trégua por novos tratamentos, medicamentos e procedimentos terapêuticos na tentativa de aliviar seu sofrimento. Isso que se repete nos leva à proposição lacaniana de que o inconsciente é a política (LACAN, 2005), pois há algo de ingovernável no psiquismo que também reside no sintoma. E, como bem enfatiza Izcovich (2018, p. 22), isso também quer dizer “que o inconsciente é uma questão de ligação com o Outro. Não há inconsciente se o discurso do Outro não advier ao sujeito. [...] o inconsciente é o discurso do Outro. Ele é o fato de existir um laço com o Outro”.

Haveria, assim, sempre um resto que coloca em xeque qualquer proposição terapêutica estandardizada de cura. Como destaca Ferretti (2011, p. 74), “a persistência do sintoma é a própria política”. Segundo essa autora, a clínica psicanalítica se depara com a impotência da interpretação do sintoma que visa circunscrevê-lo a um certo sentido. Há sempre a possibilidade de seu retorno, demonstrando o que há de real em sua formação, pois o sintoma escapa às tentativas de significação por se remeter a algo que não pode ser dito. A ética advinda da clínica psicanalítica sustenta o tensionamento em torno do sintoma como realização disfarçada de desejo, como aquilo que do real não pode ser decifrado e que nenhuma interpretação é capaz de erradicar. Trata-se de uma ética que reconhece a verdade do sujeito, que o sintoma porta, em si mesmo, embora não tenha a ver com a verdade objetiva da doença ou com o adoecimento do sujeito codificado pelo discurso médico, mas com o significante recalcado que pode ser lido e interpretado no sofrimento do sujeito.

A seguir, ilustraremos com uma vinheta clínica o caso de um adolescente atendido em uma sessão única no Coletivo Psicanálise na Rua, em Brasília, em 2019. Esse Coletivo, que surgiu em 2017 e reúne atualmente vários psicanalistas, inspirou-se em outros Coletivos de Psicanálise que funcionam em espaços públicos e abertos em alguns grandes centros urbanos brasileiros. A proposta é de oferecer uma escuta psicanalítica qualificada a qualquer um que queira ser escutado e falar sobre o seu sofrimento. A oferta de escuta se faz nas praças, nos aparatos públicos e nas ruas com grande movimento de trabalhadores, moradores de rua, estudantes e outros passantes.

O estado depressivo como uma forma silenciosa de resistência

Sales (nome fictício) é um adolescente que chegou à Praça Zumbi dos Palmares com uma mochila grafada com o logotipo Uber eats

solicitando atendimento ao Coletivo. Sentou-se na cadeira de praia disponível em frente à analista e iniciou seu relato dizendo sofrer de ansiedade, pânico e depressão. Tais diagnósticos foram obtidos em consultas psiquiátricas desde os seus 15 anos de idade. À época desse encontro, Sales tinha acabado de completar 18 anos e, com uma voz baixa e pausada, contou não ter nenhuma perspectiva profissional e nenhum projeto de dar continuidade aos estudos em um curso superior. Filho único de pais professores, que há 5 anos estavam separados, residia com a mãe em uma cidade próxima ao centro de Brasília.

Relatou que suas crises de pânico começaram quando sentiu uma “espécie de cólica como se fosse no lugar do útero”. Tinha então 15 anos e, deitado no tapete do quarto com uma ex-namorada, começou a sentir-se mal com essa dor insuportável no baixo abdômen. Após o incômodo com a cólica, veio a taquicardia, a sudorese e a sensação de morte iminente. Assim, descontrolado e envergonhado, de acordo com suas palavras, trancou-se no banheiro e lá permaneceu até sua mãe chegar. Após esse episódio de angústia, foi levado a uma consulta psiquiátrica e passou a ser medicado desde aquele momento.

Atualmente, não frequenta consultas psiquiátricas por uma questão financeira. Contou que sua mãe também sofria de depressão há bastante tempo e que nas consultas regulares ao psiquiatra ela solicitava também para ele as receitas de psicofármacos. Sales, após a primeira crise de pânico, seguiu em tratamento psicológico por um ano, mas o abandonou por considerá-lo muito caro para os pais. Pouco tempo depois, em consulta a um outro psiquiatra da rede pública de saúde, recebeu o diagnóstico médico de Transtorno Depressivo.

A analista demanda a Sales, na ocasião, que relate uma lembrança da infância e ele lhe traz uma recordação de sua puberdade. Fala de seu sobrepeso à época e o quanto se sentia desajeitado. Por volta dos 12 anos ainda se sentia uma criança quando se apaixonou por uma colega

com grande popularidade na escola. Acanhado e confuso, não comentou com os amigos sobre seu enamoramento, mas o “olhar apaixonado” o denunciou. Após essa “revelação”, foi alvo de *bullying* por parte dos colegas da turma e, principalmente, da colega por quem estava enamorado. Conta que esse episódio mudou sua vida: “perdi minha confiança, alguma coisa perdi ali”. Calou-se por alguns minutos após essa fala, olhando para os caminhantes na praça.

A analista pergunta sobre o trabalho como entregador do aplicativo Uber eats. Responde-lhe falando sobre sua solidão e sentimento de distanciamento do mundo. Conta que tinha se equivocado e trocado o dia da semana e a data de um encontro. Após um tempo, ao perceber a demora da então namorada no local combinado, começou a se angustiar e supôs que poderia ter uma crise de pânico. Conseguiu se acalmar “por estar tomando remédios”, embora com certa dificuldade e tendo ficado assustado com seu “desligamento do mundo”.

Relata que sempre foi bom aluno e que há um ano tinha concluído o ensino médio. Desde então passava os dias sozinho nas redes sociais; seu único anseio era o de “não dar despesa” à sua mãe. “Agora não sonho muito mais, já quis ser muita coisa, mas agora vivo com os pés no chão”. “Por medo de cair?”, pergunta-lhe a analista. Esboçou um sorriso, concordando com um gesto afirmativo da cabeça. Continuou sua fala afirmando não se sentir confiante em relação à interrupção das crises de pânico, o que lhe causava insegurança. Para ele, dizia, havia “uma espécie de nuvem negra sempre à espreita”, além de sentir muito sono e falta de energia. Sua família passava por problemas financeiros e o trabalho como entregador de aplicativo teria a função de lhe render “algum trocado” e não piorar a situação financeira familiar.

Sales diz que não via sentido em estudar por não valorizar as “cabeças escolarizadas”, como também não tinha interesse em trabalhar em qualquer outro emprego para, ao “fim do mês, gastar dinheiro comprando objetos desneces-

sários”. Sentia que não fazia parte deste mundo e não tinha ânimo para fazer muita coisa: “não tenho ambição como vejo nos amigos da época da escola.” Passava os dias sozinho em casa, lendo, navegando nas redes sociais ou jogando *games* na internet. Seus pais não lhe cobravam decisão sobre o futuro, preferindo que primeiro se tratasse com os psicofármacos prescritos. Relata que sempre teve com os pais uma relação respeitosa, de confiança e sem maiores conflitos. Conta que ambos, por serem professores, o incentivaram, desde cedo, no hábito da leitura e a buscar uma profissão da qual pudesse realmente gostar: “meus pais nunca me cobraram nada e conseguem entender que preciso de um tempo.”

Por ter falado de seu mal-estar com o retraimento social, a analista pergunta-lhe se vislumbrava alguma possibilidade de saída. Contou, então, que se sentia melhor quando estagiava em um órgão do judiciário, no ensino médio, pelo convívio com outras pessoas. “Nada era fácil ali, diz, mas o dia se engatava e eu esquecia dos meus problemas porque me sobrava menos tempo.” Naquele momento, a analista faz o corte da sessão. Sales levantou-se, agradeceu pela escuta e disse que ao falar, ali na praça, percebeu a importância de retornar à sua antiga psicóloga. Apesar de reticente, pelo dinheiro que custaria à mãe, reconheceu que, ao falar e ser escutado pela analista, estava repensando a questão.

Breve discussão do caso

A narrativa de Sales aponta para um deslocamento dos modos de expressão da angústia, por meio de uma nova relação pulsão *versus* cultura, inferida na queixa de falta de ânimo para se realizar na vida, mas não sob a forma de submissão à lógica medicamentosa do mercado, para a qual adoecer/se medicar constitui condição *sine qua non* para retornar ou se inserir na produção/consumo, como acontece com muitos casos de depressão. Sales produz outra narrativa no contexto da neurocultura,

que sinaliza para uma resistência silenciosa aos imperativos de gozo no contemporâneo ao não se inscrever nos meandros de produção/consumo de *gadgets* e não se submeter aos ditames do discurso do capitalista. Assim, enquanto na histeria o sujeito *questiona* o discurso do Mestre (do qual Lacan derivou o do capitalista), na depressão o sujeito *resiste* a ele e aos seus desdobramentos.

O sofrimento do jovem demarca uma questão clínica ainda não capturada pelo discurso de *marketing* que sustenta a propagação do uso de medicamentos. Como aponta Silva Júnior (2016), nessa articulação o sujeito – como responsável por si e por seus processos subjetivos – fica excluído, mas sua participação como consumidor de fármacos é cuidadosamente trabalhada pela publicidade especializada que, de tempos em tempos, altera, inclusive, os critérios de normalidade para criar e alastrar novos Transtornos, de forma a aumentar o número de consumidores/dependentes. Contudo, não há ainda uma estratégia publicitária, e tampouco será tarefa fácil inventá-la, que impeça, com uma solução medicamentosa, o advento de uma posição de resistência, inconsciente e silenciosa, marcada por uma inapetência vital em face das amarrações e contrassensos do Outro social/político e de suas exigências de submissão à lógica produtiva cada vez mais acelerada do capitalismo neoliberal e suas injunções.

Sales, ao falar e ser escutado, conseguiu se reposicionar subjetivamente em relação ao tipo de ajuda que necessitava para buscar novos investimentos pulsionais e se movimentar em torno de suas questões, uma vez que o seu sofrimento, ainda codificado e medicado, persistia. Como portador da verdade do sujeito e como aquilo que de mais real ele tem, o sintoma do jovem apontava para a atualização da vivência traumática de ter se percebido exposto em uma circunstância em que não pôde responder com o corpo sexuado, o que provocou contínuas crises de um excesso pulsional, sobretudo da dimensão do afeto, nomeadas pela psiquiatria como “crises de pânico”. O seu mal-estar de

existir no mundo falava, também, da existência de uma realidade sociocultural sobre a qual se mostrava crítico, mas que era ainda percebida como fixa e imutável.

Se o inconsciente é a política e esta se escreve na circulação das palavras e nas trocas do sujeito com o mundo, é legítimo afirmar que a posição de “vítima de uma doença”, constituída nas redes da neurocultura, empobrece a narrativa, faz calar o desejo e enseja um modo particular de gozo. Talvez, ao vislumbrar a possibilidade de retorno ao tratamento com sua antiga psicóloga, e suportar dar despesas aos pais, novamente, Sales possa vir a ser cobrado por algo nessa troca. É possível que ao assumir uma nova posição subjetiva e levá-la a cabo, isso lhe traga alguns riscos por ter resolvido tirar “os pés do chão”. De qualquer forma, esse movimento desejante importa, pois é a condição para se implicar no próprio sofrimento e construir outras narrativas para a sua história.

Nossa proposição é a de que o campo da psicanálise, ao trazer para o cerne da escuta analítica o liame dos significantes discursivos do sujeito relativos ao enlace estrutural com o Outro, juntamente com os registros de alienação ou de resistência frente à demanda/desejo do Outro social/político, faz avançar a própria teoria, seu método e sua prática. Não se pode perder de vista que a ética da psicanálise, levada a efeito na clínica, pressupõe justamente o acesso, por parte dos analistas, à inconsistência dessas duas faces do Outro.

Algumas considerações para não concluir

Os mecanismos de controle social postos pela medicalização fundamentam-se no individualismo e abrem uma espécie de *continuum* na vida dos sujeitos, naturalizando o silenciamento dos conflitos. Nessa linha contínua, vemos diagnósticos que vão do TDA/H, na infância, aos Transtornos Depressivos, na adolescência e no início da vida adulta. Percebe-se inicialmente em alguns sujeitos um certo

alívio ao justificar sintomas e dificuldades de diversas ordens. No entanto, o que comparece num primeiro momento como atenuante do sofrimento psíquico, graças a uma intervenção externa medicamentosa, passa, aos poucos, a ser internalizado como um controle interno da angústia do sujeito, que não abre outros caminhos senão o de adaptação às engrenagens sociais ou o de uma inibição subjetiva como defesa e resistência à inserção na lógica do ideário neoliberal, conforme a leitura que fizemos da vinheta clínica apresentada.

Os tentáculos do neoliberalismo delineiam-se em torno de categorias abstratas (liberdade, moral, consciência, bem-estar, qualidade de vida, valores, meritocracia), desvinculadas das concretas realidades socioeconômicas, bem como da dimensão intrínseca do sujeito, isto é, a falta estrutural que o constitui. Sua eficácia simbólica advém das contínuas intimidações acerca de um suposto caos social e econômico sempre por vir e da gestão do medo, cujo manejo torna-se uma espécie de entretenimento entorpecedor que opera sobrepondo a dimensão econômica à dimensão política, no campo social, e esvaziando e invalidando qualquer movimento desejante, no campo da subjetividade, ao ofertar objetos que supostamente completarão a falta-a-ser do sujeito.

Em face do contexto sociopolítico que permitiu que o dispositivo da medicalização se instaurasse e se reproduzisse incessantemente nas instituições escolares, como uma suposta forma de cuidado do sujeito, Legnani e Almeida (2015) atribuem à educação formal um papel relevante nos processos de *subjetivação política*. Tal expressão, cunhada por Rancière (1992), elucida a relação entre liberdade e igualdade, dimensões fundamentais da política e cujo tensionamento constante atravessa e impacta o sujeito na relação com seus semelhantes e o Outro (social, da cultura, da linguagem).

Contudo, a maioria das instituições escolares parece abdicar de lidar com a ética do sujeito, isto é, com a ética do desejo e seus conflitos, contradições e tensões, na medida

em que as escolas aderem ao discurso neoliberal educacional e a finalidade da educação se reduz a formar e a preparar os alunos para o futuro, isto é, para o mercado de trabalho. Quanto aos professores, muitos são reticentes, alguns mais resistentes, em estabelecer com crianças, adolescentes e jovens alunos uma relação interpessoal pautada nas negociações e mediações de conflitos, ancoradas na realidade político-social e econômica, pelo caráter de conflitualidade e de confronto que elas representam no imaginário do professor.

Nessa perspectiva, escolas e professores perdem a chance de desencadear processos de *subjetivação política* nos alunos, que poderiam produzir efeitos de uma leitura mais inventiva do mundo por meio de elaborações reflexivas e novos posicionamentos subjetivos frente ao ideário de que a realidade social é fixa e imutável e de que o êxito e a felicidade do sujeito dependem exclusivamente dos seus esforços e mérito. Nos espaços da escola, os alunos lidam diariamente com a diferença, a diversidade, a alteridade, conseqüentemente, com as questões afeitas à liberdade, à igualdade, ao desejo. Caso as escolas favoreçam o intercâmbio de ideias em torno desses conceitos, as tensões, conflitos, angústias, divergências e eventuais confrontos advindos dos embates serão veiculados pela palavra, cuja potência simbólica é transformadora.

Considerando a expansão da neurocultura e da neuroascese, talvez a mais significativa contribuição da psicanálise à educação seja a força política que dela pode ser extraída e transmitida: o discurso do Mestre tenta calar o ingovernável, e o discurso do capitalista (o mestre decadente), por sua vez, opera para tamponar a falta com a oferta de objetos, de *gadgets*. Já o discurso do *mestre não-todo* não ignora a força do retorno daquilo que foi escamoteado, recalçado. Por isso mesmo, como efeito da verdade da castração do mestre, ao ensinar o que sabe ele transmite o que não sabe, mas que é suposto saber – a impossibilidade de controlar o aluno (o *Isso* sempre resiste) e a transmissão da *falta*

como condição para que aluno se aproprie do seu próprio *estilo* singular e não se deixe servilmente governar pelo Outro.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES). **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES – 2018**. Brasília-DF, 2019. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2020.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM 5**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Perfil epidemiológico dos casos notificados de violência autoprovocada e óbitos por suicídio entre jovens de 15 a 29 anos no Brasil, 2011 a 2018. **Boletim Epidemiológico**, v. 50, n. 24, set. 2019.

COPPEDÊ, Dulce Ricciardi. **O discurso da depressão: quando dizer é sofrer**. 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.47.2017.tde-20032017-123636>. Acesso em: 20 maio 2020.

COSER, Orlando. **Clínica, crítica e ética**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. **Mal-estar, sofrimento e sintoma: uma psicopatologia do Brasil entre muros**. São Paulo: Boitempo, 2015.

FERRETTI, Mariana Galetti Considerações sobre a ética e a política na psicanálise. **A Peste**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 69-76, jan./jun. 2011.

FREUD, Sigmund. Sobre o narcisismo: uma introdução. *In*: FREUD, Sigmund. **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas, v. XIV**. 1. ed. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1974a. p. 85-119.

FREUD, Sigmund. Luto e melancolia. *In*: FREUD, Sigmund. **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas, v. XV**. 1. ed. Trad. Jayme Salomão Rio de Janeiro: Imago, 1974b. p. 249-263.

- FREUD, Sigmund. O problema econômico do masoquismo. In: FREUD, Sigmund. **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas**, v. XIX. 1. ed. Trad. Jayme Salomão Rio de Janeiro: Imago, 1974c. p. 177-188.
- FORTES, Isabel. Erotismo contra masoquismo na Teoria freudiana. **Psicologia Clínica**, v. 19, n. 2, p. 35-44, 2007.
- ISCOVICH, Luís. Psicanálise e política. Trad. C. Oliveira. **Stylus – Revista de Psicanálise**, Rio de Janeiro, n. 36, p. 19-26, 2018.
- KAËS, René. **Le Malêtre**. Paris: Dunod, 2012.
- KHEL, Maria Rita. **O tempo e o cão**: a atualidade das depressões. São Paulo: Boitempo, 2009.
- LACAN, Jaques. **O seminário, livro 2**: O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1985a.
- LACAN, Jaques. **O seminário, livro 20**: mais, ainda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985b.
- LACAN, Jaques. **O seminário, livro 17**: o avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.
- LACAN, Jaques. **O seminário, livro 14**: a lógica do fantasma. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- LEADER, Darian. **Além da depressão**: novas maneiras de entender o luto e a melancolia. Rio de Janeiro: BestSeller, 2009.
- LEGNANI, Viviane Neves. **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade**: um estudo psicanalítico. 2003. 179 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2003.
- LEGNANI, Viviane Neves; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. A importância da subjetivação política nas escolas em tempos sombrios. **Interações** – a natureza multifacetada das tensões na escola (número especial), Portugal, v. 11, n. 38, p. 28-41, 2015.
- MACHADO, Leticia Vier; FERREIRA, Rodrigo Ramires. A indústria farmacêutica e psicanálise diante da “epidemia de depressão”: respostas possíveis. **Psicologia em Estudo**, v. 19, n. 1, p. 135-144, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-7372189590013>. Acesso em: 05 maio 2020.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Depression and other common mental disorders global health estimates**. 2017. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/254610/WHO-MSD-MER-2017.2-eng.pdf;jsessionid=169F0F114283EC04E29F605AB65BF73F?sequence=1>. Acesso em: 20 ago. 2020.
- ORTEGA, Francisco. Neurociências, neurocultura e autoajuda cerebral. **Interface**, Botucatu, SP, v. 13, n. 31, p. 247-260, dez. 2009.
- RANCIÈRE, Jacques. Politics, identification, and subjectivization. **October**, v. 61, p. 58-64, summer 1992. Disponível em: [http://links.jstor.org/sici?sici=0162-2870\(199222\)61%3C58:PIAS%3E2.0.CO;2-E](http://links.jstor.org/sici?sici=0162-2870(199222)61%3C58:PIAS%3E2.0.CO;2-E). Acesso em: 01 ago. 2020.
- RINALDI, Doris. O desejo do psicanalista no campo da saúde mental: problemas e impasses da inserção da psicanálise em um hospital universitário. In: RINALDI, Doris; Jorge, Marco Antonio Coutinho (org.). **Saber, verdade e gozo**: leituras de O seminário, livro 17, de Jacques Lacan. Rio Janeiro: Rios Ambiciosos, 2002. p. 53-70.
- ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- SAFLATE, Vladimir. **Circuito dos afetos**: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. São Paulo: Cosac Naify, 2015.
- SILVA JUNIOR, Nelson da. Epistemologia psiquiátrica e marketing farmacêutico: novos modos de subjetivação. **Stylus**, Rio de Janeiro, n. 33, p. 227-239, 2016.

Recebido em: 13/08/2020

Aprovado em: 06/12/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

DA ESCOLA, DO ESCOLAR, DA INCLUSÃO

*Carla Mercês Jatobá Ferreira (UFOP)**

<https://orcid.org/0000-0001-9888-7743>

*Angela Resende Vorcaro (UFMG)***

<https://orcid.org/0000-0002-6538-8646>

RESUMO

O presente artigo tem como principal objetivo discutir aspectos conceituais e estruturais da escola, do escolar e da inclusão. Sua construção está disposta em três seções. Na primeira, discute-se elementos da escola pelo viés estrutural, abordando as noções de forma e organização escolar e sua disseminação nas instituições educativas modernas. Em continuidade com a seção anterior, discorre-se sobre a noção/lugar do escolar atribuído às crianças na sua inserção na escola e as possíveis transformações advindas da condição de escolar, considerando a ruptura com formas anteriores de socialização para a infância. Na última seção, contempla-se a inclusão escolar enfatizando aspectos políticos como também mecanismos de resistências advindos na tentativa de fazer cumprir as determinações legais no cotidiano das escolas. Aborda-se manifestações por parte dos atores envolvidos com o processo de inclusão educacional considerando que processos de formação reativa ao trabalho educativo com crianças em situação de deficiência buscam se apoiar nas estruturas da forma e organização escolares.

Palavras-chave: Escola. Escolar. Inclusão. Forma e estrutura escolares.

ABSTRACT

OF THE SCHOOL, OF THE SCHOOLCHILDREN, OF THE INCLUSION

The main objective of this article is to discuss conceptual and structural aspects of the School, Schoolchildren and Inclusion. The text is constructed in three sections. In the first, elements of the school are discussed from a structural perspective, addressing the notions of school form and organization and their dissemination in modern educational institutions. Continuing with the previous section, we present and problematize the notion/place of schoolchildren assigned to children in their insertion in school and the possible changes arising from this condition, seen as a break with previous forms of socialization in childhood. In the last section, school inclusion is addressed, emphasizing political aspects as well as mechanisms of resistance arising from the attempt to enforce legal determinations in the daily life of schools. Manifestations on

* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (PPGE/UFOP). E-mail: carlajatobaferreira@gmail.com

** Doutora em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: angelavorcaro@uol.com.br

the part of the actors involved in the process of educational inclusion are also confronted, considering that reactive processes to educational work with children in situations of disability seek to rely on the structures of school form and organization.

Keywords: School. Schoolchildren. Inclusion. School form and structure.

RESUMEN

DE LA ESCUELA, DEL ESCOLAR, DE LA INCLUSIÓN

El objetivo principal de este artículo es discutir aspectos conceptuales y estructurales de la Escuela, lo Escolar y la Inclusión. Su construcción se organiza en tres tramos. En el primero se discuten elementos de la escuela a través del enfoque estructural, abordando las nociones de forma y organización escolar y su difusión en las instituciones educativas modernas. Continuando con el apartado anterior, se comenta la noción/ lugar de los escolares asignados a los niños en su inserción en la escuela y los posibles cambios derivados de la condición de los escolares ante la ruptura con formas previas de socialización para la infancia. En el último apartado se enfatiza la inclusión escolar, enfatizando tanto los aspectos políticos como los mecanismos de resistencia que surgen del intento de hacer cumplir las determinaciones legales en la vida cotidiana de las escuelas. Se abordan las manifestaciones de los actores involucrados en el proceso de inclusión educativa, considerando que los procesos de formación reactiva al trabajo educativo con niños en situación de discapacidad buscan apoyarse en las estructuras de forma y organización escolar.

Palabras clave: Escuela. Escolar. Inclusión. Forma y estructura de la escuela.

Introdução

A escola é uma organização complexa e sólida, que atravessa e responde a civilização. Ao longo da sua presença nos agrupamentos humanos, as instituições escolares foram adquirindo atributos diferenciados relativos às demandas surgidas durante sua existência, assim como ao investimento que cada nação destina para a formação humana da sua população. Afinal, a escola moderna tem sua origem vinculada ao nascimento do Estado. Formar cidadãos foi um dos seus objetivos primeiros.

Milner (2009), no seu ensaio *De l'école*,¹ assinala que falar sobre a existência da escola é dizer sobre a existência de saberes transmitidos por um corpo especializado em um lugar

específico. Esse autor destaca que abordar a escola implica explicitar quatro determinações essenciais: a primeira delas seria os saberes; a segunda, dos saberes passíveis de transmissão; a terceira seria sobre os especialistas encarregados de transmitir os saberes; e a quarta situa a escola como uma instituição reconhecida com a função de “reunir presencialmente, de uma maneira organizada, os especialistas que transmitem e os sujeitos para quem se transmite” (MILNER, 2009, p. 13). Por conseguinte, ao se anunciar que a escola existe, anuncia-se, simultaneamente, a existência das quatro determinações citadas, e em uma dimensão inversa, ou seja, para se negar a existência da escola, bastaria que uma dessas determinações deixasse de existir.

Milner (2009) considera a permanente possibilidade de, à escola, acrescentar-se outras

¹ Traduzimos como Da Escola. Este ensaio é que nos inspirou para nomear o presente artigo. A tradução é das autoras, tanto para esta obra como para as demais que estão referenciadas nas páginas seguintes.

determinações àquelas citadas como essenciais. Contudo esse autor ressalta a necessidade de considerá-las como secundárias, como acréscimos, pois pretender transformá-las em benefícios maiores significa “renunciar às determinações essenciais. É desejar o fim da escola” (MILNER, 2009, p. 14).

Contudo, a escola moderna, ao abrir suas portas às crianças do povo, logo foi adquirindo novas significações. Ao acolhê-las, no âmbito do seu modelo institucional, “impacientou-se”, e logo inventou dispositivos para afastá-las (BINET; SIMON, 1907, 1909). Há saberes que não são para todos; atitudes de desconfiança e discriminatórias foram instaladas através de processos classificatórios dando lugar na historiografia da instituição escolar à noção de fracasso escolar (PATTO, 1993; PINELL; ZAFIROPOULOS, 1983; SOUZA, 1998). O tema atravessou séculos e à escola somam-se novos significantes que dizem da sua ineficácia diante da função de educar a todos. Contudo, as reações aos movimentos excludentes que expulsariam as crianças das instituições escolares não tardariam a se manifestar uma vez que discussões sobre a educação das crianças consideradas “anormais”, “idiotas”, “deficientes”, “excepcionais” ocorriam desde a segunda metade do século XIX (HUGON; GATEAUX; VIAL, 1984; MUEL, 1975). A educação dos inadaptables ao sistema educativo regular vai se configurando como um campo de lutas e disputas e seu percurso histórico comporta modelos diversos, desde as escolas especiais às escolas inclusivas (JANNUZI, 2006; MAZZOTTA, 2005; MENDES, 2010). Entretanto, como um traço que permanece nas lutas dos grupos historicamente colocados na posição de excluídos, ao modelo inclusivo já se acrescentam efeitos de segregação. Tornar a educação inclusiva (FÁVERO; FERREIRA, 2009) denota não ser apenas um exercício de cumprir prerrogativas legais e dotar as escolas dos equipamentos tecnológicos necessários, como têm assinalado diversos pesquisadores.

Assim, no mesmo movimento em que os ditos deficientes, delinquentes, doentes e loucos

explicitam a impotência da escola para cumprir prerrogativas constitucionais democráticas da escola para todos os cidadãos, testemunham a elevação exponencial da exclusão que ela pode inserir em seu território próprio. A despeito de estarem matriculados na escola por força de lei, não conseguem se tornar alunos; quando nomeados, são reduzidos à terminologia científica do “mal que os acomete” ou crianças/jovens da inclusão. Assim adjetivados, não ganham a legitimidade para se inserir no terreno do aprender, tornam-se ilegítimos, mesmo que tolerados no campo escolar.

Nossa inquietação com a condição das crianças em situação de deficiência², ou, como nomeadas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), alunos público-alvo da educação inclusiva (PAEE), nos conduz às reflexões que abordamos no presente artigo. Sua construção está disposta em três seções, quando, inicialmente, buscamos discutir a instituição escolar pelo viés estrutural abordando suas noções de forma e organização escolar; em seguida discutimos a noção/lugar do escolar atribuído à criança na sua inserção na escola para, então, finalizarmos tratando alguns aspectos da inclusão escolar, assim como os mecanismos de resistências advindos na tentativa de fazer cumprir as determinações legais no cotidiano das escolas. Neste último tópico discorreremos sobre tais manifestações por parte dos atores envolvidos com o processo de inclusão educacional, conjuntamente aos preceitos apontados nas seções anteriores.

1 Da Escola

Dizer que a escola é moderna é dizer de sua relação com o tempo. É situar sua construção e sua emergência. Como assevera Rui Canário (2005), que aqui nos referencia, nada é intemporal no domínio escolar.

² Conhecemos esta expressão com Plaisance. Ver Neves, Rahme e Ferreira (2019).

Não ignoramos a importância das origens históricas da instituição escolar, já contempladas em vasta bibliografia tanto no nosso país (FREITAS; BICCAS, 2009; NASCIMENTO et al., 2007), como no âmbito internacional (CAMBI, 1999; LELIÈVRE, 1991; MANACORDA, 1996; PINTASSILGO et al., 2007). Não temos o intuito de voltar a essas origens, aqui presentes como cenário necessário. Entretanto, focalizamos nossa discussão no destaque à combinação dos termos: instituição educativa.

Freud (2010, p. 48) explicita a imprescindível relação da civilização com as instituições: “civilização designa a inteira soma das realizações e instituições que afastam a nossa vida daquela de nossos antepassados animais e que servem para dois fins: a proteção do homem contra a natureza e a regulamentação dos vínculos dos homens entre si”, além de nos advertir sobre a necessidade das instituições “para regulamentar as relações entre os indivíduos e, em especial, a distribuição dos bens obteníveis” (FREUD, 2014, p. 233). Balizando e provendo meios de controle pulsional humano, as instituições visam a garantir que possamos viver juntos.

Se, nas assertivas de Freud (2014), podemos reconhecer certa sinonímia que inevitavelmente aproxima instituição e educação, Dermeval Saviani (2005) ressalta que, mesmo apresentando uma diversidade de significados, a palavra instituição retém a concepção de algo que foi constituído e organizado pelo homem e que

[...] além de ser criada pelo homem, a instituição se apresenta como uma estrutura material que é constituída para atender a determinada necessidade humana, mas não a qualquer necessidade. Trata-se de necessidade de caráter permanente. Por isto a instituição é criada para permanecer. Se observarmos mais atentamente o processo de produção das instituições, notaremos que nenhuma delas é posta em função de alguma necessidade transitória, como uma coisa passageira que satisfeita a necessidade que a justificou, é desfeita. Para necessidades transitórias não se faz mister criar instituições. (SAVIANI, 2005, p. 28).

Vale ressaltar que o autor nos esclarece com respeito ao caráter permanente das instituições, ou seja, que para serem permanentes estas também devem estar inscritas na transitoriedade das criações humanas. Deste modo, sua existência é determinada historicamente e não cronologicamente.

Abordemos então a escola, laica e racionalista, recortando-a, através de alguns dos seus elementos constitutivos responsáveis pela maneira como a conhecemos na atualidade. Partamos de uma definição sobre a escola

[...] uma invenção histórica, contemporânea da dupla revolução industrial e liberal que baliza o início da modernidade e que introduziu, como novidades, o aparecimento de uma instância educativa especializada que separa o aprender do fazer; a criação de uma relação social inédita, a relação pedagógica no quadro da classe, superando a relação dual entre o mestre e o aluno; uma nova forma de socialização (escolar) que progressivamente viria a tornar-se hegemônica. (CANÁRIO, 2005, p. 61).

A escola, já secular, vem atravessando o tempo. Como instituição moderna provoca novos modos de socialização ao inventar a relação pedagógica. A invenção é datada historicamente e aporta com ela a noção de infância e a pedagogia como ciência. A relação pedagógica marca sua especificidade: acontecer em um lugar específico e com tempo diferenciado das demais atividades sociais (CANÁRIO, 2005, 2008; MAULINI, PERRENOUD, 2005; VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001). Será a partir destas especificidades que discutiremos.

Aprender passa a ser uma ação delimitada pelo tempo e espaço institucionais. A escola, ao mesmo tempo em que inaugura novos formatos para o aprender, também delimita a ação educativa. Há forma e organização que lhes são próprias articuladas à estrutura de controle institucional. Se, no *Ancien Régime* crianças adquiriam os saberes nos espaços de convivência por “ver-fazer” e “ouvir-dizer”, a escola moderna originaria práticas distintas (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001).

Discutindo as “ordens e desordens na escola”, Anne Barrère e Nicolas Sembel (2006, p. 96) ressaltam o caráter de estabilidade promovido pela “forma escolar” definindo-a como

[...] uma configuração particular, surgida na França urbana do fim do século XII e sempre viva na atualidade, apesar dos desvios e – talvez – de uma crise. Essa configuração corresponde à articulação de uma relação pedagógica, de uma relação no espaço e no tempo, enfim, de uma relação com o saber indissociável da relação com a escrita.

A novidade da relação pedagógica consistia em circunscrever a infância em um espaço institucional regrado pela pedagogia das horas, do exercício e da repetição. A forma escolar³ define seus contornos e surge, pretensamente, como o modelo para a aprendizagem escolar. Um professor seria o responsável por muitos alunos – por uma classe. Aprender e ensinar se delineariam como processos marcados pela ideia da homogeneidade, e como traço persistente, não haveria espaços para considerar as experiências singulares dos alunos. A difusão do projeto educativo se estende amplamente, “abarcando seja a mentalidade seja os comportamentos” (CAMBI, 1999, p. 203).

A “organização” escolar, em seu surgimento, é também uma novidade. A simultaneidade do ato de ensinar, a concepção dos espaços, a delimitação do tempo e o agrupamento dos alunos foram determinantes no desenho escolar, e sua estrutura foi moldada de forma tão eficaz que, como aponta Canário (2005), tornou-se quase invisível.

O “tempo” escolar, suspenso da temporalidade cotidiana, é cuidadosamente delimitado pelos “espaços” onde o controle, a previsão e a codificação são as operações organizadoras. Neste delineamento não se permite espaços

3 Utilizamos também a forma escolar na acepção de Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 9) quando dizem da análise sócio-histórica do termo e ressaltam que “falar de forma escolar, é portanto, pesquisar o que faz a unidade de uma configuração histórica particular, surgida em determinadas formações sociais, em certa época, e ao mesmo tempo que outras transformações, através de um procedimento tanto descritivo quanto compreensivo”.

para os imprevistos e o acaso. A “forma” e a “organização” escolares são dimensões características da escola em sua temporalidade, quando, “não sem dificuldades, um modo de socialização escolar se impôs a outros modos de socialização” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 11). Juntas estruturam e ditam como ordenar a presença das crianças na escola e como desenvolver as modalidades do trabalho escolar.

Num espaço fechado e totalmente ordenado para a realização, por cada um, de seus deveres, num tempo cuidadosamente regulado que não pode deixar nenhum espaço a um movimento imprevisto, cada um submete sua atividade aos ‘princípios’ ou regras que a regem. (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 15, grifo do autor).

A regulação do tempo envolta pela contínua disciplina rege o trabalho escolar e o tempo de permanência na escola é insistentemente cronometrado pela divisão, organização e tentativa de evitar o desperdício, como se a sucessão dos ritos escolares aprisionasse o tempo, imprimindo nas crianças a ideologia moderna da produtividade. Franco Cambi (1999, p. 206) assinala esta marca ao considerar que “toda a vida escolar é uma sucessão de obrigações produtivas organizadas em unidades temporais”.

A ordem, o tempo e o receio do seu desperdício, atrelados à ideia da homogeneidade das idades, são os contornos aos quais as crianças, modernamente escolares, estariam submetidas. Para a realização das atividades escolares, seus corpos deveriam adotar posturas recomendadas, desde o sentar à forma de segurar o lápis, perfilando a ideia disciplinar do domínio e controle do corpo: as práticas escolares demandam utensílios específicos, ou seja, o uso de objetos pertencentes ao universo escolar, como também das cartilhas, dispositivos que buscam “instruir e moralizar a criança” (BECCHI, 1998, p. 186).

A forma escolar tradicional reveste a escola de uma estabilidade presa ao tempo. Marcada pela organização das práticas educativas que se apresentam insistentemente através dos

rituais, da rotina, da divisão de tarefas como estratégias garantidoras da presença do passado nas instituições escolares tanto quanto buscam reduzir as incertezas do futuro. Este conjunto de elementos, associado às formas de organização do conhecimento e modos de autorizar o acesso das crianças ao mesmo, assim como as modalidades avaliativas, “[...] têm sido identificados como práticas que obedecem a um conjunto de regras sumariamente estáveis que constituem o que alguns autores têm denominado de gramática escolar ou componentes duros do formato escolar” (BAQUERO; DIKER; FRIGERIO, 2009, p. 8).

Assim, a “gramática escolar” dita os modos de inserção no universo escolar. Somada a um conjunto específico de modos de comportamento disciplinar, produziram efeitos de socialização na criança que, desta forma, se transformaria no “escolar”.

2 Do Escolar

O termo “escolar” é definido pelo *Dicionário UNESP do Português Contemporâneo* (BORBA, 2004, p. 526) como um adjetivo “referente a escola”; “de escola”; “usado na escola”; “de estudante”; “de ensino”; “da escola”; “que se dá na escola”. No *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (INSTITUTO ANTONIO HOUAISS, 2012, p. 313), escolar é um adjetivo que apresenta três significações distintas: a primeira significando “relativo a escola”, a segunda, “utilizado na escola”, e a terceira, “estudante”. Para o dicionário de Língua Francesa *Le Nouveau Petit Robert* (ROBERT, 1996, p. 711, tradução nossa), *écolier* significa “aluno, estudante; criança que frequenta a escola maternal ou primária, seguida das pequenas classes de um colégio; colegial, aluno”.

Estamos particularmente interessadas na acepção “estudante” presente nas três referências acima citadas. A acepção nos conduz à escola. A escola (antes da disseminação dos berçários e creches) significou para a criança um universo diferenciado dos até então conhe-

cidos possibilitados pela vivência infantil. A criança que chega à escola está envolta em uma rede de significados traduzidos pelos procedimentos e técnicas pedagógicas. A pedagogia dará seu contorno a esta criança, agora, escolar. Um conjunto de elementos foi disposto e traduzia as novas formas de enxergar a criança. Desde a imponente arquitetura das escolas do século XIX ao conjunto de leis que obrigavam as crianças a frequentá-las, se constituíram diversas concepções sobre a infância com a persistente recomendação de cultivar suas capacidades. Esta concepção é destacada por Egle Becchi (1998) quando assinala o conjunto de ideias articuladas em torno da criança e seu desenvolvimento e sua aprendizagem da leitura, da escrita, da matemática e das ciências naturais, entre outras, e como também instruí-la no cumprimento

[...] dos seus deveres de cidadã, e isto não seria o aspecto menos relevante, desenvolver seu corpo para a ginástica, tudo isto é objeto de reflexões, de articulação de programas, da colocação em prática de técnicas pedagógicas aperfeiçoadas, ou melhor, adaptadas às capacidades da criança e ao seu desenvolvimento, melhor controlado pelo professor. (BECCHI, 1998, p. 193).

O crivo pedagógico invadia a infância, originando uma disposição reducionista para enxergá-la da qual nunca mais foi possível se libertar. Com a pedagogia, a criança não seria mais a mesma (LAJONQUIÈRE, 1999). A supremacia do crivo “escolar” foi disseminada de tal maneira que provoca alterações nas formas de socialização e de aprendizagem, e como sublinha Rui Canário (2005, p. 66), “induzindo uma pedagogização das relações sociais, e desapossando alguns grupos sociais das suas competências e prerrogativas”.

O processo de fazer da criança um “escolar” não ocorreu sem conflitos. O enquadramento institucional da escola moderna provocava a fuga e o absenteísmo. A rigidez da disciplina assegurada pela aplicação de castigos físicos provocava nas crianças o desprezo pelo universo da escola e seu sistema pedagógico

(BECCHI, 1998). Exemplos da reação de fuga, do tênue interesse pelo mundo escolar e dos castigos aplicados pelos professores aos alunos encontramos na literatura brasileira no *Conto de Escola*, de Machado de Assis (2012); realçamos o excerto da narrativa quando o menino, protagonista do Conto, ao sair de sua casa a caminho da escola, decide seguir outro rumo:

Na rua encontrei uma companhia do batalhão de fuzileiros, tambor à frente, rufando. Não podia ouvir isto quieto. Os soldados vinham batendo o pé rápido, igual, direita, esquerda, ao som do rufo; vinham, passaram por mim, e foram andando. Eu senti uma comichão nos pés, e tive o ímpeto de ir atrás deles. Já lhes disse: o dia estava lindo, e depois o tambor... olhei para um lado; afinal, não sei como foi, entrei a marchar também ao som do rufo, creio que cantarolando alguma coisa: *Rato na casaca...* Não fui à escola, acompanhei os fuzileiros, depois enfiei pela Saúde e acabei na Praia da Gamboa. (ASSIS, 2012, p. 133).

Estar na escola significa introduzir-se em um território demarcado por uma gramática singular onde tempo e espaço possuem contornos próprios. Codificar os tempos, ler os espaços e rotas de circulação, distinguir onde se deve estar diante das demarcações do tempo são atributos do processo de reconhecimento do universo escolar. O tradicionalismo pedagógico não ignora esses atributos. Saber se reconhecer nessa dinâmica e dominar a leitura dos tempos escolares não são conquistas fortuitas mas, sim, traduzem um rito de passagem, de, na capacidade de ler os códigos escolares, se deixar conduzir. É o que ilustra uma lembrança da nossa prática docente com crianças pequenas: nosso aluno, ao cessar as lágrimas que lhe acompanharam durante as duas primeiras semanas de frequência à escola, passou a antecipar os elementos da rotina. Quando se aproximava, nos dizia com a voz baixinha, quase um sussurro “depois a gente lancha... e depois, é hora do parquinho”. Assim, ele permaneceu durante algumas semanas ocupado em traduzir o novo espaço e sua rotina, para então poder dispensar essas condutas e, pouco a pouco,

admirar como um menininho faceiro, participativo e cheio de perguntas pelos temas dos nossos projetos e vivências em sala.

Acreditamos que dominar o rito de passagem é ter o entendimento do funcionamento escolar e, assim, poder se situar neste espaço como um aluno. Consideramos que há um ponto de enredamento dos dois lugares. O *scholar* entrelaça-se ao *alumno*. A operação tem sua complexidade e, assim, provoca efeitos subjetivos, como se a partir deste enredamento franquear-se-ia aberturas para se adentrar na cadeia da transmissão dos saberes. Interessa sublinhar que no *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, de Antenor Nascentes (1955), “aluno” é termo originário do latim *alumno*, sendo definido por criança que se dá para criar. Assim, o étimo explicita o caráter de cessão dos direitos, poderes e responsabilidades inicialmente parentais para uma outra instância, desta vez social.

A construção histórica da escola e sua exterioridade – relativamente ao mundo social – conduziram ao aparecimento de uma nova categoria social, o aluno, como efeito de transformação da criança e sua adaptação às regras escolares (CANÁRIO, 2005).

3 Da Inclusão

As políticas para a educação inclusiva têm ocupado o discurso das conquistas democráticas desde as últimas décadas do século XX. Concebidas como proposições para combater tanto as desigualdades socioeconômicas como aquelas referentes ao acesso à formação escolar, procura, através do seu ordenamento jurídico, garantir a matrícula escolar de crianças que, até então, por razões diversas, viveram apartadas da escola.

Ainscow (2009), em seu ensaio *Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada?*, aborda o tema da inclusão educacional como questão desafiadora para o sistema escolar, ressaltando o crescente interesse por suas propostas em diversos

países; assim como a particularidade do terreno discursivo ao contemplar diversas questões perante a necessidade de ações para que avanços políticos e educativos ocorram. Sublinhando a condição da educação como um direito humano essencial que em sua vertente inclusiva teria como objetivo eliminar formas de exclusão que vetam o acesso à escola para milhares de pessoas no mundo, esse autor critica os sistemas educativos anteriores (integração), assinalando o caráter segregador de suas práticas especiais ambientadas nas escolas regulares. O ponto crítico assinalado por Ainscow (2009) é referente ao fato de que a presença dos alunos considerados especiais nas escolas comuns não provocou mudanças na organização escolar. Tal constatação é distinguida como grande empecilho ao desenvolvimento da educação inclusiva.

Vale ressaltar que Ainscow (2009) enfatiza a importância de revisão na organização escolar com vistas a contemplar a diversidade dos alunos. Algumas atitudes, tais como a análise das dificuldades vivenciadas por estes, como também práticas docentes colaborativas, são propostas por esse autor enquanto posturas orientadoras da transformação dos sistemas educativos em uma direção inclusiva.

Refletindo sobre o título do ensaio, *Tornar a educação inclusiva*, e retornando ao *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, de Antenor Nascentes (1955), “tornar” vem do latim *tornare*, significando trabalhar no torno, calcado no tornos, giro; para o Dicionário UNESP do Português Contemporâneo (BORBA, 2004), “tornar” como verbo transitivo acrescido de “a”, como o título acima, significa voltar; retornar; regressar; como também voltar a um estado ou condição anteriores; o “a” acrescido de predicado, fazer vir a ser. Essas múltiplas acepções aqui destacadas nos encaminham para algumas digressões. A origem leva ao trabalhar no “torno” – às possibilidades de modelar, ou seja, de produzir acabamentos. Como verbo transitivo remete à ideia de retorno e também a um porvir.

Os paradoxais sentidos permitem duas possibilidades de significância: a primeira, diante da ideia de retorno, nos conduz ao *De l'école*, quando Jean-Claude Milner (2009) declara que qualquer outra finalidade que venha a se associar às quatro essenciais podem ser consideradas como secundárias, ou supérfluas, e, desta forma, a educação inclusiva seria uma redundância ao próprio objetivo da escola moderna de educar a todos. Por outro lado, o adjetivo “inclusiva” acrescido à educação, indica a distância persistente na escola moderna em relação a seu objetivo primeiro – o “para todos” teria insistido apenas como linha no horizonte não realizada, a que a noção de inclusão poderia aceder. Para a segunda possibilidade, “fazer vir a ser”, associamo-la ao sentido etimológico, ao trabalho de moldar, de dar acabamento – e assim, conduzindo a uma ideia de construção.

Considerando a educação inclusiva como uma construção, constatamos que as determinações propostas pelas políticas públicas geraram alterações significativas na cena escolar. É o que testemunha o movimento de crianças com a marca da diferença circulando no interior das escolas, assim como a presença de novos profissionais com suas especialidades situadas no campo da educação especial e com funções que abrangem desde a locomoção ao campo das aprendizagens até o amortecimento dos efeitos da turbulência causada pela presença das novas crianças no âmbito escolar. Como acentuam Thomazet e Mérini (2015), a escola inclusiva se apresenta como um “objeto de fronteiras”. Os novos sujeitos, mesmo que timidamente, dispõem suas marcas na cena escolar (FERREIRA; LOPES, 2016; RAHME, 2014) mesmo diante dos efeitos de perturbação e incômodo que a letra da lei viria a provocar. O discurso sobre a inclusão atingiria outros espaços sociais como os lares das crianças, os espaços de lazer, instituições religiosas, entre outros, demarcando o campo das políticas afinadas com aquilo que é considerado politicamente correto e a demanda para que a escola, como instituição, consiga abarcar

todas as crianças, indistintamente (CAVALLARI, 2014; FREITAS, 2011).

Transcorrida mais de uma década da promulgação do marco político brasileiro para uma política educacional inclusiva – A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) –, a educação pública escolar para crianças e jovens em situação de deficiência permanece como um tema merecedor de discussões.

A PNEEPEI é considerada um marco distintivo para a educação brasileira, pois

[...] modifica a orientação relativa à oferta dos serviços especializados, que passam a ser complementares e/ou suplementares à educação comum, e não mais substitutivos. Essa orientação afeta diretamente o fluxo do percurso escolar dos estudantes com deficiência e o modo de oferta do atendimento educacional especializado a esse grupo (RAHME; FERREIRA; NEVES, 2019, p. 2)

A respeito da introdução da PNEEPEI (BRASIL, 2008) em municípios brasileiros, algumas críticas foram tecidas. Rosalba Garcia (2009) assinala que a ausência de planejamento conjunto da equipe responsável pela inserção das proposições inclusivas junto aos estudantes pode acarretar que decisões sejam centralizadas.

O modo como tais decisões chegam até os docentes, articuladas em um discurso político que as dilui em conteúdo ‘acima de qualquer suspeita’, contribui para uma adesão acrítica a uma proposta hegemônica, enfraquecendo as condições favoráveis a um trabalho coletivo nas escolas. (GARCIA, 2009, p. 135, grifo do autor).

Destacando o esforço das redes de ensino para efetivar as políticas inclusivas, como a ampliação do atendimento educacional especializado para alunos com deficiência, Garcia (2009) critica a forma pouco politizada como estas operações ocorreram, e desta maneira o trabalho pedagógico direcionado para estudantes com deficiência refletia a despolitização na medida em que se fixam em sobreposição de programas e se desvinculam da educação básica. Para essa autora, outra característica

que desvirtua a orientação inclusiva seria o modelo de formação docente ao promover o distanciamento entre os professores do ensino fundamental e os professores com formação no ensino especializado, pois, ao direcionar privilégios para os últimos, contribuem para a manutenção dos saberes sobre os alunos público-alvo da política inclusiva e, conseqüentemente, reforçam visões e concepções organicistas sobre este público.

Com objetivos semelhantes ao do estudo acima relatado, Rebelo e Kassar (2014) abordaram a política inclusiva e seus efeitos na efetivação do processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência em um município brasileiro. Suas conclusões, elaboradas com base em dados estatísticos disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dizem que maior contingente dos alunos com deficiência estavam matriculados nos primeiros anos de escolaridade, e desta forma refletem que a progressão escolar não ocorria. Por outro lado, constatou-se o crescimento de matrículas em instituições especiais da região. Destacamos um dos pontos conclusivos apontados:

Nessa análise, concluiu-se que a partir do 1º ano passa a ser rara a existência de histórias escolares sem algumas reprovações ou desistências. [...] Este é um aspecto relevante a ser ponderado quando se almeja a escolarização de alunos com deficiência em graus mais altos de escolaridade. (REBELO; KASSAR, 2014, p. 17).

A partir das críticas expostas, podemos constatar que a construção de formas que possibilitem o “estar juntos na escola” não pode prescindir de uma operação que considere os sujeitos envolvidos com o fazer do trabalho educativo e, conseqüentemente, a análise das práticas educativas com vistas a ultrapassar concepções cristalizadas sobre aprendizagem das crianças. Neste sentido destacamos a importância de experiências formadoras para professores que não os considerem multiplicadores (posição esta que nos leva a pensar numa condição de rápidos disseminadores) de

preceitos e determinações numa lógica quantitativa que, ao embargar possíveis retomadas de posições no trabalho educativo, exige deles a obediência aos ditames da lei. Como assinalam Moschen, Vasques e Frölich (2015), ao narrarem sobre curso de formação de professores estendido ao longo de três anos, onde a escrita e a leitura ocuparam posição principal como aposta que professores alcançassem uma posição enunciativa em suas práticas educativas:

Nossa proposta de trabalho, ao contrário, aposta no tempo como ingrediente necessário à constituição de um diálogo que, no curso em questão, desdobrou-se por meio da escrita dos professores endereçada a leitores atentos aos modos singulares com que os impasses da educação de crianças, tidas como transtorno global de desenvolvimento (TGD), inscreviam na vida desses docentes e das escolas em que atuavam. (MOSCHEN; VASQUES; FRÖLICH, 2015, p. 18).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) em sua configuração disposta na PNEEPEI (2008) como dispositivo realizador da educação especial e que perpassa todos os níveis de aprendizagem confere ao mesmo uma posição centralizada conduzindo a efetivação da Política à sua operacionalização (RAHME; FERREIRA; NEVES, 2019). Outro aspecto presente na caracterização do AEE, como modalidade de ensino realizado nas salas de recursos, diz respeito às suas atividades quando acentua que estas “diferenciam-se daquelas realizadas em sala de aula comum, não sendo substitutas à escolarização” (BRASIL, 2008, p. 11). Dizer que o AEE é uma modalidade de educação especial dentro da própria instituição escolar e não franquear aos professores espaços e condições profissionais que os permitam mudança de posição – é deixá-los a sós – com os argumentos e preceitos do modelo médico para conduzir suas práticas; é repetir a ideia do exercício ancorado na cronometria da aula – é distancia-los, quase que de forma irredutível de um tempo outro que alarga o horizonte, suspendendo a métrica – e subverte a escuridão – é impossibilitá-los de pensar, junto aos seus pares, que o aprender

pode seguir vias que interrogam o congelamento de concepções oficiais. Quem mais que os próprios educadores poderiam descobrir, inventar e testemunhar práticas inesperadas de aprendizagem com as ditas “crianças da inclusão” em meio às demais do que aqueles que, com elas, partilham o espaço escolar? A diferenciação de espaços físicos, a condição de modalidade especial e o distanciamento entre os professores envolvidos com a vida escolar das crianças em situação de deficiência parecem mais responder à manutenção de fissuras do que acenar para possibilidades educativas.

Salientamos os efeitos das dificuldades e impasses vividos pelos professores diante das crianças que sofrem em sua experiência de aprendizagem (GIRALDI, 2009), uma vez que não contam com ferramentas conceituais que lhes permitam inventar subversões à fixidez da organização escolar. Assim “desaparelhados”, reagem na maioria das vezes de modo inverso a suas funções, ativando o insucesso das crianças nas atividades escolares, ou seja, inscrevendo suas ações no campo das impossibilidades de compreender a gramática escolar. O discurso das incapacidades emerge em outras vestimentas e, conseqüentemente, não há apostas (LAJONQUIÈRE, 1999). As crianças, ao se sentirem apartadas do trabalho escolar, hesitam na busca pelo lugar de “alunos”. Perla Zelmanovich (2007, p. 2) diz que a aposta na relação educativa apresenta uma afinidade com o estabelecimento da confiança, “é uma aposta, uma confiança de que algo de bom possa acontecer, ainda que não tenhamos a certeza”. Permanecer à parte da sociabilidade inerente às instituições escolares pode conduzir essas crianças para a uma dimensão segregadora, negando-lhes a escola como um ponto de referência. Esta posição apartada das relações educativas impossibilita a entrada na cadeia de transmissões, como ressalta Lajonquière (2010, p. 149): “[...] para que uma educação venha *a posteriori* se revelar possível – a despeito da impossibilidade da educação – é necessário que o adulto em posição de mestre ensine, mos-

tre os signos, ao tempo que denegue a própria demanda educativa.”

A dimensão do tempo das políticas inclusivas no discurso político-educativo no nosso país tem seus desdobramentos, e como não poderia deixar de ser, reclama pelo amplo debate; discussões que deveriam ocupar as instituições educativas sem a urgência da mudança. Encurtar a letra da lei e remeter para espaços historicamente segregadores não traduzem anseios democráticos, e desta maneira não podem ser considerados um empreendimento político. Não ignorando tais premissas, enfim, remetemo-nos a Freud (2018) ao pensar o trabalho de análise, e consideramos a educação inclusiva como uma operação: a operação da Educação.

Considerações finais

A chegada de uma criança à escola é um acontecimento que não deveria ser minimizado. Seu enlace com a educação é tributário deste ponto de partida. Frequentar uma escola e experimentar o lugar de aluno provoca mudanças subjetivas que exponenciam seu trânsito simbólico: desloca a criança de uma posição antes restrita à de filho no mesmo movimento em que amplia seu universo ao ser convocada a responder ao Outro social. Para as crianças em situação de deficiência, este acontecimento, quando bem-sucedido, ganha contornos maiores. Todavia suas possibilidades de um percurso escolar são comumente ameaçadas pela dimensão explícita das incapacidades e pela insistência na tradição empirista do exercício da repetição. A monotonia e a improdutividade das tarefas a elas propostas nada dizem do ato educativo. Os possíveis sentidos das reações adversas das crianças a tais procedimentos pedagógicos tendem a ser ignorados pelos professores, descartando a possibilidade que “isso”⁴ diga da demanda educativa. Anulando-se tais manifestações, abole-se a chance de nelas encontrar o que poderia comprometer

4 Forma grafada por Lajonquière (2013) ao se referir ao assujeitamento da criança a uma tradição quando convocada pelos professores a aprender.

a criança numa relação de confiança, no ato educativo.

Problematizamos a invisibilidade do trabalho das crianças em situação de deficiência que se faz presente nas escolas inclusivas. A ideia de que com essas crianças o “trabalho não acontece” orienta representações sobre a impossibilidade da oferta do lugar de aluno. Entretanto gostaríamos de ressaltar que, a despeito do rótulo de impróprias que ganham imediatamente, as possíveis ações/respostas faladas e explicitadas pelas crianças com deficiência denotam um trabalho que, talvez, se mostre em modalidades de expressão que não se encaixam precisamente no enquadre que os despreza. Há necessariamente que se fazer furos nas expectativas imaginárias aprendendo a olhar e a ouvir por outros ângulos – para que algo de reconhecimento seja transmitido –, isto que possa ser nomeado como “especial”, como distintivo da espera pela resposta correta. Apostamos que assim a escola, enquanto reunião presencial e organizada dos que transmitem saberes e daqueles para quem se transmite, poderá se construir como uma escola para todos.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, Osmar. *Et al* (org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. p. 11-24. Disponível em: <http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/184683por.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020.
- ASSIS, Machado. **Contos de Machado de Assis**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- BAQUERO, Ricardo; DIKER, Gabriela; FRIGERIO, Graciela (org.). **Las formas de lo escolar**. Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2007.
- BARRÈRE, Anne; SEMBEL, Nicolas. **Sociologia da Escola**. São Paulo: Loyola, 2006.
- BECCHI, E. Le XIX Siècle. In: **Histoire de l'enfance en Occident**. 2. Du XVIII siècle à nos jours. Paris: Éditions du Seuil, 1998.
- BINET, Alfred; SIMON, Théodore. **Les enfants**

anormaux. Paris: Privat Éditeur, 1907.

BINET, Alfred; SIMON, Théodore. **Les idées modernes sur les enfants**. Paris: Ernest Flammarion, 1909.

BORBA, Francisco S. (org.). **Dicionário UNESP do Português Contemporâneo**. São Paulo: EdUNESP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola?** Um olhar sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.

CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas às incertezas”. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 2, p. 72-81, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5309>. Acesso em: 15 jul. 2020.

CAVALLARI, Juliana. Efeitos de verdade que emanam do discurso da inclusão e suas implicações subjetivas. In: UYENO, E.; CAVALLARI, J.; MASCIA, M. (org.). **Mal-estar na inclusão**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/184683por.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2020.

FERREIRA, Carla Mercês Rocha Jatobá; LOPES, Tatiane Felipe. A escola e a educação inclusiva: professoras e alunos em cena. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 55, p. 441-456, maio/ago. 2016.

FREITAS, Marcos. **O aluno-problema: forma social, ética e inclusão**. São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAS, Marcos; BICCAS, Maurilane. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

FREUD, Sigmund. O futuro de uma ilusão. In: FREUD, Sigmund. **Obras Completas de Sigmund Freud (volume 17)**: inibição, sintoma e angústia, o futuro de uma ilusão e outros textos. Tradução de Paulo César de Souza. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. p. 231-301.

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização. In: FREUD, Sigmund. **Obras Completas de Sigmund Freud (volume 18)**: o mal-estar na civilização,

novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos. Tradução de Paulo César de Souza. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 13-122.

FREUD, Sigmund. Construções na análise. In: FREUD, Sigmund. **Obras Completas de Sigmund Freud (volume 19)**: Moisés e o monoteísmo, compêndio de psicanálise e outros textos. Tradução de Paulo César de Souza. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 327-344.

GARCIA, Rosalba. Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de educação especial na educação básica. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise (org.). **Avanços em políticas de inclusão**. O contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 123-138.

GIRALDI, Graciela. El fracaso escolar. In: DAUMAS, Alejandro; STIGLITZ, Gustavo (comp.). **Psicoanálisis con niños y adolescentes 2**. Políticas, prácticas y saberes sobre el niño. Buenos Aires: Grama Ediciones, 2009. p. 113-115.

HUGON, Marie-Anne; GATEAUX, Jacqueline; VIAL, Monique. Les enfants des classes de perfectionnement (1907-1950). In: **CRESAS: Intégration ou marginalization? Aspects de l'éducation spécialisée**. Paris: INRP/L'Harmattan, 1984. p. 77-104.

INSTITUTO ANTONIO HOUAISS. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia/Objetiva, 2012.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

LAJONQUIÈRE, Leandro. **Infância e ilusão (psico) pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LAJONQUIÈRE, Leandro. **Figuras do infantil**. A psicanálise na vida cotidiana com as crianças. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LAJONQUIÈRE, Leandro. A palavra e as condições da educação escolar. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 2. p. 455-469, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/34257>. Acesso em: 14 jul. 2020.

LELIÈVRE, Claude. **Histoire des institutions scolaires**. Paris: Nathan Pédagogie, 1991.

- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MAULINI, Olivier; PERRENOUD, Philippe. La forme scolaire de l'éducation de base: tensions internes et évolutions. In: MAULINI, O.; MONTANDON, C. (org.). **Les formes de l'éducation**: variété et variations. Bruxelles: De Boeck, 2005. p. 147-168.
- MAZZOTTA, Marcos José. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.
- MENDES, Eniceia. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educacion y Pedagogia**, Medellín, Colômbia, n. 57, v. 22, p. 93-109, mayo/ago. 2010.
- MILNER, Jean-Claude. **De l'école**. Paris: Verdier Poche, 2009.
- MOSCHEN, Simone; VASQUES, Carla; FRÖLICH, Cláudia. Psicanálise, educação especial e formação de professores: construções em rasuras. In: VASQUES, Carla; MOSCHEN, Simone (org.). **Psicanálise, educação especial e formação de professores**: construções em rasuras. Porto Alegre: Evangraf, 2015. p. 11-28.
- MUEL, Francine. L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale. **Actes de la Recherche em Sciences Sociales**, Paris, n. 1, p. 60-74, 1975.
- NASCENTES, Antenor. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1955.
- NASCIMENTO, Maria Isabel. *Et al* (org.). **Instituições escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- NEVES, Libéria Rodrigues; RAHME, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. Política de educação especial e os desafios de uma perspectiva inclusiva. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, 2019.
- PATTO, Maria Helena. **A produção do fracasso escolar**. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.
- PINELL, Patrice; ZAFIROPOULOS, Markos. **Un siècle d'échecs scolaires (1882-1982)**. Paris: Les éditions ouvrières, 1983.
- PINTASSILGO, Joaquim. *Et al*. **A história da educação em Portugal**. Porto: Asa, 2007.
- RAHME, Mônica Maria Farid. **Laço social e educação**: um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.
- RAHME, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá; NEVES, Libéria Rodrigues. Sobre educação, política e singularidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, 2019.
- REBELO, Andressa; KASSAR, Mônica. Implantação de programas de educação inclusiva em um município brasileiro: garantia de efetivação do processo ensino-aprendizagem? **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 1, p. 1-25, 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5650426>. Acesso em: 13 jul. 2020.
- ROBERT, Paul. **Le Nouveau Petit Robert**. Dictionnaire de la Langue Française. Paris: Dictionnaires Le Robert, 1996.
- SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de História da Educação**, n. 4, p. 27-33, jan/dez. 2005. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/382/363>. Acesso em: 13 jul. 2020.
- SOUZA, Maria Cecília de. À sombra do fracasso escolar: a psicologia e as práticas pedagógicas. **Estilos da Clínica**, v. 3, n. 5, p. 63-83, 1998.
- THOMAZET, Serge; MERINI, Corine. L'école inclusive comme objet frontière. **La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation**, n. 70, p. 1-12, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/310329360_L%27ecole_inclusive_comme_objet_frontiere. Acesso em: 15 jul. 2020.
- VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun/2001.
- ZELMANOVICH, Perla. **Apostar a la transmisión y a la enseñanza**. A propósito de la producción de infancias. Ushuaia, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007.

Recebido em: 15/08/2020
Aprovado em: 06/12/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

PSICANÁLISE, LITERATURA E EDUCAÇÃO: UMA ESCRITA PARA A DESPATOLOGIZAÇÃO DO SINTOMA DISORTOGRÁFICO

*Andréa Hortélio Fernandes (UFBA)**

<https://orcid.org/0000-0002-3730-2198>

*Claudia Maria Tavares Saldanha (UFBA)***

<https://orcid.org/0000-0002-3470-4829>

RESUMO

O artigo parte da premissa de que a contínua interlocução entre a psicanálise e a literatura teria contribuído para a despatologização do conceito de sintoma na teoria psicanalítica. Os questionamentos examinados no texto são: Em que medida esse intercâmbio entre a literatura e a psicanálise pode ter ressonâncias nas pesquisas com fundamentação da psicanálise e que se relacionam com outros campos de saber, como, por exemplo, a educação? Um percurso pela interlocução entre os dois campos poderia fornecer subsídios para uma despatologização do sintoma em tempos de crescente ampliação e utilização de diagnóstico na educação, em especial em torno dos transtornos de aprendizagem tais como o sintoma disortográfico? Através de um recorte clínico, examina e defende algumas contribuições da teoria da clínica psicanalítica que podem auxiliar no manejo dos impasses com o saber durante a alfabetização que circunscreve, também, o momento lógico de efetuação da estrutura psíquica da criança.

Palavras-Chave: Psicanálise. Literatura. Educação. Sintoma disortográfico.

ABSTRACT

PSYCHOANALYSIS, LITERATURE AND EDUCATION: A WRITING FOR DEPATOLOGIZING THE SYMPTOM DISORTOGRAPHIC

The article starts from the premise that the continuous dialogue between psychoanalysis and literature has contributed to the deopatologization of the concept of the symptom in psychoanalytic theory. The questions that are examined in the text are: How far can this exchange between literature and psychoanalysis have resonances in investigations based on psychoanalysis and

* Doutora em Psicopatologia Fundamental e Psicanálise (Paris VII). Professora da Graduação e Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Membro do GT Psicanálise, Política e Clínica da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP). Analista Membro da Escola de Psicanálise dos Fóruns do Campo Lacaniano (EP-FCL-Brasil). Membro do Fórum do Campo Lacaniano Salvador. E-mail: ahfernandes03@gmail.com

** Mestra em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Membro da Internacional dos Fóruns do Campo Lacaniano (IF/EPFCL-Brasil) e do Fórum do Campo Lacaniano Salvador. E-mail: cmtsaldanha@gmail.com

related to other fields of knowledge, such as education? Could a path through the dialogue between psychoanalysis and literature support a deopatologization of the symptom in times of growing expansion and the use of diagnosis in education, especially around learning disorders such as disortographic symptoms? Through a clinical approach, it examines and defends some contributions from the theory of the psychoanalytic clinic that can help in the management of the callejones without knowing during the literacy, which also circumscribe the logical moment to affect the psychic structure of the child.

Keywords: Psychoanalysis. Literature. Education. Disortographic symptom.

RESUMEN

PSICOANÁLISIS, LITERATURA Y EDUCACIÓN: UN ESCRITO PARA DESPATOLOGIZAR EL SÍNTOMA DISORTOGRÁFICO

El artículo parte de la premisa de que el diálogo continuo entre psicoanálisis y literatura ha contribuido a la despatologización del concepto de síntoma en la teoría psicoanalítica. Las preguntas que se examinan en el texto son: ¿Hasta qué punto este intercambio entre literatura y psicoanálisis puede tener resonancias en investigaciones basadas en el psicoanálisis y relacionadas con otros campos del conocimiento, como la educación? ¿Puede un camino a través del diálogo entre psicoanálisis y literatura sustentar una despatologización del síntoma en tiempos de expansión creciente y el uso del diagnóstico en la educación, especialmente en torno a trastornos del aprendizaje como los síntomas disortográficos? Mediante un abordaje clínico, examina y defiende algunos aportes de la teoría de la clínica psicoanalítica que pueden ayudar en el manejo de los callejones sin saber durante la alfabetización, que también circunscriben el momento lógico para afectar la estructura psíquica del niño.

Palabras clave: Psicoanálisis. Literatura. Educación. Síntoma disortográfico.

Uma interlocução entre a psicanálise, a literatura e o sintoma disortográfico da criança

A aproximação entre a psicanálise e a literatura possibilitou que a noção de sintoma ganhasse uma nova acepção. Tal fato repercute diretamente na clínica, uma vez que o sujeito *histoeriza*¹ aquilo que lhe causa mal-estar por meio de recursos da linguagem encontrados também na literatura e na poesia, em especial metáforas e metonímias. O conceito de *alíngua*, proposto por Lacan (1985), é fundamental

1 Referência ao neologismo *histoeria* [*hystoire*] que reúne as palavras “história” e “histeria” (LACAN, 2003e, p. 567).

para pensar a interpretação, operando a partir do equívoco linguageiro, o que aproxima os “truques linguísticos” (FREUD, 2006a, p. 329) próprios à literatura e à poesia do tratamento analítico de dificuldades da criança com o aprendizado da leitura e da escrita em meio à alfabetização.

O presente artigo pretende sustentar a hipótese de que tanto a literatura como a psicanálise vão convocar seja o escritor criativo, seja a criança com sintoma disortográfico a se servirem dos significantes para daí poderem saber-fazer com sua realidade psíquica. Tal fato tem como disparador um ponto de extimidade do saber que é *alíngua*, visto que é por uma elucubração de saber, em ambos os casos, que isso acontece.

No tratamento psicanalítico pela associação livre, sob transferência, a criança lida com a *alíngua* naquilo que ela conjuga significante e gozo. No caso do escritor, é no ato da escrita que uma obra nasce. Ela parte, então, de algo que lhe é extimo e, ao mesmo tempo, é um produto das argumentações, pensamentos e que na própria construção se elaboram e reelaboram. A noção de extimidade é importante para refletir acerca da acepção do sintoma para a psicanálise. O sujeito não é seu sintoma, mas o sintoma é uma forma de o sujeito se expressar, é uma das manifestações do inconsciente.

Diante disso, quais as possíveis ressonâncias dessa interface entre a psicanálise e a literatura nas pesquisas com fundamentação psicanalítica que se relacionam com outros campos de saber, como, por exemplo, a educação?

Entre a psicanálise e a literatura formaliza-se uma relação na qual uma caminha *pari passu* à outra no que tange a estar à altura do exame da subjetividade da época. Muitas vezes, os psicanalistas reconheceram que a literatura deu tratamento aos processos psíquicos e a temas pungentes da existência humana antes mesmo que a psicanálise tivesse a eles se dedicado.

A literatura fez parte do interesse de Freud desde os tempos da juventude prévios ao ingresso no curso de medicina. É sabido que ele manteve uma intensa troca epistolar com colegas dos mais variados campos de saber, como médicos, religiosos, escritores e analistas em formação com ele. Nessa comunicação, Freud (ZWEIG; FREUD, 1991, p. 114, tradução nossa) escreveu uma carta ao escritor Stefan Zweig na qual destacou o papel da pesquisa de relançar e de atualizar questões acerca do laço entre a psicanálise e a subjetividade em diferentes épocas: “Meu trabalho fica como legado, como o senhor disse. Ninguém pode predizer como as gerações futuras o avaliarão. Eu mesmo não estou muito seguro, de todo modo a dúvida é inseparável da pesquisa, e nós só encontramos uma pequena parcela da verdade.”

A psicanálise nasce da medicina, porém a extrapola e cria uma abordagem terapêutica

própria que, continuamente, recorre à literatura para abordar e manejar o sofrimento humano. Sofrimento humano deve ser tomado no sentido mais amplo do termo, podendo envolver uma grande variedade de queixas que estão *en souffrance*, expressão que, em francês, denota algo que está em espera. Nesse contexto específico, na espera de uma escuta que possa dar um encaminhamento clínico.

Com o passar dos anos, várias edições dos manuais de classificação dos transtornos mentais são editadas, e, cada vez mais, a escuta clínica do sujeito em sofrimento é posta em segundo plano à catalogação dos sintomas tomados como transtornos a serem corrigidos por via, sobretudo, da farmacoterapia. A grande aderência ao consumo de medicamentos e a não escuta do sujeito convocam a retomada da evolução da noção de sintoma pela psicanálise como aposta de um possível refreamento da psicopatologização da vida cotidiana.

No que tange ao campo da educação, a busca incessante da excelência em resultados pedagógicos pode deixar de lado o singular de cada caso e, com isso, reduzir as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, que podem advir no momento da alfabetização, aos diagnósticos dos manuais de classificação dos transtornos mentais.

O transtorno de aprendizagem é comumente tratado com os termos dislexia, disortografia e discalculia, sendo, respectivamente, o transtorno da leitura, o transtorno da escrita e o transtorno da matemática (FERNÁNDEZ et al., 2010; LIMA; PESSOA, 2007; MUÑOZ et al., 2015; SAMPAIO, 2011; VALERIANO, 2011). Cabe então examinar em que medida a interlocução com a literatura e com a poesia, com truques e equívocos linguísticos tão frequentes, podem auxiliar o tratamento psicanalítico do sintoma disortográfico.

Soler (2012a, p. 51) elabora que “a disortografia é um sintoma em suma especial”, pois o sintoma do sujeito, enquanto uma manifestação subjetiva, é “disortográfico” por definição, pelo fato de o inconsciente não obedecer às normas

gramaticais e ortográficas e por ser regido por uma sintaxe singular e escrita com as letras de *alíngua*. Assim, o sintoma é disortográfico, pois o “inconsciente-*alíngua*” (SOLER, 2012a, p. 40) é estruturado disortograficamente.

Ao recorrer à etimologia da palavra disortografia, a presença do prefixo de origem grega “dis” denota uma dificuldade (CUNHA; CINTRA, 2007), o que caracteriza o termo como uma patologia. Logo, para as ciências que se embasam em um discurso pedagógico hegemônico e biologicista, a disortografia, termo aplicado em sua forma substantiva, é um nome para o transtorno de aprendizagem que envolve a escrita, o que representa que o sujeito se encontra em dificuldade com a aprendizagem da ortografia.

Com a psicanálise, a disortografia assume o estatuto de adjetivo por caracterizar o sintoma do sujeito como disortográfico, uma leitura que coloca em suspenso a marca de dificuldade presente na palavra. Desse modo, o campo psicanalítico se apropria dessa nomenclatura de uso comum pelas ciências que se dedicam ao tratamento das dificuldades e transtornos de aprendizagem e a subverte com o intuito de revelar as especificidades que regem o inconsciente e o sintoma.

O sintoma na psicanálise e os truques linguísticos da literatura e da poesia

A publicação de *A interpretação dos sonhos* por Freud (1972a) é tida como o marco inaugural da psicanálise propriamente dita. O inconsciente, já explorado por outros campos do saber, é interpretado por meio de elementos novos, ao passo que o sonho é lido como a via régia, além do chiste, do ato falho e do sintoma, como afirma Fernandes (2012). Os meios à disposição dos sonhos para manifestar os conteúdos inconscientes são sistematicamente aproximados por Freud (1972b) não só da poesia como também da fantasia. Para ele, os sonhos criam estruturas compostas que,

reiteradamente, emprestam uma aparência fantástica similar às fantasias, aos devaneios e aos delírios.

Nos sonhos, segundo Freud (1972b), é comum encontrar uma técnica mais elaborada que combina os traços de alguns objetos com uma nova imagem e, ao proceder assim, utiliza, com habilidade, semelhanças que os dois objetos possuem na realidade. A nova estrutura composta pode parecer inteiramente absurda ou provocar a impressão de um sucesso imaginativo que faz, tantas vezes, o sonhador afirmar que teve um sonho estranho. Nisso, a deformação presente na formação dos sonhos se assemelha bastante às fantasias produzidas por sujeitos e a alguns textos de escritores.

Freud, ao longo de sua obra, mostra como os sonhos, os chistes e os atos falhos guardam uma aproximação especial com a poesia por também fazerem uso de truques linguísticos. O mesmo se produz com o esquecimento de nomes próprios. Acerca disso, cita o exemplo envolvendo o nome do pintor Signorelli para mostrar que o motivo atuante no recalcamen- to está presente também no esquecimento do nome do pintor (FREUD, 1972c). Logo, o sintoma, como outras manifestações do inconsciente, ou melhor, formações do inconsciente, como propõe Lacan (1999), tende a fazer uso de certa poesia para fazer passar o que do inconsciente insiste e resiste à interpretação.

Freud (1972e) aponta a necessidade de uma verdadeira *ars poética* para que o sintoma possa extrapolar a dimensão de satisfação egóica que ata o sujeito a um mal-estar. Novamente, faz uma aproximação com a literatura, no caso, com o escritor criativo, visto que o sujeito com sintoma lida com o mal-estar a ele associado através de deformações e disfarces linguísticos utilizados também pelos escritores. A partir dessa descrição feita por Freud, podemos dizer que o sintoma do sujeito representa o modo como ele lida, goza com o inconsciente na medida em que o inconsciente o determina. Temos aí a definição de sintoma proposta por Lacan (2020a), no *Seminário R.S.I.*, que

deve ser trabalhada, concomitantemente, à definição do inconsciente estruturado como uma linguagem, a qual foi formulada quando realizou o retorno aos fundamentos freudianos (LACAN, 1998c).

A psicanálise, desde sempre, constitui-se como um tratamento pela fala. Nos primórdios das suas elaborações, Freud costumava dar um tom romancado à escrita dos seus casos clínicos. É possível aproximar tal fato da própria concepção do sintoma enquanto retorno do recalcado que se repete e apresenta um tom romanesco.

O romance, concebido como uma composição poética popular, durante o período medieval, era transmitido pela tradição oral. Na idade moderna, o romance é um gênero narrativo no qual, ao final, há um enfraquecimento na combinação e na ligação de elementos heterogêneos. Nisso, é possível aproximá-lo à descrição do tratamento psicanalítico produzida por Freud (1972f), segundo a qual trata-se de fazer da miséria neurótica um sofrimento banal.

No início, é preciso trabalhar a demanda para tornar o sofrimento do sujeito uma questão ligada à sua existência, ou seja, à forma como um ser falante constrói sua realidade psíquica a partir daquilo que na sua história lhe é singular. No que tange à clínica psicanalítica com a criança, a *histoerização* se dá, também, por meio da fala, além das produções lúdicas como desenhos e jogos. Se o psicanalista deve aprender a lição lá onde o artista lhe abre o caminho, é possível dizer que a psicanálise toma por direção o tratamento pela fala para objetivar o real, cuja elaboração se formaliza pela conceitualização em torno das noções de letra e de *alíngua* (LACAN, 1985).

A alíngua e os impasses da criança frente ao saber em meio à alfabetização

O conceito de *alíngua* foi criado por Lacan (1985) para situar que a linguagem, de início,

não existe, pois ela é o que se tenta elucubrar concernente à função de *alíngua*. Isso testemunha a existência de um saber inconsciente que escapa ao ser falante e que está para além da língua ortográfica por dizer respeito ao real e ao gozo, o qual estrutura e se manifesta no sintoma (SOLER, 2012a).

O saber inconsciente é não todo, pois a divisão subjetiva inerente ao falasser impõe uma falta que o impossibilita de estar articulado a uma verdade absoluta. Assim, o saber no humano se constitui para além do determinismo biológico, uma vez que é dada a possibilidade de fazer escolhas pela forma como subjetiva a realidade.

Por sua vez, o saber escolar se estrutura em um idealismo do saber absoluto a ser transmitido às crianças, por meio do discurso pedagógico hegemônico, com a função de frear as pulsões ainda desorganizadas e de cifrá-las para se adequarem às normas do sistema educacional (NOMINÉ, 2002; RESTREPO, 2014). Apesar dessa diferenciação, para que a criança possa acessar o conhecimento inerente à alfabetização, ela precisa advir como sujeito intérprete do saber inconsciente escrito no texto da própria história, marco determinante para a efetuação da estrutura.

A dificuldade de aprendizagem da criança que adentra a escolarização formal com o intuito de aprender a ler e a escrever é um tema recorrente no campo da educação (MELO, 2016). Essa questão tem produzido mobilizações em nível mundial para que seja alcançado o êxito na chamada “alfabetização universal” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2014, p. 10), a qual é concebida como fundamental para o avanço social e econômico. As metas e as estratégias adotadas para que essa demanda seja sanada se direcionam à promoção de uma educação de qualidade que possa viabilizar a participação escolar e a conseqüente alfabetização universal “como caminho para uma aprendizagem relevante e efetiva” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO,

A CIÊNCIA E A CULTURA, 2016, p. 38). Frente a isso, nota-se a universalização da alfabetização e a redução desse processo a uma problemática que engloba somente os campos da educação, da política e da economia, excluindo a participação da subjetividade na relação que a criança estabelece com o saber ao se alfabetizar, a qual pode trazer impasses para a aprendizagem da leitura e da escrita.

A psicanálise propõe pensar a alfabetização como o início da circulação da criança no “discurso alfabético” (DUNKER, 2011, p. 1), um processo singular que corresponde a uma nova conjuntura subjetiva que implica em rearranjos pulsionais atrelados à lógica da efetuação da estrutura, o que nem sempre coincide ao tempo determinado pelo discurso pedagógico hegemônico que orienta o alfabetizar e que demanda o êxito escolar. Desse modo, a questão da relação da criança com o saber se mostra relevante nessa discussão, visto que o discurso analítico apresenta uma distinção entre o saber inconsciente e o saber escolar, entre saber e conhecer.

Trata-se, então, de um trilhamento que institui a alfabetização como uma *alfabestização* (LACAN, 2008), neologismo que articula a estruturação subjetiva e a entrada no discurso alfabético à leitura do saber não todo escrito pelo significante besta, ou seja, significante sem sentido de *alíngua*. Isso porque, de início, o significante de *alíngua* fica indeciso entre um fonema, um ruído, visto que a criança está num ambiente de linguagem, mas não a domina ainda (LACAN, 1985).

Desse modo, com Lacan (1998c), o erro ortográfico da criança que está a aprender a leitura e a escrita não é interpretado como uma significação falha, mas como um equívoco que revela a singularidade do inconsciente-*alíngua*, o que aponta para um tempo lógico de estruturação subjetiva, no qual a criança brinca com letras e com palavras para construir teorias sobre as marcas do dizer do Outro, que tem naqueles que exercem as funções parentais seus representantes.

A patologização e a medicalização dos impasses da criança com a leitura e com a escrita

Na contemporaneidade, a criança vem sendo posicionada pelo discurso científico como objeto de múltiplas e diversas investigações, teorizações e práticas. Ao passo que a produção de um saber sobre a criança proporcionou melhorias nos âmbitos social, político e jurídico, verifica-se o surgimento de um discurso biologicista, patologizante e segregador sobre a infância, o qual incentiva a medicalização das questões escolares (CIRINO, 2001; MELO, 2016; PACHECO, 2012). O que se observa é que esse discurso perpassa os ideais familiares, o processo de escolarização e o tratamento dado ao sintoma da criança, constituindo-se como um saber idealizado e universalizado que pretende descrever, nomear e categorizar. Isso tem gerado a proliferação de crianças diagnosticadas com dificuldades e transtornos de aprendizagem, entre outras nomenclaturas, pelo fato de serem interpretadas como anormais e desviantes de normas pré-concebidas por manuais classificatórios (BAUTHENEY, 2011; EDINGTON, 2012; FERNANDES, 2013; FERREIRA, T., 2000).

O ato diagnóstico adquire a função de suturar os pontos de enigma e de não saber ao tentar validar e justificar o real que se apresenta nos atos, falas e condutas da criança, a qual, com isso, é objetalizada e desimplicada do seu sintoma (FERREIRA, T., 2008). O sintoma, então, é instituído como transtorno a ser eliminado, o que conduz à afirmação de que, na contemporaneidade, o sofrimento e a loucura da criança se encontram “sob o manto dos transtornos” (FERREIRA, T., 2008, p. 2).

A patologização e a medicalização dos impasses no processo de aquisição da leitura e da escrita se mostram naturalizadas não apenas para a área médica, como também para uma série de outros profissionais que se dedicam às dificuldades do não aprender, como psicólogos, neuropsicólogos, psicopedagogos e fonoaudió-

logos. É possível, então, analisar que, diante das intervenções massificantes e uniformizantes, surgem os casos de crianças que desafiam o saber todo que orienta esses especialistas e que insistem em se fazer escutar. Trata-se da “objeção do sujeito ao estabelecido, ao gozo para todos, que é a reivindicação de uma singularidade que torna a criança rebelde, por natureza” (RESTREPO, 2014, p. 401). São, então, etiquetadas como crianças que não aprendem e que fracassam e que, por conta disso, são encaminhadas para diversos tratamentos a fim de serem reeducadas e reintegradas ao sistema escolar (COUTO, 2003). Pelo fato de a criança estar em um momento decisivo da efetuação da estrutura, essa lógica discursiva pode gerar implicações para a sua estruturação subjetiva.

A psicanálise interpreta que a objetualização da criança e a patologização do sintoma disortográfico são efeitos do discurso universitário que “faz proliferar doenças e doentes. Doenças sem marcadores biológicos evidentes, segregadoras, que foraçuem o sujeito, seu desejo, sua fala” (MELO, 2016, p. 262). Como adverte Sauret (1998, p. 30), “não se trata de negar a existência de determinantes como o organismo, a sociedade, a história”, mas de responsabilizar o sujeito pelo o que ele faz com esses determinantes, o que se mostra como uma subversão da psicanálise perante outras lógicas discursivas que tomam a infância como objeto de investigação. Assim, com a psicanálise, a criança pode encontrar “um meio eficaz para lutar contra os efeitos nefastos do discurso que domina o campo social contemporâneo, esse misto de capitalismo e de ciência” (SAURET, 1998, p. 44).

O caso Lia: as letras do inconsciente-álíngua e o tratamento dado ao sintoma disortográfico pelo discurso do analista

Em uma pesquisa de mestrado (SALDANHA, 2017) realizada por meio do método de cons-

trução do caso clínico de uma criança nomeada como Lia, nome fictício escolhido por corresponder ao verbo ler no pretérito imperfeito do indicativo, foram examinados os impasses com a leitura de algumas letras. Cabe ressaltar a homofonia entre as pronúncias do verbo “ler” e da letra “lê”, a letra “éle” como era enunciada por Lia, a qual permeava todos os nomes próprios da família da menina.

A construção do caso clínico trabalhou em torno das marcas das letras de *álíngua* que escrevem o texto do sujeito e que se manifestam no sintoma disortográfico, revelando a participação do saber inconsciente na formação desse sintoma. Para tanto, o termo “disortográfico” foi circunscrito para caracterizar o sintoma da criança que se encontra em impasse com o saber em um momento lógico de efetuação da estrutura e de entrada no discurso alfabético. Lia estava na alfabetização, sofria as exigências da mãe para ler e escrever e encontrava dificuldades com o saber escolar, pois se deparava com as convocações do saber inconsciente, o qual lhe demandava um tempo singular para ser elaborado e interpretado.

O sintoma disortográfico, como todo sintoma para a psicanálise, aponta para um modo de gozar ao localizar o gozo perverso polimorfo que perdura na estrutura do falasser como uma escrita, uma letra de gozo (SOLER, 2012a, 2012b). O conceito de disposição perverso polimorfa, proposto por Freud (1972d), enoda o sexual ao pulsional e o aproxima do inconsciente e do infantil, elaboração que permite defender a ideia de que a sexualidade preserva o infantil. Dito de outro modo, a premissa freudiana de que a polimorfia pulsional das experiências sexuais da criança persiste na vida sexual do dito adulto enuncia que “a psicanálise foi obrigada a atribuir a origem da vida mental dos adultos à vida das crianças e levar à sério o velho ditado que diz que a criança é o pai do homem” (FREUD, 1972g, p. 218). Essa citação é uma referência ao poema *The Rainbow*,² de

2 “O Arco-Íris. Meu coração saltou quando eu vi um arco-íris no céu: Assim foi quando minha vida começou; Assim é

William Wordsworth (2017), um notável enlace entre psicanálise e poesia.

Na relação com o Outro, representado pelos semelhantes que lançam o *infans* num banho de linguagem, o acento é colocado na *alíngua* ouvida que carrega os rastros do gozo desse Outro. À maneira de falar do Outro se acrescenta a contingência do ouvir da criança que capta esses traços de gozo, o que traz à tona a questão da participação da criança em sua estruturação subjetiva (SOLER, 2012a). Lacan (1985), então, articula a água da linguagem que escreve os traços de gozo com as letras de *alíngua* ao trabalho de erosão das águas que escoam e ravinam a terra, produzindo a escrita do relevo, cuja definição é dada pelo neologismo *lituraterra* (LACAN, 2003b), o qual equivoca com literatura.

Devido à “sua constância e sua fixidez a um só tempo gozosa e incômoda, [...] o sintoma ancora, fixa, faz fixão” (SOLER, 2012a, p. 147) de um elemento qualquer do inconsciente tornado letra gozada. O sintoma é uma cifra de gozo e, “por ser escrito em letras de inconsciente-*alíngua*, é sempre ele próprio analfabeto, ignorante da escrita ortográfica. É escrito sem ortografia e sem sintaxe. [...] Logo, sempre disortográfico o sintoma, por definição” (SOLER, 2012a, p. 51). Assim, tal qual o sonho, o ato falho e o chiste, o sintoma disortográfico se utiliza de truques linguísticos que são explorados na literatura e na poesia. Reitera-se que, em razão de o sintoma ser “puramente o que *alíngua* condiciona” (LACAN, 2007, p. 163), ele não é todo decifrável, e os pedaços lidos, suas letras, permanecem hipotéticas. Diante disso, “se o sintoma pode ser lido, é por já estar inscrito, ele mesmo, num processo de escrita” (LACAN, 1998b, p. 446), o qual corresponde ao letramento primário que estrutura o falasser.

Sobre a estrutura do falasser, engendra-se em um tempo lógico de elucubração de saber

agora que sou um homem; Assim seja quando eu envelhecer, Ou me deixe morrer! A Criança é pai do Homem; Eu poderia desejar que meus dias fossem; Vinculado a cada um por piedade natural.” (WORDSWORTH, 2017, tradução nossa).

que convoca o sujeito, frente ao real, a produzir respostas, um caminho que não é atravessado sem equívocos e tropeços. Dessa forma, considera-se que a passagem do letramento primário para o letramento secundário pode acarretar na produção de um “sintoma transitório” (LACAN, 1995, p. 292) para auxiliar a criança nesse processo de efetuação da estrutura e de entrada no discurso alfabético, pois “o discurso analítico pressupõe que o real do sexo produz impasses para os seres falantes” (CIRINO, 2001, p. 60).

Isso faz pensar que “existem angústias quase obrigatórias e que se resolvem, de certa maneira, por si mesmas” (SOLER, 2012c, p. 212). Nesse sentido, o sintoma disortográfico é despatologizado ao ser considerado uma resposta do sujeito frente a um impasse com o furo no saber, ou seja, com a não relação sexual, o que o faz assumir uma função primordial na estruturação da subjetividade, na medida em que serve como um anteparo à angústia da criança.

A investigação acerca do sintoma disortográfico de Lia, quando ela contava cinco anos, teve início com a elaboração de um enigma sobre o mal-estar que a angustiava: “por que só tem que ser dever de ler?” Com essa questão, ela começou a elucubração de saber acerca das letras de *alíngua* que, como cifras de gozo que constituem uma holófrase,³ escreviam o seu sintoma. Importante retomar o dito da menina carregado de letras e de cifras: “eu não consigo ler! Não leio xaxa, xela, xai, o h com a, e, i, o e u. Também não sei escrever o x.”

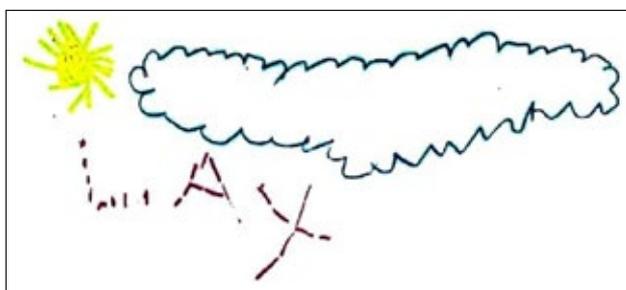
Quando questionada sobre os significados de “xaxa”, “xela” e “xai”, disse literalmente: “são palavras que têm o x com as vogais”. Diante disso, constata-se o equívoco de Lia ao não mencionar o aparecimento da letra “l” em “xela”, pois, nessas três “palavras”, as “vogais” não estavam acompanhadas somente do “x”. Sendo assim, as palavras de Lia podem ser nomeadas como palavras do inconsciente-*alíngua*, pois

3 Segundo Lacan (2008), o termo holófrase diz respeito à solidificação da primeira dupla de significantes, não havendo o intervalo entre S1 e S2., unidade básica da língua.

cada uma é um “significante sem significado, sem outro significado senão o enigma, sem significação que proteja da angústia” (SOLER, 2005, p. 111).

É importante ressaltar a homofonia entre “ler”, atividade que a menina dizia não conseguir realizar, e o “lê”, a pronúncia de Lia para a letra “l” que correspondia ao som da letra escutado, “lê”, e não ao nome da letra, “éle” (FERREIRA, A., 2010, p. 453). Em outros momentos, tais letras, o “l” e o “x”, surgiram, novamente, em dois desenhos, criações frequentes nas sessões.

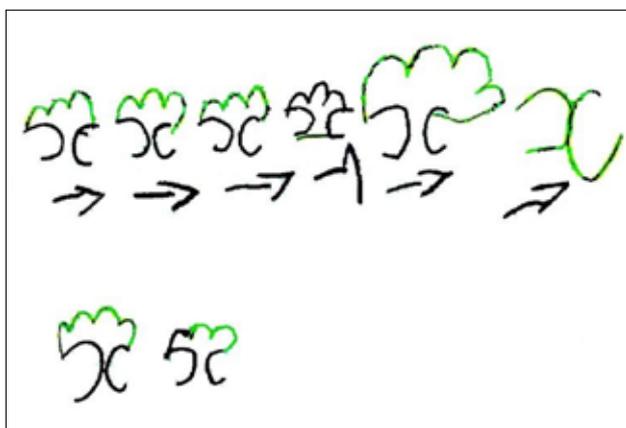
Figura 1 – “Letras no céu”



Fonte: Desenho produzido por Lia em uma sessão.

Sobre a primeira produção (Figura 1), Lia afirmou que eram “letras no céu” e as soletrou: “lê, a e xis”, explicando: “eu risquei traços que, depois, eu vou unir com o lápis. Eu faço assim no dever.” Nesse desenho, as letras “l” e “x” aparecem tracejadas e em companhia da vogal “a”, mas não formam “palavras” como “xaxa”, “xela” e “xai”, conforme a fala da menina. Elas são letras soletradas sobre o papel.

Figura 2 – “Árvores na floresta”



Fonte: Desenho produzido por Lia em uma sessão.

Na série de “árvores na floresta” produzida por Lia, no segundo desenho (Figura 2) pode ser notado o reaparecimento da letra “x” representada através dos caules das árvores. Nesse desenho, o “x” já foi escrito sem a necessidade de recorrer ao tracejado, porém emerge sob disfarce. Há, também, na primeira linha do desenho, setas que apontam para uma letra “x” que se destaca no final da série ao não constituir o caule de uma árvore, um equívoco que retrata um enigma a ser elucubrado, o “x” da questão de Lia. Na linha inferior, é possível observar, com maior nitidez, a representação do número “5”, a idade da menina quando produziu esses primeiros desenhos, um traço lido por mim, mas ainda não interpretado pela criança.

Ao compor palavras singulares, tracejar e grafar letras, Lia demonstra que está experienciando um momento lógico de passagem da escrita pictográfica, que remete ao letramento primário de *alíngua*, para o letramento secundário, que envolve a escrita com as letras do alfabeto. Assim, as letras rememoram o gozo cifrado da escrita de *alíngua*, que transborda no alfabeto ao fazer uso da equivocidade própria ao inconsciente e à literatura e à poesia.

Tanto na fala quanto na escrita, a letra rompe com a ortografia imposta pelo discurso pedagógico-universitário que rege a alfabetização para disortografar e produzir cifras que renunciam ao sentido e à compreensão imediata no nível da consciência. Desse modo, cada letra, cada fragmento de palavra só se deixa ler ao pé da letra, mediante um deciframento, uma elucubração hipotética acerca do saber do inconsciente-*alíngua* que se encontra holo-fraseado no dizer e que constitui o sintoma disortográfico (BORGES, 2010; DUNKER, 2011; SOLER, 2012a).

Os escritos de Lia manifestam as letras de *alíngua* que escrevem o sintoma disortográfico como cifras de gozo, holófrases, as quais, ao ultrapassarem o recalque e serem endereçadas à praticante da psicanálise, como uma carta *en souffrance*, demonstram os efeitos do trabalho de transferência em jogo no discurso

do analista. Ao passo que é “responsável pela presença do inconsciente” (SOLER, 2012b, p. 34), o analista, sustentado em seu lugar de semblante de objeto *a* pelo desejo do analista, é o “destinatário” (LACAN, 1998d, p. 848) da “carta/letra”⁴ (LACAN, 1998a, p. 26), a qual holofraseia o gozo e provoca angústia e sofrimento por ainda estar ilegível. Logo, o desejo do analista engendra a aposta de que o sintoma disortográfico escrito na carta/letra pode ser lido por meio da elucubração de saber sobre as letras de *alíngua* causada pelo desejo de saber.

A leitura da carta/letra é tributária da prática da letra, “um caminho ao avesso do momento inaugural do *parlêtre*: da prática do blábláblá à prática da letra” (FINGERMANN, 2012, p. 118), uma referência à homenagem feita à escritora Marguerite Duras por Lacan (2003a, p. 200) ao versar que “a prática da letra converge com o uso do inconsciente”. Isso implica em dizer que o uso de gozo feito pelo inconsciente favorece a disortografia das letras de *alíngua*, já que o inconsciente-*alíngua* produz ajuntamentos de letras que veiculam a disjunção do real com o sentido e com a ordem (LACAN, 1985; SOLER, 2012a). Diante disso, a prática da letra, no discurso do analista, orienta-se para o real e desvela que a letra de *alíngua* que escreve o sintoma disortográfico pode ser lida ao pé da letra, na medida em que a letra *a*-borda e faz borda em torno do furo no saber que o real escreve.

Para tanto, o analista empreende a soletração do gozo cifrado e escrito no sintoma disortográfico a partir do corte no sentido realizado pela interpretação que visa o real (FINGERMANN, 2012). Assim, causado pelo desejo do analista, é feita a aposta de que o analisando, pela via do desejo de saber, possa bem-dizer e saber ler o sintoma para que produza uma resposta singular para o enigma que o sintoma circunscreve. Isso conduz a pensar que a questão produzida por Lia, “por que só tem que ser dever de ler?”, versa sobre o enigma que se

encontra cifrado no sintoma disortográfico. Por isso, o “por que” de Lia não deve ser tomado como um testemunho de “uma avidez da razão das coisas” (LACAN, 2008, p. 209), por estar na chamada “idade da razão” (SOLER, 2014, p. 69, tradução nossa) e do aprendizado intelectual, e sim como uma pergunta que porta o enigma acerca do encontro do real ao experimentar a impossibilidade da relação sexual à medida que se depara com a falta no Outro [S(*A*)], o que engendra a sua própria falta.

Sendo assim, o “x” do enigma de Lia não diz respeito ao “dever de ler”, mas ao “ler”, verbo que equivoca com o “lê”, a letra “l” emergida em “xela” e também tracejada no papel, um truque linguístico que faz uso da homofonia e corrobora que “o verbo é inconsciente – ou seja, mal-entendido” (LACAN, 1981, p. 12, tradução nossa). Nesse sentido, o “l”, letra que permeava o nome próprio de Lia e de todos os seus familiares, é uma letra de *alíngua* que cifra o gozo e que escreve o sintoma disortográfico. Trata-se de um traço de gozo que é transmitido entre gerações vizinhas, entre pais e filhos, por meio da letra “l”, e que, por isso, faz a relação sexual existir (LACAN, 2020b) pelo caminho da identificação.

Para adentrar na lógica da efetuação da estrutura, foi preciso que Lia se alienasse a esse dizer escrito com a letra de *alíngua*, como também, foi necessário interrogá-lo para dele se separar e se estruturar intérprete. Nesse trilhamento, Lia se deparou com impasses frente a esse saber inconsciente, e a resposta possível foi a produção do sintoma disortográfico: “eu não consigo ler!”

Na medida em que “o sintoma é uma frase” (MAGALHÃES, 2013, p. 91), ele consiste em um dito que porta o enigma do “lê” como um dizer a ser lido ao pé da letra. É nessa direção que o discurso do analista convoca o sujeito a “ler de outro modo” (LACAN, 2020b), o que implica em saber ler a falta no saber que aponta para o real da não relação sexual, apostando que da impotência diante da impossibilidade possa advir uma elucubração que engendre a criança como intérprete do saber inconsciente. É o que

4 Referência ao equívoco realizado por Lacan (1998a) a partir do duplo significado da palavra *lettre* em francês: carta e letra.

propõe Soler (2012c, p. 245) ao afirmar que o confronto com a não relação sexual deve ser um “starter” para que, do horror ao saber, a criança, como um “primeiro lógico” (MAGALHÃES, 2013, p. 211), dê partida a um trabalho de investigação e de invenção de soluções possíveis que levem em conta o real e que a conduzam ao desejo de saber.

Assim, diante da pergunta elaborada por Lia, “por que só tem que ser dever de ler?”, a praticante da psicanálise se eximiu de enunciar uma resposta, que daria uma significação plena de sentido, para dar o starter, “você queria que fosse dever de quê?”, o que abriu a possibilidade de a menina, em sua *histoeria*, descobrir-se intérprete ao construir respostas, teorias e ficções a fim de fazer borda ao real do enigma do sintoma disortográfico: “de pintar, mas só tem que ser de ler e de escrever.”

O laço entre o saber inconsciente e o saber escolar: uma escrita para a despatologização do sintoma disortográfico

A peça “O despertar da primavera”, de Frank Wedekind, foi objeto de discussão na Sociedade Psicanalítica de Viena, na qual Freud (1993, p. 101) declarou que “a obra tem grandes méritos e que ficará como um documento, que interessa à história da civilização e dos costumes”. Segundo ele, Wedekind mostra ter uma compreensão profunda sobre a sexualidade humana, o que teria impulsionado o estudo das teorias sexuais pela psicanálise, o que aconteceu, anos depois, nos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (FREUD, 1972d). Nesse texto, Freud faz um paralelo entre as teorias sexuais infantis e o desejo de saber na criança, o que ressalta o enlace entre psicanálise, literatura e educação.

Freud (2006b, p. 183) concebe que a criança “é atraída, de maneira insuspeitadamente precoce e inesperadamente intensa, pelos

problemas sexuais, e talvez seja até despertada por eles”, o que o leva a afirmar que “nenhuma criança [...] pode evitar o interesse pelos problemas do sexo nos anos anteriores à puberdade” (FREUD, 2006e, p. 191). Sendo assim, “o interesse intelectual da criança pelos enigmas do sexo, o seu desejo de conhecimento sexual, revela-se numa idade surpreendentemente tenra” (FREUD, 2006c, p. 125), revestido pela curiosidade de descobrir o que os pais fazem para terem bebês. Tal curiosidade sexual, advinda das primeiras inquietações com os enigmas da origem e da diferença sexual, é o que desperta a pulsão de saber e a consequente fabricação das teorias sexuais, as quais são o prelúdio da estruturação do infantil que perdura na neurose e que participa da formação do sintoma (FREUD, 2006e; MAGALHÃES, 2013).

A relação da criança com o saber conduz Freud (2006g) a concluir que o esclarecimento sexual propicia não mais que a aquisição de um novo conhecimento, pois a criança não sacrifica o interesse pelas pesquisas e pelas teorizações para fazer uso do que lhe foi ensinado. Isso demonstra que, para a criança que está em um trabalho de engendrar-se intérprete, “o saber que importa é o saber custoso” (FERREIRA, T., 2000, p. 137), um saber singular produto da “criança-intérprete” (SOLER, 2012c, p. 245) que é elaborado em um tempo lógico de efetuação da estrutura ao ser mobilizado pelo desejo de saber. Portanto, o saber inconsciente não decorre da aprendizagem pedagógica, ainda que esteja atrelado à curiosidade intelectual e que impulsiona o aprendizado do saber escolar.

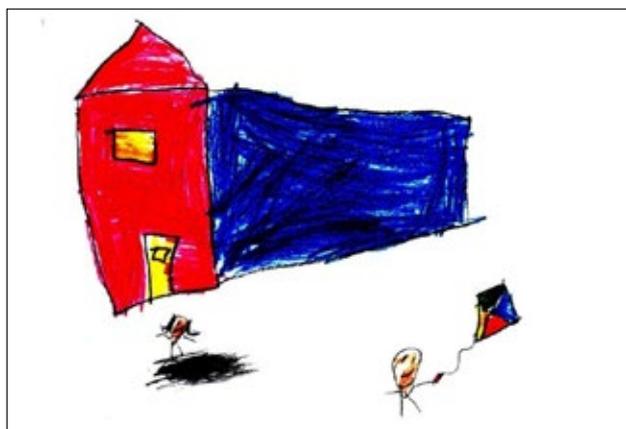
Ao se confrontar com questões que versam sobre o enigma da vida, da morte e do sexo, os mistérios do corpo falante, a criança se dá conta da impotência do seu saber e passa a buscar desvelar a verdade a partir da suposição da existência de um saber todo dirigido ao Outro. Diante da constatação de que o Outro também vacila em seu saber, a criança se põe a produzir suas próprias teorias sexuais, que, embora “falsas” (FREUD, 2006e, p. 195), portam um “fragmento da verdade” (FREUD, 2006e, p. 195), o que se

mostra presente no enunciado de Lacan (1992, p. 175) de que “a verdade é trabalho de criança, ou seja, um parto”. Embora o exercício de produção de teorias e de mitos fracasse ao pretender alcançar a verdade toda, ele é pulsional e não cessa de manter o sujeito em posição de desejar saber ao bordejar o furo no saber escrito pelo real, o que engendra a escrita de uma ficção para tentar dizer o impossível de dizer.

Com isso, as teorias sexuais da criança se constituem como uma elucubração de saber sobre *alíngua*, um trabalho de interpretação que busca dar conta da impossibilidade da relação sexual, à medida que “o impasse sexual secreta as ficções que racionalizam a impossibilidade da qual provém” (LACAN, 2003c, p. 531). Assim, o furo da não relação sexual que marca a incompletude do saber lança a criança ao encontro da verdade não toda e a precipita ao desejo de saber.

Nessa perspectiva, Lia falou nas sessões sobre o fato de sua mãe estar grávida de gêmeos e seu desejo de saber sobre o sexo dos bebês. Após compartilhar a revelação de que os dois irmãos seriam meninos, Lia contou uma brincadeira que teve com uma amiga: “a gente estava brincando de pai e filho, e minha amiga achou um boneco, ele tinha um pinto, era um homem. Ela achou que era uma menina, mas não era, não tinha o xerecão de menina!” Lia também produziu suas teorias sexuais a partir do desenho de uma “pipa” (Figura 3), afirmando que “tem pipa de homem e pipa de mulher”.

Figura 3 – “Pipa de homem e pipa de mulher”



Fonte: Desenho produzido por Lia em uma sessão.

A partir disso, produziu novas articulações: “homem tem pipa, carrinho e leão, e mulher tem borboleta, boneca e flor”, construções, em associação livre, que revelaram seu momento lógico de elucubração do saber inconsciente que versa sobre a diferença entre os sexos. Mais adiante, o significante “pipa” retornou em seu dito: “desenhei outra pipa”. Ao falar a palavra “pipa”, Lia descobriu com surpresa: “pipa tem as mesmas letras de papai, é só trocar de lugar!”. É importante sublinhar que Lia, no início dos atendimentos, ao relatar que não lia, trouxe a dificuldade com a letra “x” presente em “xaxa” e “xela”, que retorna, posteriormente, em “xerecão”. Também se perguntou, nas primeiras sessões, por que não podia ser desenho de pintar, e, assim, também a letra “p” retornou, promovendo a *histoerização* em análise como elucubração acerca das letras do inconsciente-*alíngua*.

Essas letras do inconsciente-*alíngua* não reenviam a um novo sentido, mas para o saber-fazer com o inconsciente-*alíngua*. Isso pode ser aproximado ao que Freud (2006d) elabora sobre as brincadeiras e os jogos serem a ocupação favorita e mais intensa da criança e aproxima o brincar à criação poética, pois a criança e o poeta criam um mundo próprio repleto de fantasia para transformarem o que há de doloroso no real em algo prazeroso. Com isso, ele parece vincular a presença da repetição nas brincadeiras e desenhos infantis à função de elaborar o encontro do real: “é claro que em suas brincadeiras as crianças repetem tudo que lhes causou uma grande impressão na vida real, e assim procedendo, ab-reagem a intensidade da impressão, tornando-se, por assim dizer, senhoras da situação” (FREUD, 2006f, p. 27).

Dessa forma, o que importa não é a produção em si, “encadeamento dos jogos, os comportamentos e, especialmente, os desenhos” (SOLER, 1991, p. 105), mas a insistência com que o conteúdo retorna e as mudanças que nele ocorrem (MAGALHÃES, 2013). Nesse sentido, cada manifestação da criança é um dito que

porta um dizer que se revela em letras e significantes que escapam para serem pinçados pelo analista.

A partir da construção de Soler (2012a) de que o sintoma do sujeito é disortográfico, o que a interlocução entre psicanálise, literatura e poesia, desde Freud e com Lacan, já esboçava, elabora-se que o impasse da criança com o saber em um momento lógico de efetuação da estrutura e de entrada no discurso alfabético pode ser lido pela psicanálise como um sintoma disortográfico. Essa análise sustenta que as dificuldades decorrentes da aprendizagem da leitura e da escrita durante a alfabetização, muitas vezes, interpretadas e diagnosticadas como déficits e como transtornos, representam manifestações do inconsciente-*alíngua* que apontam para a participação da subjetividade da criança em seu letramento secundário (DUNKER, 2011). Sendo assim, o saber inconsciente e o saber escolar se enlaçam, revelando a complementaridade entre ambos no que diz respeito à efetuação da estrutura da criança na passagem de objeto interpretado a sujeito intérprete.

Apontamentos Finais

O sintoma da criança, muitas vezes, é a via pela qual ela passa de interpretada a intérprete. Isso tem relação com a definição de Lacan (2003d) de sintoma como um acontecimento de corpo tal qual uma cantilena, uma lalação representada como a água da linguagem que banha o *infans* e que deixa marcas do gozo do Outro. A lalação entoada como “l'on l'a, l'on l'a de l'air, l'on l'aire, de l'on l'a”, em francês, joga com a fonética jocosa, que pode ser cantarolada como “a gente o tem, a gente tem ares de, a gente areja a partir do, a gente tem” (LACAN, 2003d, p. 565).

O cantarolar da lalação, ao tratar o sintoma como um acontecimento de corpo, faz alusão à afirmação de Freud (1972g) de que a psicanálise foi obrigada a atribuir a origem da vida mental dos adultos à vida das crianças, o que está diretamente relacionado ao que foi de-

envolvido até aqui sobre a *alíngua*. A *alíngua* conecta o gozo do Um, do significante Um fora sentido, que é condição para que a criança, sensível aos efeitos pulsionais de *alíngua*, adentre na linguagem que, com Lacan, é definida como uma elucubração de saber acerca de *alíngua*.

Desse modo, a possibilidade de a criança manejar as letras do alfabeto para criar uma língua singular é tributária da sua estruturação como sujeito intérprete e leitor das letras de *alíngua* que já estavam escritas no texto do seu romance como um letramento primário, porém holofraseadas e ainda ilegíveis, visto que “o sujeito só inventa o significante a partir de alguma coisa que já está lá para ser lida” (KAUFMANN, 1996, p. 473). No entanto, a realização dessa leitura necessita de tempo, um tempo lógico de elucubração de saber sobre *alíngua*, a qual, como no caso de Lia, demandou, transitoriamente, a produção do sintoma disortográfico como recurso para que viesse a desembaraçar-se dos impasses com o saber.

Por meio da *histoeria* da menina com as letras, foi possível verificar o enlace entre as letras do alfabeto e as letras de *alíngua*, na medida em que a letra que é caligrafada sobre o papel se revela como suporte para a manifestação do saber inconsciente. Isso atesta que não somente o sintoma do sujeito é disortográfico, bem como o inconsciente do falasser, pois este é escrito e escreve segundo uma lógica disortográfica que é sujeita à equivocidade.

O embaraço com a leitura do “lê”, letra de gozo de *alíngua*, que, pela via do equívoco, fez a menina ter um impasse com o ato de “ler”, realça que Lia percorria um momento lógico de efetuação da estrutura e de elucubração de saber sobre os enigmas da vida, do sexo e da morte. Tal constatação é uma das contribuições que a psicanálise tem a oferecer aos campos discursivos que também se debruçam sobre as questões que envolvem a criança e o saber, visto que sustenta que o aprendizado das letras do saber ortográfico está enlaçado à elucubração das letras do saber disortográfico do inconsciente-*alíngua*.

Foi, num tempo singular, permeado por enigmas e por impasses com o escrever, com o ler e com o “lê”, com o “x” e com o “h”, que Lia pôde dizer: “eu aprendi o alfabeto e juntei as letras.” Fez, então, ajuntamentos e conseguiu ler, escrever e se engendrar intérprete das letras de *alíngua* e das letras do alfabeto. Lia também elaborou: “vi que é importante ler, aprendo muita coisa lendo. A pró mandava muito dever difícil, agora, é fácil.” Aqui, diante do reaparecimento do significante “difícil”, o qual era recorrente enquanto a dificuldade com as letras se presentificava, foi questionada sobre o que era o “dever difícil” e que, agora, tornara-se “fácil”, afirmando: “dever difícil é o dever que não vem com a resposta.”

Isso atesta a pertinência da aposta na causalidade psíquica em detrimento de considerar a entrada na leitura e na escrita como somente uma aquisição de habilidades cognitivas pela via de um adestramento escolar. A literatura e a poesia, como exposto, fazem um uso da linguagem no qual exploram os truques linguísticos e, assim, adiantam-se no tratamento da questão de que todo sintoma é em si disortográfico, o que contribui para a despatologização da dificuldade de aprendizagem da criança. É preciso, portanto, escutar e ler a singularidade nos impasses com o saber, uma recomendação que cabe aos educadores e aos profissionais da saúde e que pode conduzir à redução ou à eliminação dos diagnósticos apressados que propagam a patologização e a medicalização do sintoma disortográfico.

REFERÊNCIAS

BAUTHENEY, K. C. S. F. **Transtornos de aprendizagem**: quando “ir mal na escola” torna-se um problema médico e/ou psicológico. 2011. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2011. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13122011-124145/publico/KATIA_CRISTINA_SILVA_FORLI_BAUTHENEY.pdf. Acesso em: 03 set. 2015.

BORGES, S. **Psicanálise, linguística, linguística**.

São Paulo: Escuta, 2010.

CIRINO, O. **Psicanálise e Psiquiatria com crianças**: desenvolvimento ou estrutura. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

COUTO, M. P. do. Da queixa escolar à demanda de análise: uma mudança de posição subjetiva diante do saber e da verdade. In: GUERRA, A. M. C.; LIMA, N. L. de (org.). **A clínica de crianças com transtornos no desenvolvimento**: uma contribuição no campo da Psicanálise e da Saúde Mental. Belo Horizonte: Autêntica/FUMEC, 2003. p. 149-167.

CUNHA, C. F. da; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.

DUNKER, C. I. L. **Transitivismo e letramento**: constituição do sujeito e entrada no discurso. 2011. Disponível em: https://www5.pucsp.br/linguagemsubjetividade/PDF/biblioteca_virtual.pdf. Acesso em: 10 mar. 2015.

EDINGTON, V. L. T. **A medicalização da infância**: uma leitura psicanalítica. 2012. 98 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2012.

FERNANDES, A. H. **Psicanálise: interpretação?** In: FERNANDES, A. H. (org.). **A lógica da interpretação**. Salvador: Associação Científica Campo Psicanalítico, 2012. p. 52-61.

FERNANDES, A. H. A psicanálise diante do DSM e do capitalismo. In: PEREIRA, M. de F. A. (org.). **Real, simbólico, imaginário e sintoma na clínica psicanalítica**. Salvador: Associação Científica Campo Psicanalítico, 2013. p. 221-228.

FERNÁNDEZ, A. Y. *Et al.* Avaliação e intervenção da disortografia baseada na semiologia dos erros: revisão da literatura. **Revista CEFAC**, v. 12, n. 3, p. 499-504, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v12n3/196-09>. Acesso em: 03 set. 2015.

FERREIRA, T. **A escrita da clínica**: psicanálise com crianças. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FERREIRA, T. As novas nomeações do adoecimento psíquico das crianças e adolescentes na contemporaneidade e o cuidado no tratamento (distúrbios alimentares, hiperatividade, toxicomanias e depressão infantil). In: JORNADA ESTADUAL DE SAÚDE MENTAL DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 1., 2008, Betim, MG. **Anais [...]**. Betim, MG: CERSAMI, 2008.

- FERREIRA, A. B. de H. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. rev. atual. Curitiba: Positivo, 2010.
- FINGERMANN, D. Da lógica da interpretação à prática da letra. **Stylus**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 117-124, 2012.
- FREUD, S. A interpretação dos Sonhos. *In*: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. IV e V**. Rio de Janeiro: Imago, 1972a.
- FREUD, S. Os meios de representação dos sonhos. *In*: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. IV**. Rio de Janeiro: Imago, 1972b. p. 330-360.
- FREUD, S. O esquecimento de nomes próprios. *In*: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. VI**. Rio de Janeiro: Imago, 1972c. p. 263-288.
- FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. *In*: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. VIII**. Rio de Janeiro: Imago, 1972d. p. 129-252.
- FREUD, S. Escritores criativos e devaneio. *In*: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. IX**. Rio de Janeiro: Imago, 1972e. p. 149-158.
- FREUD, S. Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise. *In*: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XII**. Rio de Janeiro: Imago, 1972f. p. 146-159.
- FREUD, S. O interesse científico da psicanálise. *In*: FREUD, S. **Edição Standard das Obras Brasileiras de Sigmund Freud, vol. XIII**. Rio de Janeiro: Imago, 1972g. p. 199-226.
- FREUD, S. Intervention de Freud sur L'Éveil du Printemps à la Société psychologique du mercredi à Vienne, en 1907. *In*: WEDEKIND, F. **L'éveil du printemps**. Paris: Gallimard, 1993. p. 99-107.
- FREUD, S. A interpretação dos sonhos (Primeira parte). *In*: FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira, vol. IV. Rio de Janeiro: Imago, 2006a. p. 13-363.
- FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. *In*: FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira, vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 2006b. p. 117-231.
- FREUD, S. O esclarecimento sexual das crianças (Carta aberta ao Dr. M. Fürst). *In*: FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira, vol. IX. Rio de Janeiro: Imago, 2006c. p. 119-129.
- FREUD, S. Escritores criativos e devaneio. *In*: FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira, vol. IX. Rio de Janeiro: Imago, 2006d. p. 131-143.
- FREUD, S. Sobre as teorias sexuais das crianças. *In*: FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira, vol. IX. Rio de Janeiro: Imago, 2006e. p. 187-204.
- FREUD, S. Além do princípio de prazer. *In*: FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira, vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 2006, 2006f. p. 11-75.
- FREUD, S. Análise terminável e interminável. *In*: FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira, vol. XXIII. Rio de Janeiro: Imago, 2006g. p. 223-270.
- KAUFMANN, P. **Dicionário enciclopédico de psicanálise**: o legado de Freud e Lacan. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- LACAN, J. O seminário sobre "A carta roubada". *In*: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998a. p. 13-45.
- LACAN, J. A psicanálise e seu ensino. *In*: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998b. p. 438-460.
- LACAN, J. De uma questão preliminar a todo tratamento possível da psicose. *In*: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998c. p. 537-590.
- LACAN, J. Posição do inconsciente. *In*: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998d. p. 843-864.
- LACAN, J. **O Seminário, livro 4**: a relação do objeto. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.
- LACAN, J. **O Seminário, livro 5**: as formações do inconsciente. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- LACAN, J. **O Seminário, livro 11**: os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- LACAN, J. Homenagem a Marguerite Duras pelo arrebatamento de Lol V. Stein. *In*: LACAN, J. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003a. p. 198-205.
- LACAN, J. Lituraterra. *In*: LACAN, J. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003b. p. 15-25.
- LACAN, J. Televisão. *In*: LACAN, J. **Outros Escritos**.

Rio de Janeiro: Zahar, 2003c. p. 508-543.

LACAN, J. Joyce, o sintoma. *In*: LACAN, J. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003d. p. 560-566.

LACAN, J. Prefácio à edição inglesa do Seminário 11. *In*: LACAN, J. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003e. p. 567-569.

LACAN, J. **O Seminário, livro 17**: o avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

LACAN, J. **O Seminário, livro 20**: mais, ainda. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

LACAN, J. **O Seminário, livro 23**: o sinthoma. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

LACAN, J. **Le Séminaire, livre 22**: R.S.I. 1974-1975. Disponível em: <http://staferla.free.fr/S22/S22%20R.S.I.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2020a.

LACAN, J. **Le Séminaire, livre 25**: le moment de conclure. 1977-1978. Disponível em: <http://staferla.free.fr/S25/S25.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2020b.

LACAN, J. Le malentendu. **Ornicar**, Paris, n. 22/23, p. 11-14, 1981.

LIMA, T. C. F. de; PESSOA, A. C. R. G. Dificuldade de aprendizagem: principais abordagens terapêuticas discutidas em artigos publicados nas principais revistas indexadas no LILACS de fonoaudiologia no período de 2001 a 2005. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 9, n. 4, p. 469-476, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v9n4/04.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2016.

MAGALHÃES, S. C. **A criança em nós**. Salvador: Associação Científica Campo Psicanalítico: Ágalma, 2013.

MELO, R. Uma interpretação para a medicalização da infância e da adolescência. *In*: PACHECO, A. L. P.; OLIVEIRA, B. (org.). **Criança**: objeto ou sujeito. 15 anos da Rede de Psicanálise e Infância do FCL-SP. São Paulo: Escuta/Fórum do Campo Lacaniano, 2016. p. 249-266.

MUÑOZ, J. *Et al.* Descrição, avaliação e tratamento dos transtornos da aprendizagem. *In*: CABALLO, V.; SIMÓN, M. **Manual de psicologia clínica infantil e do adolescente**. São Paulo: Livraria Santos, 2015.

NOMINÉ, B. A criança e o saber. **Marraio**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 57-67, 2002.

PACHECO, A. L. P. **Da fantasia de infância ao infantil na fantasia**: a direção do tratamento na psicanálise com crianças. São Paulo: Annablume, 2012.

RESTREPO, B. E. M. O sujeito do inconsciente não se educa. *In*: FOGUEL, E. (org.). **Amor, desejo e gozo**. Salvador: Campo Psicanalítico, 2014. p. 391-410.

SALDANHA, C. M. T. **O sintoma disortográfico da criança em impasse com o saber**: uma construção de caso clínico em psicanálise. 2017. 116 f. il. color. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2017.

SAMPAIO, S. Aspectos neuropsicopedagógicos da dislexia e sua influência em sala de aula. *In*: SAMPAIO, S.; FREITAS, I. B. de. **Transtornos e dificuldades de aprendizagem**: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais. Rio de Janeiro: Wak, 2011. p. 17-36.

SAURET, M. J. **O infantil e a estrutura**. São Paulo: Escola Brasileira de Psicanálise – São Paulo, 1998.

SOLER, C. Uma dificuldade da psicanálise de criança. *In*: SOLER, C. **Artigos clínicos**: transferência, interpretação, psicose. Salvador: Fator, 1991. p. 104-107.

SOLER, C. **O que Lacan dizia das mulheres**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

SOLER, C. **Lacan, o inconsciente reinventado**. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2012a.

SOLER, C. **O inconsciente**: que é isso? São Paulo: Annablume, 2012b.

SOLER, C. **Declinações da angústia**. São Paulo: Escuta, 2012c.

SOLER, C. **Lo que queda de la infancia**. Medellín: Asociación Foro del Campo Lacaniano de Medellín, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Relatório de monitoramento global de educação para todos**. Paris: UNESCO, 2014. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225654_por. Acesso em: 10 mar. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Relatório de monitoramento global da educação**. Paris: UNESCO, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245745_por. Acesso em: 10 mar. 2015.

VALERIANO, R. Disortografia: distúrbio ou falta de oportunidade? *In*: SAMPAIO, S.; FREITAS, I. B. de. **Transtornos e dificuldades de aprendizagem**: entendendo melhor os alunos com necessidades

educativas especiais. Rio de Janeiro: Wak, 2011. p. 83-104.

WORDSWORTH, W. The rainbow. **The Reader**, Liverpool, 20 fev. 2017. Disponível em: <https://www.thereader.org.uk/featured-poem-the-rainbow-by-william-wordsworth/>. Acesso em:

12 ago. 2020.

ZWEIG, S.; FREUD, S. **Correspondance**. Paris: Rivages, 1991.

Recebido em: 15/08/2020

Aprovado em: 06/12/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

A PRESENÇA DA PSICANÁLISE NA UNIVERSIDADE: PESQUISA E DISPOSITIVOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Margareth Diniz (UFOP)*

<https://orcid.org/0000-0001-6852-5389>

Marcelo Ricardo Pereira (UFMG)**

<http://orcid.org/0000-0002-0977-9124>

RESUMO

O presente artigo apura a análise dos resultados da pesquisa *Dispositivos de formação docente que consideram a subjetividade*. A metodologia usada na pesquisa foi o registro escrito de professores/as psicanalistas a partir de duas questões acerca da implicação docente e dos métodos usados na formação visando os impactos na subjetividade docente. Como resultado, apuramos que a conduta clínica implicada e a escuta qualificada de docentes em situações de queixa e mal-estar se configuram como importantes dispositivos a serem transmitidos na formação, reiterando a ineficácia de modelos prescritivos de formação de professores/as que se baseiam no ensino de técnicas e informações acerca de como o/a professor/a deve ensinar e trabalhar com seu aluno. Reafirma-se assim a necessidade de tempo para a elaboração precisa das experiências cotidianas para que estas possam de fato atravessar e marcar o sujeito.

Palavras-chave: Dispositivos. Formação docente. Subjetividade.

ABSTRACT

THE PRESENCE OF PSYCHOANALYSIS IN THE UNIVERSITY: RESEARCH AND DEVICES FOR TEACHING EDUCATION

This article analyzes the results of the research *Teacher education devices that consider subjectivity*. The methodology used in the research was the written record of teachers / psychoanalysts based on two questions about the teaching implication and the methods used in teacher education aimed at impacts on

* Pós-doutorado em Psicologia, Psicanálise e Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do Programa de Pós-Graduação e do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). E-mail: dinizmargareth@gmail.com.

** Pós-doutorado em Teoria Psicanalítica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e em Educação Social pela Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Doutor em Psicologia e Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do Programa de Pós-Graduação e da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pesquisador Pq2 CNPq. E-mail: mrp@ufmg.br

teacher subjectivity. As a result, we found that the clinical conduct involved and the qualified listening of teachers in situations of complaint and malaise are configured as important devices to be transmitted in training, reiterating the ineffectiveness of prescriptive models of teacher education, based on teaching of techniques and information about how the teacher should teach and work with his student. Reaffirming the need for time for the precise elaboration of everyday experiences so that they can actually cross and mark the Subject.

Keywords: Devices. Teaching education. Subjectivity.

RESUMEN

LA PRESENCIA DEL PSICOANÁLISIS EN LA UNIVERSIDAD: INVESTIGACIÓN Y DISPOSITIVOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

Este artículo analiza los resultados de la investigación *Dispositivos de formación docente que consideran la subjetividad*. La metodología utilizada en la investigación fue el registro escrito de docentes psicoanalistas basado en dos preguntas sobre la implicación de la enseñanza y de los métodos utilizados en la formación visando mirar los efectos en la subjetividad de los maestros. Como resultado, verificamos que la conducta clínica involucrada y la escucha calificada de los docentes en situaciones de queja y malestar se configuran como dispositivos importantes para ser transmitidos en la formación. Reitera, pues la ineficacia de los modelos prescriptivos de formación docente, basados en la enseñanza de técnicas e informaciones sobre cómo el docente debe enseñar y trabajar con su alumno, reafirmando así la necesidad de tiempo para elaboración precisa de las experiencias cotidianas que realmente puedan tocar y marcar el sujeto.

Palabras clave: Dispositivos. Formación docente. Subjetividad.

Introdução

O presente artigo visa descrever em linhas gerais como desenvolvemos e analisamos os dados encontrados na pesquisa de pós-doutorado intitulada: *Dispositivos para a formação docente que consideram a subjetividade* (DINIZ; PEREIRA, 2018), realizada em 2018/2019 junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE-UFMG), Linha de Pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação, e que contou com a bolsa de financiamento da Capes no Programa Nacional de Pós-Doutorado/Capes (PNPD) 2018.¹

O ponto de partida para o recorte da pesquisa realizada foi o banco de dados da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação

em Psicologia (ANPEPP),² que identificou os/as pesquisadores/as brasileiros/as do campo Psicanálise e Educação que são professores/as de instituições de ensino superior e que desenvolvem investigações, extensões e orientações de graduandos e de pós-graduandos. O referido banco de dados³ considerou: 1)

² As produções dos/as pesquisadores/as já haviam sido examinadas por Maria Cristina Machado Kupfer, e seu grupo de orientandos da USP, com resultados publicados na revista *Estilos da Clínica*, tendo como aporte a tradição de investigação e de trabalhos desenvolvidos pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância (Lepsi-USP) e pelo Lugar de Vida: Centro de Educação Terapêutica, de São Paulo – referências expressivas para o GT na ANPEPP e para o campo, tendo sido identificados 277 trabalhos (KUPFER et al., 2010).

³ Marcelo Ricardo Pereira (UFMG), coordenador do GT (2014-2016), junto à professora Maria Cristina Kupfer e seus orientandos da UFMG, desenvolveram um novo le-

¹ A pesquisa seguiu rigorosamente os trâmites do comitê de ética em pesquisa.

localização dos cursos e os programas de pós-graduação de psicologia, de educação e de áreas afins dos estados ou regiões em que o GT tem representantes (São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro-Espírito Santo, Sul, Centro-Oeste, Nordeste 1 [Ceará, Maranhão e Piauí] e Nordeste 2 [Rio Grande do Norte, Pernambuco, Paraíba, Alagoas, Sergipe e Bahia]); 2) análise das páginas eletrônicas dos cursos e dos PPGs, bem como os currículos Lattes de seus professores-pesquisadores-orientadores; 3) as variáveis como projetos, temas das publicações e temas das orientações, registrando aqueles que trabalham ou trabalharam com pesquisa (e/ou extensão) relacionada à psicanálise e educação;⁴ 4) a identificação nominal desses professores-pesquisadores-orientadores que compuseram, cada um/a, um pequeno quadro com seus emails, projetos, temas de orientação e de produção; 5) os currículos de seus alunos orientandos e pós-doutorandos, buscando localizar o maior número possível de pesquisadores e de assuntos do campo, garantindo uma maior consistência à cartografia organizada. O resultado desse trabalho demonstrou uma razoável diversidade de temas e de pesquisadores em todas as regiões geográficas do país (KUPFER et al., 2010; PEREIRA; SILVEIRA, 2015),⁵ nas quais identificaram 157 profissionais que trabalham diretamente com Psicanálise e Educação ou têm este campo entre as abordagens que desenvolvem. À época do levantamento dividiram o campo em seis temas e apontaram o número de profissionais em cada um: 1) Adolescência, violência e socioeducação (21); 2) Infância, impasses com o saber, sofrimento e inclusão (58); 3) Docência e mal-estar na educação (40); 4) Linguagem, literatura e psicanálise (10); 5) Psicanálise, educação e conexões (20); e 6) Transmissão, ensino e aprendizagem (8).

vantamento bibliográfico de acervo indexado (1987-2012), encontrando 635 trabalhos.

4 A educação aqui é pensada em seu sentido amplo, considerando seu caráter de transmissão, para além de sua forma aplicada à pedagogia, a cursos de licenciaturas e afins.

5 Ambos *estados da arte* encontram-se também publicados no site do Lepsi-USP: <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/laboratorios/lepsi/index1.htm>.

Tal iniciativa seguiu as diretrizes do plano proposto pelo GT Psicanálise e Educação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP), que visa mostrar o que tem sido produzido na literatura científica do campo desde a década de 1980, na qual o campo Psicanálise e Educação ganha no Brasil um recorte disciplinar independente da Psicologia do Desenvolvimento.⁶ O que o grupo de pesquisadores/as da ANPEPP concluiu é que o campo cresceu em número absoluto de pesquisadores/as e de produções, e que vem se consolidando. Assinalam a importante contribuição político-acadêmica do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância (LEPSI-USP) e do Lugar de Vida, considerando que a fundação do LEPSI, em 1998, e a realização de seus colóquios internacionais (anuais e depois bianuais) fez com que o número de profissionais se multiplicasse no campo. O LEPSI desdobrou-se e hoje reúne pesquisadores/as da UFMG e da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), em Minas, que se somam aos da USP e da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), além de agregar em seus colóquios pesquisadores/as de todo o Brasil. O grupo ainda destaca que outros diretórios do CNPq indicam trabalhos de pesquisa direta ou indiretamente associados ao GT Psicanálise e Educação da ANPEPP e também contribuem para o crescimento do campo, como o Núcleo de Pesquisa em Psicanálise e Cultura, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (NUPPEC/UFRGS), o Grupo de Estudos em Psicanálise, Educação e Representações Sociais, da Universidade do Estado da Bahia (GEPPE-RS/UNEB), o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NIPIAC/UFRJ), o Grupo de Pesquisa Caleidoscópio, da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Outrarte (Unicamp, USP, UFMG, UFG, UdelaR), entre tantos outros.⁷

6 Argumento melhor desenvolvido em Pereira e Silveira (2015).

7 Tanto a pesquisa de Kupfer e outros (2010) como a de Pereira e Silveira (2015) apuram que temos hoje mais de

Para a pesquisa de pós-doutorado em tela, destacamos os/as profissionais atrelados à terceira temática indicada pela pesquisa de Pereira e Silveira (2015): “docência e mal-estar na educação”, grupo que conta com 40 profissionais. Destes, elegemos o subgrupo que discute mais especificamente a docência, não considerando nesse trabalho a questão do mal-estar docente por já ter sido objeto de pesquisas realizadas em outras circunstâncias.⁸ Interessava-nos no pós-doutorado buscar os dispositivos que nós, professores/as psicanalistas, temos usado na formação docente considerando a subjetividade. Do grupo de 40 pesquisadores/as chegamos a 15;⁹ enviamos um formulário para 13 psicanalistas professores/as, contendo duas perguntas básicas: 1) Em que medida os psicanalistas estão inventando novos operadores para atingir a transmissão de uma formação que considere o sujeito do inconsciente? 2) Como você, professor/a psicanalista está implicado nessa conduta de formação? Obtivemos quatro respostas que servirão de mote para a discussão e análise do que encontramos na literatura e nas produções de pesquisadores/as dessa temática no Brasil e fora dele.

Também buscamos em outros grupos de psicanálise inscritos na ANPEPP os rastros e pistas sobre a questão da docência, ainda que estivessem fora do escopo Psicanálise e Educação, mas não encontramos nenhuma produção nesses outros grupos que fizesse referência à docência e à formação, indicando que a produção acerca da temática em questão é ainda tímida, embora vários psicanalistas sejam professores/as universitários. Fonteles (2015) aponta que em algumas categorias profissionais a docência

encontra-se ligada a uma prática, como é o caso da Medicina e do Direito, por exemplo, na qual os psicanalistas terminam por restringir sua presença na universidade apenas a momentos de ministrar aulas, dirigindo o restante de sua carga horária para o escritório, consultório ou instituição privada de formação. Segundo essa autora, alguns professores-psicanalistas beneficiam-se do contato com estudantes para atrair clientela para sua clínica e para sua formação paralela em instituições ou associações de psicanálise; e afirma que as consequências mais diretas desse desvio de função (quando o regime é de dedicação exclusiva) são: ausência das reuniões de colegiado, sobretudo no nível da graduação; rara intervenção em debates acadêmicos relativos à reorganização curricular e político-acadêmica; impedimento de assumir cargos de gestão, o que, por sua vez, provoca pouca interferência nas questões relativas ao curso, no acompanhamento e supervisão dos estudantes e em decisões estratégicas decisivas, como distribuição de vagas para concurso. Tais aspectos são apontados por Fonteles (2015) como justificativa para uma certa invisibilidade da psicanálise na universidade.

Antes de apresentarmos a análise das perguntas endereçadas a psicanalistas-professores/as acerca dos dispositivos que utilizam na formação docente, é importante assinalar que a pesquisa no campo da psicanálise, entendida como um território de disputas de verdades e saberes, apresenta princípios e orientações que interrogam o discurso científico *strito sensu*.

O campo de pesquisa em Psicanálise: teoria, clínica e método

A pesquisa em psicanálise coincide com a própria gênese do campo e se confunde com a *práxis* analítica, na medida em que a clínica, para Freud, é também pesquisa. O método psicanalítico e sua aplicação têm sido objeto de polêmicas acerca do sentido e do real signifi-

40 diretórios de grupos registrados no CNPq cujo tema é Psicanálise e Educação, ou o inclui.

8 A exemplo de *Nem tão contemporânea assim: a mulher-professora e seus tropeços diante da diferença* (DINIZ; FERRAZ, 2013) e *O Nome atual do mal-estar docente* (PEREIRA, 2016).

9 Incluindo Margareth Diniz e Marcelo Ricardo Pereira, supervisor do projeto de pós-doutorado, como pesquisadores do grupo Docência e mal-estar docente e do subgrupo Docência. Optamos por não responder às questões encaminhadas aos demais pesquisadores/as.

cado das pesquisas ditas psicanalíticas na universidade. A pergunta que geralmente fazemos é: como considerar a lógica do trabalho clínico orientado pelo inconsciente na pesquisa?

O conceito de inconsciente, trazido pela psicanálise para o âmbito das ciências e uma nova forma de pesquisa com método próprio, caracteriza a especificidade deste campo que, desde o início de sua constituição, pleiteia – e realiza – inserção no ambiente universitário, juntamente com as demais disciplinas científicas. De acordo com Coutinho e outros (2013, p. 106): “A proposta de Freud para a sua ‘jovem ciência’ [...] compreende os seguintes elementos integrados: modelo de pesquisa e de tratamento, método e rede conceitual e de vocabulário.”

Ao longo da história, a psicanálise encontra seu lugar perante as outras ciências, e é deste lugar que ela pode interrogar e ser interrogada, estando em posição de interlocutora e fazendo avançar as pesquisas por meio de seus conceitos, da clínica e seu método, embora inúmeras sejam as discussões em relação a seu estatuto, gerando posicionamentos diferentes entre psicanalistas e interlocutores. Sauret (2003) destaca diferentes tipos de pesquisa em psicanálise: a) a que visa responder a questões colocadas pela psicanálise; b) a que busca responder a questões colocadas à psicanálise; c) a que constrói uma teoria a partir da doutrina e da experiência; d) a que visa ampliar o campo da experiência analítica; e) a que se orienta pelo saber e, eventualmente, pela ética da psicanálise.

A utilização da teoria freudiana não visava apenas ao tratamento nos anos de 1920 e 1930, sendo compreendida como uma teoria aplicável à cultura e apropriada por diversos campos científicos.¹⁰ Podemos destacar aqui a

10 Os primeiros textos psicanalíticos do Brasil mostram a intenção de introduzir a psicanálise em um contexto social mais amplo e desta forma esteve presente desde as ideias reformistas da Educação ao movimento de Higiene Mental, passando pelo Movimento Modernista, sendo difundida tanto entre intelectuais de vanguarda quanto entre a população em geral. Gastão Pereira da Silva, um dos primeiros psicanalistas do Rio de Janeiro, que por não

relação da psicanálise com a psiquiatria, com a filosofia, com a literatura, com o direito, com a psicologia e com a educação.

Boddin (1998) relata que a psicanálise começou a ser divulgada no Brasil desde o final do século XIX por meio de psiquiatras das faculdades de medicina, destacando-se, entre eles, Juliano Moreira,¹¹ Durval Marcondes,¹² Porto-Carrero.¹³ A universidade foi o primeiro lugar ao qual chegaram as ideias inaugurais de Freud, sendo defendido, em 1914, na Faculdade Nacional de Medicina no Rio de Janeiro, o primeiro trabalho acadêmico em psicanálise no país, escrito pelo médico Genserico de Souza Pinto (1914).¹⁴

No Brasil, as relações da psicanálise com a

ser membro das sociedades existentes até então e nem professor universitário acabou esquecido pela história da psicanálise, publicou vários livros, a partir da década de 1930, com abordagem pedagógica e acessível da psicanálise, com amplas tiragens e em editoras de prestígio. Além disso, escrevia colunas em revistas sobre temas psicanalíticos, mantendo um programa na Rádio Nacional sobre sonhos. Era autor de radionovelas de cunho psicanalítico e criou um curso de psicanálise por correspondência. Um dos precursores da divulgação da psicanálise através dos meios de comunicação e entre o público leigo, era também um defensor da análise leiga, criticando o dogmatismo na formação da IPA (MARCONDES, 2014; RUSSO, 2002).

- 11 Juliano Moreira, jovem docente psiquiatra baiano, negro, erudito em alemão, citava textos de Freud em suas conferências, na Faculdade de Medicina da Bahia, e funda, em 1928, a primeira Sociedade de Psicanálise no Rio de Janeiro, com sede no Hospital dos Alienados, onde foi docente desde 1903.
- 12 Durval Marcondes começa a atender pacientes aplicando o método analítico, após ter iniciado sua formação, e funda, em 1927, junto com Franco da Rocha, a Sociedade Brasileira de Psicanálise, primeira do gênero na América Latina. Franco da Rocha é também considerado precursor, mas em São Paulo, sendo reconhecido como o maior expoente da psiquiatria local, sendo designado professor de Clínica Psiquiátrica na Faculdade de Medicina, em 1919, e ministra uma aula inaugural intitulada *Do delírio geral*, transformada em artigo e publicada no jornal Estado de São Paulo.
- 13 Inicia sua clínica na Liga Brasileira de Higiene Mental, em 1923, apresenta em 1924 um caso orientado pela psicanálise na Academia Nacional de Medicina, sendo um dos primeiros responsáveis pela historiografia do movimento psicanalítico lançado em 1929.
- 14 A tese de Pinto (1914) inaugura um espaço para recepção e início da consolidação do campo no Brasil, já que nesse período a psicanálise não era conhecida no meio médico e muito menos do público em geral. O autor refere-se ao “grande método terapêutico de Freud, diferenciando-se de todos os métodos psíquicos até hoje empregados” (PINTO, 1914, p. 87).

literatura são particularmente importantes, pois historicamente uma das formas de difusão das ideias psicanalíticas no início do século XX deu-se por meio de movimentos literários, como o Modernismo, e de obras de escritores que se utilizavam da psicanálise.

De acordo com Fontenele (2015), as primeiras relações entre psicanálise e educação datam de 1927, com o livro de Deodato de Moraes, *A psicanálise na educação*. Em 1928, Porto-Carrero começa um curso sobre psicanálise aplicada à educação, enfatizando a ideia de que uma educação orientada pela psicanálise seria importante na formação de indivíduos saudáveis. Também a obra de Arthur Ramos,¹⁵ psiquiatra que desde o início de sua carreira faz articulações entre psicanálise e educação, com ideias inovadoras sobre a educação de crianças com déficit intelectual e problemas emocionais, escreve um livro em 1934, intitulado *Educação e Psicanálise*, com o objetivo de demonstrar a validade e eficácia da psicanálise no campo da educação escolar, além de enfatizar a necessidade da formação dos educadores orientados por este referencial (SIRCILLI, 2006). Ideias psicanalíticas estão presentes no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, movimento ocorrido nos anos 1930 que pretendia reformular as bases da educação brasileira, baseando-se em ideias de igualdade e autonomia do educando, com uma escola laica e pública para todos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO, 2010).

Em relação à psicologia, destacamos que após a criação do curso, em 1956, disciplinas como Psicologia do Desenvolvimento e Estágios Supervisionados representaram um dos primeiros *lôcus* institucionais a partir dos quais as ideias psicanalíticas puderam desenvolver-se, tendo como professores vários psicanalistas

da Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo e do Rio de Janeiro.

Na década de 1970 ocorre o *boom* das psicoterapias com a divulgação de diversas correntes da psicologia e, sobretudo, da psicanálise, destacando-se a chegada do pensamento lacaniano no Brasil por meio de psicólogos que ainda não eram aceitos pela *International Psychoanalytical Association* (IPA), fato que só acontece em 1979, de acordo com Boddin (1998). Os psicanalistas acabam aproximando-se da universidade, onde encontram acolhimento para o estudo das novas teorias, já que, por outro lado, a fragmentação dos espaços institucionais decorrentes de cisões nas escolas enfraquece o movimento lacaniano.

Para Mezan (1998), um segundo momento nas relações psicanálise e universidade ocorre na década de 1980 com a inserção nos cursos de Pós-Graduação, no Rio de Janeiro e depois em São Paulo, destacando-se, na década de 1970, o curso de Especialização em Psicologia Clínica na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) que visava à formação de psicólogos psicanalistas. Oliveira (2005) destaca que na USP a psicanálise marca em 1954 a formação de psicólogos clínicos no Curso de Especialização em Psicologia Clínica e surge nos primeiros Mestrados em Psicologia do país (PUC-RJ, em 1966) com dissertações, defendidas, sobretudo, após a década de 1970. Ainda na década de 1960, a USP implanta seus Programas de Pós-graduação (PPGs) em psicologia, incluindo um doutorado em 1974. Desta forma, a universidade passa a figurar como um primeiro *lôcus* de formação para psicólogos, pois, segundo Anzieu (1979), a psicanálise fornecia à psicologia clínica o suporte teórico que lhe faltava, e esta última garantia a entrada e permanência da psicanálise na universidade. Esta inserção na universidade não foi sem críticas, polêmicas e disputas com as instituições psicanalíticas e diversos psicanalistas que se posicionaram contra a presença da psicanálise na universidade, sendo alguns até mesmo malvistas ou rejeitados por seus pares por serem professores universitários. A crítica

15 Desde a década de 1930, Arthur Ramos reunia-se quinzenalmente na Bahia com um grupo composto por Hosannah de Oliveira, Lages Neto, Estácio de Lima e Luiz Rogério para estudar os textos de Freud. Ramos troca correspondências com Freud, enviando-lhe suas obras. Tais eventos marcam a importância da Bahia na história da psicanálise, propondo cursos e escrevendo artigos e livros sobre o tema (MENEZES, 2014; PERESTRELLO, 1993).

maior recai sobre a pós-graduação, uma vez que surge, de modo sistematizado, a proposta de pesquisa em psicanálise, trazendo a clínica ao contexto universitário, ou de doutorado em psicanálise, provocando desconfiança de associações psicanalíticas que até então eram as detentoras da formação.

Portanto, medicina, filosofia, literatura, direito, psicologia e educação são as áreas que concentram a maior parte das teses psicanalíticas, sendo campos que sempre estabeleceram relações com a psicanálise. Mais que encontrar respostas, a psicanálise busca discutir questões, mostrando a ruptura epistemológica que promove, diretamente relacionada à sua forma de compreender a pesquisa e sua transmissão, sobretudo na universidade, se colocando no campo da contingência, apontando para a impossibilidade de um saber universal, contrária à forma de operar da ciência que recalca este contingente e busca ingressar no campo do necessário, do determinismo, de acordo com Pinto (2005).

A psicanálise ainda encontra dificuldades no cenário acadêmico, considerando que a forma de fazer pesquisa empreendida por psicanalistas vai de encontro aos ideais de ciência vigentes nas universidades, bem como à exacerbação da lógica produtivista presente nas universidades de forma geral, e não só no Brasil. Para Birman (2013), a pesquisa seria, de forma indiscutível, elemento estruturante da universidade, deslocando a posição dos/as docentes e dos/as estudantes e instaurando-se um espaço de trocas, com lugares menos personalizados ou centrados na figura do mestre. A pesquisa coloca o saber em uma posição terceira na relação ensino-aprendizagem, favorecendo uma postura ativa pela construção e apropriação do conhecimento, tanto do docente quanto do discente, desempenhando um importante papel no cenário político-acadêmico, de acordo com Fontenele (2015). A pesquisa pode interrogar tanto o conhecimento quanto a relação com o saber, este materializável na medida em que é incorporado por alguém que, em relação, pro-

duz e interroga a teoria, relançando as bases de novos conhecimentos e marcando o importante lugar vazio da estrutura significante.

Para alguns autores (CASTRO, 2010; LO BIANCO, 2003, ZANNETI; KUPFER, 2006), desde os primórdios da psicanálise, a direção da pesquisa psicanalítica é dada pela experiência clínica; portanto, o relato do caso e seus desdobramentos são instrumentais na construção do método e da pesquisa em psicanálise. O caso não é usado para confirmar a teoria ou para demonstrar e exemplificar. Trata-se de um conjunto teórico que sustenta relações com a clínica e o que emerge dela. Por meio dessas análises, obtém-se a renovação da teoria. O caso interroga o pesquisador e essa singularidade não diz respeito somente ao analisando e suas questões, mas à própria relação com o analista. A pesquisa não se reduz à observação, tampouco ao registro para posterior análise, mas diz respeito a uma elaboração do trabalho na clínica. Mesmo pesquisas teóricas estariam relacionadas com tal dimensão.

Lo Bianco (2003) afirma ainda que investigações teóricas são necessárias para revisão dos conceitos e, conseqüentemente, para a prática clínica. Seu exame permite conhecer elaborações já realizadas, mas que não se esgotam. O retorno aos textos fundadores deve ser tomado num movimento de vai e vem, das questões clínicas para a teoria e vice-versa. Além disso, o pesquisador escreve a partir de sua experiência com a psicanálise, seja sobre sua análise pessoal, seja das análises que conduz. Esses aspectos colocam não só a clínica, mas também a cultura como *lócus* importante de incidência da interrogação psicanalítica.

Para Aires (2013, p. 34, grifo do autor),

podemos supor que cada analista ocupa e exerce de modo singular um lugar na universidade, um modo de transmissão da psicanálise no lugar em que se encontra e nesse sentido, ao falar como *psicanalistas* no âmbito da universidade, não falamos desde um lugar comum [...]. Para que uma fala tenha efeito de transmissão, deve necessariamente implicar o reconhecimento da alteridade.

Destacamos algumas pesquisas no meio psicanalítico que já fazem interlocuções com outros métodos e formas de avaliação, como a pesquisa *Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil* (IRDI), em que um instrumento com 31 indicadores clínicos de risco do desenvolvimento foi elaborado a partir da psicanálise e aplicado em 727 crianças em um estudo longitudinal (KUPFER et al., 2010). Destacamos também a pesquisa *Pre-Aut* na França e em diversos países, entre eles o Brasil, para diagnóstico precoce do risco de autismo em bebês. Alguns testes e avaliações, baseados na teoria psicanalítica, levam a avanços na clínica do autismo, inclusive estabelecendo diálogos com áreas como as neurociências (FONTENELE, 2015).

Green (2007) defende um pluralismo de concepções de ciências, na psicanálise, com diferentes tipos de pesquisa (para ele seriam: clínica, conceitual e empírica), o que nos faz pensar em termos de um complementarismo. O que seria importante numa pesquisa psicanalítica é o modo de pensar psicanalítico que vem da experiência do analista/pesquisador com a psicanálise.

No campo Psicanálise e Educação alguns psicanalistas afirmam que, para serem aceitos no campo restrito da educação, acabam por tornar a psicanálise irreconhecível, adaptando-se a áreas diversas, no dizer de Aires (2013). Por outro lado, em algumas universidades, a Psicanálise e Educação torna-se um gueto formado pelos próprios psicanalistas que, por vezes, não deixam de adotar uma postura de superioridade em relação aos outros saberes e em alguns casos até entre si mesmos, reproduzindo as divisões de suas associações, cada uma defendendo suas próprias verdades. O grande risco para o campo Psicanálise e Educação está posto na não transmissão do saber a partir de sua ética e do discurso que lhe é próprio (AIRES, 2013).

Consideramos que o campo Psicanálise e Educação pode ser visto como uma dimensão entre disciplinas, um “entrelugar”, de acordo

com Blanchard-Laville (2001, p. 209):

Reconhecemos como que cada professor, através do ato de fala singular que constitui uma aula, impõe ao aluno um cenário pessoal implícito. Trata-se de uma construção que identifica o professor quase da mesma maneira que uma assinatura, assim como pensamos encontrar nas memórias a assinatura de seu posicionamento quanto às relações conhecimento e saber.

Vale destacar que, no estudo de Pereira e Silveira (2015), no eixo temático denominado “Formação de professores”, aparecem dois subtemas principais: as possíveis contribuições da inserção da psicanálise e da psicologia nos cursos de formação, cujos títulos tendem a concluir que o aporte psicanalítico pode fornecer algum preenchimento de lacunas, muitas vezes deixadas em aberto pela área da educação; e os questionamentos e impasses subjetivos de professores participantes dos cursos de formação continuada, entre o que é apresentado no curso e a realidade vivida por elas. Diante desse cenário, e pelo fato de sermos professores psicanalistas atuando na formação docente em cursos de pedagogia e de licenciatura, buscando transmitir a ética da psicanálise em tais formações, é que nos interessa apurar *como se desvelam os dispositivos metodológicos de formação na docência*.

Métodos e dispositivos usados por psicanalistas na formação docente

Neste tópico buscaremos elencar alguns dispositivos e métodos utilizados na pesquisa em Psicanálise e Educação, com base na atuação de docentes orientados pela psicanálise em disciplinas que incluem temas como: infância, inclusão escolar, relação professor/aluno, prática docente, violência escolar, fracasso escolar, dificuldades de aprendizagem, aquisição da leitura e escrita e psicopedagogia, especialmente na formação docente, que é o recorte da pesquisa que realizamos no pós-doutorado. Professores/as em sala de aula têm

usado diversos dispositivos como elementos que possam promover a formação, seja por meio da análise de entrevistas ou casos clínicos, filmagens, relatos de caso, grupos focais, observação participante, relato de histórias de vida, narrativas, método clínico, escuta flâneirie, conversação, entre outros.

A pesquisa *Dispositivos de formação docente que consideram a subjetividade* (DINIZ; PEREIRA, 2018) buscou elucidar os dispositivos que professores/as-psicanalistas dispõem e podem incidir sobre a subjetividade de docentes em situação de formação, e apurar de que maneira nós professores/as psicanalistas temos transmitido um saber em sala de aula na formação de futuros/as professores/as. É importante ressaltar que dos treze professores/as identificados inicialmente, três responderam que por estarem aposentados não se sentiam aptos neste momento a responder às questões. Dois professores/as assinaram o termo de livre consentimento esclarecido afirmando que enviariam as respostas, mas estas não chegaram no prazo previsto para o encerramento da pesquisa. Quatro professores/as não deram nenhuma resposta. A seguir analisaremos as respostas dos quatro psicanalistas que responderam às duas questões, nomeando-os como Henrique (homem, branco, trabalha no ensino superior privado), Isabel (mulher, branca, trabalha em uma universidade pública), Pedro (homem, branco, trabalha em uma universidade pública) e Elisa (mulher, branca, trabalha em uma universidade pública).

Ao ser perguntado: “Em que medida os psicanalistas estão inventando novos operadores para atingir a transmissão de uma formação que considere o sujeito do inconsciente?”, Henrique assim respondeu:

Questão interessante. Primeiro por que considero o par ensino-transmissão marcado pelo real do inconsciente e, portanto, marcado por certa impossibilidade estrutural. Isso não significa cair em uma posição niilista em face à formação dos sujeitos, mas implica a saber que os resultados esperados de uma formação não irão coincidir com os objetivos postos a priori.

Em segundo, em se tratando de formação docente, considero tão-somente a formação do inconsciente, e menos o semblante em jogo a partir do discurso da universidade. Mais ainda, tomo todo cuidado em não pensar a transmissão de uma formação a partir de modelos ou metodologias, como atualmente está em moda dizer ‘metodologias ativas’, pois isso se trata apenas de uma das caras do mercado no campo educacional, no meu entender, passo a considerar que um educador afetado pelo saber que aporta a psicanálise, para pontuar a dimensão singular dessa tarefa, está afetado pelo desejo que o habita face ao campo epistêmico, um desejo que não se confunde com a necessidade de reconhecimento (narcísico e infantil), pois é do reconhecimento de seu próprio desejo que se trata, enfim, um desejo de formar professores, por exemplo. Obviamente, um desejo advertido, pois impossível. Portanto, sem tal condição, não acredito que se possa tocar ao não saber que possa advir do laço educacional. Essa questão, na minha opinião, consiste no que fazemos com isso que advém do Outro e do outro como semelhante, de modo a reconhecer uma diferença, ao mesmo tempo que damos testemunho de nossa castração. A dívida simbólica e a filiação que advém da mesma são da ordem da transmissão do desejo. Não há como planejar ou controlar o que se transmite, do mesmo modo que não se trata de um saber sabido passível de ser colocado em signos, mas a própria relação com a falta. Nesse sentido, considero fundamental o como damos testemunho de nossa castração em face ao não saber e a falta, em que um objeto de conhecimento pode bem ser apenas um objeto fetiche, ou, como defendo, inscreve-se como filiação simbólica a uma tradição epistêmica, isso que mobiliza o desejo de professar como um dever frente às novas gerações.

Podemos assinalar no enunciado acima que aquilo que se pode transmitir do que se ensina é um desejo de saber e esse desejo só pode ser transmitido como falta no saber, para que cada um/a possa fazer sua produção, marcando assim um estilo próprio.

Não há um único saber que dê conta de todas as questões. É necessário que o educador aceite, acolha e reconheça a falta inerente a qualquer saber de si, do outro. O saber como algo que se tece com o outro, a muitas mãos, é

algo que vaza, é não todo, não há uma captura total, nos escapa. A informação não é saber, ela só faz semblante de saber. Formar é diferente de informar, formar diz respeito à construção de um lugar psíquico para suportar a falta de informação ou seu excesso: “considero fundamental o como damos testemunho de nossa castração em face ao não saber e a falta”.

Isabel respondeu:

Penso que, como professores, precisamos partir justamente do conceito de inconsciente para pensar seus efeitos na aprendizagem e, conseqüentemente, nos processos formativos. Nesse sentido, incluir essa concepção na minha prática pedagógica requer um constante questionamento sobre as estratégias utilizadas em sala de aula, no modo como os alunos estabelecem laço comigo e com os conteúdos, e também nas avaliações propostas em disciplinas que leciono. Incluir a noção de sujeito do inconsciente implica suportar e sustentar modos outros dos alunos estabelecerem laços com os conteúdos ministrados, laços esses que se estabelecem ancorados em outros modos de pensar e se colocar em sala de aula aquém ou além da razão, da cognição. Para as aulas proponho temáticas, textos, vinhetas de situações ou filmes a serem analisados a partir da teoria. Acolho e insiro nas disciplinas sugestões dos alunos de textos, filmes, séries. Ao comentar um texto e/ou conceito, tento fazer após um momento de escuta dos alunos, sobre o que a leitura os provocou, persigo associações, proponho novas perguntas, instigo a irem em busca de outros materiais... instigo a escreverem e se inscreverem no que escrevem. Geralmente o semestre vai se construindo ao sabor do encontro com cada turma e, nos momentos em que lecionei uma disciplina para duas turmas diferentes, ao final recolhi como resultado um processo singular tecido com cada um dos grupos. Sensibilizar a escuta, fazer o exercício de escutá-los para fomentar que eles façam isso nas suas atuais ou futuras salas de aula. Provocá-los a pensar sobre o que ser professor e tornar-se professor implica, atualizar marcas de suas constituições como sujeitos. Ao ler o que escrevi até aqui penso que os operadores são menos estratégias (que não são tão novas assim ou tão diferentes de outras práticas interacionistas), mas o modo como me posiciono frente ao que ensino e aos meus alunos. É lidar sempre com o que sei, suportar

a minha ignorância e dar espaço para que cada aluno retire de nossos encontros algo que também diga de si.

De acordo com Lo Bianco (2003), o inconsciente, objeto da psicanálise, é apreendido por meio da *práxis*. Sua especificidade está no fato de que, ao tempo em que é elaborado, o objeto constitui-se na formalização da investigação. O professor(a)/pesquisador(a) está diretamente implicado na emergência do material de pesquisa: “É lidar sempre com o que sei, suportar a minha ignorância e dar espaço para que cada aluno retire de nossos encontros algo que também diga de si”. Há que se ter um desejo decidido de dar lugar de protagonista ao aluno/a em formação, tecendo desta forma a relação teoria/prática no campo da psicanálise, o que revela o fazer clínico como lugar de investigação, a qual, por um lado, possibilita a construção de generalizações teóricas e, por outro, exige sua reconstrução tendo em vista a transferência singular que se atualiza na relação de cada aluno/a em particular.

Pedro assim se posicionou:

Eu tomo minha prática em sala de aula na formação de futuros professores como testemunho de um trabalho analítico meu, o que para mim implica ‘numa possível bricolagem’ entre o que já elaborei e consigo transmitir e a falta. Incentivo meus alunos a fazerem um inventário escrito do exame de recomposições identitárias, de novas fabricações de alteridades e de análise dos processos de metamorfose, hibridização e invenções das referências que eles vivenciam em seus contatos com a formação, com o outro, com a escola, com o social e a cultura. A aposta é que no a posteriori algo se elabore. Após leituras por alguns discentes em sala de aula, e comentários gerais destes escritos, minha posição é a de interrogar a escrita de cada um/a e também a de situar o risco das radicalizações e das clivagens observadas em seus enunciados e assim vou configurando paralelamente a minha própria pesquisa.

A pesquisa/intervenção pode ser aplicada tanto para problemas teóricos e/ou metodológicos, quanto nas vivências e nas narrativas decorrentes dessas vivências; neste excerto

podemos supor que o psicanalista se coloca nesta posição que o desloca ao deslocar os/as discentes. Estabelecer “a própria pesquisa” a partir da experiência da docência pode ser uma possibilidade de, *a posteriori* (LAPLANCHE; PONTALIS, 1986), ele poder verificar a relação de temporalidade e da causalidade psíquica: as experiências, impressões e traços mnêmicos podem ser ulteriormente modificados em função de novas experiências ou do compartilhamento de vivências, podendo adquirir, além de um novo sentido, uma eficácia psíquica, tanto para si quanto para o outro. A marca registrada da temporalidade *a posteriori* localiza o analista/formador/pesquisador na condição de um sujeito implicado e a escuta flutuante permite que alguns achados se revelem, pois o retroagir de um traço sobre outro, que já se encontrava inscrito, cria novo sentido para ambos, na medida em que possibilita novas configurações dos elementos em questão.

Elisa assim respondeu:

Busco propor e analisar, nas Rodas de Conversa que fazemos em sala, como estas rodas podem contribuir para a formação de futuros professores em uma disciplina que trata da inclusão. Oferto condições para que as futuras professoras narrem suas experiências cotidianas com alunos que apresentam alguma deficiência (elas já fazem estágio) e, por meio dessas narrativas, faço uma aposta na construção de um saber singular acerca de seu futuro fazer docente. A interrogação que norteia esta escuta é: ‘é possível que se produzam movimentos nas narrativas e, nas posições discursivas das discentes por meio das Rodas de Conversa?’ A metodologia utilizada por mim como professora na condução e a análise do material colhido em sala de aula é inspirada na escuta psicanalítica – a atenção flutuante, por um lado, e, por outro, a associação livre, na fala dos/as alunos/as. A aposta é que se produzam deslocamentos e construção do saber a partir das trocas de experiência de vários discentes em sala com crianças ditas especiais.

Podemos destacar que a pesquisa clínica por excelência abarca necessariamente a escuta em sua dimensão de quem enuncia e do que se enuncia. A professora psicanalista vislumbra

o ensino na graduação como possibilidade de diferenciar a psicanálise de outras disciplinas, apostando na transferência como mote da transmissão, e destaca a importância de promover uma escuta aos discentes que serão futuros(as) educadores(as) e que, decerto, irão se ocupar cotidianamente da difícil tarefa de transmissão dos elementos de nossa cultura às crianças, ainda que consideradas “especiais”. A escuta, neste sentido, indica tornar-se uma aposta que poderá contribuir sobremaneira no *modus operandi* nas escolas. A roda de conversa seria então o dispositivo que tentaria colocar a escuta como central para que o/a futuro/a educador/a se torne protagonista de um saber-fazer.

Sabemos que os modos de formar docentes apenas pela via da informação, em detrimento de uma ênfase na experiência que cada sujeito traz consigo, pouco tem contribuído junto ao trabalho efetivo de docentes que se dedicam ao trabalho com crianças deficientes, como de resto também para as outras crianças. Possibilitar aos docentes na escola e aos discentes em situação de formação espaços nos quais possam falar sobre suas experiências com essas crianças é a chance de estabelecer a escuta que os permita construir uma forma de acolher e trabalhar com os alunos especiais.

Segundo Miller (2005 apud MIRANDA; VASCONCELOS; SANTIAGO, 2006), a conversação seria um dispositivo que tem sido utilizado nas escolas bastante semelhante às rodas de conversa. A conversação tem como objetivo o convite para cada um se autorizar como sujeito. Nessa modalidade, nenhum participante ocupa lugar de mestre, o que permite que a palavra circule, favorecendo uma série de associações livres. “Por conseguinte, uma ‘conversa’ pressupõe, em um primeiro plano, o uso da fala, com todas as modulações que nos permitem as palavras” (MIRANDA; VASCONCELOS; SANTIAGO, 2006, p. 5).

Pensamos que uma das contribuições que a interface Psicanálise e Educação pode trazer às escolas é justamente a possibilidade de o/a

professor/a ter outra relação com o saber. O/a educador/a precisaria apostar um pouco mais no seu aluno/a, navegar pelo não saber sobre si, pois o saber sobre o aluno/a não está cifrado no diagnóstico e demais certezas que lhe são dadas, principalmente no trato com crianças ditas especiais. Esta formação de futuros/as educadores/as mostra que, inúmeras vezes, o/a educador/a permanece em um circuito de gozo, numa espécie de discurso de queixas, paralisando o pensamento, fixando-se em um circuito de impotência. A aposta então se coloca numa outra direção, num outro circuito, na circulação da palavra e sua escuta, na transmissão da experiência como um modo de se erguer o novo do sujeito e encontrar nele uma posição de mestre possível dentro do impossível do educar.

Sintetizando as quatro falas, acerca da pergunta “Em que medida os psicanalistas estão inventando novos operadores para atingir a transmissão de uma formação que considere o sujeito do inconsciente?”, e desprezando algum possível tom idealizado das respostas, podemos destacar a fala da professora-pesquisadora Isabel: “penso que os operadores são menos estratégias (que não são tão novas assim ou tão diferentes de outras práticas interacionistas), mas o modo como me posiciono frente ao que ensino e aos meus alunos”. Afirmarmos que, provavelmente, o mais importante não seja tão somente o dispositivo em si, mas a posição de quem dirige o dispositivo, uma posição desejosa, ética, implicada e que a partir do encontro professor/a-aluno/a e de seus efeitos pode-se apurar e depurar os restos que se produzem como o traço que marca o estilo do sujeito. Para tal, faz-se necessário despojar-se de um saber prévio capaz de decifrar todo e qualquer sujeito e apostar que *a posteriori* este saber será construído a partir do trabalho com a fala, a escrita, a pontuação no momento exato, levando-se em conta o não-saber, os pontos cegos e uma certa paixão pela ignorância.

Em relação à questão 2: “Como você, professor/a psicanalista, está implicado nessa con-

dução de formação?”, destacamos as seguintes respostas:

Não tenho nenhuma conduta de formação QUE NÃO SEJA implicar o sujeito em sua própria formação. Isso que não posso fazer por ele, obviamente. Do mesmo modo que estou sujeito ao campo da palavra e da linguagem, entendo que A IMPLICAÇÃO COM O ATO DE EDUCAR se mostra no ato de enunciação, isto é, como tomo a palavra no sentido de interrogar o saber que mobiliza uma formação: o que você quer? Por que se o professor for mais um burocrata de plantão, apenas irá piorar as coisas. Mas, se a enunciação da palavra conduz a efeitos inesperados, podemos acolher esse efeito ou retorno de modo a mobilizar mais uma vez o sujeito (do desejo), de modo a conduzir uma formação subjetivante. Caso contrário reproduzimos uma formação alheia às questões que realmente interessam aos formadores, questões que passam por conhecimentos, obviamente, mas também implica a questões que envolvem conflitos, angústias, prazeres etc. Nesse sentido, sempre me interrogo, em nome do que formamos esses professores? Há uma dimensão simbólica que enlaça o sujeito no discurso, ou somos todos impostores? Assim, penso que um modo heurístico de lidar com a formação, mais do que hermenêutico, pode conduzir a novas questões ou mesmo interrogar o sujeito quanto ao seu papel na própria formação. (HENRIQUE, grifo do autor).

A psicanálise realiza sua investigação científica por um método que não é diverso daquele pelo qual ela põe em curso um tratamento e ambos respondem ao critério da transferência. Além disso, ressaltamos que toda a pesquisa em psicanálise é uma pesquisa clínica, não no sentido de utilizar o espaço do *setting*, mas por considerar a premissa de que as produções do inconsciente, estejam em um espaço terapêutico ou não, são passíveis de investigação. A pesquisa em psicanálise tem norteadores que são os mesmos postulados para o exercício clínico, pois se trata da construção de um campo de experiência no qual os fundamentos epistêmicos e metodológicos não são diversos daqueles que sustentam a ética em questão, a ética da psicanálise: o Henrique aponta “que

um modo heurístico de lidar com a formação, mais do que hermenêutico, pode conduzir a novas questões ou mesmo interrogar o sujeito quanto ao seu papel na própria formação”.

Segundo Elia (2009), qualquer que seja uma metodologia de pesquisa em psicanálise, ela deve incluir a transferência entre as condições estruturantes (e estruturais) do estudo. A psicanálise, pelo dispositivo da transferência, subverte o sujeito da ciência, reinserindo a experiência do inconsciente na pesquisa. Desta forma, a formação não se constrói pelo acúmulo de cursos, de técnicas, de conhecimentos, mas sim pelo saber construído pela via da experiência. Daí, perguntas do tipo: “O que eu tenho a ver com isso?” ou “Qual a minha implicação nos impasses que ocorrem no encontro com meus/minhas alunos/as?” apostam que, no momento em que o/a educador/a possa narrar suas experiências acerca do trabalho com seus alunos/as, talvez ele possa igualmente se dar conta de que não existe um conteúdo formal de alguma formação que solucione os impasses que ocorrem no encontro educador/aluno. O/a educador/a precisa intervir experimentando, acreditando, mobilizando, inventando, a partir da construção diária com seus alunos/as. O nosso desafio consiste em como fazer essa transmissão nos cursos de formação.

Voltolini (2006) diz que normalmente pensamos que “ensinar” é um gesto intencional, e de fato é (a raiz etimológica da palavra ensinar, en-signar, significa colocar em signos); e é por isso que se torna necessário chamar de “transmissão” o que se passa no âmbito do que não se sabe, no equívoco da palavra. No dizer desse autor, quando escutamos, quando falamos, jogamo-nos na aventura da palavra diante de um outro, produzimos atos falhos, nem sempre dizemos o que tínhamos programado (aliás, uma aula, por exemplo, sempre se descontrola do planejamento e a palavra fica desbussolada diante de um outro).

A transmissão se dá não pelo conteúdo passado, mas por aquilo que falta, que se dá

a partir da marca de castração no Outro que permite ao sujeito constituir seu desejo de conhecer. “Lembremos que a castração despeja o sujeito da posição da certeza para, ao final, devolver-lhe o enigma inicialmente formulado” (LAJONQUIÈRE, 1997, p. 28). Ao não encontrar uma resposta pronta e totalizante no Outro, permite-se que o sujeito se interroge e produza um conhecimento enquanto resto. Lacan (1985), em *O Seminário, livro 20*, passou a definir o sintoma não mais como um enigma a ser decifrado, mas como um resto, que não pode ser apreensível, totalmente capturado e simbolizado na palavra. É o real que não cessa de não se inscrever. Na transmissão, entra em jogo a produção de algo que inclui o sujeito e o outro num mesmo movimento. Embora a interrogação seja singular, ela incorpora traços compartilhados, significantes, que no coletivo permitem que cada um elabore sua própria produção.

Isabel assim respondeu:

Penso que a análise pessoal é de suma importância nesse processo. Olhar para o percurso de cada semestre em um tempo a posteriori, aprender com cada semestre e cada turma que finaliza para começar cada semestre diferente. Sustentar que a formação se faz em outros espaços para além da sala de aula, mas que nesses encontros eles (alunos) também precisam se implicar. Afirmar que a formação requer responsabilidade partilhada e que um/a precisa constituir o seu caminho, retirando do que aprendem o que lhes diz respeito, de forma ética e comprometida. Algo que não se ensina, mas tento transmitir a partir do meu testemunho sobre a minha relação com os conhecimentos e a minha própria formação.

Rinaldi e Alberti (2009) acreditam que toda pesquisa em psicanálise é clínica, mas no sentido de clínica ampliada, inclusive a metapsicologia, pois é voltada para o sujeito. Isabel, em sua resposta, busca articular o trabalho na universidade com seu próprio processo analítico e, por suposição, as questões da sala de aula e da análise a atravessam, colocando-a em posição de testemunho.

Correr o risco de sustentar-se a partir do desejo em sala de aula é se deparar com a falta, com a castração, com um saber não todo, que está fora das formações prescritivas e desta maneira possibilitar que cada educador/a se implique com a sua palavra. As várias vozes, palavras, escutas, experiências, podem ser entrelaçadas visando constituir um tecido de criação e invenção nos modos de acolher e trabalhar com as crianças.

No presente excerto Isabel busca a produção de um saber singular e o método utilizado para este fim é o da implicação que ela enuncia a partir de seu próprio testemunho. Ao ensinar ela traz a marca do desejo do sujeito do inconsciente e da relação transferencial que se estende ao trabalho com os/as discentes de forma compartilhada, como nos diz Poli (2008).

Não há uma única forma de pensar a psicanálise, mas partimos do pressuposto de que a experiência analítica faz com que o sujeito interrogue o saber. Se o analista não se coloca como tal na universidade, não há transmissão nem produção de saber. É justamente este interrogar que abre espaço para o singular do sujeito que incomoda as ciências tradicionais. No entendimento de Alberti (2009), o professor psicanalista pode instrumentalizar o discurso universitário para fazer valer a psicanálise na universidade, já que no discurso universitário todos os saberes se equivalem, diferentemente de outros campos. Podemos supor que a psicanálise seria como o sujeito recalcitrante da universidade, ou seja, aquele que é persistente, que refuta as exigências do pesquisador colocando para ele outras questões, interrogando-o, fazendo com que ele se questione, o que também o leva a correr riscos. A psicanálise teria esta característica da persistência e da recalcitrância e, portanto, seria aquela que interroga a ciência e os modos de fazer pesquisa, mas também que interroga a si própria.

Pedro respondeu:

Busco desconstruir representações reificadas nos discursos dos discentes. Para tal situo os

acontecimentos de forma histórica e política e vou contextualizando cada fala e cada comentário em sala, situando-os de forma singular e coletiva; favoreço a troca de ideias e os confrontos em torno de tais ideias. Tento desta forma fazer emergir a produção e novos discursos e intervir nos processos de produção de sentidos, e, portanto, no pensamento universalizante, geral. A escrita tem sido o mote e o convite à singularização e eu mesmo também a faço como exercício.

O analista na função docente, no campo Psicanálise e Educação, precisa sustentar um lugar de questionamento, permitindo um “fora-dentro”, uma “exclusão interna”, um lugar “(des) conhecido”, de acordo com Aires (2013, p. 36), sem se deixar assimilar. Ao que parece, o pesquisador/formador forja para si esta posição do dentro-fora ao se permitir também fazer o exercício da escrita. Como Freud (2010, p. 331) já dizia em *O estranho, o Unheimlich* seria aquilo que desperta angústia e horror, “aquela espécie de coisa assustadora que remonta ao que é há muito conhecido, ao bastante familiar” ou, ainda, o que deveria permanecer oculto, mas apareceu.

Trata-se aqui da produção de um saber e não da aplicação de um saber, dada a posição implicada do docente, ainda que sua técnica recaia mais sobre a interpretação, a qual incide sobre o sentido.

Elisa respondeu da seguinte forma:

Não há fórmula mágica, a não ser falar, ou melhor, deixar falar... Falar sobre si próprios, sobre o seu ofício, ou o que se espera dele, sobre as dificuldades que vivem ou que ouvem falar por aí sobre a escola, a sala de aula, as crianças que não aprendem, e menos sobre as teorias e técnicas de aprendizagem e motivação (esta é a disciplina que leciono). Do lado de cá, suportar a ‘pedagogia da angústia’, aquilo que não terei controle no meu ensino, ou seja, o que posso fazer é apenas buscar descortinar o estilo de cada um/uma, buscar trazer à tona a implicação subjetiva de cada um; buscar trazer à tona os obstáculos do inconsciente que atravessam a produção de e apropriação de saber primeiro para eles... na torcida de que consigam fazer o mesmo em sua sala de aula.

Para Benjamin (1987) – mestre na relação entre experiência e narrativa –, uma vivência pode se transformar em experiência ao ser narrada e transmitida, ou seja, ao ser compartilhada. Nas suas análises, o filósofo tentou demonstrar o quanto o sujeito moderno vivia uma experiência esvaziada de significação compartilhável. Ele destacava o valor da discussão em torno da articulação do par conceitual *experiência/vivência*. Para Benjamin (1987), já na década de 1930 a experiência estava em liquidação, pois via o seu declínio como correlato da intensificação da vivência. Esse autor conceitualizou, então, a *Erfahrung* como o conhecimento obtido através de uma experiência que se acumula, que se prolonga e se desdobra, tal qual uma viagem. Esse seria o caso de um sujeito integrado numa comunidade que dispõe de critérios que permitem sedimentar as experiências no tempo. Em contraponto à *Erfahrung*, estaria a *Erlebnis*, que seria a vivência do indivíduo privado, isolado, a impressão forte que precisa ser assimilada às pressas e que produz efeitos imediatos (BENJAMIN, 1987). Nesse sentido, Gurski (2015), que aproxima as ideias de Benjamin à psicanálise, vai dizer que a experiência seria como atravessar um caminho durante uma viagem quando os rumos ainda não estão definidos, ou seja, a ideia do risco, da aventura, o advento do novo, portanto daquilo que pode nos transformar.

Elisa, nossa respondente, parece apostar que a recordação e re colocação das questões vividas, sua repetição e possível elaboração seriam suficientes para a produção de novas associações que ampliem as construções subjetivas e que forjem um possível estilo. Essas narrativas ganham força por estarem sendo reconhecidas e compartilhadas como uma ação pedagógica.

O que depuramos dessas quatro falas que respondem à questão “Como você, professor/a psicanalista, está implicado nessa conduta de formação?” recai na inexorabilidade da conduta clínica. Tal conduta exige a implicação do professor/a-aluno/a e, se há possibilidade de

formar alguém, esta possibilidade estaria posta na condição compartilhada desta formação no possível (des)encontro entre aquele que transmite um saber-não-saber conforme sua própria experiência e as (im)possibilidades dos/as discentes em colocarem-se em posição de escritores e leitores de si mesmos. Concorrendo com Gurski (2015, p. 109), “a experiência dos pesquisadores-psicanalistas nos faz perceber que a oferta de um espaço de fala e escuta traz a possibilidade de forjar uma abertura ao inusitado, como em um convite àquilo que do silêncio pode se transformar em algo novo para o sujeito-professor”.

Considerações finais

“[...] sempre me interrogo, em nome do que formamos esses professores?” (HENRIQUE).

As relações entre psicanálise e universidade hoje buscam a marca da inserção de vários psicanalistas que querem ocupar certo espaço social para além da clínica. Anteriormente ao atual governo de ultradireita (2019-2022), que demonstra clara política de desmonte de nossos sistemas educacionais, podíamos afirmar que havia, sim, certo status atribuído ao professor universitário, incluso os psicanalistas, e certa fonte de distinção e prestígio, ainda que não monetário, no dizer de Birman (2013). Para esse autor, os cursos de mestrado e doutorado vêm dar conta de uma lacuna sobre o ensino teórico praticado em instituições psicanalíticas, constituindo-se a figura do/a psicanalista-pesquisador/a, e a universidade pode se tornar objeto de disputas políticas entre tais instituições que buscam visibilidade social, marcando uma estratégia de relação de poder entre elas e as universidades.

A pesquisa psicanalítica exercida por meio de disciplinas ministradas na graduação é pautada na conduta clínica, a qual permanece como referência nos relatos coletados, o que nos leva a concluir favoravelmente por sua aplicação efetiva na universidade. Cada professor-psicanalista aborda a prática da sua atuação de

acordo com sua formação, trajetória intelectual e profissional no campo, bem como seu estilo próprio de ser docente, por uma ética sempre marcada por incidências do inconsciente e de sua implicação.

A escuta apareceu em vários enunciados como um elemento que confere estatuto de saber a esse fio discursivo invisível que liga ou separa professor/a e aluno/a na formação e em sua possível atuação futura como docente na escola. A intenção da escuta é a de acompanhar a circulação da palavra entre os/as que a enunciam e a construção de um saber acerca do enunciado, de modo que a própria escuta parece ganhar dimensão de dispositivo. Decorre desse reconhecimento da escuta como dispositivo uma possível contribuição ao campo das políticas de formação docente que poderiam se responsabilizar pela oferta aos futuros docentes de espaços possíveis para a sua escuta laboral.

A nosso ver, a experiência de psicanalistas na formação docente reitera a ineficácia de modelos prescritivos de formação de professores/as que se baseiam no ensino de técnicas e informações acerca de como o/a professor/a deve ensinar e trabalhar com seu aluno, pois reafirma a possibilidade de pausas no trabalho para a escuta qualificada de docentes em situações de queixa e mal-estar, suplantando a pressa e a falta de tempo para uma elaboração precisa e necessária das experiências cotidianas para que estas possam de fato atravessar e marcar o sujeito.

Preocupados/as com essa dimensão instrumentalizadora e totalizante das formações docentes, os/as pesquisadores/as reunidos em evento científico¹⁶ escreveram a *Carta de Belo Horizonte* (PEREIRA et al., 2017), que, ao se referir à formação docente, defende uma formação artesanal, que não se pautem em uma visão “solucionista” da educação e nem tampouco se baseie em práticas homogenei-

zantes. Trata-se de uma formação calcada na alteridade, no entusiasmo e na curiosidade. Que seja uma formação pautada na transmissão enquanto exercício do desejo que opera sobre a falta, sobre o *insabido*. Dito de outro modo: na transmissão, trata-se de transmitir o que não se sabe (PEREIRA, 2016).

A presença do inconsciente introduz entre educador/a e educando/a um “impossível” de saber *a priori* sobre os efeitos desse encontro. Sendo assim, afirmar que educar é uma tarefa impossível é partir de uma referência importante: sempre haverá uma espécie de fracasso na relação educador-educando, o que torna impossível atingir plenamente os objetivos idealmente desejáveis.

Seguimos, assim, o que o próprio Freud disse a respeito do seu ensino: “Mas não entendam este meu anúncio como se eu pretendesse dar palestras dogmáticas e requerer sua fé condicional. Esse mal-entendido seria uma grave injustiça contra minha pessoa. Não quero despertar convicções – quero fornecer estímulos e abalar preconceitos” (FREUD, 2014, p. 325).

REFERÊNCIAS

- AIRES, Sueli. Imagens do analista na universidade. *Trivium*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 30-38, jul./dez. 2013.
- ALBERTI, Sônia. O discurso universitário. *Trivium*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 118-129, jan./jun. 2009.
- ANZIEU, Didier. La psychanalyse au service de la psychologie. *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, Paris, n. 20, p. 59-75, out./dez. 1979.
- BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 114-119. (Obras escolhidas I).
- BIRMAN, Joel. Psychanalyse, politique et université. In: CHEMAMA, Roland; HOFFMANN, Cristian, (ed.). **Pratique psychanalytique et politique**. Paris: Hermann, 2013, p. 45-64.
- BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. **Les enseignants entre plaisir et souffrance**. Paris: PUF, 2001.
- BODDIN, Cláudia Fernandes. **L'arrivée du freudisme au Brésil et l'implantation du mouvement**

¹⁶ XI Colóquio Internacional do LEPSI, realizado em outubro de 2016, em Belo Horizonte, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

- lacanien à Rio de Janeiro.** 1998. 366 f. Tese (Doutorado em Sociétés occidentales – temps, espace & civilisation) – Université Paris VII-Paris Diderot, Paris, 1998.
- CASTRO, Júlio Eduardo. O método psicanalítico e o estudo de caso. *In*: KYRILLOS NETO, Fuad; MOREIRA, Jacqueline Oliveira (org.). **Pesquisa em psicanálise: transmissão na universidade.** Barbacena, MG: EdUEMG, 2010. p. 24-35.
- COUTINHO, Denise. *Et al.* Ensino da Psicanálise na universidade brasileira: retorno à proposta freudiana. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 65, n. 1, p. 103-120, 2013.
- DINIZ, Margareth; FERRAZ, Cláudia Itaborahy. **Nem tão contemporânea assim: a mulher- professora e seus tropeços diante da diferença.** São Paulo: Paco, 2013.
- DINIZ, Margareth; PEREIRA, Marcelo Ricardo. **Dispositivos para a formação docente que consideram a subjetividade.** Projeto de Pesquisa de Pós-Doutoramento. Belo Horizonte: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2018.
- ELIA, Luciano. Leiga por rigor: o que é impossível regulamentar na psicanálise? *In*: ALBERTI, Sônia. *Et al.* (org.). **Ofício do psicanalista: formação vs. regulamentação.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p. 18-35.
- FONTELES, Camila. **Psicanálise e universidade: uma análise da produção acadêmica no Brasil.** 2015. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- FREUD, Sigmund. O estranho. *In*: FREUD, Sigmund. **Obras Completas, vol. 14.** Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 328-376.
- FREUD, Sigmund. Conferências introdutórias à psicanálise, n. 16. *In*: FREUD, Sigmund. **Obras Completas, vol. 13.** Trad. Sergio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. p. 325-342.
- GREEN, André. Le pluralisme des sciences et la pensée psychanalytique. *In*: EMMANUELLI, Michele; PERRON, Roger. **La recherche en psychanalyse.** Paris: Presses Universitaires de France, 2007. p. 71-89.
- GURSKI, Rosilene. Formação de professores e transmissão da experiência: narrar, poetar, profanar. *In*: MOSCHEN, S. Z.; VASQUES, C. K. (org.). **Psicanálise, educação especial e formação de professores: construções em rasuras.** Porto Alegre: Evangraf, 2015. p. 105-124.
- KUPFER, Maria Cristina. *Et al.* A produção brasileira no campo das articulações entre psicanálise e educação a partir de 1980. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 284-305, dez. 2010.
- KUPFER, Maria Cristina. *Et al.* Valor preditivo de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil: um estudo a partir da teoria psicanalítica. **Revista Latino-americana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 48-68, mar./jun. 2010.
- LACAN, Jacques. **O seminário, livro 20.** Mais, ainda. (1972-1973) 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- LAJONQUIERE, Leandro. Dos “erros” e em especial daquele de renunciar à educação: notas sobre psicanálise e educação. **Estilos da Clínica**, v. 2, n. 2, p. 27-43, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v2i2p27-43>. Acesso em: 30 nov. 2019.
- LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. **Vocabulário de Psicanálise.** São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- LO BIANCO, Ana Carolina. Sobre as bases dos procedimentos investigativos em psicanálise. **Psico-USF**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 115-123, abr./jul. 2003.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959).** Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010. (Coleção Educadores).
- MARCONDES, Sérgio Ribeiro de Almeida. “Nós, os charlatães”: Gastão Pereira da Silva e a divulgação da psicanálise em O Malho. *In*: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH, 16, 2014, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos** [...]. Rio de Janeiro: Associação Nacional de História, 2014. Disponível em: http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400290912_ARQUIVO_TextoANPUH2014.pdf Acessado em 20/04/2020. Acesso em: 30 nov. 2019.
- MENEZES, Maria Odete de Siqueira. Arthur Ramos e a psicanálise na Bahia. **Analytica**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p. 88-116, jun./dez. 2014.
- MEZAN, Renato. Figura e fundo: notas sobre o campo psicanalítico no Brasil. **Percursos**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 38-49, maio/dez. 1998.

- MILLER, Jacques-Alain. **Lacan elucidado**: palestras no Brasil. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- MIRANDA, Margarete Parreira; VASCONCELOS, Renata Nunes; SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. Pesquisa em psicanálise e educação: a conversação como metodologia de pesquisa. In: COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 6., 2006, São Paulo. **Anais eletrônicos** [...]. São Paulo: LEPSI IP/FE-USP, 2006. Disponível em: <https://silo.tips/download/universidade-federal-de-minas-gerais-faculdade-de-educacao-programa-de-pos-gradua-20>. Acesso em: 10 abr. 2020.
- OLIVEIRA, Carmen Lucia Montechi Valladares de. **Histoire de la Psychanalyse au Brésil**: São Paulo (1920-1969). Paris: L'Harmattan, 2005.
- PERESTRELLO, Marialzira. Importância da Bahia na difusão da Psicanálise no Brasil – Juliano Moreira, Arthur Ramos e outros. In: LIMA, Denise Maria de Oliveira Lima (org.). **60 anos de Psicanálise**. Dos percussores às perspectivas no final do século. Salvador: Agalma, 1993. p. 35-54.
- PEREIRA, Marcelo Ricardo; SILVEIRA, Wegis. Análise do estado da arte em Psicanálise e Educação no Brasil (1987-2012). **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 369-390, set./dez. 2015.
- PEREIRA, Marcelo Ricardo. **O nome atual do mal-estar docente**. Belo Horizonte: Fino Traço/Fapemig, 2016.
- PEREIRA, Marcelo Ricardo. *Et al.* Carta de Belo Horizonte. In: PEREIRA, Marcelo Ricardo (org.). **Os sintomas na educação de hoje**: que fazemos com isso? Belo Horizonte: Scriptum, 2017. p. 324-336.
- PINTO, Gastão. **Da Psicoanálise**: a sexualidade nas neuroses. 1914. Tese (Doutorado em Medicina) – Faculdade de Medicina, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1914.
- PINTO, Jeferson Machado. Psicanálise e universidade: mais, ainda. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 11, n. 17, p. 77-85, jul./dez. 2005.
- POLI, Maria Cristina. Escrevendo a psicanálise em uma prática de pesquisa. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 13, n. 25, p. 154-179, mar./jun. 2008.
- RINALDI, Doris Luiz; ALBERTI, Sônia. Psicanálise, saúde mental e universidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 533-545, jun./dez. 2009.
- RUSSO, Jane. **O mundo psi no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- SAURET, Marie-Jean. A pesquisa clínica em psicanálise. Tradução de Sílmia Sobreira. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 89-104, 2003.
- SIRCILLI, F. **A argumentação de Arthur Ramos a favor da Psicanálise na Educação**: análise retórica de um livro-argumento. 2006. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), Ribeirão Preto, SP, 2006.
- VOLTOLINI, Rinaldo. Pensar é desejar. **Revista Educação**, Especial Biblioteca do Professor: Freud pensa a Educação, n. 1, p. 36-45, 2006.
- ZANNETTI, Sandra; KUPFER, Maria Cristina. Relatos de casos clínicos em psicanálise: um estudo comparativo. **Estilos da Clínica**, v. 11, n. 21, p. 170-185, 2006.

Recebido em: 24/07/2020
Aprovado em: 06/12/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

A (IN)CORPOREIDADE DO PROFESSOR EM TEMPOS DE PANDEMIA E EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

*Kelly Cristina Brandão da Silva (UNICAMP)**

<http://orcid.org/0000-0002-3512-1481>

*Kelly Cristina Garcia de Macêdo Alcantara (USF)***

<http://orcid.org/0000-0001-7525-8581>

RESUMO

O artigo percorre alguns elementos tradicionais e ordinários do trabalho docente em sala de aula, no ensino presencial, para pensar os efeitos da educação remota, proposta em tempos de pandemia pelo coronavírus (SARS-CoV-2), em que escolas no mundo todo foram fechadas devido às medidas sanitárias de distanciamento físico, como forma de não interromper o ano letivo. Objetiva-se analisar, à luz da interlocução entre Educação e Psicanálise, os limites e impasses provocados pela educação à distância emergencial, a partir da discussão de algumas *nuances* referentes ao corpo, à presença e à temporalidade, os quais dão sustentação ao trabalho docente. Alguns desdobramentos a respeito da erotização da educação, da função da escola, da tradição e da transmissão são apresentados e iluminam tempos tão extraordinários.

Palavras-chave: Educação à distância emergencial. Psicanálise. Corpo. Presença. Temporalidade.

ABSTRACT

THE TEACHER'S (UN)BODINESS IN TIMES OF PANDEMIC AND DISTANCE EDUCATION

The article addresses some traditional and ordinary elements of classroom teaching, in face-to-face teaching, to think about the effects of remote education, proposed in times of pandemic by the coronavirus (SARS-CoV-2), in which schools worldwide were closed due to sanitary measures of physical distancing, as a way of not interrupting the school year. The objective is to analyze, in the

* Doutora em Educação (FEUSP). Docente do Departamento de Desenvolvimento Humano e Reabilitação da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e do Programa de Pós-Graduação em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação (FCM/UNICAMP). Psicanalista e Psicóloga. Membro das redes: GT Psicanálise e Educação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP), Associação Brasileira de Saúde Mental (ABRASME) e Rede Universitária Internacional de Estudos Psicanalíticos Em Educação (RUEPSY). E-mail: kcbsilva@unicamp.br

** Doutoranda em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação pela Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do curso de Graduação em Psicologia da Universidade São Francisco (USF). Psicóloga. Cofundadora do Instituto de Pesquisa e Estudos em Psicanálise nos Espaços Públicos (IPEP). Membro do grupo de Pesquisa Psicanálise, Política e Significante (PsiPoliS) do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL/UNICAMP). Membro do Coletivo Estação Psicanálise. E-mail: ke.macedo@gmail.com

light of the dialogue between Education and Psychoanalysis, the limits and impasses caused by emergency distance education, starting from the discussion of some nuances regarding the body, presence and temporality, which support the teaching work. Some developments regarding the erotization of education, the function of the school, the tradition and the transmission are presented and illuminate times of exception.

Keywords: Emergency distance education. Psychoanalysis. Body. Presence. Temporality.

RESUMEN

LA (IN)CORPOREIDAD DEL PROFESOR EN TIEMPOS DE PANDEMIA Y EDUCACION A DISTANCIA

El artículo cubre algunos elementos tradicionales y ordinarios de la enseñanza en la clase, en la enseñanza presencial, para pensar sobre los efectos de la educación remota, propuesta en tiempos de pandemia por el coronavirus (SARS-CoV-2), en el que las escuelas de todo el mundo han cerrado debido a medidas de salud de distancia física, como una forma de no interrumpir el año escolar. El objetivo es analizar, a la luz del diálogo entre Educación y Psicoanálisis, los límites y impases causados por la educación a distancia de emergencia, a partir de la discusión de algunos matices sobre el cuerpo, la presencia y la temporalidad, que apoyan el trabajo docente. Algunos desarrollos relacionados con la erotización de la educación, la función de la escuela, la tradición y la transmisión se presentan e iluminan tiempos tan extraordinarios.

Palabras clave: Educación a distancia de emergencia. Psicoanálisis. Cuerpo. Presencia. Temporalidad.

Introdução¹

A pandemia deflagrada pelo coronavírus (SARS-CoV-2) impôs ao mundo globalizado uma ruptura em nossa vida ordinária, escancarando a desigualdade e as condições de vulnerabilidade social, causando morte, medo, insegurança e exigindo um trabalho de luto. Esse excesso de estranheza expõe nossa fragilidade humana e deveria nos alertar acerca da necessária humildade diante da magnitude dessa situação, cuja resposta exige solidariedade. Medidas básicas de higiene e distanciamento físico são considerados imprescindíveis para evitar a proliferação do vírus, apesar de despertarem sentimentos conflitantes de

privação, castigo, perda, sacrifício e contrariedade. Até o momento, sem tratamento eficaz e específico para a Covid-19 e sem vacina, nosso enfrentamento tem sido paliativo e precário.

No campo da Educação, essa crise sanitária mundial impôs o fechamento das escolas. Segundo dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2020), estima-se que mais de 1,5 bilhão de estudantes foram afetados, o que corresponde a 91,4% da população de estudantes do mundo, em 192 países. A utilização de plataformas de ensino à distância, a qual tem sido nomeada por várias instituições escolares e redes de ensino como “ensino remoto emergencial”, tem sido cada vez mais frequente, dada a dimensão da pandemia. Em tempos extraordinários, atra-

¹ Este artigo é um estudo teórico, resultado de pesquisa bibliográfica, e, por isso, não envolveu a obrigatoriedade de submissão ao comitê de ética.

vessados por tantos afetos, sobressaltam os malabarismos dos professores, em um ofício já caracterizado por sua dimensão impossível, como nos dizia Freud (1969a).

O relatório da Fundação Carlos Chagas (2020), em parceria com a Unesco, coletado entre o final de abril e início de maio de 2020 e respondido por mais de 14.000 docentes de todos os estados brasileiros, traz dados importantes sobre o atual momento na esfera da Educação. Com a exigência do distanciamento físico e início das práticas docentes realizadas de maneira remota, muitos fatores se elucidaram como parte dessa nova forma de ensinar, caracterizada pela excepcionalidade do contexto e que tem por objetivo “reduzir o prejuízo educacional e a preservação do direito à educação” (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2020, p. 1).

Para 65% dos docentes que responderam ao questionário, houve mudança e aumento do trabalho docente realizado em suas casas, com atividades que incluem: suporte aos alunos e suas famílias, reuniões pedagógicas e cursos, novas ferramentas para ministrar e elaborar as aulas, responder a e-mails e mensagens de celular. Outro dado importante diz respeito à percepção dos professores sobre a realização das atividades propostas por seus alunos e o estado emocional deles: aproximadamente 50% dos docentes percebem que apenas uma parte dos alunos realiza as atividades e 53,8% dizem notar aumento dos sintomas de ansiedade e depressão nas crianças e adolescentes (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2020).

Apesar das evidentes mudanças e transformações, há uma incessante exigência para que se mantenha “tudo normal” ou o mais próximo possível disso, o que revela uma negação da evidente suspensão da normalidade. Mais idealizado ainda tem sido o futuro, sintetizado na atual expressão “novo normal”. É importante sublinhar que, no contexto brasileiro, de acordo com Ximenes e outros (2020), as políticas de ensino remoto têm caráter discriminatório e excludente, “em função da desigual distribuição dos prejuízos causados pela crise em relação a

pobres, não-brancos, moradores da periferia e do campo, pessoas com deficiência e mulheres”.

A abrupta transição e adoção de atividades não presenciais, apoiadas pelo uso de recursos oferecidos pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), no campo da Educação, em tempos de pandemia, desnudam algumas questões que comumente não são discutidas, justamente porque ficavam eclipsadas no cotidiano supostamente natural e ordinário da docência. Tempos disruptivos, extraordinários, exigem um trabalho de luto e, a partir de Freud (1996b), compreende-se que é necessária a elaboração da perda. Afinal, o que eu perdi, naquilo que eu perdi?

Dessa forma, cabe retomarmos questões fundamentais, tal como, o que é uma aula? Disponibilizar aulas gravadas, sugerir leituras e promover, quando possível, aulas síncronas pode se configurar uma aula? Mesmo que todos os envolvidos, professores e alunos, tivessem pleno acesso à internet de qualidade, o que, sabemos, não é verdadeiro, quais as perdas estruturais nesse processo? Soluções meramente administrativas negligenciam toda a vivacidade de uma sala de aula, a qual pressupõe encontros, cheiros, gestos, olhares, vozes, dissensos, consensos e toda uma trama inapreensível pela tecnologia.

A partir dessa perspectiva, o presente trabalho objetiva analisar, à luz da interlocução entre Educação e Psicanálise, limites e impasses provocados pela educação à distância emergencial, a partir da discussão de algumas *nuanças* referentes ao corpo, à presença e à temporalidade, os quais dão sustentação ao tradicional trabalho docente.

O tradicional trabalho docente: corpo, presença e temporalidade

Primeiramente, cabe destacar que a acepção de “tradicional”, neste trabalho, não se confunde com o uso corrente, nos meios escolares,

relacionado à metodologia. Normalmente concebido como arcaico, fora do tempo e inútil ao mundo atual, tudo aquilo que é qualificado como “tradicional” é entendido, naturalmente, como ultrapassado. Deveríamos, nessa perspectiva, estar sempre à procura do novo e, por isso, a tecnologia é tão cobiçada, como se fosse a tradução perfeita da novidade.

Tradição, aqui, concerne ao conjunto de realizações históricas, costumes e práticas discursivas. Como bem explicita o sociólogo Castel (1994, p. 39), “a partilha de modos de vida enraizados em uma tradição, a participação em valores concretos que, através do investimento nas práticas comuns e na cumplicidade produzida pelo sentimento de pertencer a um mesmo meio, estruturam a vida cotidiana e dão sentido”. De acordo com a filósofa Hannah Arendt (2009, p. 130), tradição não é sinônimo de passado, mas sim o “fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado”. Francisco (2007), alinhado à perspectiva arendtiana, destaca que esse “fio” ligaria as gerações entre si, a partir de um legado comum.

Lajonquière (2010, 2013) nos lembra que o conhecimento transmitido pelo professor traz consigo não apenas o conhecimento formal sobre as letras, os números e as demais ciências, mas também a marca da pertinência a uma tradição que inclui “uma cota de saber fazer com a vida” (LAJONQUIÉRE, 2013, p. 459). O professor, em seu ofício, ensina aquilo que aprendeu e que, por seu desejo, tenta transmitir, afinal, “educar é transmitir marcas simbólicas que possibilitem à criança conquistar para si um lugar numa história, mais ou menos familiar, e, dessa forma, poder se lançar às empresas do desejo” (LAJONQUIÉRE, 2010, p. 62). O conhecimento que partilha carrega a contradição de ser dele, embora não lhe pertença, pois aquilo que se aprende nos é sempre emprestado de alguma tradição.

Memória e educação estão entrelaçadas nessa perspectiva de tradição. Contudo, como nos diz Souza (1997), o Brasil é um país que tem, por vezes, uma relação hostil com sua

memória e, a partir de um ideal positivista, de uma suposta linearidade temporal, mantém-se um imperativo em direção ao progresso. O tempo que interessa é o futuro, guardião de uma promessa de prosperidade, sobre a qual pouco se sabe e em nome da qual tudo se faz em um presente que se esvai rapidamente. Em tempos de pandemia, em que há uma suspensão do tempo, em uma espécie de presente perpétuo, talvez seja relevante refletir sobre o “fio” que nos liga ao passado, a fim de iluminar nossas atuais escolhas.

A escola, apesar de todas as transformações pelas quais passou e tem passado ao longo dos anos, se constitui como lugar de transmissão e se mantém como tal, como lembrado por Rahme (2012). Todavia, há impasses importantes nessa relação entre a tradição da escola e as demandas provenientes de diferentes esferas do corpus social:

[...] é possível observar a existência de uma expectativa de que ela [a escola] contribua, como instituição, para tornar menos segregadora isso a que chamamos de coletividade. Entretanto, se considerarmos que vivenciamos na atualidade uma hegemonia da lógica dos mercados comuns, materializados pelo discurso do mestre em sua versão capitalista, como apreender o que seria mais peculiar à relação laço social educação hoje? (RAHME, 2012, p. 46).

Apesar dos impasses e transformações, é possível considerar que o trabalho docente, presencial, tem um lastro tradicional. A imbricação entre corpo, presença e temporalidade, na Educação, construída por muitos e transmitida através das gerações, constitui a memória do tão bem nomeado *corpo* docente e pode ser explicitada a partir de alguns pressupostos psicanalíticos.

O corpo, para a Psicanálise, não é o da Biologia. Trata-se de um corpo atravessado pela linguagem, erógeno, marcado pelo encontro com o Outro. Silva (2019, p. 159) sublinha que esse corpo é afetado, “um corpo erógeno que emerge do corpo biológico. E não há psiquismo que se constitua fora da relação entre um corpo

erotizado e que erotiza outro”. Freud (1969b) já indicava que a relação de uma criança com seus cuidadores é permeada por sedução e excitação sexual.

Nesse processo de libidinização e constituição psíquica, dois elementos merecem destaque e são imprescindíveis na discussão sobre o trabalho docente, quais sejam, o olhar e a voz, discutidos por Lacan (1964/1979) a partir dos conceitos de pulsão escópica e pulsão invocante. Olhar e voz, na tradição lacaniana, são entendidos além dos órgãos sensoriais da visão e da audição. Em relação ao olhar, apresentam-se múltiplas dimensões, como olhar, ser olhado, provocar o olhar e esconder-se. No que concerne à voz, em que ouvido e boca estão implicados, há as dimensões do escutar, ser escutado, provocar a escuta, falar e ser falado.

Na introdução do *infans* na cultura, os cuidadores supõem um sujeito no pequeno ser, a partir de uma ilusão antecipadora, a qual inaugura algo que ainda não estava lá, mas que só pôde advir devido a uma suposição. O desejo do cuidador convoca o sujeito, através do toque, da voz e do olhar, em um espaço compartilhado, em uma temporalidade síncrona.

Na perspectiva psicanalítica lacaniana, é no campo do Outro que o sujeito se constitui, efeito da ação da linguagem, a partir de um investimento libidinal. É necessário alienar-se no desejo e nas palavras de um Outro para poder ter existência simbólica:

[...] o sujeito não cria seu discurso, mas é causado por ele, e existe apenas por causa do discurso e da linguagem. Só pode manifestar-se porque encontra na linguagem um substrato, um apoio, uma forma que o cria e permite seu advento. O sujeito precisa da palavra para existir e para dizer-se. (KUPFER, 2010, p. 269).

Inicialmente, a linguagem vai habitá-lo, marcá-lo e só depois o bebê terá a ilusão de dominá-la, de tê-la “adquirido”. Ao se dar conta de que o Outro não é tão absoluto, que algo lhe falta, o pequeno ser começará a se indagar sobre o desejo. Entretanto, apesar da necessária separação, a alienação é estrutural e deixa

marcas. Uma prova disso é a formação do eu, o qual se constitui na base do desconhecimento, nesta alienação ao olhar e às palavras do Outro, bem como em uma colagem imaginária à ilusão de completude que a imagem especular fornece. Destaca-se ainda que essas operações de causação do sujeito – alienação e separação – somente têm efeito a partir de uma alternância entre presença e ausência do cuidador (KUPFER et al., 2009).

No tradicional trabalho docente, presencial, todos esses elementos que nos constituem psiquicamente estão imbricados. Apesar da teorização da pedagogia contemporânea, como bem salienta Voltolini (2019), deserotizar a relação entre professores e alunos e também a relação com o próprio conhecimento, reduzido ao seu aspecto utilitarista, não é possível, tampouco desejável, apagar o *Eros* da educação. Como sublinha esse autor, “O amor, enquanto *Eros*, não é, portanto, um fator superficial na relação pedagógica, contingente.” (VOLTOLINI, 2019, p. 380). No valor imensurável da transmissão desejosa do professor se inscreve a questão: o Outro, o que quer de mim? Os conhecimentos formais vão preenchendo o lugar dos não-saberes, mas é o ato educativo que lança o enigma sobre o desejo do Outro, que carrega em si o impossível de responder, assim como é impossível de findá-lo, como sublinha Lajonquière (2013).

Educação em tempos de pandemia: urgente, mas sem pressa

Antes de discutir alguns limites e impasses do chamado ensino remoto emergencial, cabe salientar, a partir das argumentações de França Filho, Antunes e Couto (2020, p. 28), que é “incabível tentar estabelecer uma distinção real em termos teóricos, entre a EaD e o ensino remoto, pois o segundo é simplesmente uma versão do primeiro realizada de forma bruta sem o romantismo do primeiro”. De acordo com

esses autores, há uma tentativa, a qual não se sustenta, de diferenciar a educação à distância (EaD) do atual ensino remoto, afinal, este se apresenta como uma prática improvisada, sem planejamento prévio, com o objetivo de atender às demandas imediatas de educação, em razão do fechamento das escolas causado pela pandemia.

Os setores críticos à associação entre a atual prática emergencial e a EaD argumentam que esta última obedece a uma organização curricular prévia, com a elaboração de materiais didáticos adequados, capaz de atender às necessidades educacionais do estudante à distância. França Filho, Antunes e Couto (2020) salientam, de forma contundente, que essa oposição é falsa, mistificadora e apresenta-se como uma tática de defesa dos favoráveis à EaD. É necessária muita atenção, pois é muito provável, no horizonte pós-pandemia, que, “aproveitando-se desta crise, capital e Estado apresentarão como tábua de salvação nas ruínas do retorno à normalidade o seguinte receituário: o EaD, o homeschooling e, sobretudo, o acesso à educação via vouchers” (FRANÇA FILHO; ANTUNES; COUTO, 2020, p. 29).

Ciente desse alerta e das possíveis implicações nas políticas públicas, este trabalho privilegia a expressão “educação à distância emergencial”, tanto para marcar as semelhanças entre a atual atividade remota docente com a EaD, quanto para sublinhar o caráter de urgência instaurado pela pandemia. Conforme já indica o título dessa seção, *urgente, mas sem pressa*, visto que a Educação, como bem público, é um direito humano fundamental e um dever do Estado. Não obstante, o ineditismo deflagrado pela pandemia exige desaceleração, cautela e acordos coletivos, a fim de não exacerbar as profundas desigualdades que já aconteciam no campo educacional; provocar discriminação e exclusão da parcela mais vulnerável da sociedade e, no caso específico da discussão deste trabalho, negligenciar as diferenças estruturais e subjetivas entre a atividade docente presencial e à distância.

A fim de compreender os efeitos da repentina interrupção das aulas presenciais nas escolas e a conseqüente oferta de aulas em plataformas virtuais, é interessante apresentar algumas proposições do arquiteto e filósofo francês Paul Virilio (1993), elaboradas muito antes da pandemia, acerca das transformações na percepção de tempo dessa nossa era teleinformática. Esse autor discute que no ciberespaço há um apagamento da separação entre o próximo e o distante, além de superexposição, sem ocultação entre público e privado.

Nas palavras de Virilio (1993, p. 10-11), no ciberespaço “privado de limites objetivos, o elemento arquitetônico passa a estar à deriva, a flutuar em um éter eletrônico desprovido de dimensões espaciais, mas inscrito na temporalidade única de uma difusão instantânea”. O tempo, nesta perspectiva, é um presente permanente, “ao tempo *que passa* da cronologia e da história sucede portanto um tempo *que se expõe* instantaneamente” (VIRILIO, 1993, p. 10, grifo do autor).

Cabe aqui sublinhar a mudança, apontada pelo autor, entre o tempo *que passa* e o tempo *que se expõe*. Essa transformação não é sem conseqüências no campo educativo, principalmente para crianças pequenas, ainda em processo de constituição psíquica. Na infância, o tempo *que passa* é imprescindível para a própria construção da noção de tempo. Um “presente permanente”, o qual *se expõe* instantaneamente, dificulta a instauração das operações psíquicas constituintes do sujeito.

É importante destacar que esse fenômeno das intoxicações eletrônicas na infância (BAPTISTA; JERUSALINSKY, 2017) não é recente, mas se exacerba na atualidade da pandemia e ganha ainda mais impulso na modalidade de educação à distância. Normalmente, a escola, o lugar tradicional da educação básica, servia de anteparo ao ciberespaço. Atualmente, a escola, justamente o lugar dos encontros presenciais, que se interpõe, de acordo com Arendt (2005, p. 45), entre a “vida resguardada do lar” e a “impiedosa vulnerabilidade da vida na *polis*”,

entre o privado e o público, cede espaço para a tela, no ambiente doméstico.

Em tempos de aulas virtuais, uma pergunta parece sintetizar a difícil apreensão humana dessa novidade: Afinal, onde nos encontramos, quando nos encontramos na tela? Qual seria esse espaço não simultâneo, tão inédito no campo educacional, principalmente em se tratando de educação básica? Esse novo território não se configura exatamente como um lugar – no sentido antropológico – mas uma flutuação, sem limites objetivos, como bem caracteriza Virilio (1993). Trata-se de habitar um espaço, mediatizado pela tela, em que o distanciamento e o achatamento dos corpos impõem novas configurações e invenções. Corpos que permanecem sentados e recortados, visto que somente os rostos aparecem.

Para o professor, tão acostumado a estar na cena escolar, na sala de aula, em posição privilegiada e central, como um ator no palco, a educação à distância emergencial exige uma modificação profunda, imaginária. Se antes, seu olhar e voz convocavam os alunos, os quais também respondiam – de forma interessada ou não – através de olhares e vozes, em tempos de pandemia o professor se encontra, muitas vezes, sem recursos para saber quais seriam os indícios virtuais de engajamento, cansaço ou indiferença dos alunos. Isso se verifica tanto em aulas síncronas quanto em aulas assíncronas. Nas primeiras, a qualidade da conexão impõe aos alunos fechamento de câmeras e microfones. Assim, o professor tem diante de si uma tela sem rostos. Os corpos, já tão apagados nessa modalidade à distância, desaparecem. Inclusive o silêncio dos alunos adquire um novo significado. Desinteresse ou falha da conexão da internet? Por isso mesmo é tão comum, em aulas síncronas, as frequentes perguntas dos professores: Vocês estão me ouvindo? Vocês estão me vendo? Interrogações que mal escondem o desejo de garantir a própria existência.

Voltolini (2007a, p. 125), ao analisar as relações entre corpo, imagem, presença e distância na modalidade EaD, enfatiza a importância nar-

císica da imagem corporal, tanto no processo de constituição psíquica quanto como resto infantil nos adultos:

Para o homem, seu corpo, a partir de um momento inaugural e daí para sempre, restaria comprometido com a imagem unificada dele, capturada no espelhamento que o outro que se ocupa do infans lhe possibilita quando simplesmente olha para ele como um sujeito. Fascinado com a própria imagem retornada deste espelho o humano não poderá jamais, ao longo de toda sua vida, deixar de apaixonar-se por ela, a ponto de que em todas as suas futuras relações estará, feito Narciso, ‘condenado’ a vê-la aparecer como uma sombra que media a relação com o outro.

Outra alteração que se destaca, com o uso das plataformas virtuais, em aulas síncronas, é o inusitado fenômeno de ver a si mesmo, através da tela. Nos encontros presenciais, não vemos nossos rostos, a não ser pelo olhar do outro. Quais os efeitos dessa permanência constante da nossa imagem? Tal como Narciso, nosso destino seria sucumbir?! Ainda a respeito da pulsão escópica, é necessário sublinhar outro fator bem perturbador para os docentes, qual seja, a presença de outras pessoas no ambiente virtual. Pais de alunos, familiares, coordenadores e tantos outros que podem acompanhar as aulas, sem serem vistos, frequentemente assumindo uma postura de controle e vigilância. Quem me olha? Como me olha? Quando me olha? Olhares múltiplos, perturbadores e, por vezes, persecutórios. Além disso, o contato visual, garantia mínima de estabelecimento de vínculo, não é possível através das plataformas virtuais. Para que os olhares se encontrem, no ciberespaço, os olhos têm que se direcionar para a câmera. Difícil sustentar tal laço, tão inusitado.

Esses excessos pulsionais relacionados ao exercício da docência no mundo virtual exigem do professor, em tempos de pandemia, uma necessária ampliação da jornada de trabalho a fim de dar conta da súbita novidade. Ademais, a urgência imposta pelo lema “a educação não pode parar”, em muitas instituições e redes de ensino, obrigaram à rápida compreensão

de diversas ferramentas tecnológicas, novo vocabulário e novas funções, como a de professor-tutor dos pais dos alunos, os quais foram severamente afetados pela nova condição de transformar-se em professores dos filhos, no ambiente doméstico.

Aliás, a função de fronteira que cabia à escola, a qual separava o ambiente privado do professor, sua intimidade, da exposição da sala de aula, se esvai em tempos de *home office*. A onipresença das suas origens, agora materializada na imagem das suas casas, com seus barulhos, seus objetos, seus personagens, suas convocações e suas limitações insiste e persiste, expondo ao público aquilo que antes ficava restrito à esfera privada. A nova tarefa docente, precária diante de tantos desafios, sem a tão ilusória e necessária cena de aprendizagem, em que alunos e professores usufruíam e compartilhavam o conhecido e tradicional tempo e espaço escolar, impõe muita sobrecarga de trabalho.

Diante dessa perspectiva, é importante destacar a publicação, em 17 de junho de 2020, da Nota Técnica – GT COVID 19 – 11/2020 do Ministério Público do Trabalho (BRASIL, 2020), a qual dispõe sobre a atuação do MPT e insta que estabelecimentos de ensino adotem vinte e seis medidas para garantir a proteção à saúde e aos demais direitos fundamentais de professoras e professores quanto ao trabalho por meio de plataformas virtuais, trabalho remoto e/ou em *home office* durante o período da pandemia da doença infecciosa COVID-19. A maior parte das recomendações está relacionada à jornada, direitos autorais e condições de trabalho. O documento é válido para todo o território nacional.

Uma das medidas listadas pelo MPT merece destaque, pois auxilia na discussão do presente trabalho:

ADOTAR modelos de etiqueta digital em que se oriente alunas(os), responsáveis, supervisoras(es) e diretoras(es), com especificação de horários para atendimento virtual da demanda, assegurando os repousos legais, o *direito à des-*

conexão do corpo docente e a compatibilidade entre a vida familiar e profissional. (BRASIL, 2020, p. 7, grifo nosso).

A palavra *conexão* admite vários significados: ligação de uma coisa com outra; união; relação de dependência e ligação entre computadores e dispositivos para que dados sejam transferidos. O *direito à desconexão*, preconizado pelo MPT, indica a exaustão provocada pela modalidade virtual. Novidade abrupta para todos os envolvidos, sem precedentes, sem história e sem tradição. A educação à distância emergencial impõe uma nova linguagem, outra experiência cognitiva e subjetiva e impossibilita a mera transposição das tradicionais atividades presenciais no mundo virtual. Como bem indica Virilio (1993, p. 11, grifo do autor), no ciberespaço, “*a chegada suplanta a partida: tudo ‘chega’ sem que seja preciso partir*”. Justamente por isso, o *direito à desconexão* é tão imprescindível.

Em uma perspectiva psicanalítica, *conexão* pode ser entendida como *transferência*, conceito freudiano elaborado a partir de obstáculos à técnica da interpretação. Como bem salienta Voltolini (2007a, p. 134, grifo nosso), “Foi se dando conta de que ‘sua presença’ na cena do outro havia lhe passado inadvertida e que esta desconsideração lhe custava caro para a direção da cura, que Freud formula a importância de se levar em consideração a transferência”. Essa temática interessa sobremaneira à Educação, visto que os encontros entre professores e alunos, assim como todos os encontros humanos, são permeados pelo amor de transferência. Mais uma vez, é preciso sublinhar a impossibilidade estrutural de se deserotizar o campo educacional. Destaca-se que o uso da palavra encontro, no lugar da alardeada expressão relação professor-aluno, permite enfatizar “o caráter vivo, concreto, imprevisível e improvisado característico do que se passa entre humanos” (VOLTOLINI, 2007a, p. 135).

Na tradição psicanalítica, a dialética presença-ausência, como foi ilustrado por Freud (1969b) com o jogo do *fort-da*, é uma expe-

riência constitutiva para o sujeito. Figueiredo (2009, p. 130), a partir de um estudo sobre o cuidado, afirma que “a condução de um processo de psicanálise requer do analista a capacidade de manter-se, simultaneamente, como presença implicada presença reservada”. O autor critica tanto as posições de neutralidade, indiferença e silêncio, quanto a excessiva implicação, que pode se tornar exercício de domínio. A presença do analista, para o autor, situa-se em um lugar intermediário entre presença e ausência, de modo que lhe permita fazer as funções de acolhimento, sustentação e reconhecimento.

A partir dessa perspectiva psicanalítica e refletindo acerca da importância dessa discussão no campo do EaD, Silva (2010, p. 65, grifo do autor) sublinha que

[...] a noção de presença pode ser pensada no plural, como *presenças*, o que nos indica que não há um único *modus* de presença nem uma presença ideal. As presenças podem variar em diferentes possibilidades, conforme as necessidades e contingências da vida que, como tal, incidem sobre a transferência.

Muito antes da pandemia, essa autora já alertava, que “o índice de evasão em cursos via EaD costuma ser alto, o que nos faz pensar que o trabalho com o estabelecimento e a sustentação da transferência é um aspecto importante nesse contexto” (SILVA, 2010, p. 62).

Ao tratar da educação à distância emergencial, em tempos de pandemia, também não se pode desconsiderar esse elemento estrutural. As plataformas online compradas pelas escolas particulares possibilitam, apesar de inúmeras dificuldades, o “estar junto virtual”, tal como propõe Valente (2009), por meio da imagem e da voz em sincronidade temporal. Esses encontros, ainda que virtuais, podem facilitar a emergência ou a sustentação da transferência. Todavia, a substituição total das atividades escolares presenciais por aulas assíncronas ou atividades escritas negligencia o papel fundamental da transferência nos encontros humanos.

Tal substituição tem se verificado, frequentemente, em escolas públicas. As atividades enviadas para que o aluno faça em casa, ajudado por seus familiares ou cuidadores, retornam no papel, opaco, o qual não diz e não ouve sobre as particularidades do encontro entre alunos, professores e o conhecimento. Acreditar que a presença do professor não importa é reduzi-lo ao papel de mero portador de informações. Freud (1976a), em seu texto de 1914, *Algumas reflexões sobre a Psicologia Escolar*, refere a importância do professor para os efeitos da transmissão do conteúdo escolar: “é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres” (FREUD, 1976a, p. 286).

Em tempos de abismo entre a educação pública e a educação privada, os efeitos da pandemia, os quais transformaram em remoto, à distância, o trabalho do professor, escancaram nossas velhas desigualdades e provocam novas situações de discriminação e exclusão.

Do ideal ao emergencial: afinal, qual é o sentido da Educação?

Silva (2016) aponta o quanto o discurso pedagógico hegemônico se fundamenta em um ideal de simetria, largamente difundido, entre ensino/aprendizagem e professor/aluno. Nessa perspectiva, quaisquer percalços na empreitada educativa são entendidos como um problema de gestão, facilmente equacionados com novas metas, planejamento e avaliação dos resultados. Em um campo marcadamente idealizado, como a Educação, o que se desvela, muitas vezes à revelia, é justamente o oposto, ou seja, o fracasso.

Voltolini (2001) sublinha a idealização pedagógica, a partir da exigência de alta performance, a qual mal esconde suas ambições capitalistas, tanto do desempenho do professor quanto do aluno, que também deveria desen-

volver plenamente suas capacidades. “O que ocorre, todavia, é um transbordamento, um retorno de uma verdade na falha de um saber, o que nos leva a perceber que a mestria falha, como, aliás, qualquer discurso, em sua pretensão totalizadora” (VOLTOLINI, 2001, p. 110). Esse autor ainda indica a face maníaca dessa exigência de maximizar o desempenho rumo a um ideal vago:

Assim como é próprio do capitalismo a verdade que retorna é a que aponta para uma relação assim formalizada, na qual num polo temos alguém que deve ser ‘maximamente eficaz’, que tudo deve fazer para cumprir o ideal (o professor), e no outro temos alguém que deve receber o ‘máximo’ para que se desenvolva o ‘máximo’ que puder (note-se que o que define esses máximos nunca é explicitado, ou o é em termos vagos, de operacionalidade difícil). Pois bem, a verdade que retorna é a que aponta para o fato de que numa relação assim formalizada uma formação depressiva é bastante esperada, já que a palavra de ordem é maníaca. (VOLTOLINI, 2001, p. 108-109, grifo do autor).

É importante sublinhar, de acordo com Lajonquière (2013, p. 460), que “Em todo ato educativo há embutido uma cota de dever ser ideal”, a qual se inscreve na ordem imaginária e simbólica. Entretanto, como uma tarefa eminentemente humana, a Educação convive, paradoxalmente, com a impossibilidade de sua realização, visto que nunca alcança a totalidade da sua intenção, também não-toda. A docência carrega em si o paradoxo da sujeição ao discurso do Outro. Aquele que ensina é, também, aquele que testemunha o impossível desse fazer, pela castração que nos diz sempre da nossa marca constituinte, a falta.

Marcar a dimensão impossível da Educação não significa assumir uma atitude de impotência. Voltolini (2011, p. 25) compreende a afirmação freudiana sobre a impossibilidade de educar a partir da lógica filosófica, sublinhando que a “impossibilidade em questão não alude a um plano prático de execução de uma determinada proposta educativa”, já que “impossível não quer dizer ‘inexequível’, apontando, antes,

para um inalcançável estrutural”.

Um alerta lacaniano sintetiza da seguinte forma essa impossibilidade estrutural: “Você pode saber o que disse, mas nunca o que o outro escutou”. Mesmo aquilo que dizemos não é passível de um saber total. Há sempre algo que escapa, inconsciente. Precisamente por isso, em vez do termo *ensino*, muito comum nos meios escolares, na tradição da interlocução entre Psicanálise e Educação, o termo privilegiado é *transmissão*.

A educação está implicada com a “transmissão, no campo da palavra e da linguagem, dos conhecimentos mais variados, bem como também do desejo inconsciente que nos humaniza.” (LAJONQUIÈRE, 2013, p. 461). Diante dessa perspectiva, Silva (2016, p. 112-113, grifo do autor) destaca que, na transmissão, entra em cena o laborioso trabalho de apropriação, sendo que a

[...] escolha pelo termo *transmissão* sublinha que alguma coisa escapará nesse processo. Apesar de todo empenho (ou não) de quem está na posição de educar, não há como determinar *a priori* o que será aprendido. Lembramos aqui uma citação de Goethe, feita por Freud: ‘O que herdaste de teus pais, adquira-o para que o possuas’.

Freud (1996a), em nome próprio, testemunha a desproporção estrutural entre o ensinar e o aprender e afirma que recebera ideias de três mestres, que, mais tarde, recusariam admitir os créditos referentes a elas.

A ideia pela qual eu estava me tornando responsável de modo algum se originou em mim. Foi-me comunicada por três pessoas cujos pontos de vista tinham merecido meu mais profundo respeito – o próprio Breuer, Charcot e Chrobak, o ginecologista da universidade, talvez o mais eminente de todos os nossos médicos de Viena. Esses três homens me tinham transmitido um conhecimento, que, rigorosamente falando, eles próprios não o possuíam. Dois deles, mais tarde, negaram tê-lo feito quando lhes lembrei o fato; o terceiro (o grande Charcot) provavelmente teria feito o mesmo se me tivesse sido dado vê-lo novamente. Mas essas três opiniões idênticas, que ouvia sem compreender, tinham

ficado adormecidas em minha mente durante anos, até que um dia despertaram sob a forma de uma descoberta original. (FREUD, 1996a, p. 23).

Ao discutir essa “aprendizagem” freudiana, Voltolini (2006) argumenta: “Fato curioso ressaltado por Freud e que significa dizer que ‘é possível aprender alguma coisa de alguém que não tem a intenção de nos ensinar’, de alguém que não sabe, rigorosamente falando, nem que está nos ensinando, nem o que está nos ensinando”. O que importa, justamente, é a suposição de saber, a qual se ancora em um outro que possa sustentar nossas interrogações. Dito de outra forma, a construção do conhecimento explicita uma função transferencial.

O filósofo Gert Biesta (2018) argumenta que a educação tem que ser considerada como um *risco*, na medida em que não se caracteriza como um encontro pré-fixado. Esse autor também aponta que o ato educativo, que engaja alunos e professores, é marcado pela imprevisibilidade, apesar das tentativas administrativas dos chamados especialistas em educação, muitas vezes, negligenciarem esse elemento estrutural.

Enquanto os burocratas podem continuar tentando manter esse risco afastado no (equivocado) pressuposto de que a melhor educação é aquela que é completamente previsível, a educação como um empreendimento humano destinada à qualidade do crescimento de crianças e jovens nunca pode acabar como uma forma de gerenciamento e controle. Precisa, outrossim, de pessoas dispostas a assumir o risco, a arriscar-se a si mesmas para o futuro de modos humanos de existir juntas. (BIESTA, 2018, p. 29).

Se o ideal educativo de uma relação professor-aluno perfeita, sem obstáculos, e uma relação ensino-aprendizagem unívoca é sempre confrontado com a imprevisibilidade da transmissão, sempre equívoca, em tempos de educação à distância emergencial isso se torna ainda mais problemático. Interpelado pelo real representado por uma pandemia de proporções nunca esperadas nesses tempos pós-modernos, de busca incessante pelo gerenciamento, controle e previsibilidade, a tarefa

docente percorre um caminho desconhecido e de destino incerto.

Amparado no ideal pedagógico hegemônico de totalidade, a inabilidade com as novas tecnologias e as constantes falhas de conexão com a internet são curiosamente traduzidas como “problemas de transmissão”. Sim, há questões específicas da transmissão online que dificultam a comunicação, contudo, na perspectiva psicanalítica, a referida transmissão é de outra ordem, inconsciente, inapreensível. Voltolini (2001, 2007b) traz importantes apontamentos sobre a lógica da eficácia na qual a prática educativa está atualmente sustentada. No contexto da pandemia, isso se verifica na urgência das decisões que priorizam a continuidade da produtividade, afinal, “a educação não pode parar!”. Cássio e Carneiro (2020) alertam para o discurso gestor de tecnocratas, que tem interdito o debate da educação como direito e como bem público.

Em contraposição à pressa capitalista, faz-se necessário as seguintes indagações: O que não pode parar? Qual é o objetivo da educação? Afinal, qual é o sentido de continuar a educar em tempos extraordinários?

Silva (2016), ao analisar a onipresença contemporânea do discurso tecno-científico do especialista, critica a ênfase demasiada nos aspectos metodológicos, que reduzem as preocupações educacionais a meras questões operacionais. Na atualidade da educação à distância emergencial, essa prioridade se exacerba ainda mais. Parece que todas as atenções estão voltadas ao conhecimento de novas tecnologias e metodologias compatíveis com o ciberespaço. Esse pragmatismo mascara uma pergunta anterior, muito mais fundamental, de acordo com essa autora, qual seja, *em nome do que educar?* No contexto específico deste trabalho, enfim, por que educar em tempos tão sombrios?

Alinhada à perspectiva arendtiana, Custódio (2011, p. 7), sublinha que o “mundo é, para a educação, o significado fundamental de seus esforços”. Como bem sublinha Benvenuti (2013, p. 92),

É pelo fato de não sermos apenas seres naturais, mas também mundanos – constituídos de toda a artificialidade daquilo que criamos, das heranças culturais que recebemos do passado, da relação com os objetos e espaços que nos cercam e entre nós – que a educação e a política existem.

A partir dessa perspectiva, é possível argumentar que devemos sim educar em tempos extraordinários de pandemia. Todavia, o que é necessário reivindicar é o acesso aos bens culturais públicos, ou seja, “conhecimentos, linguagens, expressões artísticas, práticas sociais e morais, enfim, o direito a um legado de realizações históricas às quais conferimos valor e das quais esperamos que as novas gerações se apoderem” (CARVALHO, 2004, p. 333).

Biesta (2012) destaca que a questão da finalidade deve sempre ter um lugar na discussão educacional. Ele critica o que tem nomeado como “*learnification*” da educação, ou seja, a ascensão e transformação de um vocabulário educacional em linguagem de aprendizagem. Segundo esse autor, aprendizagem é basicamente um conceito individualista, visto que se refere ao que as pessoas, como indivíduos, fazem. “Contrapõe-se assim, nitidamente, ao conceito de “educação”, que sempre implica relação: alguém educando outra pessoa e a pessoa que educa tendo uma determinada noção de qual a finalidade de suas atividades” (BIESTA, 2012, p. 817).

A educação, na perspectiva de Biesta (2012), geralmente desempenha três funções diferentes, mas relacionadas, quais sejam: qualificação, socialização e subjetivação. Conhecimento, habilidades, disposições e formas de julgamento que permitem às crianças, jovens e adultos “fazer alguma coisa” têm relação com a função da qualificação. A socialização se caracteriza pelas variadas formas pelas quais nos tornamos membros e parte de ordens sociais, culturais e políticas, por meio da educação. A função de subjetivação é entendida como oposta à função de socialização, visto que “Não se trata precisamente da inserção de ‘recém-chegados’ às ordens existentes, mas das formas de ser que

sugerem independência dessas ordens; formas de ser em que o indivíduo não é simplesmente um espécime de uma ordem mais abrangente” (BIESTA, 2012, p. 818-819).

Os filósofos Masschelein e Simons (2014) lembram que o significante escola, a partir da sua origem etimológica, *scholé*, significa tempo livre, ainda não determinado por demandas externas. Esses autores criticam a crescente transformação da escola em um lugar para trabalho e produção e argumentam que ela deveria ser protegida das demandas da sociedade para que fosse possível praticar e tentar coisas, sem o compromisso com a eficácia. Biesta e Picoli (2018, p. 22) apontam “uma tensão em seu [da escola] próprio tecido: uma tensão entre a necessidade de atender às demandas da sociedade e a necessidade de preservar-se destas”. Estes autores advertem que “a voz de um dos mestres – sociedade – se tornou muito mais alta e muito mais dominante que a outra, a voz que diz que a escola também tem algo para fazer que não é automática ou necessariamente útil para a sociedade” (BIESTA; PICOLI, 2018, p. 22).

Em tempos de pandemia, qual função da educação, a partir das reflexões de Biesta (2015), deveria ser priorizada? Além das adequações metodológicas obrigatórias, devido à passagem do presencial ao remoto, não deveríamos debater acerca dos fins da educação? Estaríamos, novamente, privilegiando a técnica em vez das indagações éticas em torno da Educação? Tempos extraordinários, os quais rompem com o acelerado cotidiano, não seriam propícios à discussão coletiva no que concerne ao sentido da Educação? E a escola, fechada em tempos de distanciamento físico, continuará, pós-pandemia, a servir à sociedade? Não é tempo de discutirmos essas questões?

Algumas (in)conclusões

Na tradição psicanalítica, o conceito de *a posteriori*, *après-coup*, indica que o valor traumático de uma experiência não pode ser

pensado em relação ao fato ocorrido, mas à lembrança elaborada posteriormente. Ainda estamos no *instante de ver* a pandemia. É cedo para analisarmos as significações que serão construídas a respeito desse fenômeno global.

Este trabalho se insere na perspectiva do *tempo de compreender*, com todas as limitações de uma análise realizada no calor dos acontecimentos. Contudo, a magnitude da experiência coletiva exige, desde já, um trabalho de elaboração. Obedecendo aos preceitos psicanalíticos, não se trata de um trabalho prescritivo, em que professores, colocados em posição deficitária, encontrariam um manual de como agir e o que fazer, em tempos de pandemia. Trata-se, sim, de um convite à interrogação e à escansão da temática acerca da educação à distância emergencial.

Sem adotar um tom apocalíptico ou catastrófico, optou-se por delimitar alguns elementos estruturais concernentes ao tradicional trabalho docente presencial e discuti-los à luz das contingências que têm se apresentado durante a experiência de distanciamento físico e aulas remotas. *Psic-análise* se opõe à *síntese* e, exatamente por isso, novas indagações foram surgindo, à medida que a temática foi interrogada. Erotização da educação, função da escola, tradição e transmissão foram os desdobramentos possíveis na discussão a respeito do corpo, da presença e da temporalidade do trabalho docente.

O momento atual coloca à mostra um impossível do ato educativo que se inscreve muito além da competência do professor e que está marcado por questões psíquicas e pedagógicas, mas também pelas questões históricas, tecnológicas, políticas e culturais que contornam o encontro docente-aluno. O ensino remoto, por mais promissor e resolutivo que possa ser nesse momento, representa apenas um dos elementos oferecidos pela escola, que é o conteúdo. Sabe-se, portanto, que a escola é muito mais que o conteúdo e a escolarização formal: é no encontro com o outro e nos afetos ali possíveis que o aluno se põe a produzir

sentidos e movimentos no seu percurso pelo desejo de saber.

As três fontes de mal-estar, propostas por Freud (1976b), foram reatualizadas a partir da pandemia. A finitude do nosso corpo, as forças da natureza e nossas relações com os outros estão em pauta, absolutamente imbricadas. No que tange à Educação, é imprescindível considerá-la como um bem público, em que “A cria humana aprende fundamentalmente para participar de um mundo no qual ele ‘é desejado e deseja’ participar, e pela mesma razão ela às vezes não aprende o que se pretende que ela aprenda. De qualquer modo não é para a sobrevivência que se aprende, mas ‘por amor’” (VOLTOLINI, 2007a, p. 137, grifo do autor). Mesmo em tempos tão disruptivos, é importante lembrar que aprendemos por amor!

Sem o *momento de concluir*, o qual seria apressado nas atuais circunstâncias, cabe lembrar que será necessária uma transição, nomeada como ensino híbrido, em que haverá a educação presencial e a educação à distância, de forma concomitante. Ainda há um longo percurso e muitas interrogações.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. **A condição humana**. Tradução: Roberto Raposo, posfácio de Celso Lafer. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução: Mauro W. Barbosa. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BAPTISTA, A.; JERUSALINSKY, J. (org.). **Intoxicações eletrônicas: o sujeito na era das relações virtuais**. Salvador: Ágalma, 2017.
- BENVENUTI, E. A educação como âmbito pré-político. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL HANNAH ARENDT – A crise na educação revisitada, 1., 2013, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Feusp/Geepc, 2013. p. 80-94.
- BIESTA, J. G. G. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 808-825, set./dez. 2012.
- BIESTA, G. J. J. **Beautiful risk of education**. London: Routledge, 2015.

- BIESTA, G.; PICOLI, B. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 21-29, 2018.
- BRASIL. Ministério Público do Trabalho. **Nota Técnica – GT COVID 19 - 11/2020, de 17 de julho de 2020**. Dispõe sobre a atuação do Ministério Público do Trabalho na defesa da saúde e demais direitos fundamentais de professoras e professores quanto ao trabalho por meio de plataformas virtuais e/ou em home office durante o período da pandemia da doença infecciosa COVID-19. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://mpt.mp.br/pgt/noticias/pgt-mpt-nota-tecnica-11-professores-as.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.
- CARVALHO, J. S. F. de. “Democratização do ensino” revisitado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 327-334, maio/ago. 2004.
- CÁSSIO, F. L.; CARNEIRO, S. R. G. É hora de falar da educação como bem público. **Le Monde Diplomatique Brasil**, 20 mai. 2020.
- CASTEL, R. Da indigência à exclusão, a desfiliação: precariedade do trabalho e vulnerabilidade relacional. In: LANCETTI, A. (org.). **Grupos e coletivos**. São Paulo: Hucitec, 1994. p. 21-48. (SaúdeLoucura, 4).
- CUSTÓDIO, C. de O. **Educação e mundo comum em Hannah Arendt**: reflexões e relações em face da crise do mundo moderno. 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2011.
- FIGUEIREDO, L. C. As diversas faces do cuidar: considerações sobre a clínica e a cultura. In: MAIA, M. S. (org.). **Por uma ética do cuidado**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009. p. 120-141.
- FRANÇA FILHO, A. L.; ANTUNES, C. da F.; COUTO, M. A. C. Alguns apontamentos para uma crítica da EaD na educação brasileira em tempos de pandemia. **Revista Tamoios**, v. 16, n. 1, p. 16-31, 2020.
- FRANCISCO, M. de F. S. Preservar e renovar o mundo. **Revista Educação Especial**: Biblioteca do Professor, São Paulo, n. 4, p. 26-35, 2007.
- FREUD, S. Prefácio a Juventude Desorientada, de Aichhorn. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. XIX**. Rio de Janeiro: Imago, 1969a. p. 310-314.
- FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. VII**. Trad. J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1969b. p. 119-231.
- FREUD, S. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. XIII**. Trad. J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1976a. p. 285-288.
- FREUD, S. O mal-estar na civilização. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. XXI**. Rio de Janeiro: Imago, 1976b. p. 75-174
- FREUD, S. A História do movimento psicanalítico. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. XIV**. Rio de Janeiro: Imago, 1996a. p. 77-108.
- FREUD, S. Luto e melancolia. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. XIV**. Rio de Janeiro: Imago, 1996b. p. 245-263
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica*. **Educação escolar em tempos de pandemia**, Informe n. 1, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>. Acesso em: 19 jul. 2020.
- KUPFER, M. C. M. O sujeito na psicanálise e na educação: bases para uma educação terapêutica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 265-28, jan./abr. 2010.
- KUPFER, M. C. M. *Et al.* Valor preditivo de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil: um estudo a partir da teoria psicanalítica. **Latin American Journal of Fundamental Psychopathology Online**, v. 6, n. 1, p. 48-68, 2009.
- LACAN, J. **O Seminário, livro 11**. Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise 1964. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- LAJONQUIÈRE, L. de. As palavras e as condições da educação escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 455-469, abr./jun. 2013.
- LAJONQUIÈRE, L. de. **Figuras do infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- MASSCHELEIN, J; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA

- (UNESCO). **Coalizão global de educação**. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>. Acesso em: 16 mar. 2020.
- RAHME, M. M. F. Psicanálise e Educação: um percurso de inquietações. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 11, n. 131, p. 43-51, 2012.
- SILVA, K. C. B. da. **Educação inclusiva**: para todos ou para cada um? Alguns paradoxos (in)convenientes. São Paulo: FAPESP/Escuta, 2016.
- SILVA, K. C. B. da. O que uma mãe pode nos ensinar sobre função materna? Da face inexpressiva à construção do corpo erógeno. In: PARLATO-OLIVEIRA, E.; SZEJER, M. (org.). **O bebê e os desafios da cultura**. São Paulo: Instituto Langage, 2019. p. 151-164.
- SILVA, I. C. da. **Da presença virtual**: um estudo sobre a transferência em contexto de educação a distância. 2010. 132 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2010.
- SOUZA, M. C. C. C. de. Sob o silêncio da escola, a memória. **Revista Brasileira de História**, v. 17, n. 33, p. 280-292, 1997.
- VALENTE, J. A. O “estar junto virtual” como uma abordagem de educação a distância: sua gênese e aplicações na formação de educadores reflexivos. In: CARVALHO, M. J.; MENEZES, C.; NEVADO, R. (org.). **Educação à distância**: prática e formação do profissional reflexivo. São Paulo: Avercamp, 2009. p. 37-64.
- VIRILIO, P. **O espaço crítico**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- VOLTOLINI, R. Do contrato pedagógico ao ato analítico: contribuições à discussão da questão do mal-estar na educação. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 6, n. 10, p. 101-111, 2001.
- VOLTOLINI, R. A educação como “fato inconveniente” para a psicanálise. In: PSICANÁLISE, EDUCAÇÃO E TRANSMISSÃO, 6., 2006, São Paulo. **Anais eletrônicos** [...]. São Paulo: LEPSI/IP/FE/USP, 2006. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032006000100006&lng=pt&nrm=abn. Acesso em: 17 mar. 2020.
- VOLTOLINI, R. A relação professor-aluno não existe: corpo e imagem, presença e distância. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 8, n. esp., p. 119-139, 2007a.
- VOLTOLINI, R. O discurso do capitalista, a psicanálise e a educação. In: LEITE, N. V. de A.; AIRES, S.; VERAS, V. (org.). **Linguagem e gozo**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007b. p. 197-212.
- VOLTOLINI, R. Uma pedagogia esquecida do amor. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 21, n. 2, p. 363-381, 2019.
- VOLTOLINI, R. **Educação e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- XIMENES, S. B. *Et al.* A discriminação no ensino não-presencial em tempos de pandemia. **Nexo**, 16 jun. 2020. Disponível em: <https://nexojournal.com.br/ensaio/debate/2020/A-discriminação-no-ensino-não-presencial-em-tempos-de-pandemia>. Acesso em: 16 mar. 2020.

Recebido em: 24/07/2020
Aprovado em 09/12/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS A LA LUMIERE DE LA PSYCHANALYSE¹

Jean Chami (Université Paris-Ouest-Nanterre-La-Défense et Sciences-Po Paris)*
<https://orcid.org/0000-0003-0649-4446>

RESUME

Cet article tente d'évaluer l'impact des méthodes inspirées par la psychanalyse dans la formation des enseignants et des professionnels de l'éducation. Il aborde la question de la subjectivité et de la nature des « sujets » de la pratique professionnelle, le concret de la professionnalisation et de « l'identité » professionnelle. Il observe le passage de l'acteur au sujet dans sa capacité à transformer des conduites irrationnelles et inconscientes (bien que programmées sur des modes opératoires) en une action plus rationnelle. Il fait ressortir une spécificité de l'approche psychanalytique dans son processus de *problématisation* qui influe d'une manière unique sur sa manière de poser inséparablement des problèmes de pensée, d'action et d'existence. Dans ces conditions, l'approche du sujet est inséparable de la nature de l'objet (épistémologie), elle induit une réflexion sur l'agir et sur sa capacité à transformer le sujet *dans* et *par* l'action. Enfin, cette approche repose sur la conception anthropologique freudienne des pulsions, de leurs destins, et sur la capacité de l'homme à les maîtriser pour ne point périr. L'article pointe les menaces qui pèsent sur cette approche lucide, audacieuse et néanmoins prudentielle.

Mots-clés: Education. Psychanalyse. Analyse. Pratique.

ABSTRACT

THE TRAINING OF TEACHERS INSPIRED BY PSYCHOANALYSIS

This article attempts to assess the impact of specific methods, inspired by psychoanalysis in the training of teachers and education professionals. It deals with the issues of subjectivity and the nature of the "subjects" of professional practice, the professionalization and also the professional "identity". It analyzes the transition from actor to subject in its capacity to transform irrational and unconscious (albeit operationally programmed) behaviour into more rational action. The article highlights a specificity of the psychoanalytical approach. Indeed, the problematization process influences uniquely the way the problems of thought, action and existence are questioned. Under these conditions, the approach to the subject is therefore inseparable from the nature of the object

¹ Cet article reprend et développe une intervention au IV^e colloque international de *Psychanalyse et Education*. Université d'Etat de Bahia, Salvador, 29-30 août 2019.

* Psychologue, psychosociologue et formateur. Depuis trente ans, il met en œuvre l'analyse des pratiques professionnelles sur de nombreux terrains, notamment en sciences de l'éducation à l'Université Paris-Ouest-Nanterre-La-Défense et Sciences-Po Paris (professionnalisation des doctorants). E-mail: jeanchami93@gmail.com

(epistemology); it leads to a reflection on action and on its capacity to transform the subject in and through action. Finally, this approach is based on the Freudian anthropological conception of impulses, of their destiny, and on the capacity of the human being to master them in order to survive. The article points out the threats to this lucid, daring and yet cautious approach.

Keywords: Education. Psychoanalysis. Analysis. Practical.

RESUMEN

LA FORMACIÓN DE LOS ENSEIGNANTES A LA LUZ DEL PSICOANÁLISIS

Este artículo intenta evaluar el impacto de métodos específicos, inspirados en el psicoanálisis, en la formación de docentes y profesionales de la educación. Trata los temas de subjetividad y la naturaleza de los “sujetos” del ejercicio profesional, la profesionalización y también la “identidad” profesional. Analiza la transición de actor a sujeto en su capacidad de transformar la conducta irracional e inconsciente (aunque operativamente programada) en una acción más racional. El artículo destaca una especificidad del enfoque psicoanalítico. De hecho, el proceso de problematización influye de manera única en la forma en que se cuestionan los problemas del pensamiento, la acción y la existencia. En estas condiciones, el acercamiento al sujeto es, por tanto, inseparable de la naturaleza del objeto (epistemología); conduce a una reflexión sobre la acción y sobre su capacidad de transformar al sujeto en y a través de la acción. Finalmente, este enfoque se basa en la concepción antropológica freudiana de los impulsos, de su destino y de la capacidad del ser humano de dominarlos para sobrevivir. El artículo señala las amenazas a este enfoque lúcido, atrevido y sin embargo cauteloso.

Palabras claves: Education. Psicoanálisis. Análisis. Práctica.

RESUMO

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES A LUZ DA PSICANÁLISE

Esse artigo tenta avaliar o impacto dos métodos inspirados na psicanálise na formação dos professores e profissionais da educação. O artigo aborda a questão da subjetividade e da natureza dos “sujeitos” da prática profissional, o lado concreto da profissionalização e da “identidade” profissional. Ele observa a passagem de autor a sujeito na sua capacidade de transformar as condutas irracionais e inconscientes (ainda que programadas sob modos operatórios) em uma ação mais racional. Ele coloca em evidência uma especificidade da abordagem psicanalítica no seu processo de problematização que influi de maneira única sob a maneira de colocar inseparavelmente os problemas do pensamento, da ação e da existência. Nessas condições, a abordagem do sujeito é inseparável da natureza do objeto (epistemologia), ela induz uma reflexão sobre o agir e sua capacidade de transformar o sujeito dentro e pela ação. Enfim, essa abordagem se ancora na concepção antropológica freudiana das pulsões, de seus destinos, e a capacidade do homem de os controlar para não perecer. O artigo assinala as ameaças que pesam sobre essa abordagem lúcida, audaciosa, embora prudente.

Palavras-chave: Educação. Psicanálise. Análise. Prática.

Nous voulons évoquer un certain impact des démarches inspirées de la psychanalyse concernant la formation des enseignants en France depuis 1971, c'est-à-dire depuis les grandes lois mettant en place les dispositifs de formation continue dans tous les secteurs d'activité et notamment dans l'éducation nationale. Depuis cinquante ans, la formation des enseignants a subi de profonds bouleversements dans la mesure où elle a été vivement interrogée dans ses finalités, ses objectifs et ses méthodes traditionnelles. Les mutations opérées par la formation continue des adultes a particulièrement changé les habitudes des enseignants. L'importance de la psychanalyse dans l'approche des pratiques de formation a été très forte durant cette période et a permis de poser un certain nombre de problèmes sur les conditions de possibilité d'une formation des enseignants inspirée par la psychanalyse. De très nombreuses méthodes ont été utilisées : observations, études de cas, jeux de rôle, psychodrame, supervision, analyse de pratiques, démarche de projet, étude et résolution de problème. Le champ de la formation des enseignants a été traversé par des démarches empiriques cherchant à expérimenter des méthodes visant à former et à adapter les enseignants à leur futur métier. Les nombreuses expériences que nous avons pu faire permettent aujourd'hui de prendre un certain recul et de dégager des problématiques théoriques, à la lumière également des nombreuses recherches inspirées de la psychanalyse qui ont été faites en sciences de l'éducation.

Sans doute, dans cet investissement du champ de l'éducation et de l'enseignement, la psychanalyse disposait-elle d'un certain nombre d'atouts spécifiques, parfois complémentaires, par rapport à ses concurrents comme le béhaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme, l'approche systémique, l'approche communicationnelle (PaloAlto): l'importance déterminante des processus inconscients dans la relation maître-élève, le repérage du transfert (et du contre-transfert), la force de la

résistance, le rôle des identifications, des idéaux, de la sublimation, ont été de puissants outils pour comprendre et élucider les détours de la relation pédagogique.

Pour réussir à sortir du cabinet de consultation et du cadre de la cure-type en s'adressant à des institutions pour leur proposer des dispositifs d'analyse et de formation, les psychanalystes ont dû se plier à de nombreuses transformations: modifications des cadres de l'analyse, complexité des niveaux d'intervention, pertinence des interprétations, identification des demandes et des commanditaires, finalité des actions engagées.

L'impact de la psychanalyse dans le champ de la pédagogie et de la formation des enseignants pourrait s'éclairer par trois axes de réflexion:

- Le statut de la *subjectivité* dans son rapport avec la réalité « objective » toujours recherchée dans une démarche scientifique, et les difficultés de la référence à l'approche « clinique » dans des milieux ou dans des contextes institutionnels fort éloignés d'une finalité soignante ou ou d'une intention diagnostique. Dans sa conquête *hors les murs* (du cabinet), le psychanalyste s'est affronté à la réalité sociale concrète et aux institutions; la « subjectivité » s'est élargie à des sujets collectifs, à des groupes, des équipes, aux réalités de sujets immergés dans des groupes où ceux-ci vivent et se construisent. L'expérience de la formation a obligé les psychanalystes à reconnaître l'existence de sujets sociaux, non réductibles à leur dimension imaginaire ou fantasmatique, et obéissant à des systèmes de contraintes devant être affrontés de manière spécifique. Enfin, la dimension professionnelle, constitutive de l'identité, paraît incontournable dans l'approche *subjective* et dessine les limites d'un cadre à l'intérieur duquel doit se situer les investigations et les interventions de l'analyste.

- Abordée dans le champ de la formation, la *subjectivité* explorée auprès de sujets sociaux en interrelations constantes, impose de plus en plus une réflexion approfondie sur la nature de l'agir. Les rapports entre objets de pensée et activité effective n'ont cessé de se complexifier et de se problématiser. Cette réflexion sur la nature de l'agir semble de plus en plus indispensable et urgente à mener vu l'accélération des contraintes pour l'action efficace dans une évaluation permanente. Dans un monde où les actes prescrits sont de plus en plus normalisés et imposés au nom de *bonnes pratiques* (soignantes, pédagogiques, éducatives), quel rôle la psychanalyse peut-elle encore jouer dans la formation d'enseignants pour éclairer une action rationnelle dans un milieu de plus en plus affecté par les actions irrationnelles et les injonctions paradoxales? La psychanalyse experte dans ses explorations des représentations inconscientes, serait-elle apte à conduire des actions rationnelles dans un monde de plus en plus soumis à l'incohérence et à la dérive technicienne? Peut-elle encore permettre d'envisager l'acte humain comme une aventure? (MENDEL, 1998).
- Le projet formatif au cœur du métier d'enseignant ne peut être pleinement compris qu'à l'intérieur d'une anthropologie, c'est-à-dire d'une vision de l'homme et de sa place dans l'univers et le milieu qui l'entoure et le constitue. Il est donc important de discerner dans l'anthropologie freudienne ce qui est à la source des conceptions psychanalytiques sur les conduites humaines, sur la place irréductible du mal, de la souffrance et de la mort. Cela permettrait de mettre en évidence les idéologies dominantes qui prétendent éliminer ces réalités négatives par des attitudes

dénégatrices prêchant les vertus du progrès continu des réussites techniques. Si l'homme futur ne peut être produit, fabriqué, programmé, comment un processus de formation inspiré de la psychanalyse peut-il aider les futurs enseignants à accueillir des dispositions au changement qu'ils ne maîtrisent pas et à des choix libres?

La « subjectivité » à la conquête du champ pédagogique

Dès le début du siècle dernier, la pédagogie et la psychanalyse sont entrées en contact dans un contexte où déjà la pédagogie était dans un dialogue avec les sciences humaines. Depuis le XIX^e siècle, la pédagogie n'a cessé de mettre en rapport son expérience née de la pratique et les connaissances issues d'abord de la philosophie, puis des sciences humaines. La pédagogie moderne n'est plus une « science » pure, à priori. Elle se constitue comme un lieu de *demandes* issues du champ même de l'éducation et qui appellent des *réponses* aux difficultés propres à l'acte d'enseigner (FILLOUX, 2000, p. 5). La psychanalyse et la pédagogie ne mettent pas seulement en contact deux disciplines cherchant à s'influencer, elles s'enveloppent mutuellement. La psychanalyse vient répondre à toute une série de demandes (aide pour aborder conflits, échecs) et en même temps élabore des méthodes d'enseignement, voire des théories pédagogiques. Son rôle est d'emblée théorique et pratique. La psychanalyse a même anticipé les demandes en se présentant comme « utile » à la pédagogie (FREUD, 1984). Elle a eu au départ un rôle *psychopédagogique*, c'est-à-dire qu'en s'appuyant sur les progrès de la psychologie de l'enfant, elle s'est d'abord présentée comme un engrais fertilisant pour la pédagogie, puis peu à peu s'est engagée dans une investigation du rapport maître-élève comme enjeu de désirs, de pulsions, de trans-

ferts, de projections, d'identifications. Enfin, le champ pédagogique s'est offert complètement à la psychanalyse par l'investigation du *rapport au savoir* qui n'aborde plus seulement les relations entre partenaires (maîtres-élèves), mais interroge la relation et la construction du savoir lui-même dans ses aspects inconscients. Entre pédagogie et psychanalyse, la problématique est double : la psychanalyse se veut *inspiratrice* de pratiques pédagogiques, mais aussi instrument de recherche sur les actions pédagogiques prises comme objets. Méthode, théorie, recherche-action, la psychanalyse bouleverse le champ qu'elle contribue à définir. Le champ pédagogique devient un champ épistémique de recherche, où discours et activités sont pris comme objets d'étude en même temps que les partenaires, constitués comme *sujets*, acteurs de leurs actes en même temps qu'*objets* des investigations. Le chercheur *est* aussi le cherché.

L'introduction du « sujet » dans le champ de l'observation scientifique est une donnée générale caractéristique du XX^e siècle, commune à Freud et aux physiciens de la théorie de la relativité. La spécificité épistémique de la psychanalyse est que l'*objet* est à la fois objet de connaissance et objet de la pulsion, objet de désir (relation d'objet). La notion de *sujet* s'est progressivement imposée de préférence à celle du *Moi* pour désigner la personne agissante mais surtout *agie* par tous ses déterminismes.

La connaissance « subjective » a peu à peu trouvé sa légitimité et sa validité scientifique par la conquête progressive d'une *pensée clinique* qui peut construire une objectivité relative à partir de cas particuliers relevant de la pathologie. L'extension de la démarche psychanalytique au champ de la formation a exigé une attitude nouvelle consistant à adopter les méthodes « cliniques » de cas à des situations et à des personnes « normales » dans l'exercice de leur métiers. La visée est avant tout formative et doit se tenir à distance des attitudes thérapeutiques malgré les *demandes* de soins qui sont fortes. De nombreux travaux montrent que les méthodes inspirées de la psychanalyse ont

eu un effet constructif pour la formation des enseignants dans la mesure où elles respectent des exigences précises définissant le cadre et le champ de la formation :

- le *sujet* dont il est question en formation est une personne qui ne peut être explorée selon des objectifs diagnostics discriminants faisant appel à la pathologie et à la « normalité ». Il s'agit de recherches *sur soi-même* et *par soi-même* avec l'aide de tiers dont l'expertise doit être sans cesse interrogée. L'approche « clinique » en formation ne peut réussir qu'en se dégageant de la pathologie et en évitant le solispisme. Le sujet de la formation n'est pas un sujet malade et ce sujet n'est jamais seul. Les pratiques et les recherches en formation s'appuient sur une théorie du lien (CIFALI, 1994), sans pour autant s'écarter de la dimension pulsionnelle comme source de la relation d'objet (BERENSTEIN; PUGET, 2008). L'intersubjectivité est sans cesse en lien avec l'intrasubjectivité.
- Le *sujet* interpellé dans cette double dimension est aussi un *sujet social* (BARUS-MICHEL, 1993). La finalité formative de l'approche psychanalytique en éducation aborde les sujets dans une visée de *professionnalisation*. De ce fait, les sujets sont invités à construire et à transformer leur identité professionnelle par un travail sur leur histoire, leurs investissements, leurs difficultés. La question se pose alors de l'existence d'un *soi professionnel* de l'enseignant (ABRAHAM, 1999). Nous avons tenté nous-mêmes de situer la personnalité professionnelle comme un niveau de l'identité subjective, devant être travaillé comme tel (CHAMI, 2006).
- Le sujet est aussi saisi dans son inscription groupale et institutionnelle (KAËS, 1987). Cet auteur pose la question de la réalité psychique mobilisée par le fait institutionnel qui transforme, étaye ou

paralyse la subjectivité. Dans le champ de l'enseignement et de la formation, la production de savoir mobilise et construit un imaginaire collectif (KAËS et al., 1976). À l'interface de la subjectivité des membres du groupe et de la réalité instituée se dessine un champ de représentations sociales qui donnent une nouvelle dimension à la subjectivité. La fécondité des approches psychanalytiques dans le champ éducatif (et pédagogique) s'observe dans le foisonnement des productions imaginaires et dans la construction (et déconstruction) des identités professionnelles.

- La conception freudienne du « sujet » place la psychanalyse dans un rapport particulier à la scientificité. C'est justement son approche particulière de la subjectivité qui interroge la place de la psychanalyse parmi les disciplines scientifiques et son introduction dans les pratiques pédagogiques. La psychanalyse « n'est pas une simple théorie de son objet, mais essentiellement et d'abord *activité* qui le fait parler en personne » (CASTORIADIS, 1968, p. 55.) De ce fait, l'objet c'est toujours le sens qui est visé par un *sujet*. La discipline psychanalytique consiste à

traiter les sujets comme des sujets, même et surtout là où ils n'apparaissent pas comme tels, à leur imputer leurs paroles et leurs symptômes, à interroger sérieusement le contenu de leurs paroles et de leur *faire* au lieu de le dissoudre dans l'universel abstrait de l'anormal. (CASTORIADIS, 1968, p. 56)

Cela signifie que l'approche psychanalytique en éducation fait reposer le travail essentiellement sur une *pratique*, inverse radicalement le rapport traditionnel hiérarchique entre théorie et pratique.

Cette approche remet systématiquement en cause la *division du travail* entre enseignants-chercheurs et praticiens. La mise à distance qu'implique la recherche académique

ne peut accepter, dans une approche véritablement psychanalytique, l'évacuation du sujet concret personnel au profit d'un *sujet* abstrait allant souvent de pair avec la récupération d'une posture (imposture?) de *maître* assujettissant ses élèves ou disciples. L'intériorisation de ces postures de soumission par les praticiens eux-mêmes, leur difficulté à parler et à écrire leurs expériences à leur place de *sujets* indique la tâche à accomplir pour ceux qui sont en place d'enseigner : aider les praticiens à *faire parler* les sujets impliqués dans les expériences, à les faire advenir comme sujets de leurs paroles et de leur écriture, sans forcément vouloir en produire un texte *scientifique*.

Former des professionnels à devenir sujets.

Avant d'être un mode de pensée, la pratique analytique est avant tout une *activité*, définie par une visée de transformation et non pas d'abord par une visée de savoir (pulsion épistémophylique), qui elle, est seconde. Pour savoir si une activité analytique est possible en milieu pédagogique il ne suffit pas d'évaluer le désir de savoir (relativement universel) des participants, mais d'évaluer si une transformation essentielle des sujets est possible. Cette activité ne procède pas du désir de savoir de l'analyste, ni en l'*application* d'un savoir. Il s'agit d'une activité où le désir se mue en projet impliquant plusieurs sujets en présence. Ce projet se fonde sur un ensemble de données de fait. Loin d'être d'emblée *sujets* de leur actes et de leur pensée, les futurs professionnels sont d'abord des *agents* invités à remplir des fonctions dans un ensemble institué et réglementé par des tâches prescrites. Ces agents, essentiellement mûs par la structure, peuvent devenir *acteurs*, à condition d'être promus et reconnus comme *sujets*.

Les sciences sociales ont mis en évidence ce processus : ce sont les situations de crise qui contribuent à faire évoluer le concept de sujet, à le dégager de la notion d'individu et à le

rapprocher du concept d'acteur. Elles pointent les difficultés et les contraintes de l'action collective. La maladie de civilisation, c'est de séparer l'individu de l'acteur et l'acteur du sujet. (TOURAINÉ, 1984).

La psychanalyse dans le champ pédagogique s'est très tôt intéressée aux phénomènes d'inhibition dans le comportement des élèves, à la fois pour rendre les élèves plus actifs dans les apprentissages, et pour comprendre la dynamique pulsionnelle dans la construction de l'adulte et son mode d'entrée dans la culture: questionnement des sources de la motivation (à apprendre), de intérêt, de l'investissement. Le concept de sublimation s'est trouvé au centre de la réflexion sur la pulsion et la destinée pulsionnelle (FREUD, 1910). Les études sur le désir de savoir ont débouché sur l'analyse des pulsions de recherche et ont mis progressivement en évidence le phénomène de la dérivation, du changement de but de la pulsion sexuelle. De nombreuses recherches ont porté sur les phénomènes d'*inhibition*, pour rendre compte des difficultés d'apprentissage, des refus d'apprendre pouvant s'expliquer par des interdits de savoir. Mais tous ces symptômes d'inhibition conduisent à interroger la capacité des sujets à détourner les buts pulsionnels (sexuels/égoïstes) sur d'autres buts culturels et sociaux. Dans ces changements d'objets pulsionnels, les sujets en présence se transforment, non seulement dans leur fonction représentative, mais aussi dans leur rapport à l'agir (ou au non-agir), dans leur capacité à sentir et à *pâtir*. La psychanalyse et les approches qui s'en inspirent dans le champ pédagogique rencontrent la question de l'agir, d'abord sur un mode rétrospectif, dans l'après-coup: pourquoi le sujet a-t'il agi ainsi, pourquoi n'a-t'il pas agi? « On ne peut sortir l'homme de ce qui l'a fait tel qu'il est, ni de ce que, tel qu'il est, il fait » (CASTORIADIS, 1968 p. 63). Dans la pratique pédagogique ou éducative, la question de l'agir se pose aussi et d'abord de manière prospective : que puis-je faire ? que dois-je faire ? à quoi dois-je m'attendre ? Cette fonc-

tion anticipatrice à la base de la pédagogie et de l'éducation met au premier plan la question du projet (éducatif), c'est-à-dire de la *finalité* de l'acte et de la rencontre éducative.

La psychanalyse ne pose pas les problèmes de la même façon que les autres sciences. Elle ne se développe pas selon un progrès continu de ses résultats. La systématisation théorique à laquelle elle est parvenue n'efface pas l'histoire des problèmes (*Problemgeschichte*) qu'elle a rencontrés. La manière dont le problème a été posé (1° ou 2° topique), ses approches successives, ses tentatives de solution gardent valeur et vérité quels que soient les développements ultérieurs.

Les solutions n'ont pas le sens qu'elles ont dans d'autres domaines, elles ne sont pas des solutions *correctes*, conditionnellement catégoriques, pouvant donc être dépassées ou annulées... elles sont solutions en tant qu'elles permettent de penser ce qui ne peut pas être ramené à un ensemble défini de conditions. (CASTORIADIS, 1968 p. 53)

D'une certaine façon, l'objet visé par le regard psychanalytique ne peut pas être divisé.

La *problématisation* n'indique pas seulement un problème de connaissance, mais aussi un problème d'action, et ici avec la psychanalyse, un problème d'*existence*. L'art de poser les problèmes sur ces trois plans simultanément semble spécifique de la psychanalyse. L'étude des problèmes offre la possibilité de lier la compréhension et la signification rétrospective (après-coup) à une signification prospective (finalité). Pour éclairer la question du sujet immergé dans un contexte institutionnel, on peut distinguer à la suite de Guy Palmade, des problèmes en intériorité et des problèmes en extériorité, sans bien entendu les séparer. Faire le lien est précisément ce qui permet d'éviter une approche psychologisante des problèmes institutionnels, et d'autre part une approche purement technocratique dans laquelle tous les problèmes peuvent se résoudre par des modes opératoires et par la quantification. Dans le champ pédagogique particulièrement,

il est très important de rechercher les buts (contraintes, prescriptions, objectifs *extérieurs*) et d'explorer les buts internes, ce qui nécessite une réflexion sur les activités. On peut dire qu'il y a problème quand il y a distance à certains buts (PALMADE, 2008). Par ailleurs, les buts ont toujours une certaine transativité : ils débouchent sur d'autres buts. Si une action peut être entreprise dans l'espoir d'obtenir certains effets, il n'y a pas de causalité linéaire entre une action et son résultat. L'évolution des méthodes de résolution de problèmes montrent un processus intéressant. Utilisées au départ pour optimiser des *process* de production, elles se sont ouvertes à « des recherches-actions et ce en pensant un rapport de la science à l'action qui ne considère plus les acteurs comme des objets d'investigation, mais comme des sujets, sujets de leur action autant que de la construction de leur connaissance » (MICHELOT, 2016, p. 206).

L'approche psychanalytique en milieu éducatif n'explore pas seulement un espace où les actes sont surtout agis et subis inconsciemment par des acteurs constatant l'irrationalité de leurs actions, mais elle ouvre à une action capable de rationalité. Si l'objet se prête mal à la division, c'est peut-être que le sujet, divisé au départ (conscient/inconscient, sujet/autre) est capable de se tenir au corps à corps avec son objet sans le morceler. « Pour que là où le ça existe le sujet advienne, il faut la présence d'un tiers écoutant et que cet autre ait une discipline. Une méthode ? Ce n'est pas si sûr » (OLLIVIER, 1995, p. 265). Ce que la psychanalyse peut apporter au champ pédagogique aujourd'hui, ce sont moins des méthodes, des théories, que des chercheurs-consultants, des personnes *travaillées* par la psychanalyse et les sciences humaines, pouvant intervenir dans ce champ et ouvrir un espace d'écoute par des dispositifs souples.

L'écoute, condition de *l'expérience transformante*, doit s'élargir aux données spécifiques de l'école : son travail, son mode de production et de reproduction, ses significations sociales

et imaginaires. Dans un monde pédagogique surinvesti par les problèmes de savoir et de connaissance, il s'agit de favoriser l'émergence lente et contradictoire d'une *capacité de l'homme à la vérité*. Il s'agit de lui permettre de « s'assumer aussi comme sujet social et historique, dans un projet de transformation qui ici encore pourrait se formuler : où Personne n'était, Nous devons devenir » (CASTORIADIS, 1968 p. 87).

Une anthropologie freudienne du sujet

Le devenir processuel du sujet en éducation et en formation ne peut se saisir qu'à l'intérieur d'une compréhension anthropologique, c'est-à-dire d'une vision de l'homme et de sa destinée, que Freud a esquissée. L'éducation montre l'exigence du détournement de but des pulsions vers des buts compatibles avec la vie sociale, la culture et la civilisation. L'exigence de régulation sociale des pulsions suscite les capacités de renoncement, de sublimation vers des buts plus élevés. Il s'agit à la fois d'une exigence et d'une espérance face à la dureté de la vie: - faiblesse naturelle de l'homme face aux forces écrasantes de la nature (la maladie, la mort), - l'homme fait souffrir l'homme, l'exploite comme travailleur et l'asservit comme partenaire sexuel : *homo homini lupus*, (FREUD, 1929, p. 65). - enfin, faiblesse de son *moi* dépendant de ses trois maîtres que sont le ça, le surmoi, la réalité.

Freud assigne à la culture une tâche historique qu'on peut décliner en trois buts complémentaires : ce que la culture promet à l'homme, c'est d'abord le soulagement de son fardeau instinctuel, la réconciliation avec son sort le plus inéluctable (déréliction, maladie, mort), et enfin l'espérance d'une récompense pour tous ces sacrifices. L'enseignement et l'éducation sont bien au centre de cette tâche historique de la culture et de leur capacité à la mener à bien.

La tâche du sujet (*moi*) devant advenir face à la réalité se heurte à la résistance du

narcissisme qui est une inaptitude à nous dessaisir de nous-mêmes dans la considération du monde et des autres. La tâche du sujet est d'abord économique, elle est comparable à celle de l'analyste avec son patient: « à la vérité le moi se comporte comme le médecin au cours d'un traitement analytique: il s'offre lui-même, avec l'attention qu'il prête au monde réel, comme un objet libidinal pour le ça et vise à attirer sur lui-même la libido du ça ». (FREUD, 1923, p. 287). L'intervenant qui s'inspire de la psychanalyse en éducation promeut un sujet *prudent*, il représente le principe de réalité dans la mesure où il ne juge pas et ne prescrit pas d'action morale. Il ne peut pourtant ignorer la destination morale de l'homme, mais observe une prudence face à la complicité de la conscience morale avec la pulsion de mort (RICOEUR, 1965).

L'enjeu institutionnel de l'éducation et de la formation tourne autour du pouvoir sur l'enfant (réel et intérieur) et sur l'homme futur, un pouvoir de fabrication, de modelage, d'engendrement. Tous ces fantasmes de pouvoir peuvent être objets de l'exploration. L'introduction par Freud de la pulsion de mort reconfigure la tâche de la culture et par conséquent de l'éducation. Celle-ci doit se prononcer dans la lutte qui oppose Eros à la mort. Car cet antagonisme pulsionnel dépasse de loin le champ conflictuel qui était jusque-là exploré. Les liens libidinaux qui d'ordinaire résistent à la vie sociale et à la culture peuvent néanmoins être mises à leur service par la construction du lien social. Mais les pulsions d'agression, de destruction, de cruauté, dressent une hostilité primordiale de l'homme à l'égard de l'homme.

Désormais la signification de l'évolution de la civilisation cesse à mon avis d'être obscur : elle doit nous montrer la lutte entre l'Eros et la mort, entre l'instinct de vie et l'instinct de destruction, telle qu'elle se déroule dans l'espèce humaine. C'est en cette lutte que consiste essentiellement toute vie. (FREUD, 1929, p. 78).

La tâche culturelle assignée à l'éducation est principalement le renoncement à l'agres-

sivité. Celle-ci n'engendre plus seulement une tension entre le moi et le surmoi mais se déplace sur l'arène sanglante de l'amour et de la mort. Cette tâche apparemment insurmontable trouve néanmoins une issue pour Freud dans la réinterprétation du sentiment de culpabilité. La culture met la mort au service de l'amour et renverse le rapport initialement dominant de la mort sur la vie. La culpabilité, intériorisée par le surmoi, fait travailler cette violence interne contre la violence extériorisée. La tâche éducative, civilisatrice (suscceptible d'éviter la barbarie), consiste donc à transformer l'agression par un retournement: faire *travailler la mort contre la mort*.

Ce travail de retournement s'impose aussi au niveau des institutions, elles aussi traversées par ce conflit pulsionnel (libido/inertie, vie/mort). La destructivité peut donc être contournée par ce retournement de la culpabilité. L'autre voie est représentée par la sublimation, la capacité à créer un *autre* objet pour la pulsion. Cette création se fait aussi par un retournement, une *négation* de l'objet disparu. En ce sens, le travail conçu comme moyen de production et de reproduction peut déboucher sur la création authentique d'une œuvre par l'appropriation de l'acte de la disparition (Fort/Da).

Les difficultés actuelles de l'approche psychanalytique en éducation se situent dans le processus d'individualisation forcenée, mutilant le sujet de sa dimension sociale, le dépouillant de sa culpabilité et de son sentiment de responsabilité. Les projets éducatifs éclairés par la psychanalyse pourraient mettre en garde contre le retour des *agents*, et viser à former des sujets concrets capables d'affronter leurs conflits d'ambivalence et leur agressivité. Ces projets pourraient aussi s'accomplir dans la consultation des groupes et des organisations (ici pédagogiques et éducatifs) pour les aider à surmonter leurs difficultés institutionnelles de plus en plus marquées par des processus de déliaison, de désocialisation, et de disqualification des sujets.

BIBLIOGRAPHIE

- ABRAHAM, A. L'identité professionnelle et ses enjeux. *In*: CAGLAR, H. (dir.). **Être enseignant**. Un métier impossible? Hommage à A. Abraham. Paris, L'Harmattan, 1999. p. 111-121.
- BARUS-MICHEL, J. **Le sujet social, étude de psychologie sociale clinique**. Paris: Dunod, 1993.
- BERENSTEIN, I.; PUGET, J. **Psychanalyse du lien, dans différents dispositifs thérapeutiques**. Toulouse: Eres, 2008.
- CASTORIADIS, C. Epilégomènes à une théorie de l'âme que l'on a pu présenter comme science. **L'inconscient**, Paris, n. 8, p. 47-87, 1968.
- CHAMI, J. La personnalité professionnelle, interrogée dans les dispositifs d'analyse des pratiques. **Revue Connexions**, n. 86, p. 67-83, 2006
- CIFALI, M. **Le lien éducatif**: contre-jour psychanalytique. Paris: PUF, 1994.
- FILLOUX, J.-C. **Champ pédagogique et psychanalyse**. Paris: PUF, 2000.
- FREUD, S. L'intérêt de la psychanalyse. *In*: FREUD, S. **Résultats, idées, problèmes**. Paris: PUF, 1984. p. 212-213.
- FREUD, S. Un souvenir d'enfance chez Léonard de Vinci. *In*: FREUD, S. **Ouvres complètes, t. X**. Paris: PUF, 1910. t. X.1. p. 2-105.
- FREUD, S. **Le Moi et le Ça**. G.W. XIII. 1923. p. 287.
- FREUD, S. **Malaise dans la civilisation**. Paris: PUF, 1929.
- KAËS, R. Réalité psychique et souffrance dans les institutions. *In*: KAËS, R. **L'institution et les institutions**. Paris: Dunod, 1987. p. 1-46.
- KAËS, R. *Et al.* **Désir de former et formation du savoir**. Paris: Dunod, 1976.
- MENDEL, G. **L'acte est une aventure**. Du sujet métaphysique au sujet de l'acte-pouvoir. Paris: La Découverte, 1998.
- MICHELOT, C. **L'action rationnelle, essai sur l'étude et la résolution de problèmes**. Saarbrücken: Editions Universitaires Européennes, 2016.
- OLLIVIER, B. **L'acteur et le sujet**. Vers un nouvel acteur économique. Paris: DDB, 1995.
- PALMADE, G. **Préparation des décisions, l'étude des problèmes**. Paris: L'Harmattan, 2008.
- RICOEUR, P. **De l'interprétation, essai sur Freud**. Paris: Seuil, 1965.
- TOURAINÉ, A. **Le retour de l'acteur**. Paris: Fayard, 1984.

Recebido em : 30/07/2020
Aprovado em : 12/12/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

DO MAL-ESTAR SOCIAL AO MAL-ESTAR DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE

*Yara Magalhães dos Santos (UFU)**
<http://orcid.org/0000-0001-6247-658X>

RESUMO

Este artigo analisa o mal-estar entre professores a partir da perspectiva psicanalítica. São apresentados resultados de uma pesquisa, realizada entre os anos de 2011 e 2013, com professores do ensino médio, na cidade de Uberlândia, MG, na qual foram realizadas entrevistas no intuito de compreender possíveis razões do mal-estar entre professores. Compreendendo o mal-estar como fenômeno social maior, buscamos analisar motivações relacionadas a sintomas típicos do mal-estar docente, como apatia, sofrimento, adoecimento e outros. Com apoio na Psicanálise Freudiana estabelecemos uma relação entre o mal-estar social e fenômenos sociais que atingem o contexto escolar, e que eclodem em sofrimento psíquico para muitos docentes. Verificamos que algumas razões do mal-estar estão associadas às falhas do processo educacional enquanto operador de interdição dos alunos e ambivalência de sentimentos em relação à profissão, que ora assume contornos de culpa e autoagressão. Concluímos que o cenário escolar aspira contribuições para reflexões acerca dos processos de interdição social e da própria análise do mal-estar, enquanto dilema que extrapola os muros da escola.

Palavras-chave: Mal-estar. Mal-estar docente. Psicanálise e Educação.

ABSTRACT

FROM SOCIAL DISCONTENT TO TEACHING DISCONTENT: CONTRIBUTIONS FROM PSYCHOANALYSIS

This article analyzes the discontent among teachers from a psychoanalytic perspective. Results of a survey, carried out between 2011 and 2013, with high school teachers in the city of Uberlândia-MG, are presented, in which interviews were carried out in order to understand possible reasons for the discontent among teachers. Understanding the malaise that resulted of this discontent as a social phenomenon, we seek to analyze motivations related to typical symptoms of teacher malaise, such as apathy, suffering, illness and others. With support in Freudian Psychoanalysis, we established a relationship between social discontent and social phenomena that affect the school context, and that

* Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Realizou doutorado sanduíche na Universidad Complutense de Madrid (UCM). Servidora do quadro Técnico-Administrativo em Educação na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: yara_msantos@hotmail.com

create psychological distress for many teachers. We found that some reasons for the malaise y discontent are associated with the failures of the educational process as an operator of psychic interdiction of students and ambivalence of feelings in relation to the profession, which can represent guilt and self-harm. We conclude that the school scenario needs contributions to reflections about the processes of social interdiction and the analysis of teacher malaise itself, as a dilemma that goes beyond the school walls.

Keywords: Discontent social. Teacher discontent. Psicoanálisis y Educación.

RESUMEN

DEL MALESTAR SOCIAL AL MALESTAR DOCENTE: CONTRIBUCIONES DEL PSICOANÁLISIS

Este artículo analiza el malestar entre los docentes desde una perspectiva psicoanalítica. Se presentan los resultados de una investigación, realizada entre 2011 y 2013, con profesores de secundaria en la ciudad de Uberlândia-MG. Se realizaron entrevistas para comprender posibles razones de malestar entre los docentes. Al entender el malestar como un fenómeno social, buscamos analizar las motivaciones involucradas con los síntomas típicos del malestar de profesores, como la apatía, el sufrimiento y enfermedad. Con el apoyo del psicoanálisis freudiano, establecimos una relación entre el malestar social y los fenómenos sociales que afectan el contexto escolar y que provocan angustia psicológica para muchos maestros. Descubrimos que algunos motivos del malestar están asociados con los fracasos del proceso educativo como operador de interdicción psicológica de estudiantes y ambivalencia de sentimientos en relación con la profesión, que supone culpa y autolesión. Llegamos a la conclusión de que el escenario escolar necesita reflexiones sobre los procesos de interdicción social y el análisis del malestar como un dilema que va más allá de los muros escolares.

Palabras clave: Malestar. Malestar docente. Psicoanálisis y Educación.

Considerações iniciais

De todos os lados, por todos os meios de comunicação, em grande parte de nossas experiências contemporânea, somos invadidos por dilemas que, de uma forma ou de outra, resvalam no mal-estar que a civilização humana vive nessas primeiras décadas do século XXI. Não foi diferente nas derradeiras décadas do século passado. O termo “mal-estar” nos remete, sobretudo, à perspectiva freudiana, contemplada na célebre obra *Mal-estar na civilização* (FREUD, 1996c), de 1930, na qual o autor fala sobre como a construção ordeira e pacífica da civilização nos coloca diante do

mal-estar fruto da impossibilidade de satisfação pulsional plena.

Do século XIV até os dias atuais, a sociedade se transformou, e aquela cultura repressora, baseada na interdição do gozo a acompanhou nessas mudanças. Não obstante, de maneira individual e comunitária continuamos atingidos por diversos mal-estares que revelam novos dilemas de nossa convivência social.

Esse sentimento de mal-estar está presente de forma muito peculiar nos contextos escolares. Não é incomum, ao presenciar uma conversa formal ou informal entre professores,

ouvirmos o descontentamento e as queixas relacionadas ao exercício do magistério, queixas relacionadas à indisciplina dos alunos, violência escolar, desvalorização profissional, perda de autoridade do professor, além de outras. São queixas que denunciam o desconforto, o sofrimento e a angústia que podem caracterizar uma espécie de crise no ambiente escolar, marcada pelo sentimento de um mal-estar.

Como profissional da Psicologia, tenho ocupado há algum tempo o espaço de escuta para a angústia que parte de alguns professores que lecionam no ensino básico, sobretudo dos que lecionam no ensino médio. São queixas que denunciam um mal-estar docente, e que aparecem de forma muito peculiar em profissionais do ensino médio, como recorrentes questionamentos em relação à rotina de se deslocar entre várias instituições, à má-formação do ensino básico, à cobrança em relação à aprovação dos alunos nas universidades e a conflitos entre professores e alunos.

Tais apontamentos demonstram como as proposições psicanalíticas sobre o mal-estar são atuais para análise dos dilemas que atingem as escolas. Com base nessa perspectiva teórica, nossa pesquisa¹ buscou analisar questões que motivam o mal-estar entre professores do ensino médio, na cidade de Uberlândia, MG. A partir de fontes orais resultadas das entrevistas realizadas, analisamos como o mal-estar se manifesta entre os professores, e quais questões eles evidenciam como fonte de angústia e sofrimento proveniente do exercício profissional.

O mal-estar na perspectiva de Sigmund Freud

O mal-estar foi apontado e analisado por Freud (1996c) em seu texto escrito em 1930, *O*

mal-estar na civilização, no qual o autor descreve a existência de um mal-estar generalizado em toda a sociedade civilizada. Esse mal-estar referenciado por Freud alude a um estado de sofrimento que pode ou não se manifestar por meio de patologias.

Para o pai da psicanálise, todo sofrimento é uma sensação que existe na medida em que as pessoas o sentem. Esse sentimento decorre dos modos pelos quais o organismo está regulado, o que remete à busca pelo prazer. O desprazer, nesse sentido, estaria necessariamente associado ao sofrimento. Assim, o sofrimento humano pode se desenvolver por três origens distintas: pelo próprio corpo, pelo mundo externo e pelo relacionamento entre os homens (FREUD, 1996c).

O corpo, por si, apenas caminha para a decadência e dissolução, apresentando o sofrimento como um sinal ou advertência. Já o mundo externo pode voltar-se contra os indivíduos através de forças destruidoras, como é o caso dos desastres naturais. E, por fim, os próprios relacionamentos estabelecidos entre os homens seriam fonte de sofrimento. Segundo Freud (1996c, p. 85), esta última trajetória para o sofrimento seria mais penosa que qualquer outra, já que tende a ser interpretada pelas pessoas como “uma espécie de acréscimo gratuito”, algo que parece ser inevitável para aqueles que convivem na sociedade civilizada, tendo em vista que, enquanto conviver em um grupo normatizado por regras sociais, o homem sofrerá.

O reconhecimento das duas primeiras fontes de sofrimento indica possibilidades para a ação humana, uma vez que os indivíduos têm a possibilidade de se afastar delas (não totalmente) e aliviar uma parcela desse sofrimento. Já a terceira fonte de sofrimento, referente ao convívio social, tem se constituído ao longo da história como um grande infortúnio que a civilização carrega, fruto do próprio arranjo de construção da civilização e da manutenção dos vínculos sociais. Esse infortúnio se expressa pelo mal-estar compartilhado nas

1 Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, o projeto de investigação foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de Goiás (UFG), instituição à qual a autora estava vinculada na ocasião do desenvolvimento da pesquisa, como aluna do Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado).

sociedades que experimentaram os processos civilizatórios.

A tentativa de adequação individual às regras sociais causa sofrimento na medida em que é necessário abrir mão de uma parcela de satisfação em benefício de um bem almejado para o grupo, de modo que, para atender as normas sociais, o homem passa a se autorregular, sendo, muitas vezes, o próprio agente de sua castração.

Na primeira perspectiva, o mal-estar decorreria da impossibilidade da coexistência da satisfação pulsional plena do indivíduo e da constituição ordeira e pacífica da civilização. Civilização seria “tudo aquilo em que a vida humana se elevou acima de sua condição animal e a difere da vida dos animais” (FREUD, 1996c, p. 15). O estado de civilização da sociedade serviria a dois objetivos: o de proteger os homens contra a natureza e o de regular os relacionamentos sociais entre os homens (FREUD, 1996c).

Nas últimas décadas, o homem alcançou vários avanços culturais e tecnológicos que o permitiram exercer algum controle sobre a natureza, e que, de certa forma, contribuíram para a economia de sua felicidade. No entanto, essas conquistas não se traduziram no equivalente aumento de possibilidades de satisfações prazerosas (FREUD, 1996c). Alguns avanços tecnológicos possibilitam formas de satisfação limitadas. Contudo, Freud (1996c) ressalta que essas satisfações seguem o modelo do “prazer barato”, assim como aquele que provoca uma ação desprazerosa para ter o prazer de invertê-la ou solucioná-la.

A civilização não foi uma evolução natural da vida humana, ao contrário, foi uma construção empreendida pelo próprio homem ao longo dos anos. Freud (1996c) não trabalha com a ideia de que a civilização é equivalente a uma evolução humana. Esse autor concorda que, com a civilização, o homem ganhou muitos benefícios, elevou o conhecimento e a capacidade de controlar as forças da natureza, além de organizar inúmeras formas de extrair riquezas naturais

para satisfazer suas necessidades. Entretanto, com a civilização, os homens também construíram regras que normatizam a convivência em sociedade, as quais, em geral, impedem a satisfação plena dos desejos humanos, o que, para esse autor, representa um dilema na história de constituição das sociedades: prazer ou sobrevivência da cultura, da sociedade? É essa questão que alimenta o eterno conflito entre indivíduo e pulsão, visto que os homens, ao aderirem ao convívio em sociedade, passam a desejar essa convivência, sem, no entanto, conseguirem calar o desejo de satisfação pulsional que muitas vezes se contradiz com as normas que regulam e orientam as relações sociais.

As normas sociais incluem “todos os regulamentos necessários para ajustar as relações dos homens uns com os outros e, especialmente, a distribuição de riquezas” (FREUD, 1996b, p. 16). Esses regulamentos que ajustam a vida em sociedade são necessários para a manutenção da civilização, visto que regulam não apenas a distribuição de riquezas, mas também as relações entre homens, de forma a protegê-los contra seus próprios impulsos hostis, que poderiam se opor aos avanços sociais do grupo.

Aplicadas aos relacionamentos humanos, as normas atendem aos mesmos propósitos de privação dos instintos naturais. Em tempos de barbárie, os relacionamentos estavam sujeitos à arbitrariedade do indivíduo mais forte. Com o avanço da civilização, o fator de decisão pela força individual foi trocado pela força de um grupo. Sobre isso, Freud (1996c, p. 130) descreve:

A substituição do poder do indivíduo pelo poder de uma comunidade constitui o passo decisivo da civilização. Sua essência reside no fato de os membros da comunidade se restringirem em suas possibilidades de satisfação ao passo que o indivíduo desconhece tais restrições. A primeira exigência da civilização, portanto, é da justiça, ou seja, a garantia de que uma lei, uma vez criada, não será violada em favor de um indivíduo.

Na civilização o homem não é essencialmente livre; sua liberdade é sempre restrita e cheia

de imposições. O indivíduo está sempre preso a normas e leis, refém da culpa e de punições contra si mesmo ou outrem. Isso não significa que haja no pensamento freudiano uma apologia à vida humana primitiva, ou ao retorno da sociedade pré-civilizada. Mesmo apontando os prejuízos causados ao homem pela civilização, o próprio Freud reconheceu que o homem primitivo e livre não se encontrava em estado melhor que o homem civilizado, como pode ser verificado no trecho abaixo:

Se a civilização impõe sacrifícios tão grandes, não apenas à sexualidade do homem, mas também à sua agressividade, podemos compreender melhor porque lhe é difícil ser feliz nessa civilização. Na realidade, o homem primitivo se achava em situação melhor, sem conhecer restrições de instinto. Em contrapartida, suas perspectivas de desfrutar dessa felicidade, por qualquer período de tempo, eram muito tênues. O homem civilizado trocou uma parcela de suas possibilidades de felicidade por uma parcela de segurança. Não devemos esquecer, contudo, que na família primeva apenas o chefe desfrutava da liberdade instintiva; o resto vivia em opressão servil. [...]. Quanto aos povos primitivos que ainda hoje existem, pesquisas cuidadosas mostraram que sua vida instintiva não é, de maneira alguma passível se ser invejada por causa de sua liberdade. Está sujeita a restrições de outra espécie, talvez mais severas do que aquelas que dizem respeito ao homem moderno. (FREUD, 1996c, p. 119 -120).

Reconhecendo que a privação e a opressão fazem parte da vida em grupo, mesmo que não civilizada, seria utópico e errôneo imaginar que o não estado de civilização concederia aos homens uma fuga para o mal-estar. A crítica freudiana à civilização não pode ser levada ao extremismo. O psicanalista reconhece as benfeitorias da civilização para a humanidade e determina que, ao criticar o modelo de civilização, não se pode considerá-lo como um “inimigo da civilização”.

O dilema indivíduo X civilização é amplamente discutido por Freud. Esse autor, que viveu entre o final do século XIX e início do século XX, experimentou a extrema repressão de uma

época em que as possibilidades de satisfação eram muito limitadas. Por isso o esforço do psicanalista em mapear a história e o processo da civilização, sem, contudo, desejar a renúncia dessa condição social.

Sua análise sobre a história e o processo de civilização mostra como a adaptação ao convívio social exige do ser humano a renúncia ao instinto humano. A manutenção da sociedade civilizada pressupõe “exatamente a não-satisfação (pela opressão, repressão, ou algum outro meio?) de instintos poderosos” (FREUD, 1996c, p. 104). No entanto, mesmo quando reprimidos, o desejo e a vontade de satisfazê-los não deixam de existir. Esse desejo forçado à repressão passa a existir sob uma dinâmica inconsciente que permanece a atravessar o sujeito. O fato de um sujeito ser forçado a viver sem satisfação pulsional plena não implica que essa se anulará. Mesmo com repressão, algo sempre resta nessa tentativa, e dessa frustração resulta o mal-estar.

Freud (1996c) ressalta que todos os indivíduos sofrerão, no mínimo, um mal-estar decorrente da frustração, da não satisfação pulsional plena. Dessa forma, ele afirma que se paga um preço pelos avanços que a civilização concedeu ao homem e ressalta que “não é fácil entender como pode ser possível privar de satisfação um instinto. Não se faz isso impunemente. Se a perda não for economicamente compensada, pode-se ficar certo de que sérios distúrbios decorrerão disso” (FREUD, 1996c, p. 104).

Apesar das benfeitorias originadas pelos avanços sociais associados ao processo de civilização, ao aderir à vida em comunidade os homens aderem também a uma condição de sofrimento, caracterizada pelo conflito entre sociedade e pulsão, ou, como o psicanalista Raullet (2002) denomina, a equação civilização-renúncia, ou seja, aderir à civilização implica renunciar. Carrega-se o fardo da renúncia em troca das vantagens da lei comunitária, como a segurança.

Por isso, o discurso incisivo sobre os prejuízos dos ideais civilizatórios não ofusca o

desconforto que nos atinge quando observamos falhas no jogo proibitivo da satisfação irrestrita dos desejos humanos, ou seja, quando não observamos a renúncia. Quando acostumados com a cultura do enaltecimento da bondade, dos valores cristãos e do “politicamente correto”, observamos as manchetes de jornal que trazem à tona a criminalidade, a violência e a esbórnica, não deixamos de olhar, estarecidos, o desvio da ordem social e a falha do processo civilizatório. Legitimamos a troca da liberdade individual pela segurança, e as possíveis ameaças a essa segurança também nos provocam mal-estar.

É estabelecido, então, um constante e ininterrupto jogo contraditório, uma guerra de forças entre desejos e exigências para a vida em comunidade. Ao mesmo tempo em que sofremos pelas renúncias que devemos fazer, desejamos a condição da civilização e esperamos da comunidade as mesmas renúncias. São mal-estares que surgem nas relações entre os desejos pessoais e entre os sujeitos, as quais fundam a própria constituição humana. Em outras palavras, todo indivíduo experimenta o mal-estar e se constituiu enquanto sujeito também a partir dessa experiência.

Todavia, vale ressaltar que a relação entre civilização e pulsão é marcada não apenas pela repressão. A carga pulsional inibida (a libido) é desviada para atividades úteis para a comunidade, e que, assim, ajudam a fundar a civilização (RAULET, 2002, p. 73). Trata-se, então, de uma repressão individual, que passa a ser útil para a vida comunitária, sobretudo porque a condição humana se apoia na luta de duas pulsões originárias, a de Eros e a de morte. Enquanto a primeira atua com o intuito de “preservar a substância viva e para reuni-la em unidades cada vez maiores”, a última atua de maneira contrária, “buscando dissolver essas unidades e conduzi-las de volta a seu estado primevo e inorgânico” (FREUD, 1996c, p. 122). É como se a civilização atendessem a um propósito de Eros.

Para Freud (1996c), as manifestações do instinto de vida, Eros, eram claramente per-

ceptíveis; já as manifestações do instinto de morte não eram tão visíveis, mas era possível pensar em sua participação nos processos que envolviam a agressividade humana. Assim, uma parte do instinto de morte seria desviada do seu sentido ao mundo externo, dando origem a um instinto de agressividade e destrutividade. Contudo, essa força destrutiva poderia agir a favor da manutenção da vida, e, assim, estar a serviço de Eros. Freud (1996c, p. 122) conclui que “os fenômenos da vida podiam ser explicados pela ação concorrente, ou mutuamente oposta, desses dois instintos”.

Dessa maneira, o próprio instinto poderia ser compelido para o serviço de Eros, no caso de o organismo destruir alguma outra coisa, inanimada ou animada, em vez de destruir o seu próprio eu (self). Inversamente, qualquer restrição desta agressividade dirigida para fora estaria fadada a aumentar a autodestruição, a qual, em todo e qualquer caso prossegue. Ao mesmo tempo, pode-se suspeitar, a partir deste exemplo, que os dois tipos de instinto raramente - talvez nunca - aparecem isolados um do outro, mas que estão mutuamente mesclados em proporções variadas e muito diferentes, tornando-se assim irreconhecíveis para nosso julgamento. (FREUD, 1996c, p. 123).

Entende-se, pois, que o homem apresenta uma “inclinação para a agressão”, uma “disposição instintiva original e auto-subsistente” que seria o maior impedimento à civilização (FREUD, 1996c, p. 125). A civilização constitui, desse modo, “um processo a serviço de Eros, cujo o propósito é combinar indivíduos humanos isolados, depois famílias e, depois ainda raças, povos e nações numa única grande unidade, a unidade da humanidade” (FREUD, 1996c, p. 126).

Contudo, se a civilização atende a um propósito de Eros, o mal-estar que dela decorre é fruto da eterna ambiguidade humana e da luta entre as pulsões de vida e de morte. Sendo assim, se o mal-estar faz sofrer, tal como o psicanalista Raulet (2002, p. 73), podemos indagar se “a despeito de todas as técnicas, sublimações, e ilusões inventadas pelos indiví-

duos” os homens continuam a sofrer mal-estar, “qual necessidade direciona a civilização para essa via?” É o sobressalto do instinto de vida sobre o instinto de morte, tal como explica Freud (1996c, p. 126):

Agora, penso eu, o significado da evolução da civilização não mais nos é obscuro. Ele deve representar a luta entre Eros e a Morte, entre o instinto de vida e o instinto de destruição, tal como ela se elabora na espécie humana. Nessa luta consiste essencialmente toda a vida, e, portanto, a evolução da civilização pode ser simplesmente descrita como a luta da espécie humana pela vida.

A civilização, portanto, é o “Eros canalizado e adaptado, transformado em cimento social”. Contudo, estará sempre exposta “aos ressurgimentos da agressividade” (RAULET, 2002, p. 75).

A inclinação à agressividade, derivada do instinto de morte, passa a assumir importância nas reflexões freudianas sobre o processo de civilização, pois traz à tona uma nova direção para o mal-estar, diferente daquela que foca a repressão das pulsões instintivas humanas. É a segunda perspectiva trabalhada por esse autor sobre as razões do mal-estar, na qual a atenção passa “das forças reprimidas para as forças repressoras” (FREUD, 1996c, p. 122).

A inibição dos impulsos de agressividade, que tende a ser direcionada para fora do sujeito, mas que é reprimida para possibilitar a convivência social, leva à introjeção de uma parcela dessa hostilidade, que, quando internalizada, ajuda a compor o superego. Esse, por sua vez, passa a atuar contra o ego do próprio sujeito e conta com a agressividade internalizada para essa atuação.

Ou seja, esse impulso agressivo e hostil não se anula, mas, em parte, passa a operar contra o próprio sujeito, como agente de regulação através do superego. Freud (1996c, p. 144) também postula a existência de um superego da comunidade “sob cuja influência se produz a evolução cultural”. Esse superego desenvolveu os ideais e as exigências da cultura e algumas

dessas exigências foram denominadas de ética. Para Raulet (2002, p. 79), os efeitos desse superego coletivo podem provocar “neuroses nas escalas de civilizações inteiras”.

Mal-estar na atualidade: o que nos conta a psicanálise sobre o mal-estar contemporâneo

É necessário descrever algumas ressalvas sobre o momento histórico em que Freud (1996c) escreveu sua obra *O mal-estar na civilização* e sobre os dias atuais. A contemporaneidade não é caracterizada pela mesma repressão dos anos vividos por esse autor. Assistimos outras configurações sociais: o gradual declínio das figuras externas de opressão e autoridade; a alimentação do discurso de liberdade; o rompimento com os valores tradicionais; o culto aos excessos e às compulsões; o imediatismo de uma cultura marcada por imagens estéticas do sucesso e do consumo, tudo isso contribui para novas configurações da subjetividade que muito se difere da sociedade europeia do início do século XX. Para a psicanalista De Paoli (2005, p. 41), todas essas transformações sociais e culturais apontam para o fato de que o superego, aquela instância antes repressora e interditora do gozo sem limites, estaria igualmente em transformação.

Matteo (2011, p. 284), psicólogo e filósofo, afirma observar fortes indícios de que o “superego cultural de que nos fala Freud foi substituído por um novo tipo aparentemente mais fraco, mais liberal, menos exigente e culpabilizador, mais tolerante e permissivo, mais afinado com nossa sociedade de consumo”, igualmente mais flexível e liberal.

De fato, a nova configuração social do ocidente, no século XXI, reflete uma sociedade que saiu da extrema repressão para uma sociedade das inúmeras possibilidades de gozo. Pereira (2009, p. 43) afirma que “há um transbordamento de gozo na ordem cínica do mercado, na obsessão moral pela eficácia técnica e

disciplinar, no fundamentalismo religioso e no paradigma apolítico do individualismo”. Individualismo alimentado pela fragmentação, que cria terreno para o surgimento de novas formas de subjetivação.

Birman (2009, p. 23) afirma que, em todas as “novas maneiras de construção da subjetividade, o eu se encontra situado em posição privilegiada”, é o “autocentramento” do eu. No entanto, esse “autocentramento” não ocorre por vias de interiorização do sujeito, ao contrário, demarca uma nova configuração subjetiva, em que o “autocentramento” passa a ter o “valor da exterioridade” (BIRMAN, 2009, p. 23).

Isso significa que a construção de subjetividades narcísicas também serve a um propósito de exibição ao outro. É a sociedade do espetáculo. O olhar do outro torna-se importante para a economia psíquica dos indivíduos, e o desejo passa a transitar por uma direção marcada pelo “exibicionismo” e pelo “autocentramento”, contribuindo para a construção de subjetividades esvaziadas, sem investimento em trocas inter-humanas (BIRMAN, 2009). Nesse cenário, o que resta a essas novas subjetividades senão o estabelecimento de “pequenos pactos em torno da possibilidade de extração do gozo” (BIRMAN, 2009, p. 24), seja na relação com o corpo alheio, com o capital, com o trabalho, ou outros? É a ordem do prazer barato e imediato.

Se uma cultura mais flexível possibilitou o surgimento de autoridades externas e internas menos rígidas, os ideais civilizatórios estão cada vez mais presentes, transformados em ideias de “sucesso” no mundo atual. Há autoridades internas e externas que continuam a exigir, mas que, agora, exigem os ideais esperados em nossa cultura, sejam eles o capital, o poder simbólico da academia, o sucesso, a popularidade, os relacionamentos afetivos, ou seja, possibilidades imediatas sempre atreladas ao gozo como um “imperativo categórico”, exercido por um superego que ordena: “Goze!” (DE PAOLI, 2005, p. 449).

No entanto, são oferecidas tantas possibilidades de satisfação pulsional que os indivíduos

não possuem tempo de ter acesso a todas. Estamos sempre atrasados para as possibilidades do gozo que nos são exigidas e que exigimos ter. Eis, então, um novo terreno para o mal-estar. Diante de tantas possibilidades e da cobrança social pelo gozo, o eu parece sentir-se impotente, nunca atende à expectativa, está sempre aquém.

Do mal-estar Freudiano ao mal-estar docente

Ao adotarmos a Psicanálise Freudiana como referencial teórico, concebemos o mal-estar docente como uma expressão peculiar no contexto educacional de um mal-estar social e cultural maior, que representa algo que funda a condição de sujeito em nossa sociedade.

Fora das instituições escolares, o mal-estar parece expressar-se de diferentes maneiras. Para Pereira (2009, p. 43), psicólogo e pesquisador das interfaces entre Psicologia e Educação, “nossa sociedade tem produzido, cada vez mais, novas formas de sintoma e angústia, espelhada em sua devoção aos excessos”. Observamos o aumento dos fenômenos de violência, dos casos de vícios e dependências, da procura por respostas imediatas ou ilusórias, como a busca por auxílios transcendentais, e o gritante aumento dos diagnósticos de transtornos mentais, que exemplificam o que Pereira (2009) denomina como os modos atuais do sintoma social.

Em sendo a escola uma parte do todo social, esses modos atuais do sintoma social passam a ser observados em seu espaço de sociabilidade. Nesse cenário em que os professores parecem estar cada vez mais queixosos, desestimulados e adoecidos, o mal-estar parece eclodir nas práticas pedagógicas.

Ainda sim, nos parece necessário que nossa análise se inicie a partir da própria problematização do termo mal-estar. Tal discussão mostrou-se necessária na medida em que, na pesquisa de campo, quando procedíamos as apresentações formais da pesquisa, muitas

peças questionavam o que seria o mal-estar docente que pesquisávamos naquele momento. Seria uma doença que atinge os professores? Seria o reflexo da insatisfação docente? Seria alguma síndrome, atualmente tão utilizada nos diagnósticos de mal-estar?

Ao longo da pesquisa de campo nos deparamos com diversas reações ao uso da terminologia, alguns professores consideravam que o termo carregava rastros negativos, que representava algo depreciativo, ainda que não o fosse. Já outros professores consideravam a expressão amena demais para denominar a atual crise que os atinge. O termo *burnout*² foi frequentemente citado como uma espécie de sinônimo desse mal-estar; algo que parecia denominar de maneira mais evidente o sofrimento e desconforto que estavam a compartilhar.

De fato, quando se ouve o termo mal-estar docente pela primeira vez, sem o conhecimento das designações terminológicas da palavra, o pensamento imediato pode incorrer em associações, ou interpretações, quanto a possíveis indisposições físicas e incômodos que, de alguma forma, estejam associados à profissão docente.

Apesar de figurar frequentemente no campo da saúde como referência às perturbações fisiológicas e corporais, não é recente que o uso do termo sirva a outras discussões importantes de campos distintos da saúde física, fazendo referência a um mal-estar de ordem subjetiva. É com Freud (1996c) que o termo é ressignificado como forma de designar um estado subjetivo de sofrimento, um sentimento de falta que marca a construção de nossa condição social.

Birman (2009) auxilia-nos a compreender a discussão psicanalítica em torno do mal-estar ao afirmar que o texto freudiano trata de uma interpretação do mal-estar na modernidade, que se inscreve no campo da subjetividade, e que este é sempre matéria-prima para a produção do sofrimento.

O mal-estar mencionado por Sigmund Freud seria a angústia diante da configuração do modelo de civilização, caracterizado pela impossibilidade da coexistência da satisfação pulsional plena do indivíduo humano e a constituição ordeira e pacífica da sociedade moderna, e da angústia que surge em decorrência da operação de uma instância psíquica responsável pela regulação do sujeito frente às normas sociais.

Desde a publicação do texto *O mal-estar na civilização* (FREUD, 1996c), em 1930, o termo mal-estar vem sendo apropriado por discursos de áreas distintas das da saúde ou da psicanálise propriamente dita. Podemos citar, aqui, discussões que fazem referência ao mal-estar no trabalho, na sociedade, na cultura geral, ao mal-estar do Capitalismo e, mais especificamente, o que interessa ao nosso estudo, a apropriação do termo mal-estar pela Educação, com a expressão mal-estar docente.

No campo educacional, discussões sobre um sentimento de mal-estar exclusivo da classe docente começaram a ser levantadas na década de 1980 por pesquisadores europeus que denunciavam uma crise na Educação. Na Europa, um dos maiores indicativos da crise referia-se à escassez de profissionais para suprir a demanda de trabalho existente (ESTEVE, 1999).

Para Esteve (1999, p. 25), o termo mal-estar docente é utilizado para descrever “os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência”. Aqui, nota-se uma restrição aos possíveis efeitos na personalidade, mas na obra desse autor é possível observar que o termo mal-estar docente é utilizado para denominar todos os efeitos negativos que acometem o professor em decorrência do exercício profissional, efeitos que atingem não apenas a personalidade, mas, sobretudo, a saúde e o trabalho.

Quando o termo mal-estar aparece no campo da Educação, frequentemente é usado para designar toda e qualquer manifestação negativa que atinja o professor, sejam manifestações

2 Síndrome de *burnout* é um distúrbio psíquico categorizado no Código Internacional de Doenças (Z73.0) como uma síndrome de esgotamento físico e mental decorrente do exercício profissional (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2004).

físicas, psíquicas, econômicas ou sociais, e que denunciem algo de errado na organização do trabalho docente que precise ser reparado.

Isso se evidencia quando Esteve (1999) compara a expressão mal-estar docente com o termo síndrome de *burnout*. Ele afirma que a literatura anglo-saxã convencionou utilizar o termo síndrome de *burnout*, que tende a ressaltar o caráter patológico associado ao estresse, para designar o mal-estar que acomete os professores. Entretanto ressalta que, apesar disso, o termo *burnout* corresponde ao termo mal-estar docente se for considerada a amplitude conceitual a qual o termo se refere. A expressão síndrome de *burnout* designa uma patologia, classificada no Código Internacional de Doenças como uma síndrome de esgotamento profissional. Verifica-se a proximidade com o discurso médico, que elege o mal-estar como um sintoma patológico.

Consideramos, então, que o conceito de mal-estar docente no campo da Educação algumas vezes não é fiel ao conceito do mal-estar freudiano. Algumas vezes, será usado para designar patologias, adoecimentos que, ainda que representem sintomas atuais para o mal-estar, não constituem exclusivamente o mal-estar alvo de nossa pesquisa.

Essa tem sido a perspectiva que tem guiado muitas pesquisas restritas ao campo da Educação, que não se apoiam em uma interpretação psicanalítica do mal-estar. Nessas, as causas do mal-estar tendem a ser colocadas no contexto social, na precarização e nas formas de organização do trabalho, sempre em algo do campo da realidade objetiva que deve ser reparado.

Nossa perspectiva considera o mal-estar como algo inerente à constituição do sujeito social, e, assim, como consequência, inerente à experiência de profissionais da Educação. No entanto, conceber o mal-estar como algo intrínseco à condição humana “não implica dizer que o sujeito deve existir necessariamente com perturbações do espírito, sejam estas da ordem da neurose, psicose ou perversão” (BIRMAN, 2009, p. 130). Significa, sim, “reconhecer

que o sujeito deve fazer um trabalho infinito de gestão, justamente porque o desamparo originário da subjetividade seria incurável” (BIRMAN, 2009, p. 130).

Nesse sentido, entendemos que o mal-estar docente, enquanto expressão peculiar de um mal-estar social no contexto educacional, exige e exigirá de profissionais e pesquisadores da Educação esforços que procurem compreendê-lo a partir de sua dimensão subjetiva, que o coloca no centro das discussões psicanalíticas sobre nossa condição de sujeitos na sociedade.

Aguiar e Almeida (2008, p. 8) afirmam que é impossível ao sujeito “‘produzir’ mal-estar de forma individual, desvinculada das condições sociais de seu trabalho como docente e das relações interpessoais com o outro”. O mal-estar se expressa de diversas formas: no adoecimento psíquico, no desinteresse pela profissão docente, na perda do sentido em ensinar, nas recorrentes queixas em relação à profissão, na ausência de profissionais do ensino etc. Todas essas manifestações são indícios de mal-estar entre a classe. É possível observar a ocorrência em que tais expressões acontecem: noticiários de TV, jornais locais ou acadêmicos denunciam cada vez mais a ausência de professores nas redes educacionais do Brasil. A ausência de professores se configura não apenas pela desistência da profissão, ou pelos afastamentos e licenças dos profissionais, mas principalmente pelo fato de que a carreira docente não tem atraído novos profissionais.

O aumento da ocorrência dessas expressões do mal-estar entre professores sugere que cada vez mais docentes, sobretudo os que lecionam no ensino básico, experimentam a angústia do mal-estar no exercício profissional. Jesus (2004) afirma que na atualidade existe uma espécie de crise de desmotivação e uma particular “crise de identidade” entre os professores, motivada pelas mudanças sociais e culturais que levaram a docência a perder o prestígio tradicional ao qual esteve associada por muitos anos.

Metodologia

O mal-estar docente, objeto de estudo desta pesquisa, é um fenômeno intrinsecamente subjetivo. Sua investigação implica o desenvolvimento de uma análise que não objetiva a generalização, ou o conhecimento de variáveis de causas ou consequências. Interessamos, portanto, investigar as formas de subjetivação do mal-estar, que ganha contornos diferentes em cada história que nos foi contada pelos professores.

Nossa pesquisa possui traços do método psicanalítico, mas não o adota de forma intrínseca e exclusiva. Primeiramente, porque este recorte investigativo não está situado em uma realidade clínica de análise do fenômeno. Para Herrmann (2004), a grande maioria das pesquisas com o método psicanalítico é realizada nos consultórios, durante o tratamento de pacientes, o que não foi, indubitavelmente, o nosso caso, e no que, também, não consistiu nossa pretensão. No entanto, o olhar psicanalítico que lançamos sobre o fenômeno do mal-estar e sobre a interpretação dos dados foi determinante.

As pesquisas com o método psicanalítico não estão restritas aos processos clínicos de análise e tratamento. O próprio Freud, pai da psicanálise, publicou mais de dois terços de trabalhos investigativos que não se tratavam de descrições de análises clínicas (HERRMANN, 2004).

A psicanálise dá nome a uma teoria, a uma técnica de tratamento e a um método de investigação, sendo este último essencialmente caracterizado pelo processo interpretativo (HERRMANN, 1999). Esse processo interpretativo não é restrito aos fenômenos psíquicos, mas a tudo o que existe e se manifesta no mundo.

Portanto, nossa pesquisa apresenta traços do método psicanalítico por se embasar em processos interpretativos, e por evocar na investigação do mal-estar a dimensão simbólica e inconsciente dos sujeitos entrevistados. Por

isso, a relevância do olhar psicanalítico para o mal-estar, bem como de uma escuta psicanalítica que rompa com o discurso expresso e que possibilite a construção de caminhos até esse universo simbólico.

Joel Birman (2009, p. 15), ao lançar discussões sobre o mal-estar na atualidade, o descreve como aquilo que produz sofrimento, e afirma que, ao se propor “empreender uma cartografia esquemática do mal-estar em nossa contemporaneidade”, o sujeito sofrido torna-se o horizonte de análise. Por isso a importância de se resgatar esse sujeito e dar voz a esse mal-estar, na tentativa de compreender os sentidos por eles atribuídos a esse fenômeno.

O acesso a esses significados e a essa dimensão simbólica é possível por via do discurso. Por priorizar o discurso dos professores como fonte de acesso a esses dados sobre o mal-estar e seus desencadeadores, escolhemos a entrevista como ferramenta investigativa.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com um grupo de 16 professores da rede de ensino médio de Uberlândia, MG, vinculados a escolas públicas (redes de ensino estadual e federal) e privadas. Para definir o número de professores a fim de compor a amostra, consideramos o número de escolas que ofereciam ensino médio e o número de professores ligados a esse serviço no município de Uberlândia, utilizando para isso dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).³

Definimos o número de entrevistados conforme a proporção entre as esferas estadual, federal e privada, de modo que a amostra para pesquisa foi composta como mostra a Tabela 1.

3 Na ocasião, segundo dados do IBGE – Cidades, Uberlândia possuía um total de 1.197 docentes vinculados ao ensino médio. Desse total, 851 docentes estavam inseridos nas escolas públicas estaduais, 23 docentes em uma escola pública federal, e 323 docentes nas escolas privadas (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2008).

Tabela 1 – Composição da amostra para a pesquisa de campo

Esfera das escolas	Manhã	Tarde	Noite	Total
Escolas públicas estaduais	2 mulheres 2 homens	---	2 mulheres 2 homens	4 mulheres 4 homens
Escolas públicas federais	2 mulheres 2 homens	---	---	2 mulheres 2 homens
Escolas privadas	2 mulheres 2 homens	---	---	2 mulheres 2 homens
Total				8 mulheres 8 homens

Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo.

Resultados e discussão

Falhas do processo educacional como operador de interdição

Nos relatos dos entrevistados, verificamos como o mal-estar pode ser provocado pelas falhas no processo educativo de adaptação às normas sociais. Como citamos anteriormente, o mal-estar entre professores, compreendido pelo viés psicanalítico, pode surgir a partir do que resta do recalque dos desejos que não podem ser satisfeitos e da constante cobrança do superego.

A primeira perspectiva, que compreende o mal-estar como resultado do conflito entre sociedade e pulsão, elege essa angústia como aquilo que sobra da repressão de alguns impulsos, de modo que, na impossibilidade da satisfação plena dos mesmos, tem-se o mal-estar. Podemos pensar em nossos docentes inseridos nesse contexto que preza justamente a não satisfação de impulsos importantes. No entanto, as entrevistas apontaram que o mal-estar sentido pelos professores está muito mais associado às falhas desse processo de regulação, ou seja, quando não há a adequada repressão de impulsos condenados pela ética social, impulsos hostis, por exemplo, e esses passam a ser direcionados aos professores por parte dos alunos. Então, aqueles professores, alvo dos impulsos hostis, sentem um mal-estar,

o que tende a se acentuar quando esses mesmos professores continuam a manter, de forma rígida e coerente à ética social, o seu processo de regulação.

Denominamos a falha dessa repressão de falha do processo educacional, porque nisto se resumem os fins educacionais: moldar indivíduos conforme a ética social. Dessa forma, a escola pode ser considerada como uma das instituições mais expressivas criadas para atender ao ideal civilizatório. Levisky e Taille (2002, p. 109) consideram que, nas primeiras relações do processo educacional, os sujeitos criam “condições para o desenvolvimento de uma identidade, de padrões morais e éticos, das noções de liberdade e de democracia”.

Ou seja, a educação, dentro e fora das escolas, configura-se como um expressivo agente de aprendizagem para a convivência social. A escola é, portanto, uma instituição que, no sentido geral, transmite alguns ideais culturais da civilização, nesse processo de adaptação ao convívio em sociedade. Inspirado em Freud, quando este demonstrou como surge o dilema que resulta em mal-estar, o psicanalista Voltolini (2011, p. 39) afirma que “a educação carrega em si a marca de um dilema que não é outro senão aquele que existe entre indivíduo e a civilização”.

Tanto os professores como os alunos estão subjugados à mesma norma social. O processo educativo foi construído em torno de um ideal de regulação de comportamento, e essa tentativa constante de regulação acaba por produzir conflitos e tensões permanentes que geram mal-estar entre professores e alunos, especialmente quando esses últimos, alvo do processo educativo, não correspondem aos ideais almejados pela Educação e pela cultura (MIRANDA; SANTIAGO, 2006). Trata-se, pois, de um mal-estar que surge não apenas pela renúncia pessoal à plena satisfação pulsional, mas, também, quando esta renúncia não é efetivada pelo outro.

Se os indivíduos continuam movidos pela pulsão no jogo de forças entre as instâncias psíquicas, é natural que esse processo de regulação fracasse algumas vezes. Assim sendo, o objetivo educacional nunca é completamente alcançado, porque não se consegue regular e interditar tudo, e a todo momento, da forma como propõe o ideal social. O próprio Freud já havia elegido a Educação como uma das profissões do impossível, junto ao ato de analisar e governar. Educar, do modo como os ideais sociais propõem, nunca é totalmente possível, pois não se regula, nem se reprime, sem que haja restos.

Sobre isso, é interessante recuperar a visão de Adorno (1995) sobre a relação entre Educação e os ideais civilizatórios da Educação. Ele afirma que o que a escola “pretende eliminar nos alunos, aquela natureza disforme”, tende a retornar “como natureza oprimida nas idiosincrasias, nos maneirismos da linguagem, nos sintomas de estarecimento, nos constrangimentos e nas inabilidades dos mestres” (ADORNO, 1995, p. 110), e que, por isso, o processo educacional sempre fracassou.

Esse fracasso do processo educacional tende a se voltar contra o professor de muitas maneiras. Às vezes, pela manifestação de atos condenados pela ética social, outras, pela frustração pessoal de alguém que reconhece que também falhou no seu objetivo de educar. Em muitos

relatos, os professores apontaram evidências da falha da tentativa de regulação social no alunado, seja pela manifestação da violência, seja pelo comportamento da desordem. Vejamos, a seguir, alguns relatos de professores⁴ que revelam a angústia quando os alunos não efetivam a repressão de impulsos hostis.

[...] chegamos a assistir cenas até de quase agressões em sala de aula, de alunos que querem agredir os professores, e quando acontece isso, eu fico assim... muito indignado, triste mesmo. (JOÃO).

Ah, são os conflitos mesmo com os alunos. Hoje em dia é difícil. Os alunos não respeitam professor, discutem com professor, gritam, vira e mexe você ouve aí falar de professores que estão de licença porque brigaram com aluno, foram agredidos por aluno. (JOSÉ).

Teve uma última, um último embate. Assim, não foi embate porque eu também não vou, eu falo, não vou bater de frente no sentido de eu me machucar, eu me desgastar, até, às vezes, até fisicamente, né. Não quero perder a minha razão de bater boca com aluno, essas coisas. Eu prefiro ir embora ofendida do que pensar que eu dei um motivo pro aluno ter se sentido ofendido. [...] eu fiquei na sala de aula com o menino, com a, com a turma, e a turma, eu fiquei vinte e cinco, eu, eu marquei vinte e cinco minutos. Eu tentava falar, eu tentava conversar com eles: ‘Oi pessoal, bom dia, tudo bem? Hoje a nossa aula, a dinâmica da nossa aula hoje é a seguinte’. Coisa que eu gastaria dois minutos, três pra dialogar com a turma, responder alguma pergunta que o aluno fizesse, eu fiquei vinte e cinco minutos tentando falar. Eles riam, zombavam, gritavam, um gritava de cá, o outro gritava de lá. Não era comigo, mas era pra mim, entendeu? Um falava uma coisa pro outro, e eles morriam de rir. E aquele negócio, ou, assim, eu não tenho palavras pra conseguir materializar, assim, o meu sentimento. E aí eu peguei [a professora começa a chorar]. (SIMONE).

Os relatos dos entrevistados revelaram, ainda, a opinião dos professores sobre a responsabilidade da falha em educar os alunos conforme os ideais sociais. Muitos docentes apontaram a sociedade geral e a família como

⁴ Os nomes dos professores utilizados na pesquisa são fictícios.

as entidades que têm falhado nesse processo, que atinge as escolas através de questões como falta de limites, não reconhecimento de autoridade, manifestação de atos hostis e outras, como exemplificamos a seguir:

[...] nós temos uma cultura que ela não valoriza mais certos elementos, que, que, como eu diria, colocando em cheque se a educação é importante? Se você formar o caráter é importante, né? Já pensando na área que eu trabalho, a Filosofia, a ética, cidadania, tudo isso hoje tem um valor secundário [...] Então, é isso que deixa a gente um pouco... não desanima não, porque a gente não para por isso, mas é que torna o trabalho muito mais difícil, entendeu? Porque você tem toda uma organização que ensina o contrário [...] (JOAQUIM).

[...] a gente percebe nas famílias dos alunos. É claro que na família o pensamento da sociedade, então, isso que me dá um certo desânimo. Eu já passei por situações em que o aluno tem problema sérios de disciplina, mas é tipo de convívio social que aí não é só uma questão com um ou outro professor ou com algum funcionário da instituição, é dentro do próprio ambiente onde ele vive. Embora você remeta isso à família, a família não acredita, acha que não, que isso aqui é problema da escola, acha que o aluno não está satisfeito. Não sei se ela não tem essa percepção, ou se ela não quer enxergar esse problema, e muitos querem, queremos, acreditam que nós temos que resolver esse problema, né. E muitos querem que nós, acreditam que a gente que tem que resolver esse problema, que a gente tem que moldar o caráter do aluno, e não é assim. A família tem um papel fundamental no papel do caráter do indivíduo, e isso é desde de cedo, no início da vida da pessoa. O início dele é muito fechado dentro do convívio familiar. Eles abrem mão disso e, quando os problemas surgem, já na escola, eles querem que a escola resolva. Isso não procede, né. A escola não tem essa obrigação, não é esse o objetivo da escola. (MARTA).

Eu acho, assim, não foi a escola que falhou primeiro. Quem falhou primeiro foi a família, e a família tá falida, sabe, seja pelas mudanças que ocorreram aí no mundo do trabalho, que a mulher achou lindo sair de casa. Eu falo assim porque eu sou filha, eu sou filha de uma criação que a mãe ficou em casa, né, e eu acho que as pessoas, nesse movimento, perdeu-se, perde-

ram-se os valores, quais valores, os valores de orientar o filho. A gente trabalha com crianças, e eu trabalho aqui nessa escola, né, trabalho com outras faixas etárias também, e, assim, você percebe que não tem a menor, que o menino vem pra escola, parece que a família cria e, assim, vai deixando tocar a lei da natureza, entendeu? E o menino chega na escola despreparado, mal-educado. Professor não tem, não tem autoridade, mas o professor só não tem autoridade é porque a família perdeu a autoridade. A mãe, a mãe, a gente chama às vezes, é, pais aqui na escola, [cita o nome da pesquisadora], e, quando a família chega, você vê que você tem mais respeito do menino, entendeu? Que o menino, todo o desrespeito que você entendeu que ele fez com você, ele ainda tá te respeitando mais do que tá respeitando a mãe dele que veio aqui, ou o pai. (SIMONE).

Esses relatos indicam que, na visão dos professores, a família e a sociedade em geral muitas vezes têm falhado na interdição dos filhos, seja na interdição dos desejos, seja dos impulsos hostis, e outros. A interdição é uma marca do discurso civilizador e da ética social para convivência comunitária. Dizer que a sociedade coloca sob suspeita a formação ética, que a família tem se esquivado do seu papel de formação de caráter, ou que as famílias têm educado os filhos à lei da natureza são relatos que remetem à Educação em seus princípios morais e que indicam a reivindicação dos professores por uma educação que consiga imprimir nesses alunos a marca da interdição.

Entretanto, porque requerer essa interdição que também causa mal-estar se ela nos leva a reprimir muitos de nossos desejos? Uma vez que os homens aderem à vida em comunidade e a legitimam, essa condição passa a ser concebida como ideal desejado. Por isso, por mais que inconscientemente alguns professores sintam-se frustrados por estarem subjugados a tantas interdições das normas sociais, eles requerem do outro a mesma adaptação à essa ética social.

Nossas entrevistas sugerem que as falhas desse processo de regulação têm sido mais comuns entre os alunos. Dessa forma, os conflitos da relação entre professor e alunos estão

entre os aspectos mais citados para as causas de mal-estar docente.

Em segunda instância, há também a constante cobrança que impede o reconhecimento das fragilidades e limitações, exigindo o sucesso o tempo todo. Os ideais culturais coletivos de sucesso navegam nesse universo simbólico da docência. Dos professores têm sido exigidas muitas funções, dentre as quais estão uma boa formação, qualificação constante, postura crítica, engajamento político e funções educacionais que atinjam resultados associados a tantos outros processos. E essas são apenas exigências profissionais, sem citar as demais, que passam por planos pessoais dos indivíduos. Como se alimentar de todas essas fontes? Os professores estão sempre atrasados, sempre aquém do que deveriam ser ou estar.

Segundo a psicanalista De Paoli (2005, p. 42), há uma “busca incessante de gozo sem limites como direito e também dever”, ou seja, o gozo excede a categoria de direito e passa a ser percebido como um dever constante, assim, não tem como estar quite nunca. Da mesma maneira, não tem como o professor estar quite com tanto dever de satisfação que se apresenta em seu exercício profissional. Dessa forma, há uma tendência a autodepreciação, não revelada por nossos entrevistados em nível consciente, mas por nós apontada como uma possibilidade para possíveis reflexões.

Culpa e autoagressão

Retomando a questão apontada pela Psicanálise, do conflito indivíduo X civilização, algo parece resultar dessa equação, servindo de base para tantas outras neuroses, tais como evidenciaremos a seguir. Trata-se do sentimento de culpa. No jogo das renúncias pulsionais para convivência em sociedade, a instância do superego assume posição central.

No que tange à sua constituição, destaca-se a introjeção de uma parcela de agressividade. A inibição dos impulsos agressivos, que tendem a ser direcionados para fora do sujeito, mas

são reprimidos para possibilitar a convivência social, leva à introjeção de uma parcela dessa hostilidade, que, quando internalizada, ajuda a compor o superego. Esse, por sua vez, passa a atuar contra o ego do próprio sujeito e conta com a agressividade internalizada para essa atuação. Esse processo é claramente descrito no trecho abaixo:

Outra questão nos interessa mais de perto. Quais os meios que a civilização utiliza para inibir a agressividade que se lhe opõe, torná-la inócua ou, talvez, livrar-se dela? [...] O que acontece neste para tornar inofensivo seu desejo de agressão? Algo notável, que jamais teríamos adivinhado e que, não obstante, é bastante óbvio. Sua agressividade é introjetada, internalizada; ela é na realidade, enviada de volta para o lugar de onde proveio, isto é, dirigida no sentido de seu próprio ego. Aí, é assumida por uma parte do ego, que se coloca contra o resto do ego, como superego, e que então, sob forma de ‘consciência’, está pronta para por em ação contra o ego a mesma agressividade rude que o ego teria gostado de satisfazer sobre outros indivíduos, a ele estranhos. (FREUD, 1996c, p. 127).

Ou seja, esse impulso agressivo e hostil não se anula, mas, em parte, passa a operar contra o próprio sujeito, como agente de regulação através do superego. Freud (1996c, p. 144) também postula a existência de um superego da comunidade “sob cuja influência se produz a evolução cultural”. Esse superego desenvolveu os ideais e as exigências da cultura e algumas dessas exigências foram denominadas de ética. Para Raullet (2002, p. 79), os efeitos desse superego coletivo podem provocar “neuroses nas escalas de civilizações inteiras”.

No que tange à atuação do superego, pode-se afirmar que sua força e agressividade contra o ego aumentam a cada renúncia instintiva, a cada “agressão de cuja satisfação o indivíduo desiste” (FREUD, 1996c, p. 131).

Com o superego, a vigilância em torno dos desejos e a pressão para sua renúncia passam a ser constantes. Tão logo o desejo se irrompe, o superego assume a posição de atuar contra ele, e o faz com a necessidade de punição, como descrito no trecho a seguir:

A tensão entre o severo superego e o ego, que a ele se acha sujeito, é por nós chamada de sentimento de culpa; expressa-se com uma necessidade de punição. A civilização, portanto, consegue dominar o perigoso desejo de agressão do indivíduo, enfraquecendo-o, desarmando-o e estabelecendo no seu interior um agente para cuidar dele, como uma guarnição numa cidade conquistada. (FREUD, 1996c, p. 127).

O desejo é condenado e proibido por duas instâncias: a externa ao sujeito e a instância interna, representada pelo superego. “A primeira insiste numa renúncia às satisfações instintivas; a segunda, ao mesmo tempo em que faz isso exige punição, de uma vez que a continuação dos desejos proibidos não pode ser escondida do superego” (FREUD, 1996c, p. 131). Ocorre que o ser humano é um ser desejante, e se o desejo o atravessa, não é possível se livrar da condenação do superego, que o condena pela culpa e pela necessidade de punição.

Percebemos agora em que relação a renúncia ao instinto se acha com o sentimento de culpa. Originalmente, renúncia ao instinto constituía o resultado do medo de uma autoridade externa: renunciava-se à própria satisfação para não se perder o amor da autoridade. Se se efetuava essa renúncia, ficava-se, por assim dizer, quite com a autoridade e nenhum sentimento de culpa permaneceria. Quanto ao medo do superego, porém, o caso é diferente. Aqui, a renúncia instintiva não basta, pois o desejo persiste e não pode ser escondido do superego. Assim, a despeito da renúncia efetuada ocorre um sentimento de culpa. Isso representa uma grande desvantagem econômica na construção de um superego ou, como podemos dizer, na formação de uma consciência. Aqui, a renúncia instintiva não possui mais um efeito completamente liberador; a continência virtuosa não é mais recompensada com a certeza do amor. Uma ameaça de infelicidade externa – perda de amor e castigo por parte da autoridade externa – foi permutada por uma permanente infelicidade interna, pela tensão do sentimento de culpa. (FREUD, 1996c, p. 131).

Mesmo quando não satisfaz o desejo em ato, o sujeito vivencia o sentimento de culpa, na maioria das vezes inconscientemente. Na

tentativa de investigar a origem do sentimento de culpa, Freud (1996a) retoma algumas discussões descritas no texto *Totem e Tabu* para explicar uma suposta origem desse sentimento, que estaria relacionado ao complexo edipiano que retomaria a morte do pai primevo. Dessa discussão freudiana, precisamos destacar sua conclusão: a de que os sentimentos de culpa e o remorso⁵ são, quase sempre, resultados de um processo ambivalente, no qual o amor ao objeto também participa.

Isso significa que, se por vezes o sujeito, tomado do sentimento do ódio, destina impulsos agressivos a um objeto, fazendo alusão à figura edipiana, ao pai, esse mesmo sujeito, por outras vezes, também destina impulsos de amor. Está posta a ambivalência daquele que odeia, mas também ama. Disso podemos inferir que a relação dos professores com sua profissão também é marcada por essa ambivalência entre o amor e o ódio.

Se o sujeito exerce em ato de agressividade contra o objeto, é possível que, após a agressão, o amor retome o primeiro plano e, assim, a culpa e o remorso surjam em função do ato de agressão. Essa é a questão básica da qual se estende a explicação do sentimento de culpa e exigência da vida em comunidade.

A inevitabilidade da culpa e seu fortalecimento na vida em comunidade sugere que culpa e mal-estar estão intrinsecamente ligados. O próprio Freud (1996c, p. 137) elege a culpa como “o mais importante problema no desenvolvimento da civilização”. Neste sentido, em uma leitura do mal-estar de professores, podemos indagar se não há uma pungente culpa por não exercerem suas funções docentes da forma como desejariam realizá-las.

Todavia é importante destacar que, mesmo sofrendo, muitos professores ainda reafirmam o seu desejo profissional, algo que revela a am-

5 Freud (1996c, p. 139-140) define remorso como “um termo geral para designar a reação do ego num caso de sentimento de culpa. Contém, em forma pouco alterada o material sensorial da ansiedade que opera por trás do sentimento de culpa; ele próprio é uma punição, ou pode incluir a necessidade de punição [...]”.

bivalência de sentimento em relação à própria profissão e sua dinâmica. Essa relação, muitas vezes marcada por amor e ódio, pode se voltar contra os próprios professores na mesma proporção, de realização ou autoagressão. Vejamos o relato a seguir como ilustração desse apontamento:

Tem sala, tem turma, que às vezes você tem que ser mais, assim, incisiva, mais bruta, né, falar de uma forma assim. Então, às vezes, a gente fala desse jeito. As vezes a gente usa mais o caminho da doçura. Eu, particularmente, eu sou mais da doçura, sabe, não gosto de perder, assim, o meu 'prume', de alterar o tom de voz. Mas quando a gente, *quando isso começa a ter que acontecer, e você reprimi isso, aí a gente vai ficando doente*. Oh, você sente. Eu tenho, agora eu tô um pouquinho controlada, dei uma controlada, mas vindo pra cá, os dias que eu venho pra cá, eu tenho disenteria. Só os dias que eu venho pra cá. E eu sinto um mal-estar. Eu venho pra cá quarta. Terça eu já tô passando mal, eu penso assim: 'Ai meu Deus, aquela sala de aula, aquele povo, aqueles meninos, aquela sala específica.' 'Ai meu Deus, agora eu vou.' 'Ai, que bom. Chegou a hora do recreio; tem só mais dois horários.' 'Vou cumprir; vou embora. Vou dar minha aula e vou embora', sabe. Porque chega um ponto que você pensa assim: 'Tô cumprindo, menos um dia.' Porque vai ficando muito difícil. Então, assim, isso é razão de adoecer, sim. Professor adoecer porque você vai sentindo que toda aquela frustração, ela vai materializando, né. (SIMONE, grifo nosso).

Vejamos como esse relato evidencia uma professora que está sofrendo, e que esse seu estado é muitas vezes externalizado pela somatização, mas, a princípio, mostra-se internalizado pela renúncia da manifestação de algo importante em que ela sente a obrigação de calar. A própria professora reconhece que, quando não manifesta seus impulsos hostis contra os alunos, essa repressão, essa internalização, a faz adoecer. Toda a entrevista foi marcada por fortes indícios do mal-estar. No entanto, mais adiante a professora revelou seu desejo em permanecer na profissão e na mesma dinâmica:

[...] Mas olha só, [cita o nome da pesquisadora], eles não me deixam ao menos falar com eles.

Teve uma última, um último embate. Assim, não foi embate porque eu também não vou, eu falo, não vou bater de frente no sentido de eu me machucar, eu me desgastar, até, às vezes, até fisicamente, né. Não quero perder a minha razão de bater boca com aluno, essas coisas. Eu prefiro ir embora ofendida do que pensar que eu dei um motivo pro aluno ter se sentido ofendido. (SIMONE).

Eu tô satisfeita com ele [trabalho] porque eu acho que eu faço por onde, entendeu? Tô satisfeita comigo, da minha coragem de permanecer [a professora começa a chorar], da minha vontade de permanecer. (SIMONE).

A professora afirmou que prefere não romper com a ética social e, assim, escolhe continuar renunciando impulsos importantes, o que, num movimento natural, leva a uma ação contra si mesma. No ponto de vista freudiano, a discussão sobre a repressão dos impulsos agressivos, orientada pela adaptação à civilização, indica uma via de interiorização da agressividade. Freud (1996c, p. 116) afirma que, "via de regra essa cruel agressividade espera por alguma provocação, ou se coloca a serviço de algum outro intuito, cujo objetivo também poderia ter sido alcançado por medidas mais brandas".

Alguns professores citaram situações em que romperam o vínculo com cargos que os faziam sofrer, exonerando-se, pedindo demissões numa tentativa de se desvincular das situações de exercício do magistério que lhes causavam sofrimento. Contudo, a maioria dos entrevistados relatou não desejar romper com a atual dinâmica de sua prática profissional. Será que não há um gozo nesse exercício profissional que ora causa angústia, ora é uma fonte de satisfação? Acostumados e cobrados a gozar constantemente, os docentes parecem ter assumido a dinâmica do gozo em sua profissão.

A autoagressão se confunde com a ambivalência de querer estar em sala de aula e sofrer por isso. Está relacionada, ainda, à culpa por não dar conta, por não sustentar de maneira adequada a escolha da docência como profissão. Por isso, alguns professores relataram ser

confortador o fato de ouvir experiências de mal-estar de outros colegas, pois isso redime, um pouco, a culpa que sentem por suas dificuldades, por seu sofrer.

Lidar com essa culpa pode ser algo muito difícil para os professores, razão pela qual muitos deles, conscientemente, eximem-se dessa parcela de culpa pelos resultados não satisfatórios do trabalho, atribuindo exclusivamente aos alunos, suas famílias ou a questões políticas a responsabilidade pelo seu mal-estar.

Não é coincidência o fato de que o processo de avaliar foi eleito, repetidas vezes, como a atividade que menos gostam na profissão, porque a grande maioria dos professores tem a consciência de que na avaliação eles também são avaliados, de que suas funções, enquanto docentes, também estão envolvidas nos resultados avaliativos. Um resultado ruim os coloca diante da culpa de talvez não exercerem com a eficiência desejada sua profissão.

Considerações Finais

Ao longo do texto, esforçamo-nos em discutir o mal-estar docente a partir da perspectiva psicanalítica, apresentando dados de uma pesquisa, que apesar de relativamente longínqua, fornece contribuições extremamente atuais para a análise do mal-estar entre professores.

Os indícios de mal-estar que nos intrigavam no começo da pesquisa foram corroborados quando convidamos os professores do ensino médio a darem voz ao mal-estar por meio das entrevistas. Fomos prontamente atendidos nesse chamado por muitos professores, que transmitiam a nós, mesmo antes das entrevistas, suas angústias em relação ao exercício profissional.

Os dados revelaram que há muitas razões associadas ao mal-estar entre os professores entrevistados. Além de questões relacionadas à carreira, como condições de trabalho e valorização profissional, outras questões revelaram a profunda relação do mal-estar com possíveis falhas do processo educacional enquanto

operador de interdição de comportamento hostis dos alunos, e sentimentos de culpa, ora traduzidos por processos de autoagressão entre professores. Esses temas ensejam a Teoria Psicanalítica como fundamental para a compreensão do mal-estar entre professores.

O que une todas essas razões para o mal-estar é o fato de que todos esses embates possuem raízes muito bem fincadas no complexo movimento da vida em comunidade. Essa convivência comunitária, que necessitamos e desejamos por mais sofrer que cause, é terreno de inúmeros conflitos, que ora eclodem como sofrimento psíquico, ora eclodem como devoção aos excessos, ou outros sintomas contemporâneos.

Enquanto Freud concentra sua análise no homem enquanto ser social, analisando os processos de civilização e a forma como o homem se apropria desse processo de construção da vida em sociedade, através do surgimento do superego, esforçamo-nos em compreender os contornos desse processo no contexto escolar.

Naturalmente, esses dilemas sociais e culturais que atingem a sociedade alcançam a escola, seus profissionais e alunos, constituindo-se em razões para o mal-estar. Nesta pesquisa, percebemos como esses dilemas atingem os professores do ensino médio, e também notamos como muitas vezes são dilemas que os paralisam e os fazem sofrer.

Disso depreendemos que os professores sofrem mal-estar por reprimir impulsos, por desejar manifestar, sofrem quando aqueles que deveriam reprimir não o fazem, ou seja, há um cunho de sofrimento oriundo do cimento do convívio social, que requer a regulação e a repressão do outro, pois sem isso sua segurança na vida comunitária fica ameaçada.

Se o educador é alvo de impulsos hostis, sua autoridade é questionada, não encontra o reconhecimento esperado na profissão, não vê sentido no magistério. Em todos esses impasses temos razões para o mal-estar docente.

A conclusão a que chegamos nesta pesquisa é que grande parte dos professores entrevista-

dos não têm conseguido lidar com esses impasses no campo educacional, ou seja, investidos da expectativa de serem agentes de interdição dos alunos, se frustram por não conseguirem, além de terem que lidar com os próprios sentimentos de culpa que decorrem de suas experiências formativas frustradas.

Para superar esses impasses, é preciso considerar que a discussão em torno do mal-estar docente precisa ser desmistificada, avançando para a compreensão de como o mal-estar tem sido vivido e experimentado em nossa sociedade. Aqui surge uma problematização sobre o mal-estar, que assinalaremos segundo as proposições do psicanalista Márcio Peter de Souza Leite (2008), que afirma: “Se não há cura do mal-estar, para que serve interpretar a cultura?”, e que de forma simples responde: “o psicanalista não pode prometer uma cura do sintoma social, nem um laço social adequado, nem satisfação, mas apenas uma ética outra que a que identifica o bem com o bem-estar”.

REFERÊNCIA

- ADORNO, Theodor W. Tabus acerca do magistério. *In*: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 97-117.
- AGUIAR, Rosana Márcia Rolando; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. **Mal-estar na educação: o sofrimento psíquico de professores**. Curitiba: Juruá, 2008.
- BIRMAN, Joel. **Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- DE PAOLI, Cynthia. Superego contemporâneo: exceção e regra. **Tempo psicanalítico**, Rio de Janeiro, v. 37, p. 39-56, 2005.
- ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Tradução de Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, SP: EDUSC, 1999.
- FREUD, Sigmund. Totem e tabu. *In*: FREUD, Sigmund. **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. XIII**. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996a. p. 21-162.
- FREUD, Sigmund. **O futuro de uma ilusão**. *In*: FREUD, Sigmund. **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. XXI**. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996b. p. 15-63.
- FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização. *In*: FREUD, Sigmund. **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. XXI**. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996c. p. 73-148.
- HERRMANN, Fabio. **O que é psicanálise – para iniciantes ou não**. São Paulo: Psique, 1999.
- HERRMANN, Fabio. Pesquisando com o método psicanalítico. *In*: HERRMANN, Fabio; LOWENKRON, Theodor (org.). **Pesquisando com o método psicanalítico**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 43-83.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por municípios. **Dados sobre ensino – matrículas, docentes e rede escolar do ano de 2007**. Rio de Janeiro; 2008. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em: 09 set. 2011.
- JESUS, Saul Neves de. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 192-202, 2004.
- LEITE, Márcio Peter de Souza. **Lacan com Marx: clínica da cultura. Ensaio sobre a psicanálise e o social**. 2008. Disponível em: http://www.marciopeter.com/links2/ensaios/ensaios_lacanmarx.html. Acesso em: 19 fev. 2020.
- LEVISKY, David Léo; TAILLE, Yves de La. Mal-estar na educação. *In*: MACEDO, Lino de; ASSIS, Bernadete Amêndola de (org.). **Psicanálise e pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 101-123.
- MATTEO, Vincenzo Di. Nietzsche e Freud: pensadores da modernidade. **Revista de Filosofia Aurora**, Curitiba, v. 23, n. 33, p. 269-286, jul./dez. 2011.
- MIRANDA, Margarete Parreira; SANTIAGO, Ana Lydia. O mal-estar do professor frente à “criança-problema”. *In*: COLÓQUIO LEPSI IP/FE-USP: Psicanálise, educação e transmissão, 6., 2006, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: USP, 2006. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100048&lng=en&rm=abn. Acesso em: 13 fev. 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CID-10 classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde**. 10. ed. rev. v. 3. São Paulo: EDUSP, 2004.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. Mal-estar docente e modos atuais do sintoma. *In*: MARIGUELA, Marcio; CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; SOUZA, Regina Maria de (org.). **Que escola é essa?:** anacronismos, resistências e subjetividades. Campinas, SP: Alínea, 2009. p. 37-59.

RAULET, Gérard. As duas faces da morte: sobre o estatuto da agressividade e da pulsão de morte

em o mal-estar na civilização. *In*: RIDER, Jacques Le. Et al. (org.). **Em torno de o mal-estar na cultura, de Freud**. Tradução de Carmen Lucia MontechiValladares de Oliveira e Caterina Koltai. São Paulo: Escuta, 2002. p. 71-93.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Educação e psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

Recebido em: 25/07/2020

Revisado em: 09/12/2020

Aprovado em: 11/12/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

LE TRAVAIL DE PAROLE AVEC LES ENSEIGNANTS : UN REMPART FACE AUX NOUVELLES FORMES DE FATIGUE SUBJECTIVE

*Ilaria Pirone (Université Paris 8)**

<https://orcid.org/0000-0002-1731-5602>

*Jean-Marie Weber (Université Luxembourg)***

<https://orcid.org/0000-0001-6043-7720>

RÉSUMÉ

Les expériences de recherche et de formation universitaire des deux auteurs les ont amenés à constater une nouvelle forme de fatigue diffuse chez les enseignants, qu'ils proposent de penser comme une sorte de symptôme social. Cette proposition les conduit à analyser ce mal-être comme une réponse subjective qui donne à lire une écriture à deux du lien social : R.I., Réel, Imaginaire. La lecture de ces expressions de « mal-être social » oblige la psychanalyse à sortir d'une position anti-éthique de savoir pour continuer à faire de sa pratique un appui permettant au sujet de rester *connecté* à son désir. C'est la visée que les deux chercheurs donnent au dispositif d'analyse clinique des pratiques professionnelles présenté, et qui a été construit pour permettre une remise en circulation de la parole entre les professionnels des métiers de l'humain, comme un rempart possible face aux risques de mélancolisation du lien éducatif.

Mots-clefs: Enseignants. Ethique. Discours. Mélancolisation. Dispositif de formation.

RESUMO

TRABALHAR COM PROFESSORES: UM BALUARTE CONTRA NOVAS FORMAS DE FADIGA SUBJETIVA

As experiências de pesquisa e formação acadêmica dos dois autores os levaram a observar uma nova forma de fadiga difusa entre os professores, que eles se propõem a pensar como um certo sintoma social. Esta proposta os leva a analisar este mal-estar como uma resposta subjetiva que dá uma leitura da escrita do vínculo social: R.I., Real, Imaginário. A leitura destas expressões de “mal-estar social” obriga a psicanálise a sair de uma posição antiética de conhecimento para

* Maître de conférences, département de Sciences de l'éducation, Université de Paris 8. Psychologue clinicienne, psychanalyste. E-mail: ilaria.pirone@univ-paris8.fr

** Maître de conférences, Institut d'Éducation et Société (InES), Université Luxembourg. Psychanalyste. E-mail: jean-marie.weber@uni.lu

continuar a fazer de sua prática um suporte que permita ao sujeito permanecer ligado a seu desejo. Este é o objetivo que os dois pesquisadores dão ao dispositivo de análise clínica das práticas profissionais apresentadas, e que foi construído para permitir uma recirculação da palavra entre os profissionais das profissões humanas, como um possível baluarte contra os riscos de “mélancolisation” do vínculo educativo.

Palavras-chave: Professores. Ética. Discurso. Melancolização. Dispositivo de treinamento.

ABSTRACT

WORKING WITH TEACHERS: A BULWARK AGAINST NEW FORMS OF SUBJECTIVE TIREDNESS

The two authors' research and university training experiences have led them to observe a new form of diffuse tiredness among teachers, which they propose to think of as a kind of social symptom. This proposal leads them to analyse this malaise as a subjective response that gives a reading of the writing of the social bond: R.I., Real, Imaginary. The reading of these expressions of “social malaise” obliges psychoanalysis to come out of an unethical position of knowledge in order to continue to make its practice a support allowing the subject to remain connected to his desire. This is the aim that the two researchers give to the device for clinical analysis of professional practices presented, and which has been constructed to allow a re-circulation of the speech (*parole*) between professionals in the human professions, as a possible bulwark against the risks of “melancholisation” of the educational bond.

Keywords: Teachers. Ethics. Discourse. Melancholization. Training device.

Ce qui distingue le discours du capitalisme est ceci: la *Verwerfung*, le rejet, le rejet en dehors de tous les champs du symbolique avec ce que j'ai déjà dit que ça a comme conséquence. Le rejet de quoi? De la castration. Tout ordre, tout discours qui s'apparente du capitalisme laisse de côté ce que nous appellerons simplement les choses de l'amour, mes bons amis. (LACAN, 2011, p. 96).

Dans nos pratiques de formation à l'université et dans nos recherches, nous rencontrons souvent des enseignants qui sont dans une recherche presque désespérée de solutions pour faire face aux nombreux défis que leur pose leur métier dans une société qui offre de moins en moins d'appuis pour faire avec le Réel. Ils sont souvent des « résistants », voire des « combattants », qui essaient de garder vivante leur mission principale, transmettre, contre vents et marées. Dernière épreuve, le temps de crise dû au COVID-19. Mais parfois,

ou à force, les défis leur paraissent géants, ils aspirent alors à trouver de nouveaux concepts et de nouvelles stratégies. Ceux qui sont déjà en fonction depuis un certain temps arrivent souvent dans nos formations pour se ressourcer et pour sortir de certaines formes de répétition du même. Ils espèrent trouver des réponses dans les formations, notamment en sciences de l'éducation.

Nous sommes alors souvent confrontés à un état de fatigue de certains enseignants, accompagné de plaintes récurrentes qui portent sur le fait qu'ils ne savent pas/plus comment faire, ou encore qu'ils ne peuvent pas faire ce qu'on leur demande. Mais que leur demande-t-on aujourd'hui? De savoir adapter la pédagogie à chaque enfant pour une « égalité des chances pour tous », individualiser, différencier, inclure; rendre l'enfant autonome; savoir exer-

cer son autorité avec bienveillance, apprendre à gérer les émotions, les conflits, le groupe classe; mettre en place une évaluation positive bienveillante; être toujours innovant; coopérer avec les familles, les partenaires de l'école, etc. Entre injonctions morales et injonctions pédagogiques, beaucoup d'enseignants se sentent parfois à bout de souffle.

Capturé par un discours qui prône le tout possible, la performance, le sujet se trouve pris au piège d'un état de frustration permanent, et ne trouve parfois d'autres solutions que de (se) laisser tomber. Il répond alors par une forme d'impuissance, le fait de ne pas pouvoir, lié à une dimension de manque imaginaire, manquer de connaissance pour pouvoir. Ce qui est alors mis hors-jeu par ces nouvelles formes de mal-être, terme qui indique autre chose que le malaise que Freud avait inscrit au cœur même de l'existence, c'est le travail de l'impossible.

En nous inspirant de l'essai captivant du philosophe coréen Byung-Chul Han (2014), *La société de la fatigue*, nous proposons de penser cet état de fatigue chez les enseignants comme une sorte de symptôme social. Cette proposition nous permet d'aborder deux questions en parallèle. Premièrement le fait que les plaintes répétées de nos collègues enseignants, sont aussi parfois les nôtres en tant qu'enseignants universitaires. La répétition de la plainte reflète les effets des remaniements des discours sur le sujet. Cette position de fatigue, ce « se laisser tomber » est une forme de position subjective qui donne à lire une écriture à deux du lien social: R.I., Réel, Imaginaire, ce que Lacan, le 7 janvier 1972, avait qualifié comme « le rejet en dehors de tous les champs du symbolique » (LACAN, 2011, p. 96). Deuxièmement, en lien avec ce qui précède, ce type de « mal-être social », comme d'autres, oblige la psychanalyse à se pencher sur la réalité sociale et la dimension institutionnelle, pour pouvoir entendre le dire au-delà du dit et permettre ainsi au sujet de rester *connecté* à son désir, qui est toujours désir de l'Autre. Au fond, c'est une proposition qui renoue politique et éthique, deux bords qui se

retrouvent parfois disjoints, et à tort, dans nos pratiques psychanalytiques. Nous soutenons qu'il ne suffit pas de se plaindre d'un discours capitaliste qui tente d'exclure la psychanalyse du champ social. La psychanalyse doit montrer ce qui lui importe : travailler avec l'inconscient qui est « le social », « le politique », comme l'affirmait Lacan. C'est dans ce sens que la prise en compte des questionnements, des désirs et du mal-être chez les enseignants nous porte à repenser nos formations. Il s'agit d'actions, c'est ainsi que les aurait peut-être définies Arendt, des actions pensées pour soutenir le travail de lien, une forme d'engagement éthique et politique qui ne se contente pas de constater son émiettement (BAUMAN, 2018), ni de se plaindre d'une forme de déclin sous couvert d'une position nécessairement à la marge. C'est en ce sens que notre désir de nous engager nous porte à mettre au centre de nos enseignements à l'université la question de l'éthique, d'une pratique de l'éthique que nous avons définie comme une éthique de la rencontre. Nos dispositifs de formation visent à décompléter les discours afin que quelque chose de l'impossible permette de mettre un frein à la machine à performance, un *os dans la gueule du crocodile*, laissant la place pour un lieu de différance (DERRIDA, 1972), lieu vide, à partir duquel la parole puisse à nouveau circuler.

Fatigue et discours

La plainte répétée de beaucoup d'enseignants tourne autour de plusieurs thèmes: autour de quelque chose qui ne serait plus comme avant, comme une forme d'autorité perdue; un lien perdu avec les parents avec qui ils ne parviennent plus à « bien » communiquer; ou encore une incapacité à « gérer » tous ces enfants différents, et plus précisément certaines catégories d'enfants, comme les « perturbateurs », les « décrocheurs », ou encore les « autistes » (concernant les « dyslexiques », avec eux ça passe plus facilement, parce que les enseignants disent savoir de quoi il s'agit

et avoir les bons outils). Plus généralement ce mal-être se résume régulièrement par un sentiment de solitude et d'abandon de la part de l'institution, et une forme nostalgique de perte de sens de leur métier. Ce mal-être donne à voir un rapport au travail qui réduit l'*homo faber*, l'homme moderne qui œuvre, qui fabrique, déjà aliéné selon Arendt par rapport à l'homme d'action, à celui d'*animal laborans*, celui qui travaille, qui fatigue, pour survivre.¹ Cette idée d'œuvrer, et donc de fabriquer et créer par et dans le travail est ce à quoi Freud faisait allusion dans une petite note de *Malaise dans la culture*:

L'activité professionnelle, quand elle est librement choisie, donne une certaine satisfaction et permet aussi de mettre à profit, en les sublimant, des prédispositions existantes, des élans pulsionnels qui trouvent une prolongation dans l'activité ou s'en trouvent renforcés. Et pourtant, les hommes font peu de cas du travail comme moyen d'accéder au bonheur. (FREUD, 2010, p. 67).

En effet se pose la question suivante: pourquoi certains enseignants ont-ils du mal à se positionner comme des « praticiens réflexifs » qui jouissent de travailler dans un des « métiers de lien » (CIFALI, 1994). Si on suit Freud, cette position risque au fond de décrocher l'investissement professionnel du circuit du désir. Selon notre hypothèse ce phénomène est favorisé par l'accentuation d'un processus de transformation de ces métiers. Le discours scientifique se transformant en discours du maître, met l'enseignant à la place de l'esclave, comme l'expliquait déjà Hegel, et la technisation se teint de moralisation.

Chaque époque pédagogique s'est construite sur des savoirs considérés comme mythologiques, philosophiques ou scientifiques, mais ce qui semble caractériser notre époque pédagogique c'est une forme de discours scientifique à tendance totalitariste, se revendiquant comme unique, et porteur de vérités incontestables,

puisque *evidence based*. Au nom du bien-être de l'enfant, il construit un paradigme neuro-cognitivo-émotionnel (les émotions étant la seule partie « molle » de l'homme acceptée dans ce paradigme), qui doit expliquer comment fabriquer un être performant et facilement adaptable à la réalité, ce qui implique en miroir un professionnel tout aussi performant et capable de s'adapter à toute situation. Ce paradigme se soutient de trois actions qui composent ce que nous avons défini comme le tripode imaginaire contemporain de l'acte éducatif: diagnostiquer, connaître, gérer (PIRONE ; TISSOT, 2020). Il est alors nécessaire de pouvoir connaître toute atypie de l'enfant, de pouvoir repérer, diagnostiquer toute différence. Une fois l'atypie nommée et donc catégorisée, il faut alors connaître tout ce que *la science* a trouvé de cette atypie, puisque connaître permet de mieux gérer. Au nom du bien de l'enfant, ce tripode imaginaire, diagnostiquer, connaître, gérer, forclos le cadre symbolique du lien éducatif qui se soutient lui des actes de nomination, transmission, humanisation. Le danger est alors l'exclusion. Exclusion des enfants, bien sûr, qui pris dans ces logiques de gestion, où au fond le modèle d'inclusion scolaire risque de reproduire des écueils du modèle d'intégration, une fois diagnostiqués et rangés dans une catégorie, deviennent invisibles. Mais ce qui nous intéresse pour cette contribution est le risque d'une forme de mélancolisation de la position enseignante,² mettant ainsi en échec la construction du lien éducatif. Confrontés aux multiples apports des sciences de et sur l'éducation – autrefois nommés pédagogie – les enseignants risquent d'être pris dans un sentiment d'inadéquation, d'un jamais assez bien, et pourrait-on dire, d'un jamais assez bon face à un Grand Autre fantasmé. Assujetti au seul discours scientifique certains enseignants perdent ainsi de vue l'enjeu sûrement immense et pourtant si simple: être présent à l'enfant pour qu'un lien de transmission soit

1 Nous reprenons ici la distinction qu'Arendt fait dans sa définition de la *vita activa* théorisée dans la *Condition de l'homme moderne* (ARENDR, 1983).

2 Nous nous inspirons de la proposition d'Olivier Douville sur la « mélancolisation du lien social » (DOUVILLE, 2001).

possible, travail d'humanisation. Pouvoir être présent suppose un travail de recherche pour pouvoir créer et trouver un lieu de rencontre avec l'enfant, son altérité, ses questions. Or la fabrique des catégories de plus en plus pointues d'enfants anormaux avec leur cortège de dispositifs pensés pour permettre la « gestion » pédagogique des anomalies, en arrive à des points où les enseignants plus jeunes en termes de carrière n'osent pas penser qu'ils peuvent proposer des choses eux-mêmes et prendre des initiatives. Ils sont tellement gavés de méthodes pendant leur formation, qu'ils risquent de ne pas se sentir autorisés à tout simplement créer face à la surprise de l'inconnu, qui est le principe au cœur de toute relation éducative. Mais si le danger de ce processus de technicisation a été déjà pointé par nombreux chercheurs d'orientation psychanalytique, ce qui a été moins surligné c'est la dimension moralisante qui soutient aussi la traduction pédagogique de ce paradigme scientifique neuro-cognitivo-émotionnel. Des formules comme la « gestion positive des émotions », « école de la bienveillance », parmi d'autres, illustrent comment le discours institutionnel actuel est tout centré sur le « bien » et la « positivité », où tout semble fait pour escamoter le danger d'une possible manifestation du conflit psychique, de l'ambivalence constitutive de tout lien entre êtres humains. Il est le résultat d'une « psychopolitique néolibérale », qui « [...] détruit l'âme humaine, qui n'est rien moins qu'une machine à positiver » (HAN, 2016, p. 46). Ces nouvelles formules qui au nom du bien de l'enfant mettent en permanence l'accent sur le possible, au fond fabriquent des formes écrasantes de culpabilité et tout son lot d'agressivité, difficilement bienveillante. On retrouve ce croisement entre technicisation et moralisation jusqu'à la création de nouvelles catégories d'enfants anormaux comme par exemple celle des « enfants perturbateurs. C'est une étiquette née tout d'abord du néo-langage ordinaire professionnel où l'on a commencé à définir les enfants « agités », comme « perturbateurs »,

pour ensuite faire un pas de plus et relier le trouble de l'ordre idéalisé à une explication scientifique, les troubles du comportement. L'enfant troubleur de l'ordre a trouvé sa case, l'ordre se trouve imaginativement rétabli. Nous ne sous-estimons pas les difficultés auxquelles sont confrontés les professionnels de l'éducation, mais nous souhaitons pointer le risque d'un tel fonctionnement. Il peut produire des nouvelles formes de désengagement subjectif avec des conséquences importantes dans les processus de transmission, surtout chez les enseignants les plus jeunes qui se tiennent par crainte au strict suivi des programmes dans les formes préconisées par l'institution et n'osent pas transmettre leur savoir. Ils n'osent pas transmettre à partir de leur savoir, entendu aussi comme savoir de la vie, savoir des impossibles et en fin de compte de leur vérité de désir. Ces transformations font signe d'un rapport de plus en plus normatif aux métiers de l'éducation laissant peu de place à sa dimension éthique. Si on reprend le « nœud bo » de Lacan, elles dessinent une forme de nouage (intenable) à deux, Imaginaire-Réel, laissant de côté le registre Symbolique: cela implique que c'est par le registre Imaginaire qu'on essaye de boucher le trou du Réel. C'est cet imaginaire écrasant que nous retrouvons dans ce rapport normatif à l'éducation et dans cette morale de la bienveillance et de la positivité, qui essayant de voiler le Réel par des formes de l'imaginaire, empêche tout travail de liaison. Si dans une classe, les effets de cette écriture peuvent être une incapacité des enseignants à nouer le Réel avec le Symbolique, le pulsionnel avec la parole et la culture, à l'échelle sociale, ces écritures du lien social, nous permettent peut-être de lire ces nouvelles formes de haine déliée qui sont en train de fragiliser nos systèmes démocratiques.

Faire de la place au vide

Ces réflexions issues de nos recherches et des rencontres avec les professionnels dans

nos formations ne font que renforcer notre idée de tenir bon dans cette difficile position d'un enseignement universitaire qui se soutient du discours psychanalytique (LACAN, 1978) dans le champ de l'éducation, à condition que nos formations soient un espace de recherche toujours ouvert. Ce choix nous conduit à chercher sans cesse comment faire de nos enseignements ce lieu vide dont parle Lacan. Il s'agit de chercher comment transmettre à partir du principe de division subjective, à partir donc d'une dimension de décomplétude qui est le propre du savoir de la psychanalyse. Le discours psychanalytique propose un modèle opposé à ces savoirs scientifiques modernes qui s'imposent dans le champ de l'éducation, qui bercent les éducateurs dans l'illusion d'une possible « gestion » du lien et d'une connaissance sans faille de ce qui constitue l'altérité et fait donc différence, en permettant ainsi sa maîtrise, pire son adaptation. Les critiques que Mannoni adressaient aux institutions éducatives dans les années 70 sont toujours de grande actualité (MANNONI, 2008). L'enjeu alors d'une psychanalyse qui se veut présente aux défis du champ social est de chercher et trouver comment permettre aux enseignants en formation d'accepter de travailler sur le fil de ce savoir qui ne se sait pas, et de ce malaise constitutif du lien à l'autre. Malaise et non mal-être!

C'est à partir de ces analyses que nous avons construit un dispositif de formation (PIRONE; WEBER, 2018) permettant aux enseignants, et plus largement aux professionnels des métiers de l'humain, de mettre au travail la question du rapport au savoir, la vérité du désir et ses enjeux de transmission, la relation aux élèves, et leur rapport aux discours pédagogiques et sociétaux. L'objectif est de pouvoir faire de la place, *faire du vide*, et au non-savoir pour pouvoir laisser place à la parole. Il s'agit pour nous de créer un lieu permettant aux professionnels de ne pas simplement « gérer » la relation à l'autre, autre-élève dans le cas des enseignants, ou bien autre-stagiaire dans le

cas des conseillers pédagogiques qui forment les futurs enseignants au Luxembourg, mais de trouver comment être présent à la rencontre de l'autre. Cette opération implique la nécessaire prise en compte des impossibles qui cadrent notre existence et qui sont actuellement évités notamment par les discours techniques centrés sur les besoins, n'autorisant pas le sujet à écouter et à parler, à entendre un bout de la vérité qui parle en lui et en l'autre.

Ce que nous proposons est un dispositif d'analyse des pratiques professionnelles orienté par la psychanalyse, où les participants partagent dans l'espace du groupe des situations professionnelles qu'ils ont vécues et qui leur paraissent énigmatique, ou bien qui les mettent en souffrance, et sur lesquelles ils désirent réfléchir. L'enjeu est de permettre que la parole puisse circuler à nouveau.

Comme c'est le cas pour beaucoup de nos collègues qui animent des groupes d'analyse des pratiques professionnelles en France à partir d'une orientation psychanalytique,³ chaque séance est scandée par différentes phases, qui peuvent légèrement différer selon l'approche choisie pour la conduite du dispositif. Ce qui change essentiellement entre les différents formats, c'est le sens attribué à chacune de ces phases, le type d'analyse, sans oublier le style d'animation. Toutes ces différences dépendent du rapport singulier que chacun de nous a tissé avec la psychanalyse et des références que chacun a choisies tout au long de sa formation psychanalytique. Nous aimons rappeler que c'est notre façon de concevoir le sujet de l'inconscient qui détermine le style de la ren-

3 Nous renvoyons le lecteur au chapitre 11 de l'ouvrage de Francis Imbert, « Le groupe Balint dans le champ pédagogique » (IMBERT, 1997) et à l'ouvrage co-dirigé par Claudine Blanchard-Laville et Dominique Fablet (2001), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Pour un panorama des différents usages actuels de ce dispositif, le lecteur peut consulter l'article co-écrit par Arnaud Dubois, Claudine Blanchard-Laville, et Sophie Lerner (2017), « Groupes d'analyse des pratiques pour enseignants. Mise en perspective de trois dispositifs inspirés du "groupe Balint" ». Dans le champ du travail socio-éducatif, le lecteur peut se référer à l'ouvrage de Joseph Rouzel (2007), *La supervision d'équipes en travail social*.

contre. L'inconscient ne se réduit pas à un passé ou à un déjà-là ou à quelque-chose dont nous pourrions devenir conscient. C'est le fait que les mots nous manquent pour dire ce que nous sommes en tant que sujet de désir, en tant que parlêtre. L'écoute de l'analyste doit permettre un dire qui libère le sujet d'un savoir enfermant sur soi: « Pour que le sujet de l'inconscient garde sa forme spécifique d'existence, il est nécessaire que la psychanalyse déploie les conditions de son opérativité » (RECALCATI, 2010).⁴ Cette citation permet de surligner au fond le statut d'engagement nécessaire pour qu'une « rencontre » avec le sujet soit possible, donnant à l'analyste une fonction très active.

C'est donc à partir de ces quelques fondements que nous avons conçu ce dispositif d'analyse clinique des pratiques professionnelles, avec les références qui sont les nôtres. La forme que nous allons présenter est déterminée aussi par le fait que ces groupes se tiennent dans le cadre de nos formations universitaires. Chacun de nous anime ces groupes dans ces propres cursus universitaires, mais nous avons pu faire l'expérience de la co-animation pendant deux ans consécutifs au Luxembourg, dans le cadre de la formation des enseignants qui souhaitent devenir conseillers pédagogiques. Cette expérience nous a permis de partager et de co-construire une façon proche d'animer ces groupes, et de réfléchir ensemble aux défis éthiques et politiques d'une psychanalyse à l'université.

Prendre le temps de: voir, comprendre, conclure

Nous présenterons dans ce qui suit les différentes phases de ce dispositif en essayant d'en donner les enjeux.

Après avoir présenté le cadre du travail aux participants et rappelé les règles fondamentales du fonctionnement qui sont la confidentialité de ce qui se dit, l'abstention de

tout jugement, et l'obligation pour chacun de présenter une situation, le travail commence. Les phases alors se répètent de la même façon pour chaque situation présentée.

Dans un premier temps, un participant du groupe présente une situation qu'il souhaite partager et qui le questionne. Une fois le récit terminé, le groupe pose des questions factuelles pour que des éléments soient précisés. Suit un deuxième temps, où l'étudiant qui a partagé la situation reste à l'écoute sans intervenir, pendant que les autres participants dégagent des pistes de lecture de la situation. Il reprend ensuite la parole pour revenir sur la situation initiale à partir des retours du groupe. Ce n'est qu'à la fin, dans un troisième temps, que les deux animateurs interviennent pour surligner certains éléments amenés tout au long des échanges et éventuellement les relier à des aspects théoriques, un choix qui est pour nous dicté par le fait que ces groupes sont intégrés dans des formations à l'université. C'est une occasion pour que des notions qui ont été abordées dans d'autres cours de la formation soient reprises dans la pratique, permettant ainsi que « quelque chose de la psychanalyse » soit transmis à l'université (FREUD, 1984). Au début de chaque séance, les participants qui ont présenté une situation la fois précédente, peuvent prendre la parole pour partager des éléments de réflexion, ou encore des questions restées en suspens.

La scansion, lors de ces différentes phases, a une fonction particulière et chaque temps est porté par des actions différentes, ayant des effets spécifiques. Mais pour toutes ses phases, il y a un facteur commun: le fait de prendre le temps, justement, pour créer un écart avec le temps accéléré de notre modernité (ROSA, 2010), de la réaction à la place de la réponse, du tout et tout de suite de l'impératif à la jouissance. Ces phases⁵ permettent de travailler sur différentes opérations qui sont au cœur de l'art d'enseigner et d'éduquer par les différences

⁴ Traduit librement de l'italien, version numérique de l'ouvrage.

⁵ Nous avons décrit ce dispositif dans un article publié en 2018 (PIRONE; WEBER, 2018).

actions qui sont engagées. L'action de raconter, celle que Ricœur appelait la capacité de faire récit (RICŒUR, 2004), avec les opérations qui en découlent: rassembler; s'inclure dans la scène vécue ; s'adresser à un autre. L'action d'écouter, capacité d'écouter l'autre, et de s'entendre dire. L'action de partager: être avec les autres dans un groupe. Et pour finir, l'action de dire: faire retour à soi, s'entendre parler; chercher des pistes de lecture, non pas des interprétations, non pas des bribes d'analyse sauvage, mais des propositions de lecture ouvrant sur la suite symbolisant un point de désir au-delà.

Ces opérations représentent pour nous des temps logiques de subjectivation que nous pouvons comparer aux temps logiques que Lacan présente avec le fameux sophisme des prisonniers: l'instant de voir, le temps pour comprendre et le moment de conclure (LACAN, 1966).

Le premier temps, c'est le temps du récit. Nous demandons au participant qui veut mettre au travail une situation qu'il doit avoir vécue lui-même, de la raconter à la première personne, de la façon la plus détaillée possible. L'invitation faite aux participants de « raconter » une situation vise à soutenir ce travail de rassemblement et d'adresse aux autres, et permet de soutenir un déplacement vers une position active dans le dire. Souvent, dans une modalité peut-être aussi défensive, les participants choisissent de rapporter quelque chose qui se répète: nous leur proposons alors de choisir un moment précis dans la répétition. Quand, par exemple, le participant dit « ça se passe tous les jours », nous les invitons à faire un effort fictionnel, et à choisir un jour en particulier; ou bien encore à choisir un fragment, un événement précis, si la description prend le pas sur la narration. Nous invitons celui qui parle à dessiner les bords de la situation choisie par des marqueurs temporels et spatiaux. C'est pour nous un acte de ponctuation, et c'est déjà là, dès ces premiers instants, un travail de scansion permettant au sujet de *s'entendre dire*. Les participants présentent essentiellement des

situations professionnelles qui les mettent en souffrance ou encore qu'ils ont vécues comme des échecs. Le travail d'élaboration doit permettre de dépasser une position de culpabilité, parfois paralysante, parfois point de jouissance, pour essayer de comprendre autrement ce qui a pu se jouer à un certain moment et dans un lieu précis. Un des points importants de ce type de travail est d'aider les praticiens à dépasser des formes de répétitions du même, où ça tourne en rond.

Mais ce que nous souhaitons pointer dans le fil de notre réflexion, c'est le fait que dans la répétition du même, les sujets donnent souvent l'impression de ne pas croire qu'ils ont d'autres choix, comme s'ils subissaient quelque chose d'inéluctable. D'où notre invitation à se situer, dans le sens d'explicitier l'événement qui a marqué une rupture en faisant un travail de nomination. Le but en est de ne pas laisser « tomber » le sujet dans un espace imaginaire atemporel et sans contours, et par conséquent sans possibilités de changement. Il s'agit de convoquer le sujet dans ce lieu de parole. *Instant de voir*.

Dans le deuxième temps, l'étudiant qui a raconté écoute, et ceux qui ont écouté peuvent parler. Écouter sans forcément dire quelque chose, c'est un apprentissage, une action. C'est une des capacités fondamentales dans les métiers où la relation à l'autre est centrale, capacité de laisser place à l'inconnu, à l'altérité, à l'énigme. Le groupe est alors invité à proposer des pistes de réflexion. Pas de jugement, c'est la règle du dispositif. Proposer activement, signifie ouvrir des perspectives et non pas réécrire une histoire d'une autre façon. Être tourné toujours vers l'avenir, c'est un enjeu éthique. Ce deuxième temps se termine avec la prise de parole du participant qui a partagé la situation et qui intervient suite aux pistes dégagées par les autres étudiants. *Temps de comprendre*.

Suit le troisième temps, les animateurs, qui ont jusque-là écouté et accompagné la scansion entre les différentes phases, prennent alors la parole pour la restituer au groupe. Il s'agit de

re-dire, dans le sens de refaire un tour dans les échanges, de pointer des signifiants, surligner ce qui a été dit avec d'autres mots. Il ne s'agit pas d'interpréter, et non plus de donner des significations, d'expliquer, ou encore d'indiquer comment agir. Surligner signifie pointer les enjeux, et leur complexité. *Moment de conclure*, temps d'ouverture.

Il s'agit dans ce type de dispositif de parier sur le sujet *à-venir*. À partir de ce travail sur une rencontre avec l'imprévu et sur l'expérience du trou dans le savoir, ce qu'on vise, c'est que chacun découvre sa part de responsabilité par rapport à l'événement vécu. Une démarche qui va à l'encontre des processus de victimisation et de déresponsabilisation subjective produits par les nouveaux discours. C'est à partir de cette écoute que nous accueillons les situations amenées par les enseignants. Comme par exemple, quand un enseignant en formation pour devenir conseiller pédagogique, raconte à une séance du groupe d'analyse des pratiques professionnelles les difficultés qu'il rencontre avec le stagiaire qu'il accompagne, et qui est donc en formation pour devenir enseignant à son tour. Ces difficultés se répètent: il devrait y en avoir seulement un qui sait, le futur conseiller pédagogique, mais l'autre n'en veut pas de ce savoir, il sait aussi. Nous encourageons l'étudiant à choisir un moment en particulier dans cette série qu'il raconte: il décide alors de mettre au travail un moment d'échange entre lui et son stagiaire, après que le stagiaire a tenu une leçon devant la classe, c'est le moment dudit *debriefing*. En respectant les nouvelles injonctions à l'autonomie, qui suivent leur cours en parallèle avec celles sur la bienveillance, l'accompagnateur essaye par tous les moyens de faire réfléchir son stagiaire sur certaines situations de sa leçon, il ne (le) lâche pas. Il faut qu'il trouve « de façon autonome » ses erreurs, et plus précisément ceux que l'accompagnateur a repérés. Joli exemple des paradoxes éducatifs contemporains! Sauf que le stagiaire aussi se positionnait comme quelqu'un qui sait comment faire, et ces er-

reurs lui ne les voyait pas du tout comme telles. Ses arguments ne convainquent pas le futur conseiller pédagogique. Les voilà alors dans une impasse, assujetti à un discours érigé pour l'un en discours de maître et pour l'autre en discours universitaire, l'un contre l'autre, savoir contre savoir, dans une forme spéculaire. Sans subjectivation et distance critique, on risque de ne plus tenir sa place, place de passeur, et de bloquer toute transmission. Même un discours comme celui de l'autonomie peut finir par laisser l'élève ou le stagiaire abandonné à soi-même, c'est-à-dire à sa jouissance. Tout le travail du dispositif d'analyse clinique des situations professionnelles consiste alors dans ce cas, à essayer de faire entendre cette position de maîtrise, de savoir-pouvoir, pour qu'une rencontre à l'avenir avec les futurs stagiaires soit possible.

Ces positions paradoxales du sujet tiraillé entre les discours éducatifs actuels et ses propres jouissances émergent très souvent aussi dans les situations que les enseignants amènent autour des questions touchant à l'inclusion scolaire. Voici un exemple parmi d'autres: une enseignante nous raconte sa difficulté à mener dans sa classe un travail d'inclusion d'un élève diagnostiqué à haut potentiel. Il présente, selon les dires de l'enseignante, des comportements de plus en plus dérangeants en classe, et il a de nombreux suivis à l'extérieur de l'école. Ce qui pose problème à l'enseignante, c'est son indiscipline et le traitement différent dont il bénéficie par rapport aux autres enfants. Le groupe des étudiants que nous accompagnons s'arrête longuement sur ce point, sur la difficulté de cette enseignante de ne pas savoir comment expliquer aux autres élèves pourquoi elle traite différemment cet enfant en particulier. Difficulté probablement à dire l'impossible qui se joue dans cette soi-disant différence, difficulté à lier par la parole les affects de cette rencontre avec l'altérité. L'enjeu du travail a été de permettre à l'étudiante de pouvoir exprimer son désir et d'entendre les défis qui se posent face à cette altérité, point que les élèves de la

classe où elle travaille n'avait pas manqué de questionner.

S'engager, rencontrer

Le travail sur des situations transférentielles complexes permet d'inter-peller les enseignants en formation pour qu'ils puissent trouver comment faire avec les interdits fondamentaux, les impossibles, et pour qu'ils se déplacent et s'ouvrent au désir. En se rendant compte des transferts, des dépendances quand on met l'Autre à une place de sujet supposé savoir ou de sujet supposé non savoir, les étudiants s'entre-aident pour sortir en commun d'une impasse. Ce travail psychanalytique constitue un défi et un engagement éthique pour tous ceux qui y participent. « Le statut de l'inconscient [...] est éthique », affirmait Lacan (1973, p. 34), et nous en sommes responsables: « là où c'était, le je dois advenir ». Voilà une des raisons qui fait que l'être humain résiste à ce travail analytique et préfère se laisser moraliser, voire sadiser, par des soi-disant certitudes. Se confronter au désir et au discours de l'Autre aide les interlocuteurs à se positionner comme sujet, à sortir de leurs enfermements et idéologies. La rencontre permet de sortir de ses propres souffrances du langage, de s'arracher à cette souffrance en passant par la parole. Ouvert aux retours de l'autre nous finissons par mieux comprendre notre propre jouissance en jeu dans les échanges.

Le sujet ne se retrouve que là où l'être parlant fait le pari du sujet, là où il ose être à l'écoute de sa parole et de son corps. Ceci constitue un défi singulier, au cœur de la tâche de l'éducateur. En tant qu'être parlant adulte et professionnel, nous sommes des inter-locuteurs, ceux qui aident l'autre à s'exprimer, à s'expérimenter, à oser le pari de « dia-loguer », afin qu'un sujet de désir puisse émerger et poursuivre au-delà. Il s'agit finalement de créer un lien entre sujets qui assument leur responsabilité par rapport aux discours, aux pratiques et à leurs actes. En tant qu'analystes qui cadrent un tel travail nous

nous engageons avec notre désir. C'est ainsi que nous suscitons le transfert des participants. C'est à travers la rencontre avec l'analyste et les Autres que la demande et en fin de compte le désir des étudiants sont suscités. La dynamique aide les participants à « dé-couvrir » les trous, à s'approcher du vide originaire, à se rendre compte finalement de la pulsion de mort (WEBER; VOYNOVA, 2020) qui déstabilise tout système, tout semblant de Grand Autre. L'assumer, c'est une des conditions pour risquer vivre des conflits et en débattre.

Ce type de travail joint éthique et politique, et en effet, la démocratie se construit sur du vide, de l'incertitude (LEFORT, 1986, p. 29). À nous d'inventer des parcours de vie et d'éducation, à condition d'accepter de faire avec l'impossible, en passant d'un discours à l'autre, comme nous le propose Lacan.

Bibliographie

- ARENDRT, H. **La condition de l'homme moderne**. Paris: Calman-Lévy, 1983.
- BAUMAN, Z. **La vita in frammenti**. La morale senza etica del nostro tempo. Roma: Castelvecchi, 2018.
- BLANCHARD-LAVILLE, C.; FABLET, D. (éd.) **Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles**. Paris: L'Harmattan, 2001.
- CIFALI, M. **Le lien éducatif**: contre-jour psychanalytique. Paris: PUF, 1994.
- DERRIDA, J. **Marge de la philosophie**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1972.
- DOUVILLE, O. Pour introduire l'idée d'une mélancolisation du lien social. **Cliniques méditerranéennes**, n. 63, p. 239-262, 2001.
- DUBOIS, A.; BLANCHARD-LAVILLE, C.; LERNER, S. Groupes d'analyse des pratiques pour enseignants. Mise en perspective de trois dispositifs inspirés du "groupe Balint". **Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe**, n. 1, p. 115-130, 2017.
- FREUD, S. Doit-on enseigner la psychanalyse à l'Université ? Dans **Résultats, idées, problèmes I**. Paris: PUF, 1984. p. 239-242.
- FREUD, S. **Malaise dans la civilisation**. Paris: Payot & Rivages, 2010.

- HAN, B.-C. **La société de la fatigue**. Strasbourg: Circé, 2014.
- HAN, B.-C. **Psychopolitique**. Le néolibéralisme et les nouvelles techniques de pouvoir. Strasbourg: Circé, 2016.
- IMBERT, F. **L'inconscient dans la classe**. Paris: ESF éditeur, 1997.
- LACAN, J. Le temps logique et l'assertion de certitude anticipée. Un nouveau sophisme. Dans **Écrits I**. Paris: Éditions du Seuil, 1966. p. 195-211.
- LACAN, J. **Le Séminaire, Livre XI, Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse**. Paris: Seuil, 1973.
- LACAN, J. Du discours psychanalytique. Dans CONTRI, G. B. (dir.). **Lacan in Italia, Lacan en Italie, 1953-1978**. Milan: La Salamandra, 1978. p. 26-39. Disponível em: http://societaamicidelpensiero.it/wp-content/uploads/LACAN_ITALIA.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.
- LACAN, J. **Je parle aux murs**. Paris: Éditions du Seuil, 2011.
- LEFORT, C. **Essais sur le politique: XIXe et XXe siècles**. Paris: Seuil, 1986.
- MANNONI, M. **Éducation impossible**. Paris: Éditions du Seuil, 2008.
- PIRONE, I.; TISSOT, P. L'inclusion scolaire, un enjeu de langage? **Psychologie clinique**, n. 50, p. 107-116, 2020.
- PIRONE, I.; WEBER J.-M. Comment être juste dans l'acte d'enseignement ? Une question pour le sujet au-delà d'une compétence professionnelle. **Spirale - Revue de recherches en éducation**, n. 61, p. 53-68, jan. 2018.
- RECALCATI, M. **L'uomo senza inconscio**. Figure della nuova clinica psicoanalitica. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2010. Version en ligne Kindle.
- RICCEUR, P. **Parcours de la reconnaissance**. Paris: Éditions Stock, 2004.
- ROSA, H. **Accélération**. Une critique sociale du temps. Paris: Éditions La Découverte, 2010.
- ROUZEL, J. **La supervision d'équipes en travail social**. Paris : Dunod, 2007.
- WEBER, J.-M.; VOYNOVA, R. **Le décrochage scolaire: un rapport au savoir et la pulsion de mort**. Montpellier: Champ social, 2020.

Recebido em : 30/08/2020
Aprovado em : 14/12/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

TRAJETÓRIAS SUBJETIVAS NA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO¹

Carla Nunes Vieira Tavares (UFU)*
<https://orcid.org/0000-0002-5156-0150>

RESUMO

Abordando a formação docente por meio da divisão subjetiva, que impede a integralização de conhecimentos ou a totalização de toda e qualquer prática educativa, este artigo discute os resultados de uma pesquisa-intervenção de orientação psicanalítica com professores pré-serviço e em serviço, apoiando-se na articulação entre relação com o saber, experiência e transmissão, conforme concebidas no campo da Psicanálise e Educação. Por meio da oferta da palavra aos participantes em diferentes formatos, a pesquisa propiciou momentos de suspensão de certezas subjetivas por meio de intervenções e pontuações, objetivando permitir aos professores uma (re)apropriação da posição docente. A análise do *corpus* contemplou os movimentos subjetivos nessa direção, por meio do que denominei relatos de experiência. Por meio da narrativização das intervenções e de seus efeitos sobre os participantes, os relatos cartografaram os pontos em torno dos quais indiciou-se a construção de um saber particular sobre a docência e a inscrição no sujeito de algo da ordem de uma transmissão. Configurou-se, assim, a relação entre espaços de fala-escuta e a instauração da experiência como desencadeadores de trajetórias formativas marcadas pelo investimento subjetivo e, portanto, marcadas por uma significativa relação com o saber.

Palavras-chave: Experiência formativa. Relação com o saber. Transmissão. Formação de professores. Psicanálise

ABSTRACT

SUBJECTIVE TRAJECTORIES IN THE TRAINING EXPERIENCE

Approaching teacher training focusing the subjective division, which prevents the integration of knowledge or the totalization of any educational practices, this article discusses the results of a psychoanalytic-oriented research that intervened in pre-service and in-service teachers. The theoretic premises are supported by the articulation between the relation to knowledge, experience and transmission, as conceived in the field of Psychoanalysis and Education. By

1 Agradeço a leitura detalhada e as sugestões da Profa. Dra. Nádia Laguárdia de Lima, supervisora do estágio de pós-doutoramento que resultou neste trabalho. Esta pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em 2019.

* Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e em Ciências da Linguagem pela Université de Franche-Comté, FR. Professora Associada do Instituto de Letras e Linguística, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: carlatav@ufu.br

opening the speech to participants in different formats, the research provided moments of suspension of subjective certainties through interventions and remarks, aiming to allow teachers to (re)appropriate the teaching position. The analysis of the *corpus* has contemplated the subjective movements in this direction, through what has been named experience reports. Through the narrativization of the interventions and their effects on the participants, the reports have mapped the points around which the construction of a particular knowledge about teaching and the inscription in the subject of something of the order of a transmission was indicated. Thus, the relationship between spaces of speech-listening and the establishment of experience were configured as triggers of formative trajectories marked by subjective investment and, therefore, marked by a significant relation to knowledge.

Keywords: Formative experience. Relation to knowledge. Transmission. Teaching education. Psychoanalysis.

RESUMEN

TRAYECTORIAS SUBJETIVAS EN LA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN

Al acercarse a la formación del profesorado a través de la división subjetiva, que impide la integración del conocimiento o la totalización de las prácticas educativas, este artículo analiza los resultados de una intervención de investigación orientada a la psicoanálisis con docentes pre servicio y en servicio. Las premisas teóricas son guiadas por la articulación entre la relación con el saber, la experiencia y la transmisión, tal como se concibe en el campo del psicoanálisis y la educación. Al ofrecer la palabra a los participantes en diferentes formatos, la investigación proporcionó momentos de suspensión de certezas subjetivas a través de intervenciones, con el objetivo de permitir a los maestros (re)apropiarse de la posición de enseñanza. El análisis del corpus contempló los movimientos subjetivos en esta dirección, a través de lo que llamé informes de experiencia. A través de la narrativización de las intervenciones y sus efectos en los participantes, los informes mapearon los puntos alrededor de los cuales se indicó la construcción de un conocimiento particular sobre la enseñanza y la inscripción en el tema de algo del orden de una transmisión. Así, la relación entre los espacios de escucha oral y el establecimiento de la experiencia se configuraron como desencadenantes de trayectorias formativas marcadas por la inversión subjetiva y, por lo tanto, marcadas por una relación significativa con el saber.

Palabras clave: Experiencia formativa. Relación con el saber. Transmisión. Formación del profesorado. Psicoanálisis

Introdução

Este artigo se propõe a explorar a falha e o que rateia na formação docente, de modo a mobilizar os efeitos do real e da divisão subjetiva resultante da entrada do sujeito na linguagem, que insistem em se inscrever nas práticas pedagógicas, a formação docente aí incluída. O enfoque, portanto, recai sobre a subjetividade na formação. O olhar se volta para o sujeito, considerando-o indissociado dos fenômenos históricos, sociais e políticos, mas focando a singularidade do exercício da subjetividade na prática languageira. Sujeito e linguagem, portanto, são entendidos submetidos ao social e atravessados pela falha, pelo equívoco, pelo real.

Assim, recorrendo ao campo que articula Psicanálise e Educação e as Ciências da Educação, este artigo objetiva discutir as trajetórias subjetivas de professores em formação (pré-serviço e em serviço), de modo a trilhar os pontos indiciadores do atravessamento da subjetividade na experiência de formação e na relação com o saber (BEILLEROT; BLANCHARD-LAVILLE; MOSCONI, 1996). Para tanto, recorro ao que denominei “relato de experiência”, um instrumento de análise desenvolvido em uma pesquisa-intervenção² de base psicanalítica sobre a formação pré-serviço e continuada de professores de língua inglesa. Levada a efeito nos anos de 2019 e 2020, com uma turma do terceiro e quarto períodos de dois componentes curriculares práticos de um curso de Letras (Inglês e Literaturas de Língua Inglesa), em uma universidade federal, a pesquisa objetivou

2 A psicanálise aplicada ou em extensão propõe-se a investigar e intervir com os fundamentos da psicanálise no mal-estar manifesto no campo social. O caráter intervencionista desta pesquisa direcionou-se tanto por um modo de compreensão e problematização de uma dada construção discursiva da realidade com vistas a indicar como o sujeito se posiciona em relação a ela, como pela instauração de brechas por onde a realidade subjetiva pudesse se (re)organizar (PEREIRA, 2016). Esclareço, ainda, que o relato de experiência aqui distingue-se do que é proposto, comumente, em pesquisas de base empírica, pois considera a noção de experiência, tal como proposto por Bondía (2002) e Larrosa (2011), ou seja, estruturante de sua escrita. Adiante, essa distinção é aprofundada.

analisar os efeitos de intervenções de orientação clínica sob a perspectiva da psicanálise durante a formação docente. Durante um ano, os professores em formação observaram aulas de língua inglesa do Ensino Fundamental 2 de um professor em serviço em uma escola municipal, elaboraram propostas pedagógicas de intervenção e as implementaram em parceria com o professor regente. A pesquisa foi desencadeada pelo meu incômodo como professora dos alunos da licenciatura diante da fragilidade de sua relação com o saber e da prevalência de um imaginário ideal de docência e de formação. Dos dezoito alunos, sete participaram efetivamente desta pesquisa, além do professor regente.

Assim, propus a abertura de espaços de franquia da palavra para os professores participantes da pesquisa (em formação e em serviço), nos quais ela circulava o mais livremente possível, entremeada por pontuações minhas, como mediadora, mas, também, dos participantes. Os espaços de palavra, conforme foram nomeados, eram abertos logo após observações e atuações dos professores em formação nas classes do professor em serviço. Seguindo uma orientação clínica, os espaços de palavra produziram material que constituiu o *corpus* da pesquisa, analisado por meio de relatos de experiência.

O *corpus* da pesquisa foi constituído por notas no diário de campo das observações³ e dos espaços de palavra, relatórios de observação, propostas pedagógicas de intervenção, relatórios finais e trocas de mensagens por grupo no WhatsApp. Um caminho para dar um tratamento analítico interpretativo ao material coletado foi considerar a formação docente como experiência complexa e multifacetada (BONDÍA, 2002; LARROSA, 2011). Em especial, o processo formativo compreendido

3 Durante a primeira parte da atuação na escola, os professores fizeram observações participativas nas aulas do professor em serviço. No segundo semestre, como pesquisadora, foi a minha vez de observar as aulas dos professores. Elas produziam material para uma sessão de *feedback*, filmada e enviada para os professores. Esses *videocasts* causaram significativa interação via WhatsApp.

pela pesquisa dava indícios da apropriação da posição docente como resultado de um (não) saber, flagrando rastros das trajetórias subjetivas traçadas pelos professores. Delineava-se no *corpus* uma articulação entre experiência subjetiva e transmissão, que me convocava a discutir os modos particulares de apr(e)ender o saber naquele processo de formação. Nascia, nesta articulação, a possibilidade de analisar recortes desse processo de formação em forma de relatos de experiência.

Enquanto um gênero textual acadêmico, o relato de experiência refere-se a um texto descritivo de uma prática ou experimento empíricos, cuja ênfase recai nos procedimentos da pesquisa e seus resultados. Nas ciências humanas, especificamente na Linguística Aplicada e na Educação, campos aos quais me filio como pesquisadora e professora, esse gênero é muito comum em pesquisas etnográficas e narrativas. A diferença entre o relato de experiência tal como é discutido neste trabalho e aquele encontrado nessas pesquisas é a consideração da divisão subjetiva e a tentativa de borderjar o real por meio da imbricação do simbólico e do imaginário em sua escrita, que materializa gestos de interpretação. Por sua vez, esses gestos também delineiam trajetórias e cartografias que mapeiam e/ou indicam o entrecruzamento da subjetividade na pesquisa.

Considerando a formação de professores como um processo que pode engendrar a experiência implicada subjetivamente com o saber, sustentada no não-saber inconsciente, a análise cartografada nos relatos de experiência enfocou o trabalho subjetivo em jogo sobre o conhecimento formalizado sobre a docência. Neles trilhei os movimentos para a construção de um saber particular e a inscrição no sujeito de algo da ordem de uma transmissão. Por isso, neste artigo, abordo, inicialmente, a formação de professores sob a perspectiva da Psicanálise e Educação e das Ciências da Educação, enfocando a articulação entre experiência, relação com o saber e transmissão. Em seguida, discorro sobre as bases teóricas sobre as

quais o relato de experiência tal como proponho se constitui. Por fim, apresento um relato de experiência, resultado de meus gestos de interpretação sobre o *corpus*, no qual a narrativa da experiência delineia as trajetórias subjetivas na construção dessa relação com o saber, diante das intervenções. Elas permitiram desalojar algumas certezas, instaurando um espaço de reflexão que ensejou a emergência de um outro saber sobre o sujeito e sobre os modos de apropriação da posição de professor.

1 Experiência, transmissão e relação com o saber

Em uma conhecida proposição, Larrosa (2011, p. 5, grifo do autor) afirma que a experiência é “*isso que me passa*”.⁴ Essa formulação interessou à pesquisa, porque a formação docente desencadeia processos de ensino-aprendizagem nos quais seja instaurada uma relação do sujeito com o saber, marcada pela incompletude, pelo laço com o outro e pela imprevisibilidade. Esses três fatores me parecem referidos na grafia do pronome demonstrativo “isso”, aludindo tanto a algo indeterminável e, portanto, impossível de ser totalizado; como ao substantivo Isso (*Id*, em alemão), em uma clara remissão ao inconsciente e como ele é referido na psicanálise freudo-lacaniana. De fato, Bondía (2002) e Larrosa (2011) propõem que a relação com o saber necessariamente demanda algo de uma experiência do sujeito com o objeto de saber, pois é ela que possibilita ao sujeito dar sentido “ao acontecer que nos acontece” (BONDÍA, 2002, p. 27).

A noção de relação com o saber advém do trabalho dos pesquisadores ligados ao *Centre de Recherche Éducation et Formation* (CREF) (BEILLEROT; BLANCHARD-LAVILLE; MOSCONI, 1996) e vem sendo desenvolvida no Brasil no campo da Psicanálise e Educação. A relação

⁴ Larrosa (2011) grafa o pronome demonstrativo indefinido “isso” em itálico para referenciar o real, registro do inapreensível e não representável pela linguagem, que retorna atravessando o sujeito e sua relação com o mundo.

com o saber é um processo dinâmico e complexo pelo qual, com base no saber legitimado socialmente, o sujeito, no exercício de sua singularidade, recusa uma parcela de gozo para investir subjetivamente em um objeto de saber. Como resultado, saberes particulares são (re)construídos a partir do conhecimento, possibilitando ao sujeito agir sobre o mundo, apre(e)ndê-lo,⁵ conferir-lhe sentido e mediar sua relação com o Outro e consigo mesmo. Tal construção se dá na relação do humano com o mundo, mediada pelo simbólico em sua articulação com o imaginário, afetada pelo real. Trata-se, portanto, de uma construção de saber sustentada no não-saber, pois é ele que suporta os movimentos do sujeito na elaboração particular resultante do conhecimento. Essa rede de saber que rodeia um ser que vem ao mundo é que será, pouco a pouco, investida pela criança para que ela construa ali um modo próprio de inserção (HATCHUEL, 2005). Como o saber é claudicante, a relação com ele volta a operar a cada momento da história de um sujeito em que for necessário encontrar respostas ao seu enigma subjetivo e ele se voltar para o campo da cultura, do social, da ciência e de si mesmo. Experiência e saber, portanto, estão intrinsecamente relacionados.

Larrosa (2011) problematiza a experiência a partir de uma dupla articulação entre algo da exterioridade que afeta o sujeito e da percepção subjetiva desse processo. Logo, a experiência, de alguma forma, assume uma figuração do *isso* e de seus efeitos sobre o sujeito, remetendo-se à negatividade, ao indiscernível e ao irreduzível que a compõe. O princípio de alteridade inerente à experiência pressupõe um encontro-confronto com uma objetividade. A radicalidade desse evento tem o potencial de provocar uma fratura na rede de significantes do sujeito, com caráter desestabilizador. Esse

encontro-confronto assume, assim, valor de acontecimento, desencadeador de alterações na constituição subjetiva

Importante não confundir acontecimento, nessa perspectiva teórica, com um fato, situação ou evento. O acontecimento, nas palavras de Figueiredo (1994, p. 152, grifo do autor) é “de início, uma ruptura na trama das representações e das rotinas; [...] uma quebra dos dispositivos de construção e manutenção do tecido da realidade; [...] é também a transição para um novo *sistema representacional*”. Refiro-me ao conjunto de ancoragens subjetivas e identitárias como cadeia significante, essa rede que provê uma ilusória e necessária unidade e homogeneidade ao sujeito. A experiência, desse modo, é desencadeada por meio de um acontecimento que presentifica a exterioridade para o sujeito, afetando-o por seu caráter altero, e o convoca a construir outros e novos significantes para mediar sua relação consigo mesmo e com o mundo, por meio de uma elaboração subjetiva complexa e multifacetada.

Por meio do estranhamento diante do acontecimento, a experiência possui uma potência criativa e transformadora do sujeito, incidindo no campo social, constituindo e constituindo-se (n) o universo simbólico por meio do exercício da palavra. Assim, o não-saber resultante do atravessamento do real no campo subjetivo e constitutivo da experiência resulta na produção de um saber. Não se trata de um saber pleno ou da ordem da verdade, mas de uma certa elaboração simbólica não fechada, marcada pela negatividade e incompletude, que permite ao sujeito lidar com *isso* que o atravessa e permanentemente demanda significação.

De acordo com Larrosa (2011), a afetação do sujeito pela experiência e, conseqüentemente, os efeitos do saber dela resultantes, acontece na dependência da instauração de três princípios, a saber o de subjetividade, reflexividade e transformação.⁶ Nesse sentido, em relação

5 Valho-me da grafia proposta por Lajonquière (2013, p. 459), baseando-se nas proposições lacanianas quanto ao saber (LACAN, 1985), que marca o duplo processo constitutivo da aprendizagem: o aprender como operação de aquisição de conhecimentos que demanda uma apreensão para si de algo do campo do Outro. A resultante não é a reprodução ou integralização do conhecimento, mas uma elaboração particular de saber.

6 Em um trabalho anterior (TAVARES; DRIGHETTI, 2018), esses três princípios foram mobilizados, a fim de discutir o embate constitutivo na relação teoria-prática e os modos de afetação dos professores de inglês pré-serviço, de modo

ao primeiro e segundo princípios, o encontro-confronto com o *isso* do acontecimento se *passa no* sujeito, mas não se reduz a ele. A experiência demanda do sujeito uma desancoragem de si mesmo no encontro-confronto com o acontecimento, mas, simultaneamente, desencadeia efeitos subjetivantes, ganhando o efeito reflexivo potencializador de processos de responsabilização subjetiva pelas escolhas e suas consequências, pelo desejo, pelos modos de gozo, pelo sofrimento. A responsabilização subjetiva refere-se a uma alteração do sujeito em relação à sua posição subjetiva, com base na ética do desejo. A reflexividade aqui não pressupõe uma aplicabilidade ou correspondência. Ao contrário, a experiência, nessa perspectiva, não admite generalização, totalização ou integralização, pois sempre será única, singular e própria, por depender da linguagem para ser mediada, dar-se no sujeito e, portanto, estar atravessada pelo real (LARROSA, 2011). Apenas traços conseguem passar para o nível de uma elaboração subjetiva e, de algum modo, tocar o sujeito, consistindo no terceiro princípio da experiência, o da transformação. Por isso, a experiência não pressupõe um resultado *a priori*. Antes, é no *a posteriori* que seus efeitos no sujeito podem se dar a conhecer.

As considerações a respeito da noção de experiência em Larrosa (2011) permitem aproximá-la da formação docente. O radical *forma* deriva do latim *formatio* e refere-se ao ordenamento de elementos de um todo, à constituição ou a um conjunto de valores ou princípios morais desenvolvidos como resultado da educação (FERREIRA, 2010). A educação perfaz um dos elementos dessa alteridade que interpela o sujeito a conformar-se a um conjunto de valores, conhecimentos, teorias. Para ganhar lugar entre seus pares, o sujeito deverá submeter ao processo educativo uma parcela de suas pulsões. Por sua vez, o acréscimo do sufixo *-ação (-ione)* agrega movimento processual à formação. Como não é estática nem tampouco passiva e na medida em que pode presentificar

a alterar sua constituição identitária.

rupturas na rede significativa do sujeito pela irrupção do acontecimento, a formação é suscetível de causar uma *trans*-formação, ou seja, um movimento de travessia, reconstituição e (re)ordenamento.

De fato, Larrosa (2006, p. 64) se vale da metáfora da viagem para relacionar a experiência à formação:

[...] a ideia de experiência formativa, essa ideia que implica um se voltar para si mesmo, uma relação interior com a matéria de estudo, contém, em alemão, a ideia de viagem. Experiência (*Erfahrung*) é, justamente, o que se passa numa viagem (*Fahren*), o que acontece numa viagem. E a experiência formativa seria, então, o que acontece numa viagem e que tem a suficiente força como para que alguém se volte para si mesmo, para que a viagem seja uma viagem interior.

Na trajetória da experiência de formação que pode se dar em um contexto formalizado, como é o caso de um curso de licenciatura em Letras, campo desta pesquisa, a experiência formativa pode aportar ao sujeito novos contornos. Ninguém passa incólume por uma formação, ainda que seus efeitos não sejam aqueles delineados pelos objetivos e metas formalizados pelo Projeto Pedagógico, planos de ensino de seus componentes curriculares ou ainda no fio do dizer dos licenciandos.⁷ O fim da formação e suas consequências para o sujeito, porém, permanecem uma incógnita e dependerão do engajamento subjetivo dos envolvidos, como aponta Larrosa (2006, p. 65):

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém.

⁷ Ao início de cada semestre, uma das dinâmicas que costumam abrir um canal de interação entre professores e professores em formação é indagar-lhes quanto às suas expectativas em relação a determinada disciplina. A discursividade sobre elas é, normalmente, marcada pelo entrecruzamento do simbólico com o imaginário, evidenciando um dizer prenhe de discursividades do senso comum, com pouca incidência de marcas de implicação subjetiva.

A irrupção de momentos nos quais seja possível experienciar traços da formação, portanto, reside na condição de que, na relação entre sujeitos, o lugar do saber não seja todo, que não se pretenda tudo dizer ou ensinar, que se instaurem interrogações com o potencial de estranhar e mover o sujeito a (re)pensar. A experiência de linguagem, neste percurso, efetua uma certa potência de falar resultante do estranhamento diante do novo e, nesse processo, pode produzir (res)significações do sujeito e do mundo.

Na medida em que a formação de professores pode ensejar uma experiência subjetiva capaz de promover uma nova relação com o saber atravessada por um não-saber, há possibilidades de que ela promova uma transmissão.

A visada explorada neste trabalho quanto à transmissão a compreende na dependência de uma elaboração subjetiva do saber que pode se dar na experiência da formação. Aprender, como já afirmado, é apropriar-se do saber do campo do Outro de maneira particular, apre(e)nder, tomar e ser tomado. Reside aí uma diferença fundamental entre ensinar e transmitir. O ensino se relaciona a um conjunto de conhecimentos a serem “passados” adiante, para valer-me de um verbo muito usado no ambiente escolar (“O professor passou tal matéria”) e que, ao menos no nível das expectativas, seriam aprendidos. A transmissão, porém, conforme aqui entendida, implica considerar modos singulares de investir o objeto de saber e de sua apreensão, bem como a impossibilidade de garantir sua integralidade ou de prever como ela se dará, tal como assinalam Stolzmann e Rickes (1999, p. 42):

[A transmissão] não está simplesmente do lado das informações ou dos conteúdos, mas sim de uma operação que permite ao sujeito, em contato com algumas ideias, tomá-las por meio de um árduo trabalho e reconstruí-las, imputando-lhes seu estilo, agregando-as ao que já havia constituído, e produzindo, como resultado, algo que reconhece como próprio.

A transmissão de saber na formação docente, portanto, requer que a experiência da formação *passe* o sujeito. Por meio do investimento subjetivo, o sujeito pode se apropriar de uma parcela do conhecimento legitimado, reconstruindo-o, fazendo-o passar pelo corpo, depurando-o, a fim de produzir um saber particular e, a partir dele, se autorizar de certo modo na posição docente. Isso marcaria uma apropriação particular da docência, remetendo aos efeitos da experiência de formação no sujeito. A transmissão na formação implica, ainda, que o saber jamais será todo, pois sua relação com a verdade faz com que ele seja sempre pontual, demande constantes reelaborações e que a claudicância desse saber seja produtiva, uma vez que a relação com ele depende da falta para ser instaurada.

Eis, portanto, a articulação entre experiência, transmissão e relação com o saber. A experiência enseja uma relação do sujeito com o saber que, para acontecer, depende de um ritmo particular e do tempo lógico do sujeito, conforme assinalam Lima e outros (2015, p. 53): “O saber requer um lapso de tempo, um intervalo entre o que se transmite e o que se apreende, tempo de assimilação subjetiva.” Ocorre que o saber está no campo do Outro: “O estatuto do saber implica, como tal, que já há saber e no Outro, e que ele é a prender, a ser tomado. É por isso que ele é feito de *aprender*. [...] para tê-lo, é preciso empenhar a própria pele.” (LACAN, 1985, p. 130, grifo do autor). Assim, a relação com o saber requer investimento subjetivo. Onde há sujeito, a falta opera impedindo uma relação termo a termo. Logo, o que se ensina não corresponde jamais ao que se aprende, resultando que o saber mediado na transmissão guarda algo de uma imprevisibilidade.

A possibilidade de que uma transmissão tal como concebida aqui marque a formação docente invoca, ainda, o desejo como o motor das investidas do professor, tanto formador como em formação, na relação com o saber. O desejo em ação é indiciado por meio de invenções singulares, no nível simbólico e objetal,

capazes de mediar o confronto do sujeito com seu desamparo e de sustentar uma verdade subjetiva. Trata-se, portanto, de que, na formação, seja possível que, pela via do desejo, um laço se instaure entre sujeitos e/ou entre sujeito e objeto de saber. Esse laço depende da efetivação de uma demanda de saber, a suposição de um saber no Outro e, assim, pela via da transferência, se estabeleça algum tipo de relação com o saber. A esse respeito, Lima e outros (2016, p. 49), com base em Lacan (1992), ressaltam: “[...] a transferência é o motor do acesso ao saber.”

2 O relato de experiência

Ora, para escutar algo dessa experiência, o pesquisador, orientado pela psicanálise, aposta no inconsciente e em sua própria posição subjetiva enquanto sujeito dividido. Uma primeira consequência dessa premissa é que a subjetividade do(a) pesquisador(a) se deixa flagrar nas perguntas elaboradas, na decisão dos instrumentos de pesquisa, em suas notas, na constituição do *corpus*, nos gestos de interpretação que empreende.

O percurso da pesquisa, então, indicia as questões subjetivas do pesquisador e como ele é afetado pelo campo teórico-metodológico no qual se inscreve. Outra decorrência é o caráter intervencionista de orientação clínica que esta pesquisa guardou, pois a intervenção incide sobre as realidades subjetivas de modo a afetá-las (PEREIRA, 2016), aí incluindo o/a pesquisador(a) e os participantes. Um terceiro ponto a destacar é que o pesquisador se oferta como objeto de transferência, “para escutar os efeitos advindos desses *momentos* nos quais o inconsciente comunica alguma verdade parcial do sujeito falante através de seus gestos, falas e discursos” (PEREIRA, 2016, p. 76, grifo do autor).

Pensando nas consequências da aposta no inconsciente no que concerne aos participantes da pesquisa, o exercício da palavra é o objeto primordial de análise. Por exercício

da palavra refiro-me não só à linearidade do dito, à opacidade do dizer e às regularidades discursivas, mas, também, à enunciação, suas condições de produção, à incidência do corpo nesse exercício, ao silêncio, às hesitações do sujeito, àquilo que é esquecido e retorna sob (ou sobre) outros significantes. Como já mencionado, os espaços de palavra eram os momentos nos quais o dizer podia circular livremente. Neles exerci a função de mediadora, calcada grandemente em animar o grupo por meio da sustentação do exercício da associação livre. Os espaços de palavra se diferenciaram do dispositivo de conversação, metodologia já consolidada em pesquisas na interface Psicanálise e Educação, discutida em vários trabalhos (LACADÉE; MONIER, 2000; MILLER, 1998; MIRANDA; VASCONCELOS; SANTIAGO, 2006; VIOLA; LIMA; NOBRE, 2020). Em alguns momentos, minhas intervenções como mediadora se apoiaram na lógica do discurso do analista e, em outros, alternavam-se entre o discurso da universidade e do mestre. Refiro-me à teoria dos discursos de Lacan (1992). A posição de agente do discurso do analista é caracterizada pela recusa da assunção de saber sobre o sujeito e sobre o que lhe causa, ao mesmo tempo em que sustenta o semblante de saber *disso*, possibilitando uma posição de suposto saber. Intervenções calcadas nessa lógica se valem do não sentido e potencialmente inscrevem um furo nas certezas subjetivas. Por sua vez, os discursos do Mestre e da Universidade são caracterizados pela oferta de significantes aos quais o sujeito se assujeita para se subjetivar. Essa oscilação constituiu um impasse para a construção dos espaços de palavra, pois eu me endereçava aos professores tanto do lugar de pesquisadora, como de professora formadora. O exercício da palavra nesta pesquisa desenrolou-se, ainda, nas minhas notas de campo, nas produções escritas dos professores em formação, nas minhas intervenções sobre elas. Nessas instâncias, produziram-se mo(vi)mentos de construção do saber, por meio de um trabalho do sujeito enredado em sua re-

lação com o saber, muitas vezes resultante de intervenções. Seus efeitos foram analisados nos relatos de experiência.

Os relatos de experiência propiciaram uma escrita que reflete meus gestos de interpretação sobre o *corpus* da pesquisa e estava intrinsecamente afetada pela minha própria divisão subjetiva. Seguiram, portanto, uma orientação clínica psicanalítica e o recorte sobre o objeto da pesquisa, a circulação da palavra e seus efeitos sobre o sujeito foi dado a partir de uma escuta analítica e de meus gestos interpretativos. Entretanto, embora fortemente influenciados pela indicação freudiana sobre a escrita de casos clínicos (FREUD, 1996), os relatos de experiência não constituem relatos de caso, tais como concebidos pela psicanálise, pois não se construíram em torno de um enigma subjetivo e não se circunscreveram à teoria psicanalítica como foco.⁸ Eles discutem os efeitos das intervenções realizadas durante o período de formação docente compreendido pela pesquisa, dando ênfase ao percurso subjetivo dos professores na relação com o saber. Trilham, ainda, os pontos em torno dos quais foi possível configurar-se a experiência formativa dos professores e os indícios de transmissão. Persegui, então, questões que emergiram nos espaços de palavra acerca dos sujeitos e sua relação com o saber, em torno das quais fosse possível tecer não só articulações com a teoria psicanalítica, mas, também, convocar a Educação e a Linguística Aplicada para, assim, trilhar a experiência formativa dos professores.

Recupero, então, algumas questões da noção de experiência mobilizada neste trabalho. A primeira refere-se ao seu caráter não integralizável. Algo da experiência resiste à significação, permanecendo perdido. É justamente essa parcela indiscernível da experiência que provê as condições de sua transmissibilidade, visto que abre ao sujeito uma via para elaborá-la. Minha

escrita dos relatos perscrutou essa via faltosa, porém perceptível, focando dois vértices. O primeiro buscou as regularidades discursivas produzidas por meio do que era recorrente no material de análise e analisou o campo do dizer produzido na pesquisa, a fim de problematizar os modos pelos quais o sujeito se posiciona em relação a elas. O segundo vértice privilegiou o equívoco, o não-dito, o riso, o espanto, o estranhamento, enfim, marcas do não-saber na experiência de formação. A narrativização foi a via que permitiu articular essas marcas do material de análise, indiciadoras da experiência na formação, pois, como afirma Reis (2015, p. 23), com base nos trabalhos lacanianos:

[...] narrar é um modo de se aproximar dela [da experiência], de recriá-la ou de criar algo novo a partir do reconhecimento de sua perda. 'O real é o limite de nossa experiência' (LACAN, 1957, p. 52); e, assim, toda fronteira, toda demarcação entre dois espaços, toda relação do sujeito com o outro, com os objetos, ao longo da vida, estará sempre afetada por essa dificuldade, por esse inefável da noção de experiência, postulando 'a incoerência como condição da experiência'. (LACAN, 1936/1998, p. 85).

A segunda questão a ser retomada quanto à experiência formativa concerne aos modos como a relação com o saber podem afetar o sujeito, transformando-lhe, fornecendo-lhe outros contornos, (re)acomodando traços não simbolizados, ensejando, assim, a transmissibilidade de algo da experiência. Contudo, nesse processo, o sujeito pode experimentar a perda, como assinala Reis (2015, p. 18, grifo do autor):

É importante destacar que o caráter transformador da experiência surge como signo também de uma perda. Algo deixa de ser como era e passa a existir, modificado e alterado. Portanto, a perda é signo da transformação assim como a transformação é signo da experiência.

Os fios narrativos do relato de experiência se tecem, também, em torno da elaboração dessa perda desencadeadora da transformação. O sujeito agarra-se à rede significante, indiciada pelas recorrências discursivas presentes no dizer, apontando para as identificações nas quais

8 Zanetti e Kupfer (2006) e Franke e Silva (2012) defendem que o relato de caso requer que sua escrita delineie um enigma do sujeito em foco, dele se valendo para fazer operar a teoria psicanalítica por meio de seus princípios norteadores.

o eu se ancora. Entretanto, na experiência de formação, é possível que algo do acontecimento esburaque essa rede e o sujeito se sinta interpelado a posicionar-se diferentemente. A transformação se dá como resultante da produção de um saber: saber de si, do outro, do mundo e inclusive o não-saber, irredutível à própria experiência e às tentativas de significá-la.

Nesse sentido, a transmissibilidade de algo da experiência se articula ao seu potencial de transformação. Logo, a escrita opera seus efeitos tanto em quem escreve quanto em quem se deixa levar pela experiência de leitura, conforme uma bela proposição de Foucault (2001, p. 865): “A relação com a experiência deve, no livro, permitir uma transformação, uma metamorfose, que não seja simplesmente a minha, mas que possa ter um certo valor, um certo caráter acessível para os autores, que essa experiência possa ser feita pelos outros”. Neste sentido, a experiência formativa relatada pode ressoar em outro(s) sujeito(s), configurando traços de transmissão.

3 Uma experiência relatada

A narrativa deste primeiro relato foi tecida em torno da seguinte indagação, enunciada por uma das professoras em formação durante um dos espaços de palavra: “Será que sirvo pra isso mesmo?” Considerada como uma interrogação tanto no sentido da suspensão de uma certeza quanto como um certo mote recorrente durante os meses em que se deu a pesquisa, a questão emoldura as trajetórias subjetivas de alguns professores em formação. O “isso”, naquele instante da enunciação, parecia se referir a um imaginário⁹ compacto de professor, desfiado no decorrer deste relato. Contudo, ele me chamou a atenção por, na psicanálise, designar o inconsciente, o real, a falha no saber

9 O imaginário aqui refere-se ao registro de matrizes de sentido que possibilita interpretar e mediar a construção da realidade, como propõe Vieira (2009, p. 2): “O imaginário, ao contrário, vai se definir como tudo aquilo que faz corpo, que faz um, que vejo um começo, meio e fim, que não é nebuloso, manchado ou confuso.”

consciente, o inapreensível na e da experiência. Na medida em que o pronome demonstrativo assume função de dêitico nessa pergunta, permitindo que o referente permaneça indefinido, a exploração do que poderia estar contido nisso desencadeou um movimento metonímico levado a efeito nos espaços de palavra, na depuração da (res)significação da posição de professor e de seus modos de ocupação. Esse relato trilha as intervenções que ensejaram fraturas no imaginário cristalizado sobre o que é ser professor e ensinar-aprender uma língua, por meio do insólito confronto com a falta no Outro.

No primeiro semestre, cada dupla de professores em formação observou seis aulas de uma mesma turma do Fundamental 2. Após as aulas, tínhamos um espaço de palavra do qual todos os professores participavam. A circulação da palavra nessas oportunidades permitiu, dentre outras questões, flagrar o medo e a (in) segurança dos professores diante *disso* que causava incômodo, surpresa, angústia.

Os professores em formação rememoravam sua vivência como alunos. “Era tudo muito bagunçado”, Linda remarcava. “Eu não aprendi nada na escola”, “O professor só ensinava o verbo *to be*”, outros acrescentavam. Entretanto, comentários sobre as observações descreviam outro cenário. Era recorrente a surpresa dos professores em formação diante de como o professor em serviço conseguia ensinar e do “quanto que os alunos sabem de inglês”. “Eu fiquei de cara!”, confessou Bella logo após sua primeira observação.

Outro sentimento expresso nos primeiros espaços de palavra do segundo semestre, quando da implantação na sala de aula dos projetos de ensino-pesquisa, foi o medo. Os professores em formação eram bem jovens e nunca haviam lecionado em uma sala de aula. Eles queriam “conquistar os alunos”, “incluir a todos”, obtendo, assim, aprovação e, conseqüentemente, a seu ver, serem legitimados como professores. Sem dúvida uma mestria idealizada, um ideal utópico, potencial de muita angústia. Afinal, é

justamente a falta da falta simbólica que a desencadeia (LACAN, 2005). Então, será que os professores em formação dariam conta de modalizar o ideal, ou seja, *disso* que dele destoa?

Essa interrogação silenciosa ficou no ar nos primeiros espaços de palavra e pode ter desencadeado um primeiro momento de suspensão da certeza quanto à imagem de professor. Remeto-me aos três tempos lógicos propostos por Lacan (1998a) que se referem a momentos temporais do sujeito: os instantes de ver, o tempo de compreender e o momento de concluir. Eles assinalam o papel fundamental da lógica coletiva para precipitar uma asserção subjetiva. Explico.

Antes das observações, ser professor remetia a uma imagem caracterizada pela desorganização, ineficácia e insucesso. O que se faz diante *disso*? Uma resposta possível é a paralisação impotente. Entretanto, o processo de experimentar a sala de aula de uma outra posição, a de observadores e professores em formação, possibilitou uma reconfiguração dessa imagem, entretecida na surpresa diante da prática do professor em serviço, seus resultados e na remissão aos fios discursivos da formação do Curso de Letras.

Erigia-se ali um ideal, referido à educação na modernidade, que apontava para o domínio, controle dos resultados e a produção de conhecimentos. Ainda que tanto a imagem do fracasso como a do sucesso remetesse para a polaridade do “ou tudo ou nada” – o super professor ou o professor de mentirinha,¹⁰ o ideário de educação da modernidade, da ordem do impossível (FREUD, 1996) –, não deixava de cumprir sua função, qual seja, propiciar um eixo identificatório em torno do qual os professores em formação pudessem investir. O professor em serviço foi colocado como uma referência imaginária e simbólica de mestria, em torno da qual os formandos puderam se capturar em um primeiro instante de *verem-se*

10 Sobre essa adjetivação do professor e os efeitos de sentido que ela produz na memória discursiva dos professores em formação, remeto a Tavares (2010).

professores de língua inglesa. Ou seja, nem tudo é o que parece. Não há professor herói, nem um fracasso total destituído da escola.

Na circulação do dizer nos espaços de palavra, foi possível ver o deslocamento da posição de impotência dar lugar à dimensão da impossibilidade (LACAN, 2005). A improbabilidade de um ideal ou de uma imagem idealizada implica que algo de possível acontece em sala de aula. Essa constatação parece óbvia, mas não é, se considerado o quadro de desalento e de cessão do desejo que assola professores na educação pública (PEREIRA, 2016).

A partir desse primeiro instante, as intervenções dos professores e a decorrente conversa sobre esses momentos nos espaços de palavra proveram um furo nesse ideal de (im) perfeição. As trocas linguageiras provenientes de posições discursivas sujeito diferentes do sujeito – professor em formação e professor em serviço – instauravam contraditórias lentes sobre a imagem de professor e, conseqüentemente, presentificavam a falta no Outro. Nessa rica troca de perspectivas instituiu-se uma dialogicidade na qual a imagem de professor foi desestabilizada e uma interrogação instituída: Afinal, o que é *isso*: ser professor? O que é *isso*: ensinar uma língua estrangeira em uma escola pública? Essas foram questões que instauraram a condição para o tempo subjetivo de compreender a experiência de professor, segundo tempo lógico do sujeito (LACAN, 1998a). No exercício da docência compartilhado com o professor em serviço, os professores em formação empreenderam movimentos na direção de encontrar outros referenciais no campo do Outro aos quais eles se identificavam como professores.

No primeiro espaço de palavra, após a primeira aula que Linda¹¹ e Alba, sua parceira de projeto, dirigiram em conjunto com o professor em serviço, elas diziam estar muito satisfeitas porque “tudo deu certinho, conforme a gente planejou!”. Ao que perguntei: “O que mostrou

11 Todos os nomes são fictícios para proteger o anonimato dos participantes da pesquisa.

pra vocês que TUDO¹² deu certo?” Em meio ao riso, Linda confessou: “Ah, que eu me senti bem.” E imediatamente corrigiu: “Não, que os alunos estavam participando, que eles entenderam.” Em outra ocasião, rindo, ela confessa: “Ah, quando a Carla e o X¹³ estão sorrindo é porque a gente tá fazendo certo.” Por fim, declarou: “Eu tenho um novo favorito!”: um aluno que nunca participava das aulas, cujo nome o professor em serviço teve dificuldade de lembrar. Bella e Claire, outra dupla de professoras em formação, também vibraram com o alcance da proposta pedagógica na primeira aula. Elas trabalhavam com tirinhas de histórias em quadrinhos (HQ) e Bella insistiu em falar em inglês o máximo possível, convidando e motivando os alunos a responderem, valendo-se do que sabiam da língua. Alguns conseguiram, os alunos “problemáticos” deram algumas tréguas na “disciplina” e a aula cumpriu muito do planejado. Outro ponto significativo na implementação da proposta delas foi a mudança abrupta da dinâmica de regência. Havia sido combinado que os professores em formação dariam as aulas em parceria com o professor em serviço, pois o projeto não estava atrelado ao estágio supervisionado, impossibilitando-lhes legalmente assumir a regência. Entretanto, ao entrar na sala do 7º ano, Bella anunciou ao professor: “Pode deixar que a gente vai fazer tudo.”¹⁴ O engajamento dos alunos, nestes casos, teve o valor de uma aprovação, uma chancela da ocupação desses professores em formação na posição docente.

A primeira vez diante de uma sala de aula presentifica um confronto com o inesperado, com o insólito desconhecido. “Como vai ser isso?”, se perguntava Claire. A aprovação e o engajamento dos alunos nas atividades parecem ter constituído uma evidência de captura

do professor no campo do Outro, provendo-lhe, assim, um sentido e uma entrada na assunção da posição docente. A alienação, como uma das operações de constituição do sujeito, se desencadeia pela falta radical de identidade. Cada vez que o furo na linguagem se evidencia para o sujeito, confrontando-o com o real, pode instalar-se no sujeito um movimento de alienar-se no Outro em busca de sentidos que lhe provejam uma ancoragem. A rede de significantes resultante da alienação provê um campo imaginário com certa consistência que sustenta a constituição da instância egóica. No caso dessa pesquisa, ver-se capturado pela aprovação dos alunos e dos professores supervisores proveria uma primeira ancoragem para a constituição identitária de professor. A possibilidade de o sujeito constituir para si uma imagem se dá pelo olhar do Outro, pela invocação desse campo endereçada ao sujeito, provendo-lhe tanto uma imagem como um campo de significantes ao qual se alienar. As respostas de Linda parecem flagrar esse enlace do sujeito simultaneamente à imagem e ao significante do desejo do Outro, provendo-lhe uma possível entrada na posição de professora tanto pelo efeito que suas ações despertavam nos alunos, como por um afeto indizível perceptível em seu “sentir-se bem”. Entretanto, é preciso lembrar que na alienação à aprovação dos alunos reside o risco de ficar-se refém do Outro. Para sustentar-se na posição docente, o professor precisa autorizar-se nesse lugar, por meio de sua relação com o saber, sua inscrição nesse campo, pois sua prática também se constituirá de frustrações. Assim, no percurso de Linda, a separação precisaria incidir.

Outro elemento significativo no percurso subjetivo dos professores em formação e que parece ter surtido efeitos no momento de compreender algo da docência foi o planejamento das aulas. Ele aparecia como referenciador de um primeiro movimento de apropriação de algo dessa instância imaginária de professor. Os planos de aula resultantes desse momento da formação foram muito valorizados por alguns

12 A grafia em caixa alta indica uma ênfase na fala.

13 “X” refere-se ao professor em serviço, parceiro do projeto e, também, participante da pesquisa.

14 É preciso dizer que o professor em serviço acompanhou todas as aulas, colaborou e entrevistou sempre que necessário. Contudo, chama a atenção a ilusão de completude marcada pelo “tudo” na asserção de Bella.

dos professores em formação, assumindo para eles a garantia de sucesso da aula. A valorização do planejamento resultou da percepção do trabalho árduo para executá-lo e de um possível engajamento compromissado com o saber para que fosse exequível e sustentasse, de algum modo, as ações dos professores em formação em sua atuação. Além disso, os planos de unidade e de aulas demonstravam seu esforço para efetivar propostas pedagógicas “prazerosas”. Consequentemente, quando as propostas não se efetivavam como esperado ou algumas aulas foram canceladas devido a atividades extraclasse promovidas pela escola, os professores em formação experimentavam a decepção, como expresso por Alba em seu memorial reflexivo:

Quando minhas aulas foram cortadas pela metade ou canceladas eu me senti muito frustrada, na minha cabeça era como se os planos de aula estivessem indo por água abaixo, que eu teria que mudar tudo (eu realmente mudei algumas coisas), que meu trabalho e esforço estavam sendo jogados fora.

Parece ter se configurado para Alba que o professor não é indispensável. A imagem idealizada de professor e de ensino impossibilitava que ela lidasse com os impasses e com o imprevisível, constitutivos da prática docente. Talvez aí possa ter se configurado uma primeira fissura na dependência de aprovação e na imagem idealizada de professor. Quando a palavra falha em instituir a falta, a contingência pode funcionar como intervenção e provocar um efeito subjetivante, como parece ter acontecido com Alba, registrado em outro trecho de seu memorial reflexivo:

Bom, agora eu percebo que foi inútil me sentir assim, não era uma situação que estava nas minhas mãos, um pouco de chateação é ok, mas não da forma como me senti. Acho que foi uma situação com a qual pude aprender muito. Vejo que não é um comportamento sustentável para quando eu finalmente for professora, estiver inserida na realidade escolar. Se todas as vezes que um imprevisto acontecer eu ficar chateada, minha carreira não vai durar muito, já que

sempre vai ter algo na escola com o potencial de ‘atrapalhar’ meu planejamento. E essas atividades que ‘atrapalham’ são essenciais para os alunos também, a maioria delas tem algum potencial e propósito educativo; a escola é mais que só a sala de aula.

Para Alba, foi possível encontrar, ao menos nesse momento da formação, sentidos mais plausíveis para a docência que não se prestar a agradar o outro e depender dessa aprovação para sustentar sua posição, resultando na construção de um saber que considera uma falha estrutural em si mesmo.

Em um dos espaços de palavra, outros professores em formação também se mostraram descontentes por imprevistos nos planejamentos. Duas aulas, ministradas por Marcelo e a dupla de Claire e Bella, respectivamente, não “deram certo”, como eles avaliaram. Os alunos não conseguiram executar parte do que eles propuseram devido à complexidade das tarefas ou por decisões quanto à dinâmica de sala de aula que produziram uma desorganização inibidora da produção prevista. As aulas foram marcadas por rupturas na sequência proposta nos planos. Ambas estavam baseadas em dinâmicas de trabalho em grupo. Todavia, na aula de Claire e Bella os alunos formaram grupos entre os amigos e houve muita conversa e dispersão. As professoras em formação tentaram motivá-los a se engajar na proposta, mas com pouco resultado. Essas são situações comuns no dia a dia do professor, mas causaram frustração nos professores em formação.

A indagação de abertura do espaço de palavra daquele dia partiu do professor em serviço, que, de cara, se dirigiu a Marcelo, Claire e Bella em tom polido, mas incisivo: “Vocês ficaram satisfeitas com a aula?” Marcelo ficou silencioso e cabisbaixo, inconformado com sua atuação e com a resposta dos alunos. Seu silêncio dizia, possivelmente, de uma decepção. Claire e Bella abanaram a cabeça. Diante da negativa, perguntei: “Por que não?” As justificativas eram superficiais, inicialmente: os alunos estavam muito dispersos, não houve tempo, demorou

muito para formarem os grupos, dentre outras. A grande queixa de Bella era que ela não queria que suas aulas fossem chatas, por isso tentava implantar dinâmicas em grupo e outras estratégias que tornassem a aula mais “legal”. Insisti perguntando os por quês de cada um dos exemplos dados para a aula ter sido qualificada como “desorganizada”. O professor seguiu minha abordagem até que Claire admitiu: “Porque a falta de controle partiu da gente.” Esse me pareceu ser outro tempo de compreensão sobre o ser professor, resultante de efeitos subjetivantes das intervenções. Configurou-se ali uma possível desidealização do planejamento e uma implicação subjetiva, na assunção da responsabilidade pelas escolhas, decisões ou falta delas. Era preciso, porém, fornecer aos professores em formação subsídio para elaborarem as possíveis razões para a “falta de controle”, tanto da perspectiva pedagógica como subjetiva.

Dirigi-me a Marcelo e à dupla Claire e Bella, tecendo considerações sobre a necessidade de didatizar o conteúdo da língua, apontando para conhecimentos do campo da Linguística Aplicada (LA) sobre ensinar uma língua estrangeira. Minha posição de coordenadora do projeto e formadora falava mais alto do que a de mediadora do espaço de palavra e eu agenciava o discurso da universidade (LACAN, 1992). Nesta lógica discursiva, eu me posicionava como intermediária entre o saber legitimado sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa e os professores ocupavam a posição de nenhum saber. A intervenção, nesse momento, agenciava o saber, tentando convidar os professores em formação a se apropriarem de algo desse campo que tornasse seus planos mais exequíveis, possibilitasse a eles uma inscrição subjetiva mais sustentada na lógica do saber legitimado. A autorização subjetiva derivada da apropriação de uma parcela do saber do campo da LA e seus efeitos poderiam embasar as ações dos professores. O agenciamento interpelava-os, também, quanto à legitimação que buscavam pela via da aprovação do outro,

muito dependente do prazer que suas propostas despertavam nos alunos. Permanecendo nessa via, seu ensino alinhava-se à cultura do consumo, que associa a aprendizagem ao prazer, elide o esforço e a confrontação inerentes ao processo, foca no imediatismo e no gozo, bem como promete entregar o conhecimento como produto integralizável. Não há espaço para uma relação com o saber nessa posição. A intervenção visava, ainda, mostrar o engodo da fixação do sujeito na posição de objeto de aprovação do Outro, a importância de fazer avançar o percurso subjetivo na direção de apropriar-se de um modo particular da posição de professor calcado no saber legitimado sobre ela, ou seja, promover a separação do sujeito de sua alienação.

Ao mesmo tempo, o professor em serviço insistia na necessidade de haver uma “rotina” na sala de aula que promovesse a aprendizagem. Entretanto, nesse momento, nossas vozes eram dissonantes, porque enquanto eu apontava para a impossibilidade de uma utópica aprovação total e para o risco de se ficar preso no narcisismo pela demanda de reconhecimento do outro na relação pedagógica, ele se referia à sua prática, como que justificando-a. Nesse entremear de falas, o que eu menos queria era fornecer um modelo de como ser professor. Então, perguntei: “Por que tem de ser bacana o tempo todo? Aprender não pode ser chato também?” Depois de um breve silêncio, Claire parece ter concluído: “É, pode ser o melhor professor do mundo! Vai chegar uma hora que vai ficar chato, os alunos vão ficar entediados.”

Claire, Bella, Alba e alguns outros professores em formação¹⁵ se reconheceram “professores” aceitando o enlace instituído na alienação à imagem idealizada de professor, em um primeiro momento. Esse parece ter representado

15 Por se tratar de um relato de experiência formativa comprometido com a subjetividade, não é possível generalizar que todos os professores em formação compartilharam essa trajetória, trilhada na narrativa dessas intervenções. Outros participantes da pesquisa e o próprio professor em serviço são contemplados em outros relatos, em elaboração no momento dessa escrita.

um momento de ver-se professor, aderindo precipitadamente a um conjunto de significantes que idealmente definiriam o que é *isso*: um professor. Esse instante foi fundamental, pois provocou um efeito subjetivante nos professores em formação, ao prover uma entrada para a apropriação desse lugar. Contudo, à medida que decorriam as aulas nas quais assumiam a regência em parceria, presentificava-se a incompletude do ideal, o atravessamento da contingência da prática, a impossibilidade da correspondência termo a termo. Os espaços de palavra trabalharam esse desajuste entre o ideal e o contingente e instauraram um tempo de compreender. A reflexão sobre a impossibilidade de tudo ensinar, a invocação do conhecimento acadêmico sobre as metodologias de ensino de língua estrangeira e as teorias de ensino-aprendizagem, as incursões do professor em serviço sobre sua experiência docente estabeleceram outros modos de saber sobre o que é ser professor. Configuraram, portanto, pontos de transformação na compreensão do que seja ensinar e ser docente. Claire e Alba parecem ter flagrado esse furo no ideal, ajustando-se a uma atuação mais plausível. Nesse sentido, a atuação em sala de aula e a discursivização sobre ela foram decisivas para possibilitar uma desconstrução dessa imagem alienante, a abertura para diferentes formas de “ser professor” e, assim, a depuração do saber sobre essa posição.

A suspensão da imagem totalizante de professor instaura um não sentido potencializador da ressignificação da rede de significantes na qual o sujeito ancora sua imagem. Como resultado da impossibilidade de uma única significação, o sujeito se movimenta em busca de outros significantes que possam lhe conferir sentido, configurando a operação de separação, o que pode precipitar o tempo lógico de concluir, sempre pontual. Enquanto o sentido permanece fixo, não há espaço para o desejo e, consequentemente, para movimentos subjetivos.

Contudo, será que os professores dariam conta *disso*, ou seja, de abrir mão de uma ima-

gem totalizante de professor e apropriar-se de um lugar próprio, sustentado pelo desejo e assim valer-se de sua divisão subjetiva? A experiência de Claire parece indicar que sim.

Em várias ocasiões da pesquisa, Claire parecia desconectada da proposta do curso dos componentes curriculares. Demorou até o último momento para esboçar a proposta de projeto de intervenção na escola, só o fez depois de uma pontuação minha, como sua professora, na qual discutimos algumas ideias. Uma delas a enlaçou e foi aperfeiçoada no decorrer das orientações e supervisões das aulas no Curso de Letras e nos espaços de palavra. Como o professor em serviço usava histórias infantis clássicas adaptadas, sua proposta foi que os alunos escrevessem suas próprias histórias. Embora a proposta tenha sofrido várias alterações para aproximá-la do que os alunos conseguiriam realizar, parece-me que aí já reside um ponto de implicação subjetiva na posição de professor: valer-se da referência ao professor em serviço para propor algo diferente, com potencial de convocar algo da subjetividade dos alunos. Outro ponto consistiu na paulatina confiança desenvolvida na experiência da prática docente em conjunto com a conversa sobre seus desafios e angústias nos espaços de palavra. Em vários momentos, ela expressou sua insegurança sobre o quanto poderia assumir a regência: ela podia chamar a atenção dos alunos, requerer mais disciplina e atenção, falar alto e fazer sua palavra valer? Querer assumir para si prerrogativas da docência relacionadas à disciplina e, conseqüentemente, à figuração da castração também indicia esse movimento de implicação subjetiva. Entretanto, uma possível precipitação do desejo de educar também se indicou no último espaço de palavra e sua retomada no memorial reflexivo. Perguntei aos professores o que tinha sido mais importante nesse período em que eles haviam atuado na escola. Após alguns colegas terem assinalado o caráter de acolhimento e de escuta dos espaços de palavra, momentos nos quais “a gente tá junto, você tava com a gente, compartilhando”,

Claire toma a palavra, tomada pela emoção: “Estava prestes a trancar o curso de Letras. Continuei só por causa do YY,¹⁶ porque isso aqui despertou alguma coisa, tipo que eu queria seguir isso.” “Despertou o que?”, indaguei. “Eu quero dar aula, isso!”

Considerações Finais

Se a experiência é *isso* que passa o *sujeito* (LARROSA, 2011, p. 5), atravessando-o desde seu íntimo e marcando nele seus efeitos, perceptíveis na elaboração subjetiva que se dá em sua narrativização, a formação compreendida durante a pesquisa intervenção de orientação clínica em tela neste artigo pode ser encarada como tal.

Primeiramente, porque fragmentou o imaginário compactado de insucesso sobre ser professor e ensinar inglês na escola regular e pública, abrindo o leque de significantes para a produção de novas significações. As observações e atuações em sala de aula afetaram alguns dos participantes da pesquisa, constituindo, em si mesmas, intervenções produtoras de uma reorganização de sua realidade, desalojando certezas, modalizando idealizações, convidando à reflexão, que possibilitaram a emergência do novo. Nesse sentido, acredito que para alguns o encontro-confronto com a sala de aula na posição de professor e com a língua inglesa na posição de objeto a ser ensinado instituiu um instante de *ver-se* professor. Nesse primeiro momento de (re)conhecimento de uma imagem para si, ela se construiu na dependência da aprovação do Outro e da sedução pedagógica. Entretanto, para se sustentarem na posição de professor de inglês, esses professores em formação precisariam desvencilhar-se da dependência do gozo advindo da posição de objeto do Outro. Neste ponto, os espaços de palavra configuraram um acontecimento na experiência de formação de alguns professores, porque apresentaram-se como arenas

nas quais as certezas sustentadas em ideais imaginários foram sacudidas. Significaram, ainda, momentos de compreensão de uma possível asserção subjetiva nesse tornar-se professor, emoldurada por uma questão com valor de enigma: o que e como seria *isso* – ser professor, ensinar, ensinar uma língua estrangeira naquele contexto?

Os espaços de palavra novamente foram fundamentais na instituição da experiência na formação, pois a sustentação do não saber, bem como a oferta de saberes já legitimados sobre a docência e sua prática, forneceram aos professores em formação a possibilidade de se interrogarem quanto ao saber, ensejando uma relação com ele.

A demissão dos ideais foi um primeiro efeito dos questionamentos levantados nos espaços de palavra e das constatações decorrentes de observações e das intervenções dos professores em formação em sala de aula. Procurando suspender os efeitos de sentido cristalizados nos significantes trazidos pelos professores para designar o que era ser professor e ensinar -aprender, as interrogações proporcionaram um desajuste entre a imagem que traziam e outra mais plausível. Essa brecha instituiu outras possibilidades identificatórias, ensejando aos professores (dis)cernir modos de se apropriarem de algo da docência, ainda que levemente marcados pelo desejo, como no caso de Claire e Alba. Mesmo que uma imagem ideal outra possa ter surgido no lugar da anterior de insucesso, parece-me ter ocorrido uma mudança no sistema representacional quanto ao que é ser professor e a possibilidade de ensinar a língua inglesa como fruto dessa experiência de formação.

A orientação da angústia de uma posição imobilizante para uma posição produtiva configurou-se um segundo efeito da experiência de formação. Os espaços de palavra proveram momentos para narrar as vivências dos professores, tê-las escutadas de outras perspectivas, permitindo que elas fossem ressignificadas e depuradas na experiência de formação. Contri-

16 Nome do componente curricular do curso de Letras que eles estavam cursando no quarto período.

buiu, também, como desencadeadores de um percurso de formação com forte investimento subjetivo e, portanto, marcado por uma relação com o saber. O investimento subjetivo está indiciado nas propostas de intervenção configuradas nos projetos de ensino-pesquisa e nos modos de sua implementação. Ambos convocaram os professores em formação a se embrenharem na pesquisa de técnicas e abordagens de ensino que não conheciam, a articularem o campo do conhecimento abordado no Curso de Letras na confecção de propostas que, aos poucos, foram ganhando a cara de cada um. Foi o caso de Bela, cuja identificação com a dramaturgia no ensino médio sustentou sua proposta de ensino; Alba e Linda, que propuseram um trabalho com gêneros textuais e, para tanto, investigaram e pesquisaram teorias de linguagem e propostas pedagógicas com as quais não tinham familiaridade; Marcelo, que levou uma proposta de teste para inventariar estilos de aprendizagem e teve que se familiarizar com noções da Psicolinguística; Renata, que comprou a ideia de convidar três estadunidenses¹⁷ para trocaram e-mails com os alunos e levou-os até a escola para conversarem com eles; e, por último, de Claire, que descobriu uma razão para continuar o curso de Letras na possibilidade de assumir a docência.

Percebo nesses movimentos indícios de transmissão, na medida em que esses professores em formação a-pre(e)nderam algo do saber do campo do Outro. Primeiro, alienando-se e identificando-se a ele, prendendo-se nele, referindo-me novamente a Lacan (1985, p. 130). Depois, investindo-o subjetivamente, para, por fim, apostar sua própria pele em suas propostas pedagógicas. Alba e Claire pareceram ter dado testemunho desse enlaçamento na relação com o saber, na descoberta de um modo desejante de docência. A experiência com a palavra, nos espaços de palavra, e seu valor na trajetória subjetiva de formação docente

aparece materializada no dizer de Claire: “porque isso aqui despertou alguma coisa.” Mostra algo fundamental, (in)determinado, embora indizível, que mobiliza o sujeito a apre(e)nder uma posição e que se encontra numa esfera além do conhecimento formalizado e aquém de uma simples emoção.

Depreende-se daí que um dos frutos dessa experiência de formação foi a construção de um saber: saber de si, do outro, da escola, dos alunos, da sala de aula, espaços nos quais o professor precisará encontrar meios para mediar sua permanência, sua esfera de ação. Saber não idealizado, nem totalizante, mas em permanente reconstrução.

Referências

- BEILLEROT, J.; BLANCHARD-LAVILLE, C.; MOSCONI, N. **Pour une clinique du rapport au savoir**. Paris: L'Harmattan, 1996.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- FERREIRA, A. B. H. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.
- FIGUEIREDO, L. C. **Escutar, recordar, dizer: encontros heideggerianos com a clínica psicanalítica**. São Paulo: Educ/Escuta, 1994.
- FOUCAULT, M. **Dits et écrits**. Tome II. Paris: Gallimard, 2001.
- FRANKE, D; SILVA, J. C. da. Da escuta à escrita: a construção do caso clínico em psicanálise. **Psicanálise & Barroco em Revista**, v. 10, n. 2, p. 42-61, dez. 2012. Disponível em: <http://132.248.9.34/hevila/Psicanalise&barrocoemrevista/2012/vol10/no2/2.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.
- FREUD, S. Análise terminável e interminável. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. 23**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 275-287.
- HATCHUEL, F. **Savoir, apprendre, transmettre: une approche psychanalytique du rapport au savoir**. Paris: La découverte, 2005.
- LACADEÉ, P.; MONIER, F. (org.). **Le pari de la conversation**. Paris: Institut du Champs Freudien: Centre interdisciplinaire su l'Enfant (CIEN), 2000.

17 Os três eram English Teaching Assistants (ETA) que estavam na universidade sob minha supervisão em outro projeto, apoiado pela CAPES e pela Fulbright.

- LACAN, J. O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada. *In*: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 197-213.
- LACAN, J. **O Seminário livro 10: a angústia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- LACAN, J. **O seminário livro 17: o avesso da Psicanálise**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1992.
- LACAN, J. **O seminário livro 20: mais, ainda**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- LAJONQUIÈRE, L. A palavra e as condições da educação escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 455-469, abr./jun. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 02 jun. 2020.
- LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e máscaras**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, RS, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.
- LIMA, N. L. *Et al.* Psicanálise e educação: um tratamento possível para as queixas escolares. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1103-1125, dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000401103&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 abr. 2020.
- MILLER, J-A. **Os casos raros, inclassificáveis da clínica psicanalítica: a conversação de Arcachon**. São Paulo: Biblioteca Freudiana Brasileira, 1998.
- MIRANDA, M. P.; VASCONCELOS, R. N.; SANTIAGO, A. L. B. Pesquisa em psicanálise e educação: a conversação como metodologia de pesquisa. *In*: COLÓQUIO DO LEPSI: PSICANÁLISE, EDUCAÇÃO E TRANSMISSÃO, 6., 2006, São Paulo. **Anais eletrônicos [...]**. São Paulo: LEPSI, 2006. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100060&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 abr. 2020.
- PEREIRA, M. R. **O nome atual do mal-estar docente**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.
- REIS, M. L. O. **Da experiência de perda à perda da experiência**: um estudo sobre a Erfahrung na teoria psicanalítica, na filosofia e na clínica. 2015. 130 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2015.
- STOLZMANN, M.; RICKES, S. M. Do dom de transmitir à transmissão de um dom. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, Porto Alegre, ano IX, n. 16, p. 39-51, 1999.
- TAVARES, C. N. V. **Identidades itine(r)rantes: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira**. 2010. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 2010.
- TAVARES, C. N. V.; DRIGUETTI, B. O (des)encontro com a experiência docente no projeto ELITI (Ensino de Língua Inglesa para Terceira Idade): efeitos na formação de professores de inglês. **Gláuks: Revista de Letras e Artes**, v. 18, n. 1, p. 161-183, jan./jun. 2018.
- VIEIRA, M. A. Real, simbólico e imaginário: a trindade infernal de Lacan. *In*: ENCONTRO DO SEMINÁRIO “A TRILOGIA LACANIANA”, 2., 2009, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos [...]**. Rio de Janeiro: Escola Brasileira de Psicanálise (EBP), 2009. Disponível em http://www.litura.com.br/curso_repositorio/rsi__ii_os_tres_registros_e_os_tracos_1.pdf. Acesso em: 02 jun. 2020.
- VIOLA, D. T. D.; LIMA, N. L.; NOBRE, M. R. O resgate da narrativa na cultura digital: a conversação psicanalítica com adolescentes na escola. **Subjetividades**, v. 20, n. 1, p. 1-13, 2020.
- ZANETTI, S. A. S.; KUPFER, M. C. M. O relato de casos clínicos em psicanálise: um estudo comparativo. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 11, n. 21, p. 170-185, dez. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282006000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 maio 2020.

Recebido em: 21/07/2020

Aprovado em: 11/12/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

RESULTADOS FINAIS DA PESQUISA APEGI (ACOMPANHAMENTO PSICANALÍTICO DE CRIANÇAS EM ESCOLAS, GRUPOS E INSTITUIÇÕES)

*Maria Cristina Kupfer (Universidade de São Paulo)**

<https://orcid.org/0000-0002-3658-0241>

*Leda Mariza Fischer Bernardino (Pontifícia Universidade Católica do Paraná)***

<https://orcid.org/0000-0003-3216-9268>

*Diego Rodrigues Silva (Universidade de São Paulo)****

<https://orcid.org/0000-0002-1962-5006>

RESUMO

No presente artigo, apresentam-se os resultados finais de uma pesquisa para a validação do instrumento Acompanhamento Psicanalítico de Crianças em Escolas, Grupos e Instituições (APEGI),¹ bem como os eixos teóricos que sustentaram a sua construção. O APEGI é um instrumento que tem como base a teoria psicanalítica e busca proceder a uma leitura do processo de constituição subjetiva articulado ao desenvolvimento da criança. Neste artigo, descreve-se a segunda etapa da pesquisa, que ocorreu no período de abril a junho de 2019, no qual foram aplicados 37 APEGIs em uma Escola Municipal de Educação Infantil de São Paulo. Cada aplicação foi realizada por uma dupla de pesquisadores, cujas aplicações foram confrontadas para depois ser gerada uma terceira síntese, consensual. A expectativa de validação confirmou-se, e o APEGI pode ser considerado um instrumento validado por meio de testes de validade convergente entre avaliadores e da consistência interna do instrumento. O instrumento APEGI propõe uma sistematização do conhecimento psicanalítico adquirido em mais de cem anos de prática clínica com crianças, fazendo do estudo de caso – método psicanalítico por excelência – um possível instrumento de uso em pesquisas científicas.

Palavras-chave: Teoria psicanalítica. Validação de instrumento. Desenvolvimento da criança.

* Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). Professor titular sênior do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). E-mail: mckupfer@usp.br

** Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). Professora titular aposentada do Curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). E-mail: ledber@terra.com.br

*** Mestre em Psicologia Clínica pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do curso de Psicologia da Universidade Anhangüera. E-mail: silva.diego@usp.br

1 Todos os procedimentos éticos foram considerados e a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos da Universidade de São Paulo sobre o número 79446517.8.0000.5561.

ABSTRACT

FINAL RESULTS OF THE APEGI RESEARCH (PSYCHOANALYTIC MONITORING OF CHILDREN IN SCHOOLS, GROUPS AND INSTITUTIONS)

In this article, the final results of a research for the validation of the APEGI instrument – Psychoanalytical Monitoring of Children in Schools, Groups and Institutions – are presented, as well as the theoretical axes that supported its construction. APEGI is an instrument based on psychoanalytic theory, and seeks to read the subjective constitution process linked to the child's development. This article describes the second stage of the research, which took place from April to June 2019, in which 37 APEGIs were applied in a Municipal School of Early Childhood Education in São Paulo. Each application was carried out by a pair of researchers, whose applications were compared before a third consensual synthesis was generated. The expectation of validation was confirmed, and APEGI can be considered as an instrument validated through tests of convergent validity between evaluators and of the internal consistency of the instrument. The APEGI instrument proposes a systematization of the psychoanalytic knowledge acquired in more than one hundred years of clinical practice with children, making the case study – psychoanalytical method par excellence – a possible instrument for use in scientific research.

Keywords: Psychoanalytic theory. Instrument validation. Child development.

RESUMEN

RESULTADOS FINALES DE LA INVESTIGACIÓN APEGI (MONITOREO PSICOANALÍTICO DE NIÑOS EN ESCUELAS, GRUPOS E INSTITUCIONES)

En este artículo, se presentan los resultados finales de una investigación para la validación del instrumento Monitoreo Psicoanalítico de Niños en Escuelas, Grupos e Instituciones (APEGI), así como los ejes teóricos que respaldaron su construcción. APEGI es un instrumento basado en la teoría psicoanalítica y busca leer el proceso de constitución subjetiva vinculado al desarrollo del niño. Este artículo describe la segunda etapa de la investigación, que tuvo lugar de abril a junio de 2019, en la que se aplicaron 37 APEGI en una escuela municipal de educación infantil en São Paulo. Cada aplicación fue realizada por un par de investigadores, cuyas aplicaciones se compararon antes de que se generara una tercera síntesis consensuada. Se confirmó la expectativa de validación, y APEGI puede considerarse como un instrumento validado a través de pruebas de validez convergente entre los evaluadores y la consistencia interna del instrumento. El instrumento APEGI propone una sistematización del conocimiento psicoanalítico adquirido en más de cien años de práctica clínica con niños, haciendo del estudio de caso, método psicoanalítico por excelencia, un posible instrumento para su uso en la investigación científica.

Palabras clave: Teoría psicoanalítica. Validación de instrumento. Desarrollo del niño.

Em 2018, foram apresentados os primeiros resultados da pesquisa APEGI (KUPFER; BERNARDINO; PESARO, 2018), que já haviam mostrado um bom índice de precisão ou confiabilidade do instrumento, além de apontarem que ele caminhava em direção ao esperado para sua validação. Ao final da pesquisa, concluída em julho de 2019, a expectativa de validação confirmou-se e o APEGI pode ser considerado um instrumento validado por meio de testes de validade convergente entre avaliadores e da consistência interna do instrumento.

O instrumento Acompanhamento Psicanalítico de Crianças em Escolas, Grupos e Instituições (APEGI) propõe uma sistematização da leitura do processo de constituição subjetiva da criança, articulado ao seu desenvolvimento.² Essa sistematização revelou-se adequada a seus fins tendo em vista os resultados estatísticos obtidos.

As noções de observação e de avaliação não fazem parte do método psicanalítico, e são substituídas pelas noções de transferência e de acompanhamento. Nos tratamentos e pesquisas conduzidos com base na psicanálise, não há conclusões diagnósticas, mas uma direção que procure levar um sujeito a dizer-se no singular de sua posição desejante e inconsciente. A ideia de estatística não cabe, e assim as pesquisas psicanalíticas se baseiam sobretudo no estudo do caso singular.

No entanto, não são poucos os pesquisadores psicanalistas que vêm se dedicando à construção de instrumentos baseados na teoria e na prática psicanalíticas, quer para uso em pesquisas, quer para uso na clínica e em escolas. Exemplos dessas pesquisas são: as pesquisas que utilizam o protocolo Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil (IRDI), criado pelo GNP³

2 Desenvolvimento não deve ser entendido aqui no sentido genético, mas em seu entrecruzamento com a estruturação da criança, pois entendemos que os aspectos evolutivos próprios à maturação e ao crescimento na infância só podem se organizar a partir dos aspectos estruturais que regem o processo de constituição subjetiva (BERNARDINO, 2004, 2006).

3 A pesquisa foi realizada pelo Grupo Nacional de Pesquisa (GNP), grupo de experts convidados por M. Cristina Kupfer, do IPUSP, para construir o protocolo de indicadores e

(CARDOSO et al., 2012; CRESTANI et al., 2011; JAQUETTI; MARIOTTO, 2012; KUPFER et al., 2009; LERNER; KUPFER, 2008; MORAIS, 2013; MOZZAQUATRO; POLLI; ARPINI, 2011; REIS, 2011; TOCCHIO, 2013); a pesquisa IRDI nas creches⁴ (KUPFER; BERNARDINO; MARIOTTO, 2014; MARIOTTO, 2009); a pesquisa Préaut na França (ASSOCIATION PRÉAUT, 2010; LAZNIK, 2013); a pesquisa Préaut no Brasil; as pesquisas que utilizam a Avaliação Psicanalítica aos 3 anos (AP3) (MERLETTI; PESARO, 2010). São instrumentos que se baseiam em indicadores fenomênicos, observáveis e quantificáveis.

A partir de 2017, um novo grupo de pesquisadores⁵ foi a campo para validar, como instrumento, uma nova apresentação do roteiro psicanalítico que serviu de base para a validação do instrumento IRDI. O antigo roteiro foi chamado de Avaliação Psicanalítica aos 3 anos (AP3), e agora, revisto e ampliado, transformou-se no Acompanhamento Psicanalítico de Crianças em Escolas, Grupos e Instituições (APEGI).⁶ O presente artigo apresenta as bases teóricas do instrumento, bem como os resultados finais da pesquisa de validação do APEGI.

O instrumento APEGI

Construído com base na teoria psicanalítica, o APEGI é um instrumento que busca situar

conduzir a pesquisa multicêntrica em diversos centros. O grupo foi constituído por Leda M. Fischer Bernardino, da PUC de Curitiba; Paula Rocha e Elizabeth Cavalcante, do CPPL de Recife; Domingos Paulo Infante, Lina G. Martins de Oliveira e M. Cecília Casagrande, de São Paulo; Daniele Wanderley, de Salvador; Lea M. Sales, da Universidade Federal do Pará; Regina M. R. Stellin, da UNIFOR de Fortaleza; Flávia Dutra, de Brasília; Otavio Souza, do Rio de Janeiro; Silvia Molina, de Porto Alegre, com coordenação técnica de M. Eugênia Pesaro, coordenação científica de Alfredo Jerusalinsky e coordenação científica nacional de M. Cristina Kupfer. A pesquisa obteve financiamento do Ministério da Saúde, da FAPESP (Projeto Temático Nº 2003/09687-7) e do CNPq.

4 Pesquisas financiadas pela FAPESP – Processos 2012/50156-4 e 2014/24678-9.

5 Grupo que integra a linha de pesquisa “Validação e comparação de instrumentos de acompanhamento do desenvolvimento psíquico à luz da psicanálise”, do Laboratório de Estudos Psicanalíticos e Educacionais Sobre a Infância (LEPSI), pertencente ao Diretório de Pesquisa do CNPq.

6 Pesquisa financiada pela FAPESP – processo n. 2017/06830-6.

o movimento da constituição do sujeito⁷ na criança a partir de 4 anos, acompanhando seu desenrolar. Seu objetivo não é o de proceder a uma avaliação diagnóstica da criança, e sim fazer uma leitura, a partir dos diferentes fenômenos que são observados pelo psicanalista, do processo de constituição subjetiva, articulado ao desenvolvimento da criança.

À AP3 foram acrescentadas perguntas para dirigir ao professor e uma observação da criança em seu grupo de pares. Algumas perguntas do roteiro foram retiradas e outras acrescentadas, de modo a cercar melhor o que se deseja acompanhar.

A Tabela de Sintomas Clínicos – que havia sido construída a partir dos sintomas encontrados na amostra da pesquisa IRDI original, segundo a metodologia *post hoc* – também foi modificada e adaptada ao novo roteiro, uma vez que, nas pesquisas subsequentes realizadas, novos sintomas significativos se apresentaram, e foram acrescentados, enquanto alguns sintomas foram considerados por demais inespecíficos e foram retirados (KUPFER et al., 2015).

O APEGI quer saber se a criança está enfrentando problemas de desenvolvimento ou se está vivendo entraves estruturais em sua constituição psíquica. A palavra risco foi eliminada, para marcar distância em relação à noção médica de “risco de contrair uma doença”.

Há ainda a ideia de “roteiro de leitura” que o instrumento permite, propondo que o desenvolvimento de uma criança e sua constituição como sujeito só adquire sentido *a posteriori* e a partir de vários elementos que devem compor o raciocínio clínico do(s) profissional(ais) que a acompanha(m), obedecendo assim a uma lógica propriamente psicanalítica.

7 “O desenvolvimento humano é concebido como o produto de uma dupla incidência; de um lado, incidem os processos maturativos de ordem neurológica e genética, e de outro lado, os processos de constituição do sujeito psíquico. [...] O sujeito é uma noção que não coincide com as noções de Eu ou de personalidade, mas uma instância psíquica inconsciente. Constrói-se, desde o início da vida de uma criança, a partir de um campo social pré-existente – a história de um povo, de uma família, do desejo dos pais – mas também a partir dos encontros, intercorrências e acasos que incidem na trajetória singular da criança”. (KUPFER et al., 2009, p. 50).

No APEGI, prossegue-se utilizando três eixos da AP3 – o brincar e a fantasia; o corpo e sua imagem; manifestação diante das normas e posição frente à lei (KUPFER et al., 2009) –, acrescidos de dois novos eixos: presença/reconhecimento de sujeito e função do semelhante. Um quarto eixo da AP3, a fala e a posição na linguagem, foi absorvido pelo novo eixo presença/reconhecimento de sujeito no APEGI.

O instrumento foi reconstruído e ampliado durante o ano de 2017. À antiga AP3, foi ainda acrescentada uma nova medida de acompanhamento das entrevistas: os indicadores de acompanhamento, construídos para cada eixo teórico do APEGI, seguindo a vocação de acompanhamento do desenvolvimento psíquico da criança do APEGI. Estes indicadores visam, a exemplo dos IRDIs, fornecer referências ao profissional que acompanha a criança, do que se espera encontrar em cada eixo, se a constituição da criança está em curso.

Dentre os 31 indicadores de acompanhamento, 11 foram definidos como Indicadores de Acompanhamento Conclusivos (IACs). Isto significa que, se ausentes, indicam que a criança apresenta claramente entraves estruturais para sua constituição subjetiva.

A estrutura do APEGI é a de um roteiro orientador para a condução de quatro consultas ou entrevistas: uma com os pais e a criança; uma com a criança individualmente; outra com a professora da criança e a quarta com a criança em grupo. O conjunto dessas quatro consultas/entrevistas conduz, por sua vez, aos indicadores por eixos teóricos e a um desfecho clínico.

Bases teóricas do APEGI

O APEGI está organizado em torno de eixos teóricos que balizam tanto as quatro consultas e observações como a marcação dos indicadores de acompanhamento. A seguir, expõem-se esses eixos, bem como a maneira como orientam o olhar do pesquisador que estiver utilizando o roteiro.

O brincar e a fantasia

O brincar pode ser visto de três ângulos: como ferramenta para a construção de um sujeito, como expressão da fantasia inconsciente da criança e como ferramenta de elaboração de angústias e conflitos.

O brincar da criança é uma forma de expressar, de modo livremente associativo, sua fantasia inconsciente. Além disso, o brincar é a maneira privilegiada de elaboração de que a criança dispõe para enfrentar o desafio de habitar um mundo de linguagem, de cuja organização ela ainda não tem domínio. É através do brincar que a criança põe em jogo sua relação com o próprio corpo, com os objetos, com os outros e com os ideais de que é depositária. O brincar baseia-se no manuseio de objetos e situações fictícias que expressam o mundo interno da criança (JERUSALINSKY, 2008).

É esperado no brincar, portanto, a partir dos 3 anos, roteiros com uso da imaginação, armação de cenas com objetos e situações, com variedade de temas e evolução de histórias, denotando criatividade, narratividade e flexibilidade psíquica, demonstrativas da capacidade imaginária e simbólica da criança, bem como de sua capacidade de diferenciar a fantasia da realidade.

No caso de ausência completa do uso da imaginação, o brincar da criança pode aparecer colado à mecânica dos objetos, e não desdobrar, em suas construções, uma narrativa. O brincar pode ainda aparecer sem referência ao faz-de-conta, aos limites e aos interditos. As significações podem ser aleatórias, fragmentares, mas a criança mostra uma intensa relação com o outro, contrariamente ao que ocorre nos casos de ausência de produções imaginárias.

Finalmente, os desenhos e jogos de uma criança podem ser tomados como significações a serviço de uma história, de uma narrativa ou de uma informação, e então aparecem os limites, os interditos e o caráter figurado dos personagens. Nesse caso, o brincar poderá ser uma forma de simbolização de suas dificuldades, conflitos, falhas e preocupações.

O corpo e sua imagem

A imagem corporal é uma construção que aparece como resultado das ações maternas sobre o corpo da criança, transformando-o em um sistema de significações. Esse sistema permite que a criança se apreenda em uma imagem psíquica, unificada, a partir da qual ela poderá se reconhecer. A imagem do corpo contém também os traços da diferenciação sexual. A discrepância na atividade, no movimento, na diferenciação estético-sexual, nas expressões de autorreconhecimento, e a manifestação de inibições, são demonstrativas da presença de sintomas clínicos, bem como das dificuldades na organização das funções corporais e na constituição de hábitos (JERUSALINSKY, 2008).

Vale lembrar que a imagem corporal é diferente do esquema corporal. Como afirma Dolto (1992, p. 10), “o esquema corporal é uma realidade de fato, sendo de certa forma nosso viver carnal no contato com o mundo físico”, depende do organismo em seus aspectos neurológicos, musculares, fisiológicos, circulatórios e sinestésicos. Já a imagem corporal “é peculiar a cada um: está ligada ao sujeito e à sua história” (DOLTO, 1992, p. 14), “é memória inconsciente de todo o vivido relacional” (DOLTO, 1992, p. 15). Assim, podemos encontrar crianças, por exemplo, instaladas em um quadro autístico, em que há a presença de esquema corporal, embora a criança não tenha constituído uma imagem corporal, já que a montagem do estágio do espelho não ocorre. Segundo Kupfer (2002, p. 224), há um eu real no autismo “que se liga a uma ideia de sistema nervoso, de homeostase das tensões internas”, mesmo não havendo entrada no campo relacional, “há este funcionamento que dirige – a partir da ideia de homeostase – essa deambulação da criança no mundo dos objetos” (KUPFER, 2002, p. 224). Por exemplo, uma criança não faz um desenho em que possa se representar, mas, diante de um adulto que se propõe a desenhar seu rosto, é capaz de apontar as partes correspondentes corretamente: seus olhos, seu nariz, sua boca,

suas orelhas. Trata-se de uma demonstração de presença de esquema corporal, mas não de imagem corporal constituída.

Uma imagem corporal constituída permite uma organização psicomotora, pois a criança pode se movimentar no espaço e no tempo e a apropriação de seu corpo tem como consequência a aquisição de diversas habilidades corporais, como a motricidade, a alimentação, o sono.

Assim, dificuldades nesse eixo podem se apresentar, por exemplo, em alterações do sono, como falta de ritmo de sono e vigília, intercorrências diversas no dormir da criança como acordar-se no meio da noite e não conseguir voltar a dormir, necessidade de dormir junto aos pais, necessidade de ter a presença do adulto durante o sono.

As dificuldades alimentares também podem surgir, como a alimentação seletiva: muito mais do que revelar a qualidade nutricional da alimentação da criança, o interesse é verificar a flexibilidade da criança com relação aos diferentes tipos de alimentos, em termos de cores, consistência, formato. Nas crianças com encaminhamento autístico, por exemplo, pode-se encontrar uma rigidez em relação à ingestão de uma só classe de alimentos, ou alimentos de uma única cor ou consistência, demonstrando a extrema dificuldade da criança com relação ao mundo externo, à questão da diferença, pontos sinalizadores de dificuldades na constituição psíquica de sua imagem corporal.

As dificuldades relacionadas à movimentação corporal: hiperatividade, impulsividade, passividade, falta de destreza nos movimentos, por sua vez, demonstram o uso da movimentação para expressão psíquica. Uma criança com a constituição psíquica em curso apresenta uma harmonia psicomotora, isto é, consegue conciliar sua intenção, seu desejo, com o movimento corporal que permitirá uma ação eficaz.

O comportamento de birra, por exemplo, é um uso da expressão motora para buscar reconhecimento, a criança o utiliza para chamar a atenção do adulto sobre si, seja porque

deseja fazer valer sua vontade, em detrimento da frustração de respeitar uma limitação, uma regra, seja porque quer ser vista, ouvida, e não o consegue de uma maneira mais simbólica. Trata-se de um comportamento bem diferente da desorganização da criança, a qual revela extrema dificuldade em relação às regras, limites, ao funcionamento de determinado ambiente, demonstrando uma imagem corporal extremamente frágil ou não constituída. Se na birra a criança está, enquanto se movimenta, muito atenta ao efeito de seu comportamento sobre o adulto e sobre o ambiente (ela não se joga em qualquer lugar, nem tem este comportamento sem a presença de um público), na desorganização a criança não percebe o outro, não se cuida em relação às consequências físicas de se jogar no chão, descontrola-se completamente.

Manifestação diante das normas e posição frente à lei

A observância de limites, a restrição dos próprios impulsos em concordância com a situação, a permeabilidade do sujeito à marcação de tempos e atividades, sua capacidade de organização no espaço, respondem de um modo geral à interiorização da interdição paterna, que as diversas formas da lei podem adotar. Por isso, também de modo geral, podemos assinalar que a falta ou intermitência de tais atitudes costuma ser demonstrativa da presença de sintomas clínicos, assim como formas de recusa, questionamento ou indiferença/ignorância em relação às normas (JERUSALINSKY, 2008).

A relação com as normas e com a lei é uma importante indicação da inscrição ou da dificuldade de inscrição da criança na cultura e na organização social. Essa Lei é originalmente a lei de proibição do incesto para os antropólogos; para os psicanalistas, não se relaciona apenas com a interdição da mãe pelo pai, mas é entendida como uma lei que interdita, “castra” e faz mais que isso: organiza a relação do sujeito com os outros pelo fato de que esta é uma

lei simbólica, isto é, põe palavra ordenadora no lugar do impulso, incita o corpo a se submeter a outra ordem (simbólica) que não a do puro funcionamento automático biológico.

A Lei do Pai é um conjunto de chaves de significação ou eixos ordenadores capazes de orientar o trânsito da criança por essa rede de linguagem e de significações dadas pela cultura e pelo desejo dos outros.

Assim, se uma criança obedecer às regras, isso indica não apenas que foi bem-educada. Se observa os limites, sabe restringir seus próprios impulsos, há indícios de que a Lei do Pai ou função paterna está estabelecida.

Espera-se que a criança demonstre uma certa tensão no processo de aprendizagem do funcionamento familiar e social. A escola é um dos campos férteis para esta tensão se expressar.

Não se espera de uma criança uma submissão total às regras, sem questionamento, pois não denotaria uma apropriação destas de modo subjetivo. Por exemplo, muitas crianças que são tidas como “muito obedientes” apenas respondem automaticamente a comandos do outro, revelando uma aprendizagem de tipo mecânica, respostas esperadas e sem nenhuma contestação. Isso demanda uma especial atenção no campo escolar porque muito mais do que seguir instruções é importante saber se ela se apropriou das regras.

Da mesma forma, uma desobediência excessiva denota que algo não vai bem na sua inserção cultural.

Uma indicação importante de função paterna é a capacidade da criança de esperar, ou seja, conter seus impulsos, suas vontades, para postergar alguma satisfação prevista. Uma criança que consegue esperar demonstra sua inserção na comunidade e um conhecimento de que viver em sociedade requer ceder em relação a demandas imediatas. Há crianças que não conseguem conter suas expectativas em relação a um acontecimento, que não sabem esperar para receber um presente, uma guloseima, que por vezes revelam estar constante-

mente em uma posição de demanda ao outro; bem como há muitos pais que não conseguem transmitir esta habilidade, não se implicando nesta função educativa.

A partir do que foi recolhido no trabalho de aplicação da AP3, bem como da experiência acumulada durante as pesquisas que sucederam à pesquisa IRDI, dois novos eixos foram acrescentados ao instrumento original.

Presença/reconhecimento de sujeito

Neste eixo pretende-se verificar na criança a partir dos 3 anos se os quatro eixos da função materna,⁸ que deverão ter agido nos dois primeiros anos de vida, realmente operaram no início do seu processo de constituição subjetiva. Assim, busca-se observar se a Suposição de Sujeito (SS) realizada pelos agentes do Outro para a criança tiveram como efeito o surgimento de um sujeito falante e desejante; se a demanda realmente se estabeleceu (ED) e a criança distanciou-se do campo exclusivo da necessidade para entrar no campo relacional e de linguagem, situando-se como falante e interessada nos efeitos que produz nos representantes do Outro e nos semelhantes; se a alternância presença/ausência (PA) fundou um campo de representação simbólica em que é possível para a criança se representar como separada do Outro; se a função paterna introduzida pelos agentes do Outro trouxe subsídios para a identificação de seu lugar familiar e preparou-a para circular em um universo composto por regras e leis.

Assim, trata-se de verificar, do lado da criança, se há presença de sujeito: se a criança fala em nome próprio, manifestando suas opiniões e seu entendimento do que a cerca, se ela se identifica com seu nome, se ocupa um lugar singular na família ou na escola, se perante seus semelhantes se diferencia, mesmo fazendo

⁸ Os quatro eixos da função materna foram sistematizados pelo GNP para uso na pesquisa de validação do IRDI e se encontram em Kupfer e outros (2009).

parte do grupo; se dá lugar à fala dos adultos e respeita os turnos dialógicos. Por exemplo, a criança atende quando é chamada pelo nome, quando faz um desenho de si mesma ou de sua família, quando na brincadeira inclui-se em situações, se está num grupo é reconhecida pelos colegas e os reconhece, na escola quando entende e envolve-se com a atividade proposta, quando se manifesta a respeito do que os pais falam sobre ela, ou responde pessoalmente a uma pergunta da professora. Procura-se verificar se a criança tem um dizer próprio.

Uma criança profere um dizer quando expressa uma opinião própria sobre algum assunto, faz uma interpretação pessoal de um texto, emociona-se com algum acontecimento.

Uma criança nessa posição enunciativa procura se fazer entender pelo outro, expressa-se de modo fluente, utiliza-se da linguagem de modo pleno para expressar suas preferências, suas dificuldades, seus anseios.

Não há presença de sujeito quando a criança apresenta uma fala repetitiva e ecológica, repetindo mecanicamente os sons que escuta ao seu redor, utilizando jargões ou jingles para falar, ou não utilizando a fala para expressar suas opiniões ou vontades; quando não atende quando é chamada pelo nome, não reconhecendo que o nome a representa; quando apresenta uma fala apenas utilitária, para expressar suas necessidades. Tropeços também são observados quando a criança não participa do grupo na escola ou na instituição de modo ativo; quando não opina ou não consegue interpretar de modo personalizado as situações que se apresentam a ela. Pode ainda apresentar uma fala incompreensível, que precisa de um adulto próximo para traduzir, sendo de extrema importância diferenciar a busca da interlocução da criança – que sinaliza, ainda assim, a presença de um dizer –, da indiferença da criança quanto à reação do outro a sua fala.

Do lado dos pais, ou professores, procura-se verificar se há reconhecimento de sujeito: se na sua relação com a criança há um reconhecimento de que se trata de um sujeito que

ocupa um lugar próprio, com características singulares, que fala em nome próprio e manifesta reações pessoais aos acontecimentos que a cercam, dando-lhes uma significação. Se, como resultado deste reconhecimento, a criança é respeitada em seus turnos de fala e em suas manifestações próprias. Se estes adultos reconhecem no que a criança demanda algo além do atendimento de uma necessidade, se oferecem a ela um espaço vazio convocatório para que ela ocupe um lugar. Finalmente, se autorizam-se a transmitir a ela regras e leis para situar o que esperam dela no espaço social. Não há reconhecimento de sujeito quando os pais ou professores não atribuem um lugar para a criança; quando não reconhecem a presença da criança, por exemplo, falando dela na sua frente, mas sem incluí-la no diálogo; quando não se dirigem a ela para pedir sua opinião; quando não consideram que ela pode pensar ou agir diferentemente do que esperam; quando não dão espaço em sua fala para a sua manifestação.

A função do semelhante

Esse eixo impôs-se aos praticantes de grupos terapêuticos com crianças. Verificou-se que, atualmente, muitas crianças apresentam uma constituição subjetiva em curso e uma boa relação com adultos, mas encontram grande dificuldade de estar com seus pares: ou recusam esses laços, ou os desejam, mas não são bem-sucedidas no contato com as outras crianças. Os laços entre pares precisam, assim, ser mais bem conhecidos e avaliados, de modo a orientar o trabalho que incide mais precisamente sobre as relações comprometidas entre crianças.

A importância da função do semelhante na constituição do sujeito foi apontada por Lacan (2003) no texto “A família”. Para ele, as crianças entre 6 meses e dois anos deixam transparecer um interesse dirigido ao semelhante no qual é possível localizar o reconhecimento de um rival e, portanto, de um outro como objeto. Entre eles haverá, segundo esse autor, duas relações afetivas que se confundem – amor e identifi-

cação –, cuja oposição deverá ser estabelecida em estágios posteriores.

Para Lacan (1966), há uma estreita relação entre a fraternidade e a gênese do eu (ego): o semelhante é essencial para definir uma imagem própria, para definir um valor narcísico para esta imagem e para ter acesso a um conhecimento sobre si.

É esse semelhante em sua pequena diferença que permite ao sujeito saber mais sobre si mesmo, pelo que ele mostra de estranho familiar: o irmão, o colega, este que está em uma relação no mesmo plano, convoca o sujeito a encontrar sua posição, enquanto diferente da dele, para aí sim compor uma fraternidade com ele – não ameaçadora do narcisismo. Assim, a união torna-se possível pela diferença, pela alteridade que aí comparece e permite a cada qual ocupar um lugar próprio.

A fraternidade – base da socialização – depende da parentalidade: são os pais que dão acesso, através de seu trabalho de orientação e de significação, à possibilidade de uma relação com o irmão. Trabalho depois sustentado em continuidade pelos professores, ao administrar as relações – sempre difíceis – entre os coleguinhas de classe, para frear a agressividade entre os pequenos colegas sem inibir a autoexpressão, para poder realmente fazer do ciúme a gênese do sentimento social, como o propõe Lacan (1966).

A localização desse laço e suas características será então o alvo das perguntas orientadas por esse eixo. Se a criança se mostra extremamente dependente de um semelhante para encontrar sua consistência, ou se, pelo contrário, tem extrema dificuldade de conviver com os pares, ou se não consegue compartilhar brincadeiras com seus pares, estes sintomas são indicativos de falhas na função do semelhante.

A pesquisa APEGI: procedimentos

Após a formação dos 20 profissionais aplicadores para o uso do APEGI, e após a realização

de um estudo piloto com 6 crianças (duas em escolas, duas em instituições de tratamento e duas em grupos terapêuticos) para ajustes do instrumento, foi iniciada uma primeira etapa de aplicação do APEGI com um grupo de 60 crianças entre 4 e 6 anos, colhidas aleatoriamente nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) Jardim Lapenna e Vila Nova União,⁹ situadas em São Miguel Paulista.

Cada aplicação foi realizada por uma dupla de pesquisadores, cujas aplicações foram confrontadas para depois ser gerada uma terceira síntese, consensual.

As primeiras aplicações foram submetidas a um estudo estatístico para verificar a precisão (ou confiabilidade) do instrumento. Esses resultados encontram-se descritos em Kupfer, Bernardino e Pesaro (2018).

No período de abril a junho de 2019, novos 37 APEGIs foram aplicados, desta vez na EMEI Dona Leopoldina, em São Paulo.¹⁰

Para essa etapa da pesquisa, um segundo tipo de validação foi proposto pelo estatístico assessor da pesquisa:¹¹ a validação com utilização de padrão-ouro.

Solicitou-se, para quatro psicanalistas de crianças já consagradas no campo¹² – tomando-se aqui a metodologia do estudo de caso psicanalítico realizado por *experts* como padrão-ouro, na ausência de instrumento comparável ao APEGI no Brasil –, a realização de consultas psicanalíticas clássicas com as crianças e seus pais, avaliados pelo APEGI na EMEI Dona Leopoldina. Nos meses de abril, maio e junho, as psicanalistas contatadas procederam ao exame de 27 dessas crianças, cuja conclusão diagnóstica foi traduzida nos termos

9 Agradecemos a valiosa parceria com a Fundação Tide Setúbal e o Instituto Pensi, que tornou possível a aplicação do APEGI nas 60 crianças da amostra, na primeira etapa da pesquisa.

10 Agradecemos a Márcia Covelo Harmbach, diretora da EMEI Dona Leopoldina, pela generosa acolhida à pesquisa aqui apresentada.

11 Agradecemos a Shirley Lacerda pela realização do estudo estatístico.

12 Ângela Vorcaro, Ana Beatriz Valério Coutinho, Mariângela Mendes de Almeida, Maria Cecília Pereira da Silva, a quem agradecemos a preciosa colaboração.

dos desfechos clínicos do instrumento APEGI.

A seguir, relatam-se os resultados dessa última etapa da pesquisa.

Pesquisa APEGI: resultados

Abaixo são apresentados os dados referentes à confiabilidade, ou precisão. Assim, três testes estatísticos foram empregados: o índice Kappa, o teste de Correlação Intraclasse (ICC) e o Alfa de Cronbach. Os dois primeiros avaliam confiabilidade através da concordância entre os avaliadores. Quanto maior a concordância, mais preciso é o instrumento. Já quando comparamos com o padrão-ouro, a concordância entre os entrevistadores (consenso) e o padrão-ouro pode ser considerada uma medida

de validade convergente (ou concordante). O terceiro teste estatístico (Alfa de Cronbach) mede a validade através da consistência interna do instrumento, ou seja, o quanto os índices do APEGI estão consistentes entre si.

A Tabela 1 mostra os índices de concordância (Índice Kappa) entre o entrevistador e o observador e a confiabilidade entre eles (Índice de Correlação Intraclasse) para os indicadores do APEGI. Podemos observar que o índice de concordância entre o entrevistador e o observador pode ser considerado satisfatório para a grande maioria dos indicadores do APEGI, exceto para o indicador “A criança aceita a intermediação de adultos em caso de rivalização”, cujo escore é indicativo de baixa concordância entre o entrevistador e o observador.

Tabela 1 – Índices de Concordância e Confiabilidade entre entrevistador e observador para os indicadores do APEGI

	Kappa	ICC
PRESENÇA E RECONHECIMENTO DE SUJEITO		
A I. A criança leva em consideração a fala do outro.	0,870	0,874
A II. A criança se expressa de modo compreensível para o outro.	0,762	0,762
A III. A criança expressa suas preferências.	0,518	0,521
A IV. A criança responde quando é chamada pelo nome (IAC)*.	0,652	0,659
A V. A criança usa pronomes em 1ª pessoa (eu, me, mim) (IAC)*.	0,479	0,610
O BRINCAR E A FANTASIA		
B I. A criança fantasia ao brincar.	0,917	0,954
B II. A criança demonstra capacidade de lidar com situações frustrantes na brincadeira.	0,453	0,390
B III. A criança é capaz de brincar sozinha de modo autêntico.	0,542	0,571
B IV. Há enredo na brincadeira.	0,924	0,956
B V. A criança tem um brincar compartilhado.	0,675	0,762
B VI. A criança faz distinção entre fantasia e realidade (IAC)*.	0,492	0,923
CORPO E SUA IMAGEM		
C I. A criança tem um ritmo de sono e de vigília sem intercorrências.	0,809	0,854
C II. A criança tem autonomia no cuidado de si.	0,719	0,760
C III. A criança demonstra organização psicomotora.	0,793	0,793
C IV. A criança suporta sujar-se.	0,644	0,828
C V. A criança evita situações perigosas.	0,490	0,625
C VI. A criança tem alimentação variada.	1,000	1,000
C VII. A criança se reconhece no espelho (IAC)*	0,363	0,602
C VIII. A criança suporta o olhar do Outro (IAC)*.	-- ^a	-- ^a
C IX. A criança aceita ser tocada (IAC)*.	1,000	1,000
FUNÇÃO PATERNA		
D I. A criança aceita limites e interditos.	0,608	0,655
D II. A criança consegue esperar quando quer algo.	0,847	0,904
D III. A criança consegue cumprir combinados.	0,903	0,906
D IV. A criança aceita a intermediação de adultos em caso de rivalização.	0,214	0,329
D V. Faz uso do “não” (IAC)*.	0,656	0,167
FUNÇÃO DO SEMELHANTE		
E I. A criança tem amigos.	0,502	0,745
E II. A criança tem interesses em comum com os amigos.	0,378	0,728
E III. A criança tem independência em relação aos pares.	0,679	0,792
E IV. A criança responde ao chamado de outra criança para brincar.	0,839	0,844
E V. A criança compartilha objetos com outras crianças.	0,516	0,804
E VI. A criança é chamada por outras crianças para brincar.	0,513	0,811
E VII. A criança inclui o outro na brincadeira (IAC)*.	0,713	0,713

Legenda: Kappa: Menor que zero= Insignificante; entre 0 e 0,2= Fraca; entre 0,21 e 0,4= Razoável; entre 0,41 e 0,6= Moderada; entre 0,61 e 0,8= Forte e entre 0,81 e 1= Quase perfeita. ICC: Menor que 0,5= Pobre; entre 0,5 e 0,75= Moderada; entre 0,75 e 0,9= Boa e maior que 0,9= Excelente.

Fonte: Elaborada pelos autores deste artigo com base em dados da pesquisa.

Já para o Índice de Correlação Intraclasse (ICC), podemos observar que apenas três indicadores (B II, D IV e D V) exibiram escores de confiabilidade abaixo do recomendado.

Tais resultados sugerem que os indicadores do APEGI estão em sua maioria adequados em termos da concordância e confiabilidade entre os aplicadores. A Tabela 2 mostra os

índices de concordância (Índice Kappa) entre o entrevistador e o observador e a confiabilidade entre eles (Índice de Correlação Intraclasse) para os desfechos clínicos do APEGI. Tanto a concordância quanto a confiabilidade entre o entrevistador e o observador se mostraram adequadas para todos os desfechos da escala.

Tabela 2 – Índices de concordância e confiabilidade entre entrevistador e observador para ambos os desfechos do APEGI

Entrevistador	Observador		Kappa	ICC	
	Não	Sim			
INDICADORES					
Há indicadores conclusivos?	Não	29	0	1,000	1,000
	Sim	0	2		
Há problemas de desenvolvimento?	Não	16	0	0,805	0,821
	Sim	3	12		
Há entraves estruturais?	Não	29	0	1,000	1,000
	Sim	0	2		
TABELA DE SINTOMAS					
Há problemas de desenvolvimento?	Não	10	1	0,729	0,736
	Sim	3	17		
Há sintomas clínicos conclusivos?	Não	24	1	0,793	0,793
	Sim	1	5		
Há entraves estruturais?	Não	27	0	0,839	0,844
	Sim	1	3		

Legenda: Kappa: Menor que zero= Insignificante; entre 0 e 0,2= Fraca; entre 0,21 e 0,4= Razoável; entre 0,41 e 0,6= Moderada; entre 0,61 e 0,8= Forte e entre 0,81 e 1= Quase perfeita. ICC: Menor que 0,5= Pobre; entre 0,5 e 0,75= Moderada; entre 0,75 e 0,9= Boa e maior que 0,9= Excelente.

Fonte: Elaborada pelos autores deste artigo com base em dados da pesquisa.

Na Tabela 3 podemos ver os índices de concordância (Índice Kappa) entre a avaliação de consenso e o padrão-ouro e a confiabilidade entre eles (Índice de Correlação Intraclasse) para os desfechos clínicos do APEGI. Aqui podemos observar que, para o desfecho de problemas

de desenvolvimento, tanto a concordância quanto a confiabilidade entre o consenso e o padrão-ouro foram insignificantes. Já para os demais desfechos, os índices de concordância e de confiabilidade podem ser considerados satisfatórios.

Tabela 3 – Índices de concordância e confiabilidade entre o consenso e o padrão ouro para o desfecho clínico do APEGI Tabela de sintomas

Consenso/Individual	Padrão Ouro		Kappa	ICC	
	Não	Sim			
Há problemas de desenvolvimento?	Não	4	5	-0,021	-0,022
	Sim	7	8		
Há sintomas clínicos conclusivos?	Não	18	1	0,407	0,418
	Sim	3	2		
Há entraves estruturais?	Não	20	1	0,619	0,619
	Sim	1	2		

Legenda: Kappa: Menor que zero= Insignificante; entre 0 e 0,2= Fraca; entre 0,21 e 0,4= Razoável; entre 0,41 e 0,6= Moderada; entre 0,61 e 0,8= Forte e entre 0,81 e 1= Quase perfeita. ICC: Menor que 0,5= Pobre; entre 0,5 e 0,75= Moderada; entre 0,75 e 0,9= Boa e maior que 0,9= Excelente.

Fonte: Elaborada pelos autores deste artigo com base em dados da pesquisa.

A seguir, são apresentados na Tabela 4 os dados provenientes da análise da consistência interna medida pelo coeficiente de alfa de Cronbach. Estes foram calculados para cada eixo do APEGI, considerando a avaliação do entrevistador, do observador e o consenso entre eles. Os resultados indicaram que os coeficientes da consistência interna dos eixos da APEGI foram maiores para o observador do que para o entrevistador. Considerando apenas os escores do consenso entre entrevistador e observador, todos os coeficientes de alfa de Cronbach foram

considerados aceitáveis (maiores que 0,71), sendo que os eixos de O Brincar e a Fantasia e Função do Semelhante demonstraram índices excelentes. Quando consideramos o APEGI como um todo, o coeficiente de alfa de Cronbach indicou excelente índice de consistência interna (maior que 0,91).

Desse modo, podemos considerar que a maioria dos eixos do APEGI possui bons escores de confiabilidade e que o APEGI como um todo demonstrou excelente índice de confiabilidade medida pela consistência interna.

Tabela 4 – Índices de confiabilidade dos eixos da APEGI avaliados pela consistência interna (alfa de Cronbach)

	Alfa de Cronbach		
	Entrevistador	Observador	Consenso
P/RS: Presença/Reconhecimento de sujeito	0,732	0,832	0,863
BF: O Brincar e a Fantasia	0,825	0,838	0,928
CSI: Corpo e Sua Imagem	0,650	0,774	0,768
FP: Função Paterna	0,526	0,624	0,797
FS: Função do Semelhante	0,852	0,882	0,935
APEGI (Todos os indicadores)	0,925	0,940	0,965

Legenda: Alfa de Cronbach: Menor que 0,5= Inaceitável; entre 0,5 e 0,6= Pobre, entre 0,6 e 0,7= Questionável; entre 0,7 e 0,8= Aceitável; entre 0,8 e 0,9= Bom e maior que 0,9= Excelente.

Fonte: Elaborada pelos autores deste artigo com base em dados da pesquisa.

Discussão

A partir dos resultados estatísticos, verificamos que se trata de um instrumento de trabalho que apresenta resultados significativos de validade e confiabilidade.

Na comparação do APEGI com uma forma de avaliação já consolidada na área, ou seja, na comparação com o método de estudo de caso considerado aqui como padrão-ouro, observou-se que este instrumento tem uma forte capacidade de detectar entraves estruturais (Kappa=0,619 e ICC=0,619) e moderada para sintomas clínicos conclusivos (Kappa=0,407 e ICC=0,418). Para a detecção de problemas de desenvolvimento, seus resultados não atingiram o esperado nessa comparação (Kappa=-0,021 e ICC=-0,022). Portanto, o uso do padrão-ouro na presente pesquisa demonstrou um valor relativo, porém não determinante, uma vez que as medidas de confiabilidade

foram suficientes para validar o instrumento: do ponto de vista de confiabilidade, os resultados se mantêm entre Bom e Excelente (Alfa de Cronbach predominantemente entre 0,8 e 0,9).

Os resultados mostram, portanto, que a aplicação em uma dupla de profissionais melhora a confiabilidade dos resultados. Disto se extrai uma recomendação para a sua aplicação: sempre que possível, é desejável que haja uma discussão dos resultados, de modo a fazer ajustes ou complementações, principalmente se a aplicação tiver sido realizada em uma instituição na qual trabalhem equipes de profissionais.

É esperado, ainda, que não haja uma concordância de 100%. É preciso, antes de mais nada, discutir o que significa uma medida de precisão entre dois clínicos em uma pesquisa de orientação psicanalítica. Estamos diante de um cenário em que a confiabilidade total não

é possível, mas ao mesmo tempo é necessário que não seja baixa, uma vez que estamos adotando um critério estatístico.

A confiabilidade total não é possível porque não se pode esperar que dois psicanalistas avaliem de modo estritamente semelhante uma mesma criança. É preciso dar espaço ao equívoco, à interpretação, ao imprevisto e ao improvisado, como dizia Mannoni (1978). Entretanto, em uma pesquisa de validação de um instrumento, ele precisa funcionar como um guia orientador, uma referência para a noção de desenvolvimento psíquico de uma criança, e essa noção geral não pode diferir entre pesquisadores a ponto de levar a orientações de trabalho muito diferentes.

Quando foram examinados alguns resultados preliminares, na primeira etapa da pesquisa, observou-se que alguns indicadores exibiram um índice de precisão considerado entre inaceitável e questionável, o que levou o grupo de pesquisadores a propor uma reformulação do instrumento, em especial de seus indicadores de acompanhamento. Depois de feita essa reformulação, os indicadores com baixa precisão, na segunda etapa da pesquisa, aumentaram seu *score*. Outros, porém, prosseguiram tendo baixa precisão, como o indicador “A criança aceita a intermediação de adultos em caso de rivalização”. É possível que essa baixa precisão tenha advindo de uma quantidade de marcações “não observado”, devido ao ambiente escolar em que as crianças foram avaliadas.

Finalmente, temos que nos debruçar sobre os resultados obtidos na comparação com o padrão-ouro. Nessa comparação, houve coincidência entre as avaliações em relação aos entraves estruturais: os avaliadores concordaram de modo significativo quando se tratava de apontar problemas graves na constituição subjetiva das crianças avaliadas. Entretanto, o apontamento de problemas de desenvolvimento não foi significativamente concordante. Aqui, é preciso avaliar a hipótese de que não há concordância entre os psicanalistas com relação ao que devemos nomear como proble-

mas de desenvolvimento, uma espécie de zona de sombra da teoria. Por ocasião da pesquisa IRDI, realizada de 2000 a 2008, buscou-se uma definição de problemas de desenvolvimento que fosse coerente com as bases teóricas da pesquisa, dada a sua fronteira com os problemas que são típicos da infância e não deveriam então receber o rótulo de “problemas”.

O manual APEGI¹³ adotou uma resposta, ainda que provisória, para a definição do que sejam “problemas de desenvolvimento”:

Embora se saiba que a infância é marcada por ‘crises do desenvolvimento’, que denotam justamente os diferentes e necessários movimentos identificatórios da criança, sabe-se que há sintomas que incidem no desenvolvimento e que devem ser considerados clinicamente. As formações do sujeito – sua entrada no campo pulsional, os impasses que se apresentam nesta trajetória – incidem sobre a maturação, o crescimento e o desenvolvimento da criança, de modo que as manifestações expressam as diferentes conquistas da criança ou sua dificuldade nestas conquistas. Consideramos, portanto, ‘problemas do desenvolvimento’, sintomas que marcam o entrecruzamento entre processos estruturais e evolutivos e que denotam um sofrimento psíquico na criança sem que, contudo, esteja em questão sua subjetividade. Muito ao contrário, é sua subjetividade que está em jogo, é em defesa de seu desejo e de seu dizer que a criança sintomatiza – servindo-se de suas funções corporais ou de seu comportamento para sinalizar ao entorno que não está conseguindo seguir em frente em suas identificações, ou seja: ela se utiliza de defesas psíquicas ao seu alcance para sustentar sua subjetividade.

A definição de “entraves estruturais para a constituição subjetiva” nomeia, por sua vez, uma paralisação ou extremas dificuldades no processo de construção da subjetividade, com a apresentação de sintomas que buscam proteger a criança do aniquilamento e de uma existência aquém do simbólico.

13 Como já foi esclarecido, este artigo traz os resultados finais de uma pesquisa para a validação do instrumento Acompanhamento Psicanalítico de Crianças em Escolas, Grupos e Instituições (APEGI), mas o manual ainda se encontra em fase de elaboração.

Para concluir

O instrumento APEGI propõe uma sistematização do conhecimento psicanalítico adquirido em mais de cem anos de prática clínica com crianças, fazendo do estudo de caso – método psicanalítico por excelência – um possível instrumento de uso em pesquisas científicas.

Validar o APEGI é, ainda, chamar a atenção dos profissionais que trabalham na rede pública para a consideração da subjetividade, contribuindo para a promoção de saúde mental de crianças na primeira infância. A inclusão de profissionais orientados pela psicanálise e formados para o uso do APEGI em número suficiente na rede pública poderá ter valor inestimável, o que pode fazer dele um instrumento a ser usado no âmbito da saúde pública e na educação infantil.

Finalmente, validar o APEGI é torná-lo elegível para uso em pesquisas de orientação quantitativa, que exigem instrumentos validados por métodos estatísticos, permitindo assim um diálogo da psicanálise com a Ciência hoje praticada no mundo contemporâneo.

Referências

- ASSOCIATION PRÉAUT. 2010. Disponível em: <http://www.preaut.fr/>. Acesso em: 15 nov. 2017.
- BERNARDINO, L. M. F. **As psicoses não decididas da infância**: um estudo psicanalítico. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- BERNARDINO, L. M. F. **O que a psicanálise pode ensinar sobre a criança, sujeito em constituição**. São Paulo: Escuta, 2006.
- CARDOSO, D. F. *Et al.* O IRDI como facilitador das intervenções terapêuticas em um centro de reabilitação física infantil. *In*: KUPFER, M. C. M.; BERNARDINO, L. M. F.; MARIOTTO, R. M. M. (org.), **Psicanálise e ações de prevenção na primeira infância**. São Paulo: Escuta, 2012. p. 95-108.
- CRESTANI, A. H. *Et al.* Associação entre tipos de aleitamento, presença de risco ao desenvolvimento infantil, variáveis obstétricas e socioeconômicas. *In*: JORNADA ACADÊMICA INTEGRADA DA UFSM, 26., 2011, Santa Maria, RS. **Anais [...]**. Santa Maria, RS: UFSM, 2011. p. 1-3.
- DOLTO, F. **A imagem inconsciente do corpo**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- JAQUETTI, R. C.; MARIOTTO, R. M. M. Mau-olhado: efeitos constituintes do laço mãe-bebê a partir de uma cena clínica. **Associação Psicanalítica de Curitiba em Revista**, v. 25, p. 97-103, 2012.
- JERUSALINSKY, A. Considerações acerca da Avaliação Psicanalítica de Crianças de Três Anos – AP3. *In*: LERNER, R.; KUPFER, M. C. (org.). **Psicanálise com crianças**: clínica e pesquisa. São Paulo: Escuta, 2008. p. 117-136.
- KUPFER, M. C. “O eu real do autista”. *In*: BERNARDINO, L. M.; ROHENKOHL, C. (org.). **O bebê e a modernidade**: abordagens teórico-clínicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 221-226.
- KUPFER, M. C. M.; BERNARDINO, L. M. F.; MARIOTTO, R. M. M. Metodologia IRDI: uma intervenção com educadores de creche. *In*: KUPFER, M. C. M.; BERNARDINO, L. M. F.; MARIOTTO, R. M. M. (org.). **De bebê a sujeito**: a metodologia IRDI nas creches. São Paulo: Escuta, 2014. p. 15-23.
- KUPFER, M. C.; BERNARDINO, L.; PESARO, M. E. Validação do instrumento “Acompanhamento psicanalítico em escolas, grupos e instituições”: primeiros resultados. **Estilos da Clínica**, v. 23, n. 3, p. 558-573, 2018.
- KUPFER, M. C. M. *Et al.* Psychological health education in nurseries: off to a good start in the psychic development of children aged zero to eighteen months. **Creative Education**, v. 6, n. 20, p. 1195-2204, 2015.
- KUPFER, M. C. M. *Et al.* Valor preditivo de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil: um estudo a partir da teoria psicanalítica. **Latin American Journal of Fundamental Psychopathology Online**, v. 6, n. 1, p. 48-68, 2009.
- LACAN, J. Os complexos familiares. *In*: LACAN, J. **Outros escritos**. São Paulo: Jorge Zahar, 2003. p. 29-90.
- LACAN, J. L'agressivité en psychanalyse. *In*: LACAN, J. **Écrits**. Paris: Seuil, 1966. p.101-124.
- LAZNIK, M-C. **A hora e a vez do bebê**. São Paulo: Instituto Langage, 2013.
- LERNER, R.; KUPFER, M. C. M. (org.). **Psicanálise com crianças**: clínica e pesquisa. São Paulo: FAPESP/Escuta, 2008.
- MANNONI, M. **Um lugar para viver**. Lisboa: Moraes, 1978.

MARIOTTO R. M. M. **Cuidar, educar e prevenir:** as funções da creche na subjetivação de bebês. São Paulo: Escuta, 2009.

MERLETTI, C. K. I.; PESARO, M. E. Corpo e linguagem na operação de surgimento de um sujeito: um caso a partir da AP3. *In:* KUPFER, M. C.; PINTO, F. C. N. (org.). **Lugar de vida, vinte anos depois.** Exercícios de educação terapêutica. São Paulo: Escuta, 2010. p. 35-45.

MORAIS, A. S. **Usos e apropriações de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil por agentes comunitários de saúde:** uma experiência de formação. 2013. 175 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2013.

MOZZAQUATRO, C. de O.; POLLI, R. G.; ARPINI, D. M. Relação mãe-bebê: cuidados e preocupações na construção da vinculação afetiva. *In:* JORNADA DE

PESQUISA EM PSICOLOGIA, 4., 2011, Santa Cruz do Sul, RS. **Anais [...].** Santa Cruz do Sul: UNISC, 2011.

REIS, B. P. **Indicadores preliminares para a constituição do sujeito leitor/escritor.** 2011. 87 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2011.

TOCCHIO, A. B. **Educação permanente de profissionais de enfermagem da atenção básica à saúde a partir de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil.** 2013. 179 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2013.

Recebido em: 20/07/2020
Revisado em: 09/12/2020
Aprovado em: 12/12/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

VER O INVISÍVEL DO LETRAMENTO

*Cláudia Bechara Fröhlich (UFRGS)**
<https://orcid.org/0000-0001-9436-9359>

*Janniny Gautério Kierniew (UFRGS)***
<https://orcid.org/0000-0002-6298-9454>

*Simone Zanon Moschen (UFRGS)****
<http://orcid.org/0000-0003-3776-8737>

RESUMO

No trânsito rumo ao mundo letrado, muitas crianças respondem de modo pouco consistente às demandas por dar mostras de suas aprendizagens – parecem estar estancadas em um tempo em que sabem *e* não sabem ler. Do testemunho dessa posição da criança e da angústia que ela gera nos docentes, a partir de uma longa experiência de trabalho junto a redes de ensino público, derivamos a pergunta que move este artigo: o que pode ajudar a armar as condições de possibilidade para ver e dar passagem àquilo que é invisível no trânsito de uma posição não letrada para uma posição letrada? Para operar com essa questão, retomamos a proposição do tempo lógico de Lacan (1998b) e seu trabalho com a fita de Moebius (LACAN, 2003), buscando coordenadas que ajudem a guiar os docentes por um tempo que não se enfileira na cronologia do relógio e de um espaço que não é mapeável pela geometria intuitiva. Encontramos na duração do tempo de compreender – nos avanços e volteios que lhe caracterizam – um operador que pode dar contornos à angústia dessas passagens.

Palavras-chave: Psicanálise. Letramento. Tempo lógico. Docência.

ABSTRACT

SEEING THE INVISIBLE OF LITERACY

In transit to the world of letters, many children respond in a little consistent way to the demands to evidence their learning – they seem to be stuck in a time in which they know *and* do-not-know how to read. For having witnessed this position of the child and the teachers' anguish generated by it, as well as based on a long experience with the work with public education network, we have derived the guiding question of this paper: what can help to set the conditions of possibilities to see and to give way to what is invisible in the transit from a non-

* Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Membro do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura (NUPPEC/UFRGS). E-mail: claudiafroehlich@hotmail.com.

** Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bolsista CAPES. Membro do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura (NUPPEC/UFRGS). E-mail: janninyk@gmail.com.

*** Pós-doutorado em Psicanálise pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Pós-Graduação em Psicanálise: Clínica e Cultura, ambos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bolsista Produtividade CNPQ – nível 2. Membro do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura (NUPPEC/UFRGS). E-mail: simoschen@gmail.com.

literate position to a literate one? To operate this question, we resume Lacan's proposition of logical time (LACAN, 1998b) and his work with the Moebius strip (LACAN, 2003), searching for coordinates that could help to guide the teachers in a time that does not align with the clock's chronology and a space that cannot be mapped by intuitive geometry. We have found in the length of the understanding time – in the strides and swirls that characterize it – an operator that can provide outlines to the anguish of these crossings.

Keywords: Psychoanalysis. Literacy. Logical time. Teaching.

RESUMEN

VER LO INVISIBLE DE LA LITERACIDAD

Em el tránsito hacia el mundo letrado, muchos niños responden de modo poco consistente a las demandas de que den muestras de sus aprendizajes; parecen quedarse estancados em um tempo em el que saben y no saben leer. Partiendo Del testimonio de esa posición Del niño y de la angustia que genera em los docentes y apoyándonos en una larga experiencia de trabajo em el ámbito de La enseñanza pública, hemos extraído la pregunta que motiva este artículo: ¿qué podría ayudar a instaurar las condiciones de posibilidad para ver y dar paso a lo que es invisible em el tránsito de una posición no letrada a una posición letrada? Para operar com esa cuestión, retomamos la proposición del tiempo lógico de Lacan (1998b) y su trabajo com la banda de Moebius (LACAN, 2003), buscando coordenadas que ayuden a guiar a los docentes com respecto a um tiempo que no adhiere a La cronología del reloj y um espacio no mapeable por medio de la geometría intuitiva. Encontramos em La duración del tiempo de comprender – em los avances y recodos que lo caracterizan – un operador que podría dar contornos a la angustia de esos pasajes.

Palabras clave: Psicoanálisis. Literacidad. Tiempo lógico. Docencia.

Do trabalho como psicólogas próximo a docentes de escolas públicas, ao longo de, pelo menos, dez anos, especialmente junto a professoras alfabetizadoras, ainda no início deste milênio, é que as linhas deste artigo emergem com o intuito de trabalhar e de transmitir questões que nesse cenário se impuseram.¹

1 De acordo com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016), em seu Artigo 1º, Parágrafo Único, VII: "Não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP: [...] VII – pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito." O campo experiencial do qual provêm as cenas que dão ensejo às questões problematizadas neste artigo emergiram do trabalho como psicóloga, de uma das autoras, em municípios do interior do Rio Grande do Sul. Os recortes de cenas e falas foram recuperados dos diários que as autoras escreveram, espontaneamente, em seus campos de atuação.

Dentre as intervenções que nesse tempo conduzimos, como efeito dos próprios encontros que tivemos nas redes de ensino, destacamos dois grupos que armamos numa rede de ensino num município afastado cerca de 70 km da capital Porto Alegre: o Ateliê de Criação (acolhimento de crianças encaminhadas pelas escolas por apresentarem dificuldades na alfabetização) e o Ateliê de Laboratórios (proposta de discussão e sustentação da prática de professores como coordenadores de laboratórios de ensino-aprendizagem), como potentes condutores dos estudos a que nos propomos, num tempo depois, quando já estávamos afastadas da experiência. O fio orientador dos ateliês era a literatura e sua forte aposta no jogo das palavras; do literário

nos chegava a trama capaz de, por diferentes modos, convidar alunos e professores a transitar por um tempo menos ritmado pelo relógio e a habitar um espaço menos formatado do que o da sala de aula com seus modos tradicionais de tramitar o letramento.

Desses momentos, recolhemos muitos depoimentos de docentes alfabetizadores, em diferentes posições enunciativas diante dos alunos que não pareciam dar mostras de sua alfabetização,² sequer sinais de “por onde suas cabeças andavam”. Para alguns, a angústia findava quando rapidamente concluíam: “não sou educadora, sou alfabetizadora”, gesto que apontava para um desresponsabilizar-se do lugar docente e da própria angústia que podia ser motor para o encontro de soluções. Outras vezes, a suposição de uma saída poderia estar noutro profissional, talvez uma “falta de vitamina” esteja “bloqueando” a aprendizagem, afinal “não precisamos saber de tudo, somente o número de telefone do médico do posto de saúde”. Contudo, tantas outras vezes, uma pequena abertura contida no modo de narrar os impasses de sala de aula pôde ser transformada em uma demanda a qual não perdíamos a chance de fazer circular por todo o grupo docente para – juntos – erguermos algumas perguntas. E apareceram, num espaço formativo que se inaugurou perante as angústias geradas nos impasses do cotidiano escolar, muitas boas perguntas. Foi numa reunião no Ateliê de Laboratórios, espaço em que aprendíamos juntos como implementar laboratórios de aprendizagem nas escolas, que uma professora, já tocada

pelo literário que propúnhamos no grupo, disse o seguinte sobre um de seus alunos:

No início do ano parecia que não conhecia as letras. Uma semana depois parecia que sabia, na outra já não sabia. Aí me perguntava: ele sabia ou não sabia? Aí concluí que ele sabia algumas e outras ainda não. Então um dia ele olhou para a parede, onde tenho o alfabeto, e disse: o ‘R’ caiu! Me animei toda, espontaneamente ele tava se interessando pelas letras e assim eu iria descobrir quais que ele ainda não conhecia. Na semana seguinte, pedi que ele me alcançasse o ‘R’ e ele ficou um tempão paralisado diante do alfabeto... E eu esperando, aguentando aquele tempo longo... E ele disse, ao final da minha espera: eu não sei!

Ao escutar o testemunho da colega, o grupo de docentes destacou a importância do silêncio da professora, sua espera e paciência, sem atropelar o aluno em seu processo de aquisição das letras. Ainda que palavras pudessem ter sido doadas como forma de dar um contorno à angústia da colega, restava, latejando, a pergunta, reiterada pelos pais e pela orientadora pedagógica: o aluno sabia ou não as letras? De nosso lado, como profissionais engajadas na interface psicanálise e educação, uma torção moebiana abriu um tempo de estudos silenciosos para, mais adiante, retornar à mesma rede de ensino o que estávamos aprendendo; não queríamos bancar as psicólogas quando alguns escritores e escritoras pareciam desbravar nossos caminhos. Após alguns anos, e muitos caminhos teóricos percorridos, percebemos que na sabedoria das falas de muitos docentes, e nos reiterados paradoxos que o ensinar lhes apresentava, havia uma riqueza a ser compartilhada.

Assim, testemunhamos que, de fato, a criança vai conquistando o mundo letrado num tempo que é muito singular para cada sujeito. A pergunta “*por onde* anda a cabeça do aluno?”, nesse tempo de meditação em que se entrega a seus devaneios, recuos, silêncios, talvez possa ser pensada junto com “*quando* anda a cabeça do aluno?”, um convite a pensar esse tempo – aparentemente – “invisível” como

2 Neste artigo, alfabetização e letramento são perspectivas que não trabalharemos de modo a conceitualizá-las exaustivamente. Entretanto, a relação entre os dois processos – alfabetização e letramento – é uma tensão que manteremos no horizonte ao fazê-los se tramarem à constituição do sujeito letrado. Enquanto a alfabetização mantém relação com as estratégias utilizadas para a decifração do código alfabético e numérico, o letramento, por sua vez, guarda relação com a linguagem, indicando uma imersão no mundo letrado em que a criança já está inserida muito antes de que lhe seja possível a decifração do código. Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um sujeito, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade (TFOUNI, 1995).

importantíssimo na asserção subjetiva como “eu letrado”. Temos apostado que esse tempo – comumente referido como mudo-interior-anterior à alfabetização – constitui uma duração carregada de angústia e de hesitações que é fundamental para a construção da leitura e da escrita na criança. As vivências do corpo nos jogos de borda, os primeiros rabiscos imaginários, as primeiras marcas deixadas nos objetos, os jogos com as caixas-sucatas (RODULFO, 1990); são experimentações que constituem verdadeiras plataformas de lançamento para habitar o mundo da leitura e da escrita. Nesse momento de intensa exploração do espaço cotidiano e preparação para habitar o mundo letrado, as letras vão se gestando, tomando de empréstimo diferentes materialidades. Toda essa construção de superfícies prepara a passagem para um tempo de construção de volume pela criança, tempo em que “o volume como traço do corpo do sujeito e Outro primordial é algo que, a cada instante, se insinua apenas para desfazer-se como um castelo de areia” (RODULFO, 1990, p. 109).

Ao adulto que olha e nada vê relativo ao preto no branco da alfabetização, Italo Calvino (2010) pode acudir com suas formulações sobre a arte de fechar os olhos para poder ver, ética do olhar que lemos em seu livro *Seis propostas para o próximo milênio*. Seu trabalho pode aportar os instrumentos necessários a uma leitura circum-navegacional, tal como proposta por Eco (1994), em que é preciso operar uma antecipação daquilo que ainda não está, mas que é indispensável supormos em gestação... Num silêncio, no mudo percurso veloz do pensamento. Nesse inusitado modo de ver, é a própria posição de leitura do professor que está em jogo. Leitura que precisa suspender a lógica binária “alfabetizado ou não alfabetizado”, para ver algo nesse *entre*, e nele navegar por uma lógica ternária, abrindo um tempo terceiro e de ligação entre dois polos aparentemente opostos – campo dos paradoxos em que navega Calvino (2010) em sua proposta para este milênio.

Na mesma época em que Calvino profere suas conferências, em 1995, Boaventura de Sousa Santos (2008) escreve, em 1987, sobre o que supõe ser um outro modo de ver e produzir conhecimento que identifica estar se avizinando no limiar do milênio: um modo de ver e produzir pensamento que tem a estrutura de um rizoma. Nessa forma de construir conhecimento, os temas funcionam como galerias por onde os saberes progridem tramando-se uns aos outros; nela a fragmentação não é mais disciplinar. Em seu entender, o conhecimento pós-moderno é um conhecimento sobre as condições de possibilidade. “As condições de possibilidade da acção humana projectada no mundo a partir de um espaço-tempo local” (SANTOS, 2008, p. 77). Para esse autor, esses tempos de transição em relação a tudo o que nos habita requer que façamos perguntas simples. Desse modo, nossa questão é simples (e complexa a sua resposta): o que pode nos ajudar a armar as condições de possibilidade para ver e dar passagem àquilo que aparentemente é invisível no trânsito de uma posição não letrada para uma posição letrada? Com o que o professor pode contar para constituir uma posição de leitura que lhe permita registrar movimentos pouco visíveis da criança que transita rumo à alfabetização?

Encontramos, na psicanálise, elementos que nos permitem pôr em curso um trabalho com a angústia – experimentada, especialmente, por professores e pais – diante da travessia de um tempo em que nada parece acontecer em termos da assunção de uma posição letrada por parte da criança. Neste artigo, procuramos decantar da proposição do tempo lógico de Lacan, e de seu trabalho com a fita de Moebius, coordenadas que podem nos guiar pela travessia de um tempo que não se enfileira na cronologia dos ponteiros do relógio e de um espaço que não é mapeável pelas ferramentas de uma geometria intuitiva. Na literatura e nas artes, encontramos operações que se tecem com os fios singulares desse espaço-tempo. Partiremos, em nosso percurso de pensamento,

especialmente do trabalho de Calvino (2010), a partir da literatura, para, na sequência, encontrarmos as proposições de Lacan (1997, 1998a, 1998b, 2003) e, de posse dos elementos recolhidos nesse percorrido, recolocar a questão que aqui esboçamos.

Uma outra contagem para o tempo, uma outra topografia para o espaço

O testamento literário de Italo Calvino (2010) em *Seis propostas para o próximo milênio*, antes de ser um receituário de previsões para o futuro, consiste numa reflexão sobre a vida, seus excessos, suas banalidades. Trata-se de um singular tratado de ética. Como herdeiros de seu trabalho com a linguagem, de sua preocupação com a pregnância da imagem e com os efeitos da digitalidade sobre a leitura e a escrita, sentimos instigadas a pensar os impasses do contemporâneo a partir de paradoxos.

Vivemos numa época limítrofe, no dizer de Lévy (2011),³ num desses raros momentos em que, a partir de uma nova configuração midiática, talvez um novo modo de ser, de se subjetivar, de se construir na linguagem esteja em emergência. Herdeiro de previsões que vaticinaram o desaparecimento da infância (POSTMAN, 1999), do leitor (PIGLIA, 2006), do livro (CHARTIER, 2002), do narrador (BENJAMIN, 1994), Calvino (2010), sem desconsiderar os avanços tecnológicos, credita sua esperança no novo milênio – suas conferências foram escritas em 1995 – à possibilidade de transmissão do entusiasmo por ouvir e contar histórias. É uma aposta na literatura como campo lúdico, como terreno fértil em que um convite ao jogo das letras se faz por meio da potência de uma posição oblíqua: ela não diz, sugere. Desde o

advento de uma humanidade letrada, a palavra escrita, ainda que suportada – e renovada – pelas interfaces disponíveis no contemporâneo, permanece atual, e cabe à escola – como um de seus atributos – a responsabilidade ética de transmiti-la. Para a criança, o educador é como se fosse um representante de todos os adultos da *polis*, aquele que tem o passaporte para o mundo letrado. Cabe a este adulto especial apresentar à criança os detalhes desse processo e lhe dizer: isto é o nosso mundo. Um mundo que já existia antes dela, que continuará após sua morte e no qual transcorrerá sua vida. Pois o mundo a ser apresentado aos novos é sempre muito mais velho que eles, e, ao mesmo tempo, novo, porque está sempre se fazendo, em gerúndio, a cada dia. O educador, na esteira desse paradoxo, precisa encontrar um modo de fazê-lo de forma a mostrá-lo comprometido com seu tempo, assumindo a responsabilidade de transmitir um saber que constitui a herança das novas gerações. É nesse comprometimento que se funda sua autoridade e onde ele constrói a posição de embaixador das letras. A escola não é o mundo de fato, e não deve fingir sê-lo, refere Arendt (2014), mas numa certa medida representa o mundo para a criança.

É na escola, onde o convite ao mundo letrado é formalmente apresentado, que essa discussão ganha densidade: como apresentá-lo? De que maneira? Como fazer o convite ao jovem a habitar nosso mundo e a se apropriar, com responsabilidade, dos elementos de nossa cultura? No espaço educativo escolar, textos e histórias saltam da oralidade e passam a habitar ainda outra materialidade: sua face escrita. Essa travessia, em que a linguagem se revira, não é vivida sem percalços, oscilações, hesitações, e acaba por tensionar a escola a se ocupar da cadência temporal que encontra seu ritmo aos moldes de uma solução de compromisso (FREUD, 1987): entre os tempos da criança e os tempos da (instituição) alfabetização. Na esteira do esperado pelos manuais de pedagogia, a escola deverá incluir – e negociar – o

3 Ainda que o diagnóstico de Lévy (2011) tenha sido enunciado nos anos 1990, experienciamos hoje, em tempos de pandemia e de deslocamento para o território virtual de boa parte do ensino – e também do mundo do trabalho – sua aguda atualidade.

modo singular como cada um *se fará* letrado nesse percurso.

A singularidade da travessia de cada criança na passagem da oralidade ao letramento requererá a delicadeza de um olhar atento de um adulto que não se deixa atropelar pelo tempo real, este em que corremos muito para não sair do lugar, mas um olhar que escuta no silêncio, que lê na ausência da letra... Ousadia de jogar com o tempo, de retardá-lo, de escandilo-lo. Quando o jogo com o tempo não se instaura e a prática docente localiza as crianças na polarização das posições alfabetizado ou não alfabetizado, a escola perde a chance de registrar o que ocorre na passagem, os múltiplos desdobramentos de uma criança que transita em gerúndio pelas letras até enunciar-se como sujeito letrado. Difícil mesmo ver e qualificar o que ocorre entre a diástole e a sístole, entre o fluxo e o refluxo do mar da linguagem.

Um certo relevo dessa travessia incerta e oscilante pode ganhar destaque quando, inspirada pela discreta ética do tempo e do olhar, é lida entre as linhas de *Seis propostas para o próximo milênio* (CALVINO, 2010). Conferir relevo a uma superfície discursiva em ondulação é como realçar a *cor do tempo* (FRÖHLICH; MOSCHEN, 2017), paradoxo poetizado por Quintana (2005)⁴ e tratado como indefinível e não dicionarizável: acionar um relógio impreciso de ver para localizar um tempo em que o aluno pode estar letrado e não letrado.

O valor de cada uma das seis propostas sustentadas por Calvino está no espaço aberto pela tensão irreconciliável que mantém com seu oposto: “entre diferentes polos oscilam alianças paradoxais” (CALVINO, 2010, p. 59). É a possibilidade da sobreposição entre polos antagônicos como rapidez e lentidão, exatidão e indeterminação, visibilidade e invisibilidade – e não a sua suposta descontinuidade estável – que dá condições de registrar os volteios, as

idas e vindas, de um sujeito que emerge nas tramas da cognição e do desejo. A psicanálise tem especial afinidade com a lógica particular dos paradoxos em que o “e” se faz conjunção muito mais potente do que o “ou”. Dentro e fora, eu e Outro, amor e ódio, saber e não saber são conjugações que têm pleno sentido na trama que permite a emergência do sujeito. Somos feitos e efeitos de linguagem, manchados com a cor do O/outro muito antes de nosso nascimento biológico. Somos um acontecimento discursivo, corpo tatuado de marcas simbólicas; corpo atormentado pelos significantes para sempre “nossos” e do O/outro. Como lembra Galeano: “Texto provém do latim *textum*, que significa tecido. Com fios de palavras vamos dizendo, com fios do tempo vamos vivendo. Os textos são como nós, tecidos que andam.”⁵

Se nas letras Calvino (2010) nos permite situar zonas intermediárias em que aparentes contrários se justapõem, nas artes, Escher, com seus desenhos, figura espaços impossíveis regidos pela continuidade entre aparentes descontínuos. Tomemos as imagens de *Dia e noite* (Figura 2) e *Moebius II* (Figura 3), localizadas neste artigo no item sobre a topologia. Apreciá-las implica colocar-se em movimento, bailar a posição do olhar e deixar-se navegar por suas linhas. Para olhar quadros como esses, em que a imagem não se dá a ver toda, de uma só vez, é preciso uma leitura circum-navegacional, como nos diz Umberto Eco (1994); leitura em que somos forçados a adentrar numa temporalidade “mais subjetiva”, num jogo do pensamento (um esforço de raciocínio) com o olhar (sempre enganador, poético) que vai da antecipação à retroação. Ler os espaços paradoxais de Escher leva o pensamento a uma experiência daquilo que não se pode registrar a partir de um olhar pontual, como fruto automático de um instante de ver, mas, sim, que precisa tramitar pelos volteios que deslocar-se de ponto de vista permite.

4 “Há uma cor que não vem nos dicionários. É essa indefinível cor que têm todos os retratos, os figurinos da última estação, a voz das velhas damas, os primeiros sapatos, certas tabuletas, certas ruazinhas laterais: a cor do tempo.” (QUINTANA, 2005, p. 97).

5 Essa referência creditada a Eduardo Galeano é comumente citada como epígrafe em trabalhos acadêmicos e revistas. Entretanto, não foi possível localizar sua fonte primeira. Há indicações de que seja uma frase que foi proferida por Galeano durante uma entrevista e transmitida de modo oral.

Trata-se de uma leitura que implica a sustentação de uma duração temporal em que o arco da produção da imagem (e do sujeito, representado por um significante a outro) se esgarça e encontra seu fechamento quando é possível nele incluir paradas, oscilações, retornos.

Na pressa contemporânea, nem sempre sublinhamos esse tempo anterior/interior que precede o instante do *eureka*, no dizer de Maria Rita Kehl (2009), ou o momento de concluir, nas palavras de Lacan (1998b). Um tempo de meditação, em que as coisas estão estranhamente fora de ordem e ainda desconexas e que Freud (1969a), em *A interpretação dos sonhos*, nos faz entender como sendo um tempo ocioso que antecede as descobertas criativas, os “achados” aparentemente espontâneos que independem de nosso raciocínio. No processo de criação artística, na pesquisa intelectual, no *setting* analítico e na escola, a tramitação por uma temporalidade que dura e o atravessamento de um espaço que se desenha em descontinuidade-contínua é condição necessária para a emergência de um sujeito na relação com sua obra, seu achado, sua análise, suas letras.

Calvino (2010) relembra que o momento que antecedeu sua alfabetização foi um tempo em que a operação fundamental de alojar-se no intermediário, no nem ainda isso, nem ainda aquilo, foi-lhe conferida pela sua paixão pelos quadrinhos – nem só imagem, nem só narrativa. Ele era um devorador de *comics* que, em sua infância, migravam dos Estados Unidos para a Itália, mas que ainda chegavam sem os balões dos diálogos dos personagens. Tinha como passatempo/pensatempo⁶ inventar as conversas, criar a história a partir dos desenhos. Os quadrinhos foram para ele uma verdadeira “escola de fabulação, de estilização, de composição da imagem” (CALVINO, 2010, p. 109), permitiram um jogo entre a palavra e a imagem que acabou por “retardar” sua concentração na palavra escrita. Atraso atribuído a esse tempo anterior à

sua alfabetização – que aqui chamamos de *jogo das letras* –, que talvez pudesse até mesmo preocupar seus professores. Calvino precisou de um certo tempo, de uma parada distendida no território da imagem-narrativa, até que emergisse na posição de poder “colocar o preto no branco”, fazendo com que a palavra escrita passasse a contar a partir de uma certa queda das imagens.

Na vida psíquica o tempo é uma riqueza de que somos avaros, diz Calvino (2010). A pressa só interessa à vida na medida em que se alterna com diferentes maneiras de se retardar a passagem do tempo. No seu dizer: “Não se trata de chegar primeiro a um limite preestabelecido; ao contrário, a economia do tempo é uma coisa boa, porque quanto mais tempo economizamos, mais tempo poderemos perder” (CALVINO, 2010, p. 59). Talvez a máxima latina *Festina lente* (“Apressa-te, lentamente!”) traduza a sobreposição rapidez e lentidão que Calvino supunha ser bem-vinda a este milênio. Na esteira do letramento, certa demora prepara o sujeito para uma outra posição na linguagem, dá-lhe condições de enunciar-se na escrita.

Quando o professor endereça à criança sua demanda de leitura, ele dispara, do lado do estudante que com ele se enlaça de modo transferencial, a pressa por uma resposta. Ao aluno não é concedido tempo infinito. O O/outro, meus colegas e o tesouro simbólico que atualizam, é bússola para meu trâmite e me apoio nele para medir meus movimentos, mas, ao mesmo tempo, retardo a resposta, preciso de um tempo de meditação, preciso registrar o que se move em mim e no mundo a partir do que meu professor demanda. Manchado pela cor do O/outro me preparo para, mesmo sem muita certeza, algo dizer, e me antecipo: *sei ler!*, ainda que gagueje um pouco! É na tramitação desse tempo, ao mesmo tempo apressado e demorado, que o sujeito é capaz da asserção subjetiva que o localizará como leitor (e escritor). É essa tramitação que o autorizará ao jogo das letras – como teremos ocasião de construir ao retomarmos o trabalho de Lacan (1998b) acerca do tempo lógico.

⁶ “Pensatempo” é uma expressão preciosa de Mia Couto, e que é título do livro *Pensatempos* (COUTO, 2005), coletânea de pensamentos do autor e seu modo de ver o mundo.

A narrativa docente conta muitas histórias sobre crianças que parecem estar aprendendo a ler mas, em seguida, esquecem tudo como num passe de mágica. São, muitas vezes, narrativas angustiadas que buscam logo uma solução. Enredos que não tomam o *tempo* necessário para se debruçarem sobre o que poderia estar acontecendo, leitura que não é circum-navegacional, contendo as idas e vindas indispensáveis a que uma nova posição diante do problema possa advir. A angústia e a dificuldade de leitura docente – sim, também se trata de um impasse que se cifra do lado da posição de leitores dos professores – parece agudizar quando os alunos atacam neste tempo em que sabem e não sabem, leem e não leem, escrevem e não escrevem.

Parece ser especialmente difícil acompanhar a criança quando ela anuncia que precisa de um tempo mais alargado para jogar com a língua, com a forma das letras, com as cores e os números, com os suportes para a escrita. A oscilação da criança nesse momento de um incabamento quanto a uma posição letrada acaba por causar muitos impasses na escola, tamanha é a demanda para que ela dê provas de habitar esse outro tempo que insiste (e persistirá) em pulsar de acordo com o Outro social. Esta pressa pode levar o docente a valorizar unicamente aquilo que se apresenta como cumprimento de uma demanda cognitiva dirigida à criança, aquilo que pode estar sob seu olhar, visível, a alfabetização em sua manifestação concreta de um bem-fazer com as letras. Os cursos de “capacitação continuada”, termo usado pela rede de ensino desta pesquisa, eram proposições, na maioria das vezes, massificadas e bastante instrumentalistas relativas ao processo de alfabetização e letramento, apresentando operadores de leitura que não fariam mais do que contribuir para que os docentes soubessem detectar a presença de sinais de alfabetização em seu vértice de uma positividade, índices daquilo que já se mapeou previamente do processo de letramento de modo geral. Quando o esperado não acontecia, ou se apresentava como pro-

cesso interrompido, muitos dos relatos dos professores eram carregados de angústia e, muitas vezes, paralisia e adoecimento, numa luta constante contra os ponteiros do relógio do ano letivo. Ao não localizarem o “por quando anda a cabeça do aluno?”, os professores pareciam orientar o olhar para uma lógica do déficit: “falta uma vitamina”, “falta um clique”, “lê, mas falta a compreensão”; lógica que, supunham, precisaria adicionar àquilo que falta ao aluno para que ele retomasse seu processo de letramento. Na maioria das vezes, o psicólogo, era citado como o profissional capaz de se ocupar desses déficits.

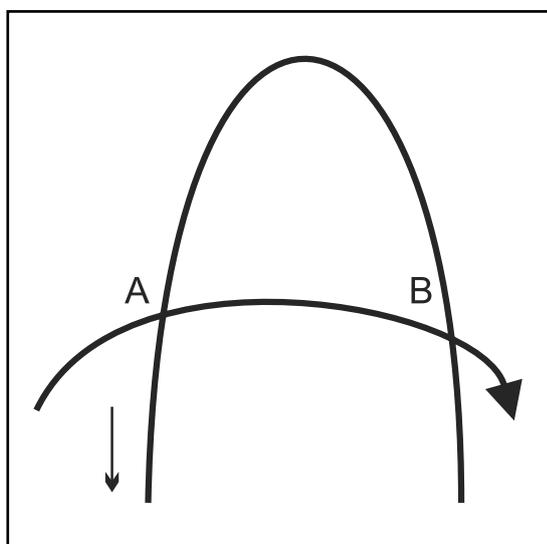
Para que avancemos na direção de oferecer suporte à angústia – e não apaziguamento – dos docentes que testemunham o que se visibiliza como uma parada na travessia rumo ao letramento, e que se invisibiliza como os rodeios necessários à assunção de uma nova posição na linguagem, nos deteremos no trabalho de Lacan (1998b) com o tempo lógico. Nosso convite ao leitor é para que percorra a retomada das letras de Lacan guiados pela pergunta sobre o lugar do tempo – em suas detenções – na assunção de uma posição letrada por parte da criança.

Tempo para compreender e letramento

Estruturar-se como sujeito letrado não é uma construção que se faz *no* tempo como quem acumula tijolos para construir uma edificação, o que não significa, contudo, que o jogo temporal lhe seja dispensável. Aceder à posição letrada implica uma operação que, se dadas as condições de tramitação no tempo em duração, se dará por um ato, por uma precipitação que levará à emergência em uma nova posição na trama simbólica de que somos feito. Um modo de ver e nomear os processos temporais singulares de que o letramento se faz, para além da lógica binária “alfabetizado ou não alfabetizado”, pode ser buscado ao desdobrarmos a afirmação de Lygia Clark, destacada por Rivera (2008), de que “se fazer é tempo”.

Lacan (1998b), para avançar sobre a questão do tempo em psicanálise, parte da formulação freudiana do *a posteriori* como temporalidade que rege a processualidade do trabalho de elaboração psíquica (FREUD, 1969b): *só depois* tem-se a possibilidade de se ver decantar o sentido daquilo que estava antes. No esquema do *a posteriori* (Figura 1), simplificado a seguir, percebemos de que forma o tempo opera como retroação, permitindo que o trabalho de rememoração seja sempre um trabalho de (re) escrita do passado.

Figura 1 – Esquema do *a posteriori*



Fonte: Fröhlich (2014, p. 96).

A temporalidade em que o *depois* se faz antecâmara para o *antes* é trabalhada por Lacan (1998b) por meio de um problema de lógica, um sofisma, por ele nomeado como “o apólogo dos três prisioneiros”. Nessa proposição, Lacan (1998b) apresenta o “tempo lógico” como uma tramitação por três diferentes instâncias lógicas – instâncias cujo atravessamento permite que um sujeito se precipite, num ato, em uma nova posição na trama simbólica. O sofisma é como um jogo temporal e posicional. Vejamos seu enunciado.

O diretor de uma prisão propôs a três prisioneiros que iria libertar aquele que antes descobrisse qual cor estaria colada em suas costas. Dentre cinco discos – três brancos e dois pretos –, três foram escolhidos e colados nas

costas de cada um dos prisioneiros. Durante o jogo, não poderiam comunicar-se com os demais, mas poderiam olhar as costas de seus companheiros. O primeiro que deduzisse a cor em suas costas deveria sair pela porta proclamando o resultado de sua dedução lógica. Aceito o desafio, nas costas de cada um dos três prisioneiros foi colado um disco branco, sem utilizarem os pretos. Após terem se observado por certo tempo, os três saíram pela porta e, em separado, revelam a mesma dedução:

Sou branco, e eis como sei disso. Dado que meus companheiros eram brancos, achei que, se eu fosse preto, cada um deles poderia ter inferido o seguinte: ‘Se eu também fosse preto, o outro, devendo reconhecer imediatamente que era branco, teria saído na mesma hora, logo, não sou preto.’ E os dois teriam saído juntos, convencidos de ser brancos. Se não estavam fazendo nada, é que eu era branco como eles. Ao que saí porta afora, para dar a conhecer minha conclusão. (LACAN, 1998b, p. 198).

Cada um dos três prisioneiros deduz ser branco apenas olhando o disco aderido nas costas dos demais e calculando seus movimentos em direção à porta. A urgência em concluir primeiro produz um aumento de tensão na prova e o jogo de olhares entre os prisioneiros passa a ser bússola para realizarem a leitura da cor de si e afirmarem “eu sei”. Esse apólogo é, para Lacan (1998b), um modo de figurar a asserção subjetiva em sua absoluta dependência da posição que o O/outro ocupa na – e confere à – trama simbólica. É a coreografia que advém da visão da cor que o outro carrega em si que prepara e dispara, no adensamento do tempo, a urgência em se lançar à enunciação de um saber sobre si.

No desdobramento da solução do sofisma estão alinhadas três modalidades temporais: *instante de ver*, *tempo de compreender*, *momento de concluir* – acontecem duas escansões suspensivas dos prisioneiros diante da porta, isto é, os prisioneiros, ao se olharem, vacilam em duas paradas e duas partidas de seus lugares, antes da dedução final. É nesses

dois movimentos, nessas duas escansões, no *tempo de compreender*, que gostaríamos de nos deter: possivelmente nessas hesitações é que encontramos a chave para abrir a possibilidade de armar condições, na escola, para ler (em antecipação) onde parece que nada está escrito, perceber onde parece que nada está acontecendo relativo à alfabetização. Dessa leitura pode resultar a percepção, por parte do professor, do jogo espaço-temporal em que o aluno está imerso. Acompanhem, novamente, o movimento dos prisioneiros nomeados como *A*, *B* e *C*, para que possamos decantar, do trabalho com esse apólogo, elementos que nos permitam construir um bom lugar de leitura.

Instante de ver

O que logo o sofisma revela é a ideia de que avistar dois discos pretos nas costas dos prisioneiros faz supor de imediato que se tem um disco branco colado às costas. Essa seria uma evidência, dada *a priori*, que conduziria uma exclusão lógica, orientando todo o movimento. Entretanto, não é essa a combinação de cores que eles avistam. Na escola, na angústia em ver, na constatação que o instante propicia, aquilo que se espera, dois discos pretos, ou seja, a alfabetização em seu desdobrar como decifração do código, conduz seus docentes a se precipitarem em concluir que nada acontece. É preciso sustentar que a abertura a um tempo intermediário há de ser feita.

Tempo de compreender

Sem enxergar os dois discos pretos que precipitariam uma decisão de forma direta, o prisioneiro *A* deduz: *se eu fosse preto, os dois brancos que estou vendo não tardariam a se reconhecer como sendo brancos*. O sujeito aqui já aparece num jogo de intuição pelo qual ele objetiva algo mais do que os dados de fato de cuja aparência lhe é oferecida nos dois brancos: esse é o tempo do raciocínio (PORGE, 1998), da subjetivação de um sujeito recíproco – e

inclui duas escansões suspensivas: *tempo de objetivação* e *tempo de meditação*.

O tempo de objetivação é operado pela reciprocidade. Nele, o prisioneiro *A* faz a hipótese de ter um disco preto nas costas. Então, *A* imagina o que *B* pensaria se essa possibilidade fosse efetiva. *A*, então, coloca-se no lugar de *B* e pensa: *B*, se estivesse vendo um *A* preto, e acreditando ele também ser preto, já teria visto *C* sair pela porta, mas *C* não sai do lugar. Eis que *A* começa a pensar-se branco, e imagina *B* supondo-se preto, logo *C* (vendo um branco e um preto) também não deixaria a sala. Assim, *A* se dá conta de que tomar-se por branco não é uma boa hipótese de partida e volta a se conceber como preto – hipótese que mesmo que se verifique falsa seria a única que permitiria chegar a uma conclusão (PORGE, 1998). O prisioneiro então retoma seu raciocínio: *A* é preto, *B* o vê preto, se *C* não sai é porque *C* vê um branco e um preto. Entretanto também pensa: se *B* se pensa branco (e vê *A* como preto), *B* não pôde tirar a conclusão de que é branco a partir da não saída de *C*. Ora, se *B* não sai é porque não me viu – *A* – preto, então a hipótese de ser preto é falsa e devo ser branco. É o fato de *B* e *C* não terem saído imediatamente, e terem se demorado, que permitirá a cada um pensar-se como branco. Assim, cada um deles tendo feito esse primeiro raciocínio, de colocar-se no ponto de vista do pensamento do outro, adianta-se em direção à porta.

Emerge o tempo de meditação operado por escansões suspensivas. Ao ver *B* e *C* precipitarem-se junto a ele rumo à porta, *A* volta a suspeitar de que pode ter sido visto com um disco preto nas costas e para – *primeira escansão suspensiva* –, envolvendo-se numa retomada do raciocínio. Como cada um está na mesma situação que *A*, cada qual se depara com a mesma dúvida, no mesmo momento. Nesse tempo de vacilo, *A* inclui em seu raciocínio que os outros também pararam, encontram-se com a mesma dúvida, pois se fosse mesmo preto – como voltou a pensar –, *B* e *C* teriam prosseguido. *A* então pensa que é por verem-no como branco

que os demais também vacilam, então toma a iniciativa de sair afirmando-se branco. Pelas mesmas razões de antes, todos tornam a partir.

O movimento de todos faz *A* hesitar mais uma vez e ele passa a refletir numa *segunda escansão suspensiva*. Ele pergunta: será que realmente posso fundar minha certeza nos movimentos de *B* e *C*? Será a mesma coisa que recomeça? Quanto tempo isso ainda vai durar? (PORGE, 1998). O progresso lógico decantado dessa escansão precedente faz *A* assumir o ponto de vista de *B* e imaginar o trajeto, e suas paradas, sobre o que ele supunha ver nas costas de *A*, e pensa: se *B* se achou branco indo em direção à porta ao ver um preto em *A*, e se ele raciocinou o mesmo que *A*, ao mesmo tempo, e parou novamente, então: *A* pensa que se *B* via nele um preto e imaginou tudo aquilo no momento da primeira hesitação, seria impossível ter parado novamente. E se *B* está parando é porque vê em *A* um branco, e não um preto. E como se baseou em *B*, dessa vez *A* infere que a única forma de alcançar a certeza seria recuperar esse atraso diante dos outros e concluir antes que *B* o faça. A única maneira de alcançar a certeza seria se apressar em dizer que é branco.

Momento de concluir

Assim, o prisioneiro *A* finalmente conquista a terceira evidência: *apresso-me a me afirmar como branco, para que esses brancos, assim considerados por mim, não me precedam, reconhecendo-se pelo que são*. Esse momento marca o que Lacan (1998b) chamou de asserção sobre si, tempo em que o sujeito conclui sobre quem ele é a partir da coreografia que protagonizou junto aos outros. No jogo, como cada um é *A*, vai concluindo sobre sua posição ao mesmo tempo. O sentimento de pressa vai aumentando ao longo do jogo, dando densidade à tensão que, em seu ponto máximo, acaba por precipitar a conclusão para cada um dos prisioneiros. Sair pela porta afirmando-se branco é um *ato* em que o sujeito “se joga porta afora” mesmo antes

de experimentar a consistência de uma certeza. E é como se o *tempo de compreender* se prolongasse após o momento de concluir, pois é fora da sala – e às vezes literalmente fora da sala de aula – que o sujeito pode refazer seu caminho e formular sua dedução fundada na hesitação do outro. É quando o momento de concluir retroage sobre o tempo de compreender, valendo-se do *só-depois* freudiano. Entretanto, paradoxalmente, foi preciso primeiro concluir pela tramitação no tempo de compreender, para depois refletir.

Em trabalhos anteriores, junto à formação de docentes de escolas públicas do Rio Grande do Sul, o núcleo de pesquisa ao qual as autoras deste artigo estão vinculadas muito se ocupou em sublinhar a importância do momento intermediário do tempo lógico. Temos constatado que, no território da escola, o calendário do ano letivo e a pulsação de um tempo social fazem as vias de acelerar o olhar de muitos docentes que buscam logo encontrar sinais em seus alunos de que a alfabetização esteja em seu curso. Pressa que faz com que rapidamente concluam – saltando do instante de ver ao momento de concluir – que no aluno nada está acontecendo. Na estruturação de uma posição letrada, há uma pressa que nos interessa, mas esta não é a que acelera e atropela as condições do concluir, suprimindo o tempo de tramitação intermediária.

Se nosso percurso permite localizar no tempo de compreender a duração necessária à armação das condições para que o sujeito se precipite, no momento de concluir, em uma nova posição na linguagem – *eu sou leitor!* –, será também de uma duração temporal que decantará a condição de derivar, contradizendo a rápida conclusão contida no instante de ver, a surpreendente constatação de que uma figura topológica, como a *banda de Moebius* (Figura 3), contém uma única face. É somente se nos permitirmos durar na experiência com a banda e percorrê-la fazendo nela duas voltas que poderemos concluir de modo a desmentir o que intuitivamente percebemos quando do instante

de ver: não estamos diante de duas faces, mas de apenas uma que se tece em continuidade e, com isso, produz a experiência de um espaço em que verso e avesso não se relacionam de forma descontínua. Mais uma experiência potente para localizar as coordenadas da posição em que se encontram, durante uma duração temporal singular, aqueles que fazem a travessia da oralidade rumo ao letramento: alfabetizados e não alfabetizados.

Topologia e superfície: a paradoxal localização do sujeito em letramento

A topologia é um ramo da matemática que ficou conhecido como a “ciência da borracha”. Nesse campo, não importa a forma nem a extensão das figuras; importa, sim, se de sua construção deriva uma estrutura capaz de ser transformada através de homeomorfismos, sem que se utilize rasgar ou pregar (VÍCTORA, 2010). Para a topologia interessa o movimento de transformação de uma figura em outra, suas deformações e (de)efeitos. Conforme Víctora (2010), Lacan encontrou na topologia uma forma de enunciar questões próprias a seu campo, como as relações que se estabelecem entre eu e outro, entre interior e exterior, bem como modos de cadenciar uma temporalidade não cronológica. No escopo deste trabalho retomaremos a superfície topológica da *banda de Moebius*, estrutura mínima em que veremos realizada a máxima de Rimbaud, o “eu é um outro” – ou, dito de outra forma, *o dentro é o fora* (LACAN, 1985). Para tanto, vale situar uma ressalva inicial: superfícies topológicas não são propriamente metáforas do sujeito, no dizer de Porge (2009). Assim como o apólogo dos três prisioneiros, essas figuras topológicas são modos que nos levam a conduzir o pensamento sobre a maneira como o sujeito emerge no campo do Outro.

A *banda de Moebius*, assim como a *garrafa de Klein* (da qual não trataremos neste artigo),

são superfícies topológicas sobre as quais Lacan (2003) se debruçou para pensar a forma – a estrutura – de emergenciado sujeito. Modo de “pegar com os olhos” aquilo que é difícil de apreender. A leitura cuidadosa dos contornos desses objetos topológicos, suas transformações, extravia qualquer tentativa de estabelecer um *dentro* (íntimo) em descontinuidade com um *fora* (exterior) como topos da emergência do sujeito. Sua apreciação permite figurar um território matizado pela *extimidade*, expressão utilizada por Lacan (1997), traço afeito às características constitutivas da emergência do sujeito. Se existisse uma planta possível do *êxtimo*, esta não saberia ser geométrica, sugere Porge (2009); ela requereria uma topologia.

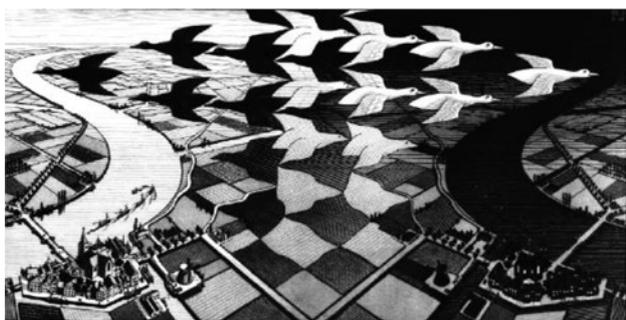
Em trabalhos anteriores, debruçamo-nos sobre como a experiência com o literário poderia se converter em um convite para operar com as palavras – por jogos de letras, alteridade e identificação – de forma a contribuir para que o sujeito encontrasse as vias de delinear o que nomeamos como uma *topografia* para si, uma espacialidade em que ele pudesse emergir como sujeito da leitura e da escrita. Se antes pensávamos em termos de topos-grafia, ou seja, em um jogo de letração (KUPFER, 1999)⁷ como causa do sujeito da leitura e da escrita, a partir de Lygia Clark (RIVERA, 2008) começamos a pensar num sujeito que *no ato de se fazer é tempo*. Espaço e tempo imbricados constituem esse sujeito que, com Lacan (1998b), passaremos a pensar não somente a partir de uma “topogra-

7 Inspiradas em Kupfer (1999) e nos jogos de espaçamento de Milmann (2013), além do trabalho com crianças no *Ateliê de Criação*, desdobramos a ideia de que o jogo de letração era o brincar que emergia nesse espaço como necessidade de jogar com as letras, inicialmente de seus nomes próprios, depois com as palavras que surgiam no compartilhamento, e de profaná-las: atando, unindo, separando, escandindo... Jogos que tinham um liquidificador no qual as palavras em transformação eram jogadas para, ao ligar o aparelho, verificar que outras conformações as letras lhes reservavam. Jogos com as letras, em sua dimensão gráfica, mas também tínhamos no horizonte do trabalho o jogo com a letra na concepção lacaniana, como traço esvaziado de sentido, marca em estado de ruína, resto como pegada sem significado no corpo e que pode evocar, ou não, o trabalho de produção de sentido. Nesse tempo da experiência, tínhamos a lógica do espaço em relevo para conduzirmos o trabalho com as letras; uma topos-grafia.

fia de si”, mas também numa “topologia de si”: topologia que nodula, de modo inextrincável, espaço e tempo.

Como mencionamos antes, Escher, com sua arte, dedicou-se a desenhar espaços cuja estrutura prescindisse de descontinuidades claras e estáveis, com continuidades fluídas e fronteiras borradas. Conforme Ernst (1991), Escher mostra-nos como uma coisa pode ser ao mesmo tempo côncava e convexa; que as suas figuras podem andar no mesmo momento e no mesmo lugar, tanto escadas acima quanto escadas abaixo, que as coisas podem estar ao mesmo tempo tanto dentro quanto fora. Escher não é um surrealista que, como por encanto, apresenta-nos uma miragem; mas é um construtor de mundos impossíveis, que dá contornos ao invisível rigorosamente segundo as leis e de tal forma, que qualquer um que saiba apreciá-lo pode compreender (ERNST, 1991). Suas obras convocam o olhar a abrir a perspectiva do paradoxo e aos múltiplos trajetos possíveis de percorrer.

Figura 2 – Dia e noite



Fonte: Escher (1938).

Nas linhas e sinuosidades de Escher não está implicada somente a noção de espaço. Há uma temporalidade outra a que somos convocados a partir de suas curvas e contornos. Para apreciarmos o quadro *Dia e noite*, é preciso contarmos com o tempo, deslocando-nos e procurando habitar modos diferenciados de apoiar o olhar e de deixá-lo navegar. Isso que experienciamos ao contemplar a obra de Escher dá materialidade ao lugar que a dimensão temporal ocupa na estruturação das superfícies topológicas. Não somente do trato

com o espaço se faz a topologia, mas também da inclusão de uma **dimensão temporal** na produção da imagem; dimensão esta que opera por uma passagem da antecipação à retroação. Essa temporalidade pode redundar numa experiência do tempo distinta do sequenciamento cronológico linear, implicando o surgimento de um instante que pode parecer não terminar ou ainda de horas que podem passar como um instante. Um dos desenhos de Escher que aqui nos interessa de sobremaneira é o que ele intitulou *Banda de Moebius II*.

Figura 3 – Banda de Moebius II



Fonte: Escher (1963).

Uma banda ou fita de Moebius é um objeto topológico que pode ser facilmente construído com uma tira de papel. Para formá-la, parte-se de uma tira de papel retangular, superfície euclidiana que se caracteriza por conter uma frente e um verso. Com essa dupla face, move-mos na intenção de unir suas extremidades, mas antes de colá-las operamos uma meia torção, de 180°, em uma de suas pontas, para então fecharmos a estrutura. Essa meia torção nos catapulta ao espaço topológico em que o que aparentemente contém duas faces passa a ser experienciado como contendo apenas uma. Para fazermos essa experiência basta que acompanhemos a formiga de Escher em seu trajeto pela fita. Se ela a percorrer por duas voltas e com suas patas for deixando marcas sobre a superfície, ao final das voltas veremos toda a fita manchada. Essa impregnação de toda a fita seria impossível se ela tivesse sido unida sem que uma meia torção fosse feita. Se assim fosse, resultaria do passeio da formiga apenas uma das faces manchada. É dessa expe-

riência no tempo com a fita, após duas voltas por ela, que decanta o dismantelamento da ilusão que o instante de ver poderia imprimir no observador: a fita não tem duas faces, mas apenas uma.

Encontramos aqui o ponto de cruzamento entre a experiência do espaço moebiano e a travessia do tempo para compreender contido no apólogo dos três prisioneiros. Assim como no apólogo a asserção, por parte de um dos prisioneiros, da posição subjetiva que o localiza na linguagem (tenho em minhas costas o círculo branco – sou leitor/escritor) só é possível a partir de uma tramitação temporal que, em sua duração, inclui os avanços e as duas paradas produzidas por obra da coreografia que se estabelece entre os detentos rumo à porta, o momento de concluir, em que, como formigas, deslocamo-nos sobre apenas uma face, ainda que tenhamos a ilusão de duas, depende do atravessamento de duas voltas e a duração que esse deslocamento implica. No apólogo e na *Banda de Moebius II*, temporalidade e espaço se conjugam de forma singular para produzir o *topos* no qual uma asserção subjetiva poderá ter lugar.

Acompanhando professores preocupados com o andamento do processo de alfabetização de seus alunos, percebíamos como essa “falácia de olho enganador” (ANDRADE, 2002), que teimava em manter no horizonte do visível apenas a vista de um ponto, acomodava o olhar, tornando invisíveis muitos movimentos do aluno que ainda se encontrava na duração de um tempo para compreender.

A experiência topológica da banda requer esse passo para trás, para uma visibilidade do fenômeno. Precisamos de certo afastamento do objeto e do tempo para podermos produzir o momento de concluir. Como dissemos, se acompanhássemos uma das formigas de Escher e com ela percorrêssemos a superfície da fita de Moebius, somente depois da segunda volta completa é que estaríamos novamente no ponto de onde a formiga partiu, seu ponto de origem. É somente o tempo que se leva

para percorrer a fita que permite diferenciar o direito e o avesso. A fita de Moebius permite inscrever a temporalidade numa estrutura que, a princípio, poderia indicar somente o espaço. No dizer de Granon-Lafont (1990, p. 26):

Apenas um acontecimento temporal diferencia o avesso e o direito, uma vez que eles estão separados pelo tempo que se leva para fazer uma volta suplementar. A dicotomia entre as noções de avesso e direito não comparece senão ao preço da intervenção de uma nova dimensão como a do tempo. O tempo, como um contínuo, é que faz a diferença entre as duas faces. Se não há mais duas medidas para a superfície, mas somente uma margem, o tempo então se impõe para dar conta da banda.

A topologia da banda não é para Lacan (2003) uma forma de representar o sujeito do inconsciente. O modo como é engendrada, e como a percorremos, mostra-se *como* uma estrutura. Uma estrutura que é o próprio sujeito do inconsciente enquanto estruturado como uma linguagem. Lacan (2003) sublinha esse ponto. A topologia não nos guia na estrutura, ela é estrutura, refere Pereira (2008). Assim, o sujeito do inconsciente faz cair a ideia de interior e exterior, de dentro e fora, evidenciando a proposição lacaniana de que “o eu é um Outro”, em que o sujeito se constrói numa *extimidade*, exteriorizado no interior do Outro. Essa inusitada localização em coordenadas que rompem com o binarismo dentro/fora foi registrada por Lygia Clark (1963) numa obra (Figura 4) em que ela deforma a superfície de uma lata para fazer uma banda de Moebius, superfície em que “o dentro é o fora”.

Figura 4 – O dentro é o fora



Fonte: Lygia Clark (1963).

Nesse jogo da superfície, interior e exterior estão contidos um no outro, e a ideia de *profundidade* do sujeito é posta em questão, pois não há nada sobre ele oculto nas profundezas de um inconsciente que precisa vir à tona, ser revelado. Podemos conceber a cadeia inconsciente no “avesso” da cadeia consciente. A unilateralidade da superfície explica que as formações do inconsciente se produzem no discurso consciente sem transpor nenhuma borda; os lapsos, os esquecimentos, produzem-se no interior do discurso (DARMON, 1994). Jogo de superfície discursiva em que significante e significado se relacionam de forma ímpar. Mesma consideração de Calvino (2010), ao referir que se a profundidade está escondida, é na superfície.

As relações entre significante e significado – e a subversão lacaniana da proposição de Saussure⁸ – também é um paradoxo que acompanhamos na banda de Moebius. Um significante não significa a si mesmo, um significante representa um sujeito para outro significante.⁹ Para Granon-Lafont (1990), a fita subverteu esta oposição significante-significado, inscrita sobre as duas faces de uma folha, uma vez que nela direito e avesso estão em continuidade, um no outro. Significante e significado não estão articulados um ao outro na forma cara ou coroa. “A volta temporal, a volta além que é preciso fazer no avesso, para voltar ao ponto de partida no direito, permite redefinir relações entre significantes e significados” (GRANON-LAFONT, 1990, p. 34). Assim, um fator temporal marca o deslizamento dos significados numa cadeia significante. Deslizamentos que

permitem novos olhares para os alunos, novas possibilidades de leitura.

Um significante significa alguma coisa num dado momento, num certo contexto de discurso, mas não saberíamos dar seu significado no mesmo instante, pois o significado não cessa de deslizar pelo avesso e, no final das contas, uma vez que uma volta completa foi efetuada, já é um outro significante, dessa vez pelo direito, que vem definir o primeiro (GRANON-LAFONT, 1990).

Ainda um último efeito paradoxal sobre a estrutura de Moebius, e que colabora para avançarmos um pouco mais sobre como o sujeito letrado – pensando-o como a emergência de uma posição na linguagem – *se faz no tempo*, diz respeito ao corte na fita. Todo o trabalho com o objeto topológico inclui atar, dobrar, unir e também cortar. É no momento de um corte na figura topológica, ali onde uma marca, uma fissura se faz, é que vemos surgir o sujeito do inconsciente. É o corte que faz com que o inconsciente seja produzido como um avesso, num rápido reviramento de direito e avesso. Esse corte é um ato no tempo, que Lacan (2003) situa na linguagem como ato analítico, como interpretação.

Esse corte é a interpretação, é o ato: o corte no tempo em que ele se realiza, mostra a superfície da banda e ao mesmo tempo vai destruindo-a. O espaço se apresenta, se revela ao desaparecer, se ‘esfumaçar’ enquanto tal. Momentaneamente ocorre a cisão, aparece o desejo do analisando [...] que justamente ao se revelar já se desfaz, pois não está mais como inconsciente. (PEREIRA, 2008, p. 109).

Desse modo, o corte no tempo, interrupção, marca da escansão, assinala a emergência do sujeito do desejo. “Trata-se aí deste tempo, segundo Lacan, ignorado e incontável como tal antes da operação” (GRANON-LAFONT, 1990, p. 40). Assim, Pereira (2008) ressalta a importância de pensar a torção da banda com o corte, com isso que “não fecha” e que é da ordem de um real que sustenta sua superfície. No dizer de Melman (2005), Lacan teria elegido a banda de Moebius como suporte do sujeito, uma vez

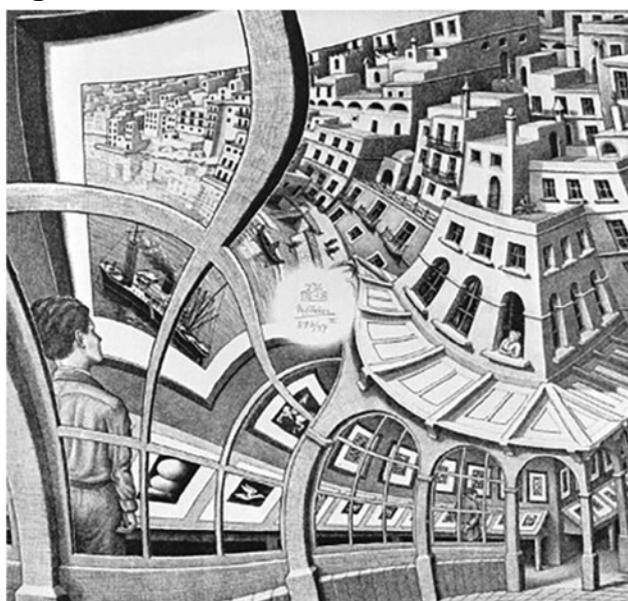
8 Para demonstrar que o inconsciente é estruturado *como* uma linguagem, Lacan (1998a), em “A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud”, apropria-se do conceito de signo formalizado por Saussure, e subverte-o, privilegiando o significante sobre o significado. Ao traço que coloca o significante “sobre” significado, Lacan dá valor de barra, dando ao significante uma primazia em detrimento da ordem do significado.

9 É no Seminário 9, *A identificação*, que Lacan (2003) apresenta a fita de Moebius para fundamentar a lógica do inconsciente enquanto estruturado *como* uma linguagem. Vale-se da fita para enunciar as duas regras do significante: o significante não pode representar a si mesmo e um significante representa um sujeito para outro significante.

que essa figura é instaurada por uma perda, pelo corte operado sobre o plano projetivo desse objeto, que marca ali um buraco próprio à organização, um vazio ao redor do qual uma rede de significantes se arma. O corte, o vazio que se forma a partir dele, e a memória desse buraco que veio constituí-lo são as próprias coordenadas do sujeito. A memória da falta como oferecendo condições para que a linguagem surja no lugar da coisa.

Acompanhamos pelas gravuras de Escher espaços moebianos em que jogos de espelhos dão contornos ao impensado e ao paradoxal. Nelas, o espaço e o tempo se entrelaçam por meio das dobras e ondulações que forçam o constante deslocamento do olhar e, por vezes, convocam a que nos desloquemos dando alguns passos para trás e nos perguntemos: onde e quando estou?

Figura 5 – Galeria de artes



Fonte: Escher (1956).

Em *Galeria de artes*, obra de 1956 (Figura 4), Escher (1956) mostra, por uma dobra espacial, a continuidade interior e exterior entre as obras da galeria e a própria galeria. No centro do desenho há um ponto cego, um vazio, que é impossível para o artista representar graficamente. Isso o leva a deixar um espaço em branco, um buraco que se faz necessário como condição para a estrutura da obra. É jus-

tamente ao redor desse vazio, desse real (como impossível), desse ponto não especularizável, que se estrutura o simbólico do desenho. É ao redor desse silêncio, num tempo da estrutura que é aparentemente invisível, que as letras do sujeito estão sendo armadas. É um ajuste de foco do professor que pode permitir que uma antecipação disso que ele não vê seja colocada em jogo, antecipação como temos trabalhado, que é sempre do campo da linguagem.

Nesses anos de trabalho, na companhia de docentes nas escolas da rede pública, percebemos o modo como o letramento se constituiu como um processo de contínuo jogo das letras – tabuleiro de jogo que se estabelece com o outro e a partir da palavra doada pelo outro – que não termina com os anos da escolarização, e que tem menos relação com a decifração das letras do que com uma imersão no mundo que elas abrem. Foi nos encontros formativos, em que a literatura convidou/desafiou os professores a narrarem sobre os impasses com os alunos que aparentemente não davam mostras de sua alfabetização, que contornos discursivos acerca do invisível/mudo/inaudível na passagem da oralidade ao letramento das crianças puderam emergir. Percebemos que na ampliação das condições narrativas num espaço estabelecido por uma horizontalidade de saberes, esse tempo mudo e gerador de angústia nos professores – ao não se localizar de imediato o sujeito das letras – tornou-se passível de ser escutado e considerado para o trabalho com crianças que ainda não conquistaram a possibilidade da assertiva “sou letrado”. Ao aprender a acolher os paradoxos, próprios das idas e vindas do *tempo de compreender*, trabalhados neste artigo por meio das gravuras de Escher e do tempo lógico lacaniano, é possível abrir mão de uma lógica binária e navegar pelos interstícios de uma lógica ternária. Lógica inusitada no campo da escola, na qual, por um exercício de ver/ler o que ainda não está ali, é possível localizar o aluno na posição de letrado e não letrado, ao mesmo tempo, como um tempo de passagem.

Em uma das primeiras reuniões do *Ateliê de Laboratórios* encontramos a professora Sílvia e testemunhamos a sua aflição: “Não vai dar... Não sei o que fazer com ele, não consigo ver uma saída, ele não quer fazer nada que proponho”. A angústia crescia e, a cada encontro, tínhamos a mesma notícia: “Venho aqui, falo, escuto ideias e parece que vou embora mais angustiada. E na escola já não sei mais o que fazer com a pressão para que ele escreva!”. Outra reunião, Sílvia tenta colocar em palavras a fonte de seu mal-estar: “Ele não me olha, nem para os jogos que ofereço, fica olhando para um esqueleto que tem na sala”. Conhecíamos o esqueleto, e ele foi colocado na sala de laboratório por não ter outro lugar na escola. Rirmos com Sílvia ajudou que ela continuasse narrando esse encontro com o aluno: “Nada do que eu faça tira ele daquele esqueleto, nenhum jogo capturou Ernesto como aquele esqueleto. Eu sei que tenho que fazer alguma coisa com isso, mas não achei o caminho. Tô com raiva desse esqueleto!”. Sílvia já tinha como hipótese que retirar o objeto da sala não garantiria a atenção do aluno para onde ela gostaria que ele olhasse.

Enquanto Ernesto ficava tomado em espelho pelo esqueleto da sala, Sílvia ficava fixada imaginariamente num *a priori*, em seu esqueleto/esquema de como deveria ser ensinar num laboratório. Ainda que presa nesse esquema, em que insistia em encontrar dois discos pretos nas costas dos prisioneiros (*o a priori*), o que não lhe permitia mover-se do *instante de ver*, desconfiava que seu papel era fazer uma investigação, por meio do brincar, sobre o momento em que Ernesto se encontrava diante da leitura e da escrita, algo que pudesse quantificar ou qualificar para dar notícias à escola: afinal, por onde andaria sua cabeça? Na posição em que se encontrava, tomava o brincar como instrumento para que ele “exercitasse” aquilo que viria a ajudá-lo nessa travessia da oralidade para o letramento. Enquanto entendia o brincar de uma forma instrumental e utilitária, mantendo expectativas de ver as letras do aluno brotando em linearidade espaço-temporal de

seu caderno, nada parecia acontecer. Enquanto Sílvia tentava dar conta de seu fascínio e horror de ter Ernesto no laboratório, as reuniões pareciam ajudá-la a separar-se do vivido e tentar dar contornos à experiência. Enquanto contava sobre o aluno e suportava a escansão que se produzia entre uma reunião e outra, alguma coisa se inscrevia. Em um de nossos encontros, narrou algo um pouco diferente:

Tudo o que me ocorria era tentar desviar o olhar dele daquele esqueleto e focar nos jogos. Em vão! Já sabia. Por um instante, o que consegui foi que ele se interessasse pelo caderno e o lápis. Então escreveu algo que eu só lia assim: eram cinco letras, um número, um sinal de x, um número e três letras. Repetiu essa sequência até o fim da folha. Eu reconhecia que eram letras e números, mas nada conseguia ler ali.

Mia Couto, Fernando Pessoa e Manoel de Barros deram o tom para muitas reuniões depois dessa, emprestando diferentes modos de olhar o mundo e de habitar a linguagem, Sílvia participou mais silenciosamente. Contou, muito tempo depois, que seus *pensatempos* nessa época “davam voltas”, e em muitas dessas reuniões pensou em desistir.

Até que uma torção moebiana precipitou outro modo de ver e acompanhar Ernesto. Logo no início de uma reunião, Sílvia toma a palavra afoita, sem deixar ninguém mais falar: “Olhem, olhem, olhem! Olhem como as coisas são! Estou muito feliz”. Não bastava que escutássemos, ela convocava nosso olhar, queria que víssemos ela dizer algo. Contou que não se conformou em não conseguir decifrar as letras de Ernesto colocadas no papel pela primeira vez. Levou para casa, para o ônibus, e nada de ler. Passou algumas semanas. Ernesto repetia o tal escrito. Então levou o papel para passear pela escola. No recreio encontrou uma colega professora, que estava distraída juntando as bolas de futebol, para quem mostrou o enigma que tanto atormentava. A colega sorriu e logo leu: “Inter 1 X 0 Cru”. Era a tabela do campeonato brasileiro! E fazia todo o sentido porque Ernesto era torcedor do Internacional. Sílvia sabia disso e lamentava-se: “Como eu não vi isso? Como eu

não li isso? Era óbvio demais. Tava lá, de forma desordenada as letras, de modo espaçado, só estavam fora do lugar...”

Após vacilos, recuos e hesitações, Sílvia parece ajustar o foco do olhar e assume uma nova posição de leitura em relação ao aluno, e passa a ver e supor muito mais ali onde o nada parecia tomar conta dos encontros. Uma espécie de *pressa-demorada*, uma abertura para o tempo de compreender, fez-se necessário para que no jogo dos olhares Sílvia visse e pudesse armar condições para que o jogo das letras acontecesse para Ernesto. O futebol, suas regras, o movimento dos colegas, ganhos e perdas fizeram as vias de tabuleiro de jogo, zona de passagem para o mundo letrado. Ao darmos relevo ao *tempo de compreender* como passaporte temporal para as letras, sublinhamos que há uma pressa que importa, mas na medida em que ela está inserida nesse campo de jogo com o outro, e não se confunde com a pressa como acelerador da passagem do instante de ver ao momento de concluir. Este implica a conquista, ao longo do *tempo de compreender*, de uma independência em relação ao tempo apressado da demanda do Outro.

No fim daquele ano letivo, Sílvia dizia:

A gente conversa muito e me despreocupeei totalmente com o caderno dele. Nem sei dizer quando isso aconteceu. Ele parece muito inteligente, só ainda não sei dizer como sei isso... E ainda não sei como explicar isso para a escola, que as conversas e as histórias que lemos juntos aqui ajudam.

Considerações finais

Enquanto Piglia (2013) aposta que as *Seis propostas* de Calvino (2010) ainda serão lidas no futuro como um antigo manual de estratégia que será usado para sobreviver em tempos difíceis, temos a intuição de que sua proposta central, por ser um reiterado convite a navegarmos pelos paradoxos, suspendendo as lógicas binárias, já tem contribuído no empréstimo para a configuração de uma ética do olhar na docência desde o início deste milênio. No contrafluxo

das formações, ou “capacitações continuadas” instrumentalistas, a pesquisa acompanhou o modo como os professores narravam a sua prática docente diante dos impasses no processo de letramento de seus alunos.

Era nas reuniões semanais – formativas – do *Ateliê de Laboratórios* que muitas das angústias docentes surgiam na tentativa de responder à comunidade escolar se seus alunos estavam alfabetizados *ou* não alfabetizados. Percebemos que essa pergunta somente era possível de ser respondida pelo exercício de deslocamento de uma lógica binária – do letrado *ou* não letrado – para uma lógica ternária, em que o aluno poderia estar letrado *e* não letrado, ao mesmo tempo. Como efeito desse deslocamento, era possível ver/localizar um tempo intermediário nas narrativas dos professores, em que o aluno sabia *e* não sabia ler, tempo de compreender que acompanhamos com o tempo lógico proposto por Lacan (1998b). Para conseguir ver e dar passagem a um aparente invisível na construção do mundo letrado dos estudantes é preciso que uma proposição formativa inclua as condições de possibilidade para que os docentes vivenciem, eles mesmos, o tempo de compreender, e que suas narrativas sejam validadas como potentes exercícios de colocar em foco visões de olhos fechados, no dizer de Calvino (2010), jogo de antecipar aquilo que ainda não está, mas que é preciso supor, imaginar. Desse modo, buscando coordenadas que ajudassem a guiar os docentes por um tempo que não se enfileira na cronologia do relógio e de um espaço que não é mapeável pela geometria intuitiva, encontramos na duração do tempo de compreender – nos avanços e volteios que lhe caracterizam – um operador que pode dar contornos à angústia dessas passagens.

Referências

- ANDRADE, Carlos Drummond de. **A paixão medida**. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- ARENDET, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html>. Acesso em: 14 dez. 2020.
- CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.
- CLARK, Lygia. 1963. **O dentro é o fora**. Escultura em aço inoxidável, 40,6 x 44,5 x 37,5 cm. Disponível em: <http://www.revistacliche.com.br/2013/05/tudo-depende-do-referencial-lygia-clark/>. Acesso em: 23 jul. 2020.
- COUTO, Mia. **Pensatempos: textos de opinião**. Lisboa: Caminho, 2005.
- DARMON, Marc. **Ensaio sobre a topologia laciana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- ERNST, Bruno. **O espelho mágico de M. C. Escher**. Singapore: Taschen, 1991.
- ESCHER, M. C. **Day and night**. 1938. Woodcut in black and grey, printed from 2 blocks, 677x391mm. Disponível em: <https://www.bb.com.br/docs/pub/inst/img/EscherCatalogo.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2020.
- ESCHER, M. C. **Möbiusstrip II**. 1963. Woodcut in red, black and grey-green, printed from 3 block, 205 x 453mm. Disponível em: <https://www.bb.com.br/docs/pub/inst/img/EscherCatalogo.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2020.
- ESCHER, M. C. **Print gallery**. 1956. Litograph, 31,5 x 31,8cm. Disponível em: <https://www.bb.com.br/docs/pub/inst/img/EscherCatalogo.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2020.
- FREUD, Sigmund. A interpretação de sonhos. *In*: FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. 5**. Rio de Janeiro: Imago, 1969a. p. 323-611.
- FREUD, Sigmund. Projeto para uma psicologia científica. *In*: FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. 1**. Rio de Janeiro: Imago, 1969b. p. 303-409.
- FREUD, Sigmund. Lembranças encobridoras. *In*: FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. 3**. Rio de Janeiro: Imago, 1987. p. 267-287.
- FROHLICH, Cláudia Bechara. **Seis propostas para este milênio: uma trama entre tempo e letramento**. 2014. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2014.
- FRÖHLICH, Cláudia Bechara; MOSCHEN, Simone Zanon. A cor do tempo no andamento das letras: notas entre o preto e o branco na passagem da oralidade ao Letramento. **Education Policy Analysis Archives/Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, n. 25, p. 1-18, 2017.
- GRANON-LAFONT, Jeanne. **A topologia de Jacques Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- KEHL, Maria Rita. **O tempo e o cão: a atualidade das depressões**. São Paulo: Boitempo, 2009.
- KUPFER, Maria Cristina. Freud e a educação, dez anos depois. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, Porto Alegre, n. 16, p. 14-26, 1999.
- LACAN, Jacques. **O seminário, livro 2: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- LACAN, Jacques. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. *In*: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998a. p. 496-533.
- LACAN, Jacques. **O seminário, livro 7: a ética da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- LACAN, Jacques. **O seminário, livro 9: a identificação**. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, 2003.
- LACAN, Jacques. O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada. *In*: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998b. p. 197-213.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: Editora 34, 2011.
- MELMAN, Charles. La topologie, ça ne fait pas croix. **Bulletin de l'Association Lacanienne internationale**, n. 111. Paris: Association Lacanienne

Internationale, 2005.

MILMANN, Elaine. **Poética do letramento:** problemas de escrita um enfoque da psicopedagogia na educação. 2013. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

PEREIRA, L. S. **O conto machadiano:** uma experiência de vertigem. 2008. 201f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

PIGLIA, Ricardo. **O último leitor.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PIGLIA, R. Uma proposta para o novo milênio. **Caderno de Leitura**, n. 2, p. 1-4, 2013. Disponível em: <http://www.chaodafeira.com/wp-content/uploads/2013/05/uma-proposta.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2014.

PORGE, E. **Psicanálise e tempo.** O tempo lógico de Lacan. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1998.

PORGE, E. **Transmitir a clínica psicanalítica:** Freud, Lacan, hoje. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância.** Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

QUINTANA, M. Da cor. In: QUINTANA, M. **O sapato florido.** Rio de Janeiro: Globo, 2005. p. 97.

RIVERA, Tania. Ensaio sobre o espaço e o sujeito: Lygia Clark e a psicanálise. **Ágora**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 219-238, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982008000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 maio 2014.

RODULFO, Ricardo. **O brincar e o significante:** um estudo psicanalítico sobre a constituição precoce. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2008.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995.

VÍCTORA, Ligia Gomes. Topologia e tempo. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, Porto Alegre, n. 39, p. 62-69, jul./dez. 2010.

Recebido em: 24/07/2020

Revisado em: 07/12/2020

Aprovado em: 08/12/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

ANA, ADOLESCENTE NOTA DEZ? REFLEXÕES SOBRE A PATOLOGIZAÇÃO DO APRENDER

*Cristiana Carneiro (UFRJ)**

<https://orcid.org/0000-0002-4042-1155>

*Raisa de Paula Fernandes da Silva (SEMEC/RJ)***

<https://orcid.org/0000-0003-0047-8891>

RESUMO

O artigo tem como objetivo discutir entraves na escolarização a partir de um estudo de caso realizado com uma adolescente diagnosticada com Transtorno Opositivo Desafiador (TOD), Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e dificuldade de aprendizagem.¹ Para isto, buscamos aprofundar o tema das dificuldades de aprendizagem a fim de tecer uma reflexão sobre o diagnóstico de Ana no que se dirige ao aprender. Discutimos a diferença entre a preponderância do organismo em detrimento do corpo nas leituras sobre entraves no aprender e sua relação com a patologização. Termos como mal-estar, estilos cognitivos e de aprendizagem foram utilizados para ampliar o debate sobre as dificuldades em estar na escola e responder às suas demandas. Esta ampliação permitiu uma nova compreensão sobre o aprender e sua relação com a escola.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem. Medicalização. Estudo de caso. Mal-estar. Educação.

ABSTRACT

ANA, TEENAGER GRADE 10? REFLECTIONS ON THE PATHOLOGIZATION OF LEARNING

The following article aims to understand what they are learning difficulties from a case study of an adolescent diagnosed with Oppositional Defiant Disorder (ODD), Attention Deficit Disorder with Hyperactivity (ADHD) and learning disabilities. For this we seek to deepen on the subject in order to better understand how learning disabilities are defined / reputable, so we could review the case and make sure that it would set up this diagnosis. Discusses the difference between the preponderance of the body over the body in the readings

* Pós-doutorado pela Universidade de Paris VII. Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Associada Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: cristianacarneiro13@gmail.com

** Professora de Ensino Fundamental I da rede municipal do Rio de Janeiro. E-mail: raisadepaula@gmail.com

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A pesquisa *Infância, adolescência e mal-estar na escolarização: estudo de casos em psicanálise e educação* (CARNEIRO; COUTINHO, 2016), sob protocolo 28671414.1.0000.5243, teve aprovação no comitê de ética nº 789.946

on barriers to learning and its relationship with pathologization. Terms such as malaise, cognitive styles and learning were used to broaden debate about the difficulties of learning. This expansion has enabled a new understanding of the diagnosis of adolescents in relation to school.

Keywords: Learning disabilities. Medication. Case study. Malaise. Education.

RESUMEN

ANA, ¿ADOLESCENTE DE 10º GRADO? REFLEXIONES SOBRE LA PATOLOGIZACIÓN DEL APRENDIZAJE

El artículo tiene como objetivo discutir los obstáculos en la escolarización a partir de un estudio de caso realizado con un adolescente al que se le diagnosticó Trastorno de Oposición Desafiante (TDA), Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y problemas de aprendizaje. Para ello, se buscó profundizar en el tema de las dificultades de aprendizaje para tejer una reflexión sobre el diagnóstico de Ana en lo que se refiere al aprendizaje. Discute la diferencia entre la preponderancia del cuerpo sobre el cuerpo en las lecturas sobre las barreras al aprendizaje y su relación con la patologización. Se utilizaron términos como “malestar”, “estilos cognitivos y de aprendizaje” para ampliar el debate sobre las dificultades para estar en la escuela y responder a sus demandas. Esta expansión permitió una nueva comprensión del aprendizaje y su relación con la escuela.

Palabras clave: Dificultades de aprendizaje. Medicalización. Estudio de casos. Malestar. Educación.

Introdução

Partindo de um diagnóstico entendido por nós como enigmático, pois era estranho à realidade vivida e observada das pesquisadoras com a adolescente, nos voltamos para as questões que envolviam o mal-estar de Ana em relação à escola e suas demandas. O objetivo não foi dar um novo diagnóstico ou ratificar o já dito, mas pô-lo em questão, no bom sentido do termo. Justamente no sentido da Resolução nº 177 (BRASIL, 2015) do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), que assegura o direito de crianças e adolescentes não serem submetidos à excessiva medicalização, entendendo por isso a redução inadequada de questões de aprendizagem, comportamento e disciplina a patologias. Motivadas, então, por uma ampliação das questões que levaram Ana a um serviço de saúde mental da infância e adolescência, voltamo-nos para o aprender e seus percalços.

O artigo se originou da interlocução entre uma pesquisa de campo e um de seus derivativos, um trabalho monográfico realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Teve como objetivo principal refletir sobre o diagnóstico de dificuldade de aprendizagem dado a uma adolescente de 15 anos, a partir de um estudo de caso. Este estudo se deu num contexto maior de pesquisa, pois foi parte da pesquisa *Infância, adolescência e mal-estar na escolarização: estudo de casos em psicanálise e educação* (CARNEIRO; COUTINHO, 2016). A partir do interesse em discutirmos os entraves de aprendizagem e a possível patologização do aprender, surgiu também o interesse em buscar alternativas de compreensão para aqueles que não aprendem de acordo com o padrão, com o que se espera deles. Após apresentarmos um recorte desta discussão no presente texto, trazemos o caso,

onde foi importante escutarmos o que a própria adolescente disse sobre seu processo de escolarização e o aprender. Numa pesquisa onde a voz do sujeito foi compreendida como seu fundamento, escutar e mapear este lugar foi um dos objetivos centrais da pesquisa-intervenção. Não obstante, também visou entender como sua família viu esse processo e ouvir os pais, bem como os especialistas, que no caso foram um psiquiatra e uma psicóloga. Compreender, ainda, o que a escola dizia sobre a adolescente no meio escolar, sobretudo em relação à aprendizagem. Desta forma, o artigo segue os quatro eixos que foram trabalhados durante o tempo de pesquisa, os discursos da adolescente, dos pais, da escola e dos especialistas, mostrando suas convergências, divergências e paradoxos.

A metodologia utilizada na pesquisa ampliada foi o estudo de casos múltiplos (CARNEIRO, 2018), aliado à pesquisa-intervenção, indicado ao estudo de fenômenos complexos e em tempo real, no sentido de que a pesquisa se deu ao mesmo tempo que a intervenção. O estudo de Ana foi realizado durante dois anos, conjuntamente a mais um adolescente e três crianças, ainda que no presente trabalho só a ela nos dedicaremos. O material foi construído a partir de reuniões com os pais da adolescente, a própria adolescente, a escola onde ela estudou e os especialistas que a atenderam no Instituto de Psiquiatria da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IPUB-UFRJ). A construção do material foi feita a partir dos áudios gravados e de transcrições das falas dos sujeitos, bem como do prontuário de Ana. Também foram utilizados relatórios de visita à escola feitos pelos pesquisadores e relatórios de entrevistas clínicas realizadas pelas pesquisadoras coordenadoras.

Dependendo da forma que se aprende, a escola pode nomear os alunos como portadores de dificuldades, muitas vezes sem questionar seu próprio papel na formação dos modos de aprender. Isso ocorre porque a escola está, com frequência, preocupada em homogeneizar o aprendizado sem muitas vezes entender o processo que cada um desenvolve até atingir

o nível desejado. Para além de uma aprendizagem mecânica, é importante entender que cada aluno possui um estilo cognitivo (KUPFER, 2012) e, portanto, um ritmo de aprendizado diferente do outro, bem como uma forma de se relacionar com o conhecimento que será muito particular. O que, com uma certa frequência, não se procura saber são os fatores envolvidos na causa da chamada “dificuldade”. Causa esta que pode ser pensada como múltipla, gerada por diversos aspectos, por exemplo, o tempo que cada um tem para aprender, o significado que a família dá ao aprender e à escola, os significados atribuídos ao aprender pela instituição escolar e pela comunidade que o aluno frequenta.

O problema neste texto se configura a partir de um questionamento: será que a aprendizagem esperada pela escola, muitas vezes em um modelo homogeneizador e rígido, poderia estar produzindo a chamada dificuldade de aprendizagem de Ana? Qual o papel da família e da própria Ana nessa nomeação? Para iniciar nossa resposta, discutimos dificuldades de aprendizagem, pois o termo é muito falado e talvez pouco debatido para quem fala e para quem o tem como diagnóstico. Além disso, também questionamos brevemente o movimento contemporâneo de medicalização da educação e se a nomeação de dificuldade de aprendizagem, no referido caso, poderia se relacionar a esse *ethos*, impactando seu desempenho e suas relações com o conhecimento e com os pares na escola.

Para começar, fazemos uma breve discussão sobre dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar. Depois o artigo discorre sobre o aprender e o não aprender na grande diferença de os pensar como substratos de funções cerebrais ou como marcas da trajetória de cada um com o Outro, num enfoque onde o relacional é seu substrato.

Por fim, apresentamos o caso Ana trazendo a discussão e análise embasada nos quatro eixos formadores da pesquisa (sujeito-família-especialista-escola). A partir do caso, apontamos as

noções de estilos cognitivos (KUPFER, 2012) e mal-estar (FREUD, 2011) como saídas menos biologizantes ao termo de dificuldades de aprendizagem.

Contextualizando as dificuldades

O debate sobre fracasso escolar é antigo no Brasil, e envolve sobretudo uma busca sobre as causas da não aprendizagem e da não permanência de alunos na escola. Enquanto conceito, é mutável e situado em um determinado período histórico. Entende-se como fracasso escolar não somente o não aprender do aluno, mas também a legitimação, o reconhecimento oficial do lugar daquele que não aprende, ou melhor, refere-se também ao que diz a escola sobre esse aluno ou o que faz a respeito (NUNES; SILVEIRA, 2009).

Com a ampliação da escola, e o desenvolvimento das sociedades a partir dos séculos XIX e XX, surgiram também as dificuldades de aprendizagem. No Brasil, um país em crescimento onde a democratização passou a ser uma meta, a expansão do ensino teve também que se haver com o lema “para todos”. Com a ampliação e a obrigatoriedade do ensino, a escola se deparou com um quantitativo grande de alunos e encontrou o desafio de lidar com a diversidade. Nesta ótica, aquele aluno que antes era excluído fora da escola por não ter oportunidade de acesso, passa a ser excluído dentro dela, pois não consegue responder satisfatoriamente ao esperado. É com este processo de ampliação que vão se verificar os processos de “produção do fracasso escolar” e da “pedagogia da repetência” (OLIVEIRA, 2007).

No célebre livro *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, Patto (1996) chama a atenção para a importância do debate histórico que considere o que a própria escola produz, fazendo uma crítica contundente à atribuição das causas do fracasso apenas a aspectos extraescolares. Individualizar o problema seria uma forma de atribuir à criança

aquilo que a própria escola acaba por produzir. No entanto, ainda que essa crítica tenha tido um impacto importante no final do século passado, o século XXI assiste a um amplo ressurgimento da patologização do “fracasso” como sintoma individual. Proliferam-se os rótulos dados ao “aluno-problema” e uma série de classificações patológicas começam a surgir para explicar os entraves na aprendizagem e os problemas de comportamento. A medicalização surge e se insere rápida e intensamente no contexto escolar brasileiro, passando a caracterizar o sujeito como se ele fosse uma simples soma de características biológicas e comportamentais (CHRISTOFARI; FREITAS; BAPTISTA, 2015).

Na tentativa de intervir sobre os alunos que teriam dificuldades de aprendizagem, também surgiram a patologização e a rotulação daqueles que não avançavam, sobretudo ancoradas em modelos de desenvolvimento mais universais. Após anos de repetência, muitos dos alunos evadiam ou acabavam sendo mandados para classes ou escolas especiais, pois se acreditava que suas dificuldades eram algum tipo de deficiência (SANTIAGO; SILVA, 2014).

É também sob essa ótica que surgem metodologias específicas, às vezes consideradas ideais no sentido de atender a todos. A lógica universalizante exclui o contexto e o próprio sujeito da produção de determinadas ações. Numa espécie de ilusão psicopedagógica (LAJONQUIÈRE, 1999), acredita-se na possibilidade e necessidade de ajustar e adequar a intervenção adulta às capacidades e habilidades da criança, de tal forma que um bom método *per se* redundaria em boas aprendizagens. Acreditando na eficiência cabal do método, o sujeito fica esmaecido e os que não aprendem apresentam déficits individuais.

Nesse contexto, o termo dificuldade de aprendizagem passa a ser disseminado no cenário escolar. Nos anos 1960, as definições de dificuldades de aprendizagem se deram a partir de dois autores, Samuel Kirk e Barbara Bate-man, que mais tarde serviram de apoio para as definições posteriores (CORREIA, 2007).

Kirk (1962 apud CORREIA, 2007, p. 157) as definiu como:

[...] um atraso, desordem ou imaturidade num ou mais processos da linguagem falada, da leitura, da ortografia, da caligrafia ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios de comportamento e não dependentes de uma deficiência mental, de uma privação sensorial, de uma privação cultural ou de um conjunto de factores pedagógicos.

Ainda que Fonseca (1995) aponte a falta de uma teoria sólida e consistente para a definição de dificuldade de aprendizagem e de uma taxionomia mais detalhada e compreensível, vemos que a ideia de disfunção cerebral e/ou desordem neurobiológica residem como pano de fundo. Por exemplo, podemos notar, a partir da citação de Kirk (1962 apud CORREIA, 2007), que a ideia de imaturidade sugere um processo individual, muitas vezes apoiado sobre uma disfunção cerebral. Neste sentido, ainda que haja uma clara distinção entre dificuldade de aprendizagem e deficiência mental, o substrato orgânico parece ter destaque. Faz-se importante ressaltar que quando uma criança e/ou um adolescente são diagnosticados, ou indicados, como apresentando dificuldades no aprender, sempre entrará em questão o mal-estar. Este pode estar predominantemente situado ao lado da escola, que muitas vezes se sente impotente para lidar com a situação, ou mais ligado à família, que pode se sentir fracassando na educação do filho, e, também, na própria criança e adolescente. Nesse sentido, a produção desse incômodo, que se faz entre o sujeito e o mundo circundante, deve levar em conta essas múltiplas articulações. A questão é que, no contemporâneo, a supremacia da compreensão orgânica das causas daquilo que não vai bem na escola muitas vezes compreende o problema como sendo apenas do aluno.

Contemporaneamente, algumas formas de compreender as dificuldades selam definitivamente sua articulação ao orgânico. A ideia de distúrbio se associa à de transtorno, nome que aparece ao longo dos manuais diagnósticos,

considerado um déficit de substância neuronal e entrando em cena, de modo compensatório, a medicação (DUNKER, 2014, p. 93). Para o *National Joint Committee on Learning Disabilities* (1988 apud FONSECA, 1995), por exemplo, as dificuldades de aprendizagem se associam a um distúrbio que está ligado ao sistema nervoso, podendo ocorrer durante a vida toda. Compreender a dificuldade, sobretudo por um viés organicista, não é sem consequências, já que se considera prioritária a estrutura biológica que sustenta um sistema, mais do que o sujeito e suas relações. Nesta ótica, quanto mais o orgânico ganha destaque, menos o subjetivo é levado em conta (GUARIDO; VOLTOLINI, 2009).

Fernandez (1991) fala da dificuldade de aprendizagem atravessando um corpo pulsional, portanto de um corpo que se constitui e está em permanente relação com o Outro. Não há em sua teoria a negação do orgânico, pelo contrário, já que ele se presentifica por suas fraturas, no entanto não há um orgânico que não seja regido por um corpo, já que “pelo corpo nos apropriamos do organismo” (FERNANDEZ, 1991, p. 58). Do início ao fim, a aprendizagem passa pelo corpo, “o corpo coordena e a coordenação resulta em prazer, prazer de domínio” (FERNANDEZ, 1991, p. 59). Dominar seria, então, uma forma de se apropriar. O organismo, com seus ritmos e metabolismos já codificados para além de nós próprios, com sistemas independentes, passa a ser um corpo representado e a representar.

No “Discurso de Roma”, Lacan (1998, p. 165) diz que “a linguagem não é imaterial. Ela é corpo sutil, mas corpo”. Sendo corpo, nos indica que ela é forma, é através dela que podemos pensar no psíquico como um espaço. O que Freud (1980) já havia sinalizado ao pensar o psíquico como um dispositivo, ou seja, um aparelho que se forma como um *escudo de defesa*, um escudo protetor diante de uma avalanche energética excessiva, com pressão constante. O espaço constituído coloca “barreiras de contato” à inquietude excessiva da força (FREUD, 1980, p. 399).

O aparelho psíquico, então, se constituiria como uma forma de fixar esse excesso e, assim, represá-lo de alguma forma, regulando-o. Contudo, como se daria essa fixação? Justamente através da *representação*. A pulsão sendo uma energia, desprovida de qualidade, não possui dimensão alguma, ela apenas é, força constante. Contudo, pela meta que visa e pelos objetos a que se liga, a pulsão conhece um “destino” essencialmente psíquico (LAPLANCHE; PONTALIS, 1992, p. 144). Ela poderá ser representada. Como a pulsão não tem um objeto prévio, será necessário a *criação* do objeto, portanto uma positividade dessa negatividade para que o objetivo possa se cumprir (WINE, 1999). Entretanto, como esse objeto poderá ser determinado? O objeto poderá ser positivado através do campo do inconsciente que se articula como uma linguagem. O que significa dizer que é apenas no campo ordenado da linguagem que ele poderá adquirir contornos, possuir algum sentido. Tudo isso é importante para dizermos que não existe uma inscrição do objeto orgânica, a “positivação do objeto já é uma consequência da travessia efetuada pelo impulso. Este último teria trazido ao inconsciente a energia necessária para executar o trabalho de determinar o objeto.” (WINE, 1999, p. 20) O espaço da representação enquanto uma fixação da força, do impulso, a nomeia, ou seja, dá forma à dispersão pulsional. Assim, a linguagem seria uma forma de *ordenar* a dispersão, ela transforma a dispersão pulsional em ordem.

Toda essa discussão nos traz dois pontos fundamentais. O primeiro é que a aprendizagem da satisfação, desde os seus primórdios, não é regida pelo registro da necessidade, o que significa dizer que não está inscrita no orgânico. É no campo da linguagem, na relação com o Outro, que essa trajetória irá se dar. Segundo ponto: a inscrição da força pulsional nunca é definitiva, no sentido de existir uma perfeita adequação entre o objeto e as exigências pulsionais. Há sempre um resto que não pode se inscrever no campo representacional. Justamente o mal-estar irá denunciar essa im-

possibilidade da perfeita medida, de adequação suficiente e definitiva.

Se o mal-estar é uma condição própria do humano, trata-se de refletir de que modos estamos lidando com ele na escola. A crescente dificuldade de lidar com a criança por parte das famílias, das instituições escolares e do serviço social parece proporcionar grande abertura para a prevalência do discurso médico no diagnóstico do mal-estar que a criança pode causar e enunciar na escola. A promessa de um medicamento certo para cada situação se oferece como tentativa de apagamento da condição pulsional da criança (KAMERS, 2013, p. 162).

O aprender, estilo de cada um

Para a psicanálise, como já sublinhamos, o sujeito é constituído no interior do campo do Outro. Nenhuma produção subjetiva pode ser pensada fora desse campo. Pode-se assim dizer que as aprendizagens e a (re)construção do conhecimento socialmente compartilhado têm lugar no seu interior, pois são produções subjetivas de um sujeito que está constituído no interior do campo da linguagem (LAJONQUIÈRE, 2007). Ou seja, para que haja aprendizagem e a produção de conhecimento é preciso a interação com um outro, pois é nessa troca que o conhecimento vai sendo (re)construído e a aprendizagem vai sendo efetivada. São as experiências que cada um traz que fazem com que esses dois processos possam ocorrer.

Kupfer (2012), a partir de Lacan, sugere que em vez de problema pensemos em estilos cognitivos e assim ampliemos nosso olhar diante do processo que é o aprender. Estilos cognitivos possuem diversas definições e abordagens. Kupfer (2012, p. 63) vai dizer que esse termo “[...] passa a ser a peculiar relação de um sujeito com o particular objeto, o conhecimento”. Essa relação vai trazer as marcas do estilo do aluno como sujeito dentro da relação com um outro, o professor. O estilo vai se construir em sucessivos encontros com os objetos de conhecimento. Nesse processo de construção dos objetos

de conhecimento, a criança vai contemplar o Outro neste exercício, assim ela irá construir e se construir em seu estilo (KUPFER, 2012). Ou seja, o aluno quando contempla o professor dentro desse processo vai construir e se construir no seu estilo próprio de aprender. É na relação que ele faz com o professor que esse estilo vai sendo gerado e ganhando cada vez mais autenticidade por ser dele e de mais ninguém.

O que o professor transmite é o como, e é nessa relação com o objeto que vai ser transmitido seu próprio estilo, para ser “esvaziado” pelo aluno e ser novamente “preenchido” com o estilo do aluno que estará em construção (KUPFER, 2012). O estilo de cada aluno passará pela relação que ele tem com o professor e com o estilo deste professor. Ou melhor, a construção de seu estilo próprio passa pela relação com o Outro, a partir de um modelo identificatório com aquele que ensina. Nas brechas da identificação, ou seja, justamente no espaço da falta entre o eu e o outro, é que o sujeito poderá criar sua específica forma de aprender. O estilo, então, é um saber-fazer a partir da falta do Outro, sendo paradoxalmente uma forma de a obliterar (ORNELLAS, 2018). Se aprendemos a partir do Outro, a partir do afeto e da identificação com o professor, no discurso que nos oferece a cultura, é justamente para subverter esse já dado. Temos, então, que pensar em estilos de aprender, diferentemente de problema, fala mais de formas singulares de relações com o saber. Se estas formas trazem problemas, podemos perguntar para quem, em qual contexto.

Como já sublinhado, participar da cultura é necessariamente ter que lidar com um certo desconforto que as renúncias necessárias à vida em comum nos exigem. O mal-estar (FREUD, 2011) está referido à relação com o outro, seja a relação com pares ou com seu ideal. Esse mal-estar, inerente às relações sociais, pode ser enunciado de diversas formas no que diz respeito à escolarização. Ao não corresponder a certo ideal de aprendizagem,

por exemplo, um aluno pode sentir-se mal pois sente que não consegue responder a determinada demanda, assim: “[...] o sentem como um doloroso mal-estar, uma espécie de angústia, quando se veem impedidos de executar determinadas ações” (FREUD, 2011, p. 82). Este trecho de Freud articula mal-estar a uma “espécie de angústia”, no entanto este termo freudiano – que não é um conceito metapsicológico – aparece associado ao longo de sua obra a outros conceitos. O importante aqui é compreendermos que participar da escola enquanto instituição que exige a vida em comum sempre envolverá pontos de mal-estar. Outro aspecto importante é sabermos que o mal-estar não se liga necessariamente a algo negativo, pois se constitui nas relações que temos com os outros, com os pares, e às vezes pode ser impulsor para o sujeito se subjetivar, encontrar formas de fazer com ele.

Sob esta ótica, podemos enfatizar a importância de pensarmos a causalidade do aprender de forma sobredeterminada. Quando se pensa o que não vai bem no aprender tendo causa “numa possível disfunção cerebral e/ou distúrbios de comportamento” (KIRK, 1962 apud CORREIA, 2007, p. 157), localiza-se no neurobiológico a causa e entende-se “o déficit” como um distúrbio, no modelo da doença. A doença como uma matriz de compreensão da realidade vai para além do espaço médico, e ganha terreno nos diversos especialismos como psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, “daí a substituição do termo medicalização por um outro mais abrangente – patologização –, uma vez que o fenômeno tem-se ampliado, fugindo dos limites da prática médica” (COLLARES; MOYSÉS, 2015, p. 26). Compreender o aprender na lógica binária da saúde/doença, tendo o biológico como substrato, diminui não só a participação da escola na sua produção, como do próprio sujeito. A fala, neste modelo, não é tida como um instrumento central no diagnóstico, muito menos de cura.

É sob esse pano de fundo que trazemos a história de Ana, diagnosticada com dificuldade

de aprendizagem (entre outros transtornos). Fato é que, quando íamos à escola, quando fazíamos entrevista clínica com ela, víamos e nos relacionávamos com uma adolescente cheia de vida, com tiradas espirituosas absolutamente conectadas às situações vividas, leitora voraz de livros de vampiros. As interpretações perspicazes sobre a família e sobre a escola nos indicavam uma profundidade interpretativa surpreendente. Quando lemos o prontuário e ouvimos a família reafirmar dificuldade de aprendizagem, ficamos nos perguntando o que não estaríamos vendo, ou estaríamos vendo outra coisa? Esse ponto instigante nos fez seguir adiante.

Ana

O caso, como já referido, foi escolhido a partir do projeto de pesquisa *Infância, adolescência e mal-estar na escolarização: estudo de casos em psicanálise e educação* (CARNEIRO; COUTINHO, 2016), que se constituiu a partir de uma parceria entre o Núcleo Interdisciplinar de Estudo e Pesquisa para a Infância e Adolescência Contemporâneas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NIPIAC/UFRJ), as Faculdades de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal Fluminense (UFF), com o Instituto de Psiquiatria (IPUB) da UFRJ, onde o trabalho se realizou, no Serviço de Psiquiatria da Infância e Adolescência (SPIA). Teve como objetivo principal investigar o mal-estar na escolarização de crianças e adolescentes a partir da metodologia de pesquisa-intervenção e estudo de casos.

A pesquisa-intervenção nas ciências humanas parte da premissa comum de que os sujeitos humanos se constituem no âmbito das práticas de significação, sempre numa situação partilhada com outros, sejam adultos, jovens ou crianças (CASTRO; BESSET, 2008). Dessa forma, a palavra ou qualquer ação do pesquisador se realiza na interlocução continuada com os sujeitos através da construção de sentidos para as situações vividas. Assim, o sujeito que

investigamos é efetivamente constituído ao longo do processo de pesquisa por meio da interlocução com o pesquisador ou com outros que também se incluem na forma como essa experiência se produz.

Em tais pesquisas, consideramos que os sujeitos pesquisados (crianças, adolescentes, pais, professores, especialistas) não podem estar excluídos do processo de construção de um saber sobre eles mesmos. Sendo assim, passamos de uma posição de pesquisar os sujeitos para a posição de fazer pesquisa *com* eles, colocando em questão a própria relação (assimétrica) entre o pesquisador e os seus objetos de investigação.

O material do caso de Ana foi produzido durante os anos de 2013 e 2014, a partir de reuniões com os pais da adolescente, a própria adolescente, idas à escola onde ela estudava e dos médicos/especialistas que a atenderam no IPUB-UFRJ. O registro e a construção do material foram feitos por meio dos áudios gravados e de suas transcrições, dos relatórios, bem como do prontuário de Ana. Ou seja, é sobre o discurso direto dos participantes, bem como dos relatórios e das observações participantes, que se debruçou a análise.

A adolescente iniciou o acompanhamento no SPIA em agosto de 2012 com a queixa de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Transtorno Opositivo Desafiador (TOD) e dificuldade de aprendizagem. Foi a família quem trouxe a questão da dificuldade de aprendizagem para o grupo nos encontros que foram feitos mensalmente e foi a partir do discurso da família e pelo discurso de Ana, juntamente com idas à escola da adolescente, que surgiu o interesse em saber mais sobre a dificuldade de aprendizagem nesse caso, ampliando uma visão que a tomava como fato. Para tanto, foi feita uma análise dos quatro eixos formadores da pesquisa que são, como já dito, a família, o sujeito, a escola, e os especialistas. Se os eixos fizeram parte do design da pesquisa e orientam a escrita deste artigo, é porque se configuraram como uma estratégia metodológica analítica e

de organização, no entanto, as intervenções se deram para além desses eixos. Isso significa dizer que foram simultâneas no tempo, muitas vezes aconteceram em conjunto e não exatamente na forma discriminada a seguir.

Histórico do caso de Ana

Ana é adotada desde o primeiro ano de vida e ficou com a mãe biológica somente até os oito meses. Possui uma história de abandono e maus-tratos enquanto estava com a mãe biológica, foi preciso a ida do Conselho Tutelar por mais de três vezes e somente na quarta vez tiraram a menina da casa da mãe. O bebê estava em péssimas condições de higiene, sem vacinas, abaixo do peso e com lesões dermatológicas. Vizinhos teriam denunciado essa situação. Depois da adoção ela não teve contato com a mãe biológica, cujo rumo é desconhecido e tem histórico de dependência química e abandono de outra filha. O pai biológico não tem história conhecida. Aos oito meses só sentava; com um ano andou sem apoio; suas primeiras palavras foram com mais ou menos um ano e meio. Sua mãe a comunicou sobre a adoção quando Ana tinha quatro anos, pois a menina, vendo uma professora grávida, a questionou se tinha nascido da sua barriga. Sua mãe disse que a mãe biológica tinha adoecido e morrido e que Ana era sua filha do coração.

Durante o segundo ano de pesquisa, Ana tinha 15 anos e estava no nono ano do Ensino Fundamental em uma escola particular. A configuração de sua família é composta por pai e mãe adotivos e tem uma irmã biológica que mora em outro estado brasileiro. Ana já foi atendida por outros psicólogos antes de chegar ao SPIA. Em seu primeiro psicólogo, os pais só levaram Ana umas quatro a cinco vezes e depois desistiram. Aos seis anos ela foi levada à psicoterapia, por causa de seu comportamento agitado na escola, e ficou por lá mais ou menos um ano. Aos sete/oito anos fez arteterapia com uma psicóloga por mais ou menos seis meses. Foi por encaminhamento do Instituto

de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira (IPPMG) que deu entrada no SPIA em 2012 e sua chegada se deu por uma suspeita de TDAH, TOD e dificuldade de aprendizagem.

Eixo sujeito

O eixo sujeito contempla as falas de Ana em relação à escola, ao que a incomoda, o que gera de alguma forma mal-estar. As falas foram retiradas de reuniões realizadas com a adolescente para que pudesse falar sobre questões que a incomodavam com relação a sua escolarização. No entanto, pudemos verificar que entre as queixas da escola também havia algumas reclamações em relação a sua mãe. O objetivo deste eixo foi justamente proporcionar um lugar de fala para a adolescente, pois somente o discurso dos pais e da escola eram os que vigoravam.

Ana fala de a escola ser chata, pois na outra escola é que estavam seus amigos e a estrutura era bem melhor, tinha cadeira estofada, ar condicionado e projetor: “Chata. Os meus outros amigos ficaram tudo na minha outra escola e é o maior calor. Os outros ficaram na outra, que era adventista. Cadeira estofada, ar condicionado, projetor.”

Diz que o grupo de pesquisa poderia ajudá-la em relação a um menino que a incomodava e toda vez ela precisava descer na coordenação para dar queixa: “Tem um menino na minha sala que é muito chato. Toda vez eu tenho que descer na coordenação por causa dele.”

E completa: “Ele fica me irritando, me apelida e uma vez ele tentou bater em mim.”

Em nenhum momento Ana diz precisar de ajuda para estudar ou fala de ter alguma dificuldade para aprender.

Em relação a repetir o ano escolar, Ana diz ser por brigas: “Mas eu já repeti o terceiro ano. Já era pra estar no nono. Repeti pela mesma coisa nesse ano, pessoal começa a implicar comigo e eu não sabia o que fazer e brigava.”

Com essa fala fica mais claro que o problema para a menina não é compreendido como

cognitivo, pois ela enunciou que o fato de ter repetido o ano escolar foi por não saber lidar com a implicância de seus colegas de turma, assim partia para a briga.

Ana tinha uma boa relação com o pai, mas nem tanto com a mãe. Em uma das reuniões feitas com ela, quando a pesquisadora perguntou sobre o pai e por que ele se importava tanto com os estudos, ela respondeu: “Meu pai é um pai coruja.”

Já com a mãe as coisas eram mais complicadas, e a menina disse que:

Ela não gosta muito de vir aqui [se referindo ao SPIA/IPUB/UFRJ], não gosta de buscar o boletim, não gosta de ir na minha escola. [...] É tanta reclamação, que ela prefere nem mais ir. [...] Na época... quando eu tava nessa escola eu descia muito [pra direção, coordenação], já fui três vezes pra T., duuuuvas... acho que umas sete vezes pra T., três pra V. e pra diretoria.

Esse era o motivo para reclamarem muito dela, o fato de sempre estar na sala da direção ou da coordenação. A mãe, exausta pelas reclamações, deixou de participar da vida escolar da filha.

A menina relatou que o professor de Geografia uma vez a mandou ficar de cara para parede do “nada” e ela não ficou, por isso a mandou descer e, assim, começou a ganhar fama de bagunceira. Ela fez uma música zombando do professor que repercutiu tanto que ela diz que o professor se demitiu por causa dela.

O professor de Geografia me pegou e me colocou virada de cara pra parede e disse que eu não podia mais sair de lá. Aí eu fui e disse: ‘Professor, eu não fiz nada’. Aí eu fui sentar na minha cadeira, aí ele foi e me mandou descer. [...] Aí na aula dele eu comecei a zoar ele e foi aí que eu ganhei essa fama de garota bagunceira. Eu fiz ele se demitir. [...] Eu fiz uma música, aí ele ficou com raiva e passou pra turma da manhã. Xingou uma menina de lésbica e foi demitido.

Nessas falas, Ana se sente poderosa por achar que ela fez o professor se demitir. Quando alguém faz algo que não a agrada ela devolve não respeitando e faz bagunça para atingir o outro. A “fama” de Ana como bagunceira parece

marcar um lugar para ela diante do grupo que não só acha graça, mas a percebe corajosa.

O assunto das notas é sempre muito falado pelos pais e Ana diz como a mãe reagiu quando foi contar para o pai sobre a nota da prova: “Tava olhando pra cara do meu pai, né, danada. Ela ficou olhando pra cara do meu pai. Eu falei pra ele que tirei nota boa, ela ficou assim: ‘Duvido, duvido.’”

A mãe fala que as notas boas ela mostra, mas que as ruins ela nem fala, e Ana rebate dizendo que contou, sim, para o pai a nota baixa que tirou em Ciências.

Mas eu falei pro meu pai que tirei nota baixa, também falei pra ele que tirei nota baixa em Ciências. A professora falou que tô me dando bem na matéria, só que eu não consegui pegar direito. Porque quando ela tava fazendo a averiguação no quadro eu tava respondendo direito, mas quando eu fui fazer a prova eu senti dificuldade. Mas ela falou que vai fazer trabalho bimestral do livro.

Ana fala de uma dificuldade com Ciências, mas não fica claro em sua fala se isso seria algo recorrente ou se foi apenas um episódio de determinado conteúdo ou ansiedade por estar sendo avaliada, pois quando respondeu para a professora na aula estava indo bem.

A leitura é presente na vida de Ana. A mãe diz que ela lê um livro em dois dias. A pesquisadora pergunta à menina sobre o assunto do último livro que tinha lido: “Era um livro sobre mitologia. Eu gosto de ler, é bom.”

Ana diz estar gostando de ler coisas sobre psicose e maníacos: “Você tem que ter uma mente aberta pra ler o livro. Imagina você ler um livro sobre drama, se você não entende o papel da pessoa, da vítima, você não consegue entender o livro. [...] Eu tô fazendo um livro.”

Para uma menina que tinha um diagnóstico de “transtornos” e dificuldade em aprender, o aprofundamento interpretativo dessa frase chama a atenção. Não só ela se diz capaz de se colocar no lugar do outro, a vítima, como está escrevendo sua própria história. Os livros de vampiros, terror e sangue que ela gostava não eram reconhecidos nem pela escola nem pela

família. Se o livro sugerido pela escola era *Diários de uma Princesa*, como legitimar isso com o qual ela justamente se opunha?

Em uma das reuniões que tivemos com Ana ela fala da possibilidade de trocar de escola e diz que tem uma que é muito ruim e quebrada e a outra onde só tem arrumadinho. Quando perguntamos o que ela acha da escola, Ana diz:

Um saco. Escola não é pra ser legal, nenhuma escola é legal.

[...]

Tem matéria que eu gosto e professor que é 'macumbado', a maioria é de encher o saco do que legais. Tem matéria preferida, tem! Tem gente que eu não gosto, tem! Tem inspetores que enchem o saco, tem! Tem diretora que é legal com você, tem! Tem a que enche o seu saco, tem! Tem, tem tudo.

Pelas falas de Ana podemos perceber que há uma reclamação em relação à escola. A menina sempre reclamou da escola nas reuniões, de estar sempre a mesma coisa ou o mesmo "porre". Todavia, ao mesmo tempo, tem matéria preferida e diretora legal, indicando que a escola, assim como a vida, vai ser marcada por tensões e ambivalências.

Eixo família

Este eixo abarca as falas dos pais de Ana, de como eles viam a filha em seu processo de escolarização. As falas foram retiradas de reuniões feitas com os pais de Ana para que eles pudessem falar o que os incomodava em relação à filha e à escola. O objetivo deste eixo foi de proporcionar um espaço de fala e de troca entre os pais, para que situações que os incomodavam pudessem ser resolvidas e faladas. Algumas vezes foram feitas entrevistas individuais, justamente para se trabalhar com aquilo que gerava mal-estar e discordância entre o casal. Outras vezes, eles participaram do grupo de pais, junto com os demais pais do projeto.

O pai de Ana, Francisco,² na primeira reunião

2 Nome fictício.

que o grupo realizou com os pais, falou de como a filha estava no colégio e disse que ela tinha falta de atenção, não conseguia se concentrar:

Vocês vão ter oportunidade de conversar com a Ana. Vocês vão ver que ela é normal, se tiver que ser uma pessoa louca, sou eu. Porque todo mundo fala: 'a Ana é normal'. A Ana só é aquela criança que faz o que quer. Mas eu falo para ela, isso não é normal, o mundo não é assim. Aí eu falo para ela que quando a gente faz só o que quer, tem que estar preparado para receber, porque toda ação tem uma reação. Você não pensa que vai estar preparada para o mundo já. A gente tenta colocar isso na cabeça dela, mas... não dá!

Nessa fala, o pai diz que a filha é normal, depois ele traz a fala de pessoas de fora que também dizem que a menina é normal. É como se estivesse tentando aceitar isso e não o contrário, como se trazendo a fala de pessoas de fora reforçasse o que disse anteriormente, que a filha é normal, e para ele isso é importante e faz com que aceite essa ideia e não outra. Contudo, esta fala também aponta para uma certa dúvida: ela é normal?

As reclamações escolares sobre o comportamento de Ana são frequentes e o pai fala: "Sempre aquele negócio. Ela é inteligente, mas não tem atenção."

Há um reconhecimento do pai em relação à filha quando o assunto é a escola, mas há algo no comportamento da menina que faz com que ela não consiga obter o que é esperado dela. Para Francisco, a menina não precisa de remédio. Quando força a barra com ela, ela faz o que tem que fazer. E diz que: "Eu só quero que a Ana goste de estudar, porque o que leva as pessoas pra frente é o estudo, nada mais. [...] Não esquento de bagunça, só com as notas dela."

As notas são sempre um assunto recorrente nos discursos do pai e da mãe. Em todas as reuniões o pai falou sobre isso, e a mãe, Roberta,³ também falou dessa questão. Disse que Ana mostra as provas boas e as que tira nota baixa nem toca no assunto: "Quando ela tirava nota boa em redação, por que eu sei que ela é boa nisso, ela trazia, ficava mostrando, mas

3 Nome fictício.

não falava pra gente que tava tirando zero em Matemática.”

Para o pai, a questão que mais o incomoda são as notas. Ele teve que trabalhar quando criança, o que segundo ele o atrapalhou nos estudos. Como economicamente sua filha não precisa trabalhar, ele não compreende porque não tira dez. Francisco insiste na ideia de que a filha precisa tirar dez em tudo na escola, pois como ela só estuda, ele diz que é possível tirar a nota máxima. E fala para a filha: “Ana, o que eu quero de você, eu só peço a você que você estude. Essas notas ruins aí, até falei: ‘Oh, oito, nove e dez. Eu prefiro dez.’” Então a mãe fala: “Não, mas nove tá bom.” Ele diz: “Não, nove tá bom de quem trabalha, pra quem trabalha, nove, oito, sete, mas quem não trabalha é dez.”

As notas são sempre um assunto recorrente nos discursos do pai e da mãe. Para esta família, o sucesso na escola seria garantido pelo dez? Todas as vezes que a filha não obtivesse esta nota estaria fracassando no olhar dos pais? O mal-estar gerado pela não correspondência da filha ao que esperavam poderia estar remetido também ao que falhavam? Ou seja, também eles não seriam pais nota dez?

Ao longo dos dois anos de intervenção, a fixidez do dez pareceu ter esmorecido um pouco, ainda que as notas sempre apontassem para um certo mal-estar. Numa reunião do ano seguinte o pai disse: “Eu desisti do dez.”

A mãe confirma e diz que desistiram do dez há muito tempo. Roberta fala que a nota que Ana tira não é para ser dos pais. O pai precisa entender que aquilo não é uma moeda de troca. A mãe fala de a menina seguir seu próprio caminho e entende o que precisa fazer quando diz: “Quando ela repetir, repetiu e pronto!”

Francisco, ao final do segundo ano de nossos encontros, parece flexibilizar o dez dizendo:

Já vi que não vai sair dez mesmo, o dia que sair tá bom. Se sair tá bom, se não sair também tá bom. Eu amo minha filha assim que tire dez, que tire zero. Eu amo, eu só quero o melhor pra ela. Só isso que eu quero. Quando a gente quer que um filho estude, não quer que o filho estude pra gente.

Em termos da intervenção, essa fala do pai é importante, pois demonstra certo deslocamento discursivo. Com os encontros e as conversas talvez ele tenha podido perceber que a filha nem sempre iria corresponder às expectativas dele nem da mãe a todo o momento. Para além do aspecto interventivo, hipotetizamos que a angústia dos pais diante das notas e da distância entre a filha real e a imaginada tenha interferido muito na trajetória de especialismos que Ana teve. Na dúvida entre a filha “ser normal” ou não para aprender, a busca por um especialista que, enfim, a fizesse tirar boas notas mobilizou uma longa caminhada. Nessa caminhada, alguns profissionais a compreenderam como “transtornada”, outros não, como leremos a seguir.

Eixo especialista

Neste eixo os sujeitos participantes foram os psicólogos e psiquiatras que atenderam Ana no SPIA. As falas foram retiradas do prontuário de Ana e também de reuniões realizadas com os especialistas. O objetivo foi ampliar a discussão sobre o mal-estar. Aqui é importante ressaltar que quando ela chega na instituição, já havia passado por outras, e os diagnósticos já trazidos (tanto ditos pela escola, como por outros especialistas) foram narrados pelos pais.

O primeiro especialista que atendeu Ana foi Arnaldo,⁴ psiquiatra do IPUB, que fala da menina como uma pessoa que não tem uma dificuldade de aprendizagem efetivamente, mas que o seu problema seria mais uma dificuldade de convivência. Por todas as escolas que passou, Ana é tida como muito inteligente, mas no ano de 2012 ficou em quase todas as dependências. Enquanto o pai vê discrepância no que dizem e o que realmente acontece, Arnaldo não vê nada de muito grave em relação ao aprender.

Arnaldo não concorda com o diagnóstico de TDAH, mas que ela é uma criança eminentemente motora:

⁴ Nome fictício.

Eu acho que pela menina ter uma coisa de agitação, ela é muito motora, eu não sei se eu classificaria, pelo o que eu tô vendo aqui, como TDAH, mas ela é uma criança eminentemente motora. Talvez, uma coisa que a gente vê muito, quanto menos verbal, mais motora. Então, por ela não falar muito, ela transfere isso pra coisa motora. Ela prefere brincadeiras e jogos muito de corrida, ela prefere atividades físicas muito motoras.

A ação aqui descrita poderia estar mostrando justamente um esforço do corpo para representar? Ou seria uma forma mais direta de escoamento do afeto como descarga? O fato é que, ao brincar, ainda que de corrida, temos um Outro com o qual disputamos, um bom uso da aceleração do tempo que precisamos aprender, um domínio de movimentos. Ana, através da ação, parece também escrever sua particular história no aprender.

Depois de ser atendida por Arnaldo, Ana fica um tempo sem ir ao IPUB para atendimentos e em 2014 volta com a psicóloga Marta.⁵ Em seu primeiro dia, Marta relata a chegada da menina perguntando se ela sabia o motivo de estar lá: “A. disse que é por causa de comportamento, disciplina e mentalidade.”

A menina fala de uma tentativa de mudança em seu jeito, que ficou mais estudiosa e mesmo assim ficou para recuperação, mas como não teve reconhecimento, desistiu: “A. diz que é impulsiva, repulsiva, mentirosa e que é assim por causa da sua história.”

Ana fala de brigas na sala de aula, e que se a professora não gostasse, isso seria mais uma coisa pra sua ficha. Marta pergunta o que tem na ficha e ela diz que tem expulsões, brigas com a professora. Ana diz que isso tudo acontece por causa da sua raiva e porque todos na escola gostam de irritar. “Pergunto por que ela tem raiva e A. diz que é tipo um dom, já é dela, da personalidade [...] A. diz que tem faltado aula e tido ‘mau comportamento’, responde aos professores. Pergunto por que e A. diz que precisa descontar a raiva que ela imprime”.

A menina fala que tem dois lados, um bom e

outro mau, e dependendo do dia, um está mais presente que o outro. Marta fala para a menina dizer mais especificamente que raiva é essa e ela responde que não pode porque explode e fica rude. Ana diz que a ida à psicóloga era de início para controlá-la, mas depois achou que era para entendê-la e agora acha que é para ajudá-la.

Eixo escola

Neste eixo o material foi construído a partir do que havia no prontuário de Ana, que são alguns relatórios da escola e também das idas à escola, onde foram entrevistados alguns professores da menina e a orientadora pedagógica. O objetivo deste eixo é entender o motivo de tantas queixas e reclamações da menina e dialogar com a escola a partir do que encontramos em todos os outros eixos de análise.

Em 23 de agosto de 2012, a professora I. faz uma reclamação via formulário para a orientação pedagógica da escola L. C., onde Ana estuda: “Aluna indisciplinada, provocando tumulto e falta de vontade de acompanhar a aula, se rabiscando, batendo no colega, levantando o dedo para outro colega e uivando na sala.”

Em mais um relatório, sem identificação nem data, nenhuma mudança em seu comportamento.

A aluna apresenta um comportamento agitado, não realiza tarefas solicitadas, na maioria do tempo mantém-se distraída com outras coisas, como, por exemplo: pintar alguma coisa de forma aleatória no caderno. A mesma apresenta dificuldade no relacionamento com os colegas, sendo complicado uni-la a outros colegas para realização de trabalho em grupo. Quanto ao relacionamento com o professor, a aluna algumas vezes não aceita a solicitação do mesmo e desata, quando em aula, algumas vezes verbaliza algo que não faz parte do contexto da mesma e acha graça ao fazê-lo.

O termo agitação é usado em todos os relatórios, mas em nenhum deles há a especificação do que eles entendem por agitação. Nos relatórios, que foram anexados junto com seu prontuário no IPUB, há sempre a mesma

5 Nome fictício.

reclamação de que Ana não consegue acompanhar o que é dado em aula por causa de seu comportamento. Nestes não há o relato direto de que Ana possui algum tipo de dificuldade de aprendizagem, mas fica subentendido quando o termo agitação é articulado a “não consegue entender o que está sendo explicado e logo possui uma dificuldade para aprender determinados conteúdos”.

Em uma das idas à escola de Ana conversamos com os professores de Inglês, Matemática e História. A professora de Inglês disse que Ana não para quieta e que não faz nada em sala. O professor de Matemática foi o que mais conversou e o que mais se mostrou interessado no caso dela. Ele disse que Ana não tem nenhum problema, não faz o dever porque não quer. E ainda diz que: “Parece que ela quer ficar nas trevas, não quer encontrar a luz.”

Esse discurso do professor é bastante enigmático e, de certa forma, interessante. Para além de um juízo de valor, ele foi o único que pôde falar da participação dela em algo que remete ao mal-estar na escola: “parece que ela quer ficar nas trevas”, dando a entender que de alguma forma “as trevas” fazem sentido para ela. Como boa leitora de histórias de vampiros, amando o preto e detestando o rosa, o professor de matemática parece ler alguma coisa que faz parte do estilo de Ana. Sendo um evento isolado e rapidamente substituído por “ela não para quieta, não copia etc.”, nos parece, lamentavelmente, que os professores não puderam partir desse ponto, incluir o valor das trevas e dos vampiros como aspectos sensíveis em seu desejo por conhecer. Reiterando tanto a importância dos *Diários de uma Princesa*, quanto patologizando sua inquietude, os educadores pareciam falar e fazer mais do mesmo: constatar o quanto ela era “transtornada” e não conseguia aprender.

À guisa de conclusão

Iniciamos pretendendo compreender o caso de Ana em relação ao diagnóstico já dado de

dificuldade de aprendizagem. Perguntamos se a aprendizagem esperada pela escola, muitas vezes em um modelo homogeneizador, estaria produzindo a chamada dificuldade de aprendizagem e qual o papel da família e da própria Ana nessa nomeação. Indo num sentido contrário do entendimento de um diagnóstico fechado, optamos por nos orientar pelo termo mal-estar, na tentativa de aprofundar o que incomodava a adolescente e seu entorno.

Ao analisar os discursos dos diferentes eixos (sujeito-família-especialista-escola), pudemos ver que o mal-estar apareceu de diferentes formas, mas sempre relacional. Neste caso é perceptível, por meio das falas, que o mal-estar não estava somente em Ana, ou na escola, aparecendo em todos os sujeitos que faziam parte da vida da adolescente. Os pais, muito tomados por um discurso de filha e aluna nota dez, angustiados em exercer a parentalidade, fizeram da nota máxima o único índice seguro da aprendizagem suficiente. Os educadores, talvez cansados e atribulados, endossaram um discurso da menina “portadora de patologia” e em nenhum momento, ao longo dos dois anos, deram indícios de questionar também o lugar da escola na produção desse mal-estar. Ana, por sua vez, enunciava como era difícil lidar com a raiva e com a relação com os pais e os pares na escola. Todos tinham em comum uma certa queixa. A convergência dos discursos nos leva a dizer, então, que predominaram os ditos queixosos onde existiriam “culpados” fora do próprio sujeito, da escola e da família, sobretudo no primeiro ano de intervenção. Neste caso, pode-se pensar que o mais difícil talvez seja favorecer uma mudança neste tipo de discurso dessubjetivado, já que distante de uma reflexão de sua própria implicação no mal-estar. Hipotetizamos que nessa lógica em que o sujeito entra menos em cena, o *ethos* medicalizante é bem-vindo justamente porque oferece uma explicação e uma oferta de cura mais objetivadas, supostamente rápidas e controláveis.

A compreensão do aprender e seus entraves, em que predomina uma leitura neurobiológica

de disfunção, incrementa a exaltação de um sentido orgânico como fundamento daquilo que não vai bem. Tal leitura também concorre para um apagamento do corpo pulsional, aquele que não pode ser reduzido ao organismo e que traz as marcas constituintes do sujeito em sua relação com o Outro.

Pensando as questões do aprender como relacionais, trazemos os estilos cognitivos e estilos de aprendizagem como termos alternativos para a compreensão das chamadas dificuldades de aprendizagem. Para além de pensar as dificuldades como articuladas a algum déficit, a ideia de estilo envolve o sujeito em algo que lhe é próprio. Positiva um saber concordando que todos têm inteligência; a diferença repousaria no uso que podem fazer dela. Este ponto de vista iria num sentido contrário à patologização do aprender, que estaria de mãos dadas com os novos transtornos.

Referências

- BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). **Resolução nº 177, de 11 de dezembro de 2015**. Dispõe sobre o direito da criança e do adolescente de não serem submetidos à excessiva medicalização. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <https://www.conass.org.br/ci-n-233-publicada-a-resolucao-conanda-n-177-que-dispoe-sobre-o-direito-da-crianca-e-do-adolescente-de-nao-serem-submetidos-a-excessiva-medicalizacao/>. Acesso em: 23 jan. 2020.
- CARNEIRO, C. O estudo de casos múltiplos: estratégia de pesquisa em psicanálise e educação. **Psicologia**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 314-321, 2018.
- CARNEIRO, C.; COUTINHO, L. G. Infância, adolescência e mal-estar na escolarização: interlocuções entre a psicanálise e a educação. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 109-129, 2016.
- CASTRO, L.; BESSET, V. (org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.
- CHRISTOFARI, A. C.; FREITAS, C. R.; BAPTISTA, C. R. Medicalização dos modos de ser e de aprender. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 4, p. 1079-1102, 2015.
- COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (CRP-SP); GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (GIQE) (org.). **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015. p. 221-244.
- CORREIA, L. M. Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 13, n. 2, p. 155-172, maio/ago. 2007.
- DUNKER, C. A neurose como encruzilhada narrativa: psicopatologia psicanalítica e diagnóstica psiquiátrica. In: ZORZANELLI, Rafaela; BEZERRA JUNIOR, Benilton; COSTA, Jurandir Freire (org.). **A produção de diagnósticos em psiquiatria contemporânea**. Vol. 1. 1. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2014. p. 69-106.
- FERNANDÉZ, A. **A inteligência aprisionada**. Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artmed, 1991.
- FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2. ed. rev. aum. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FREUD, S. **Mal-estar na civilização**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- FREUD, S. Projeto para uma psicologia científica. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. I**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. p. 385-529.
- GUARIDO, R; VOLTOLINI, R. O que não tem remédio, remediado está? **Educação em Revista**, v. 25, n. 1, p. 239-263, 2009.
- KAMERS, Michele. A fabricação da loucura na infância: psiquiatrização do discurso e medicalização da criança. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 153-165, jan./abr. 2013.
- KUPFER, M. C. M. Problemas de aprendizagem ou estilos cognitivos? Um ponto de vista da psicanálise. In: RUBINSTEIN, E. (org.). **Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos**. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012. p. 55-66.
- LACAN, J. Função e campo da palavra e da linguagem na psicanálise. In: LACAN, J. **Escritos**. São Paulo: Perspectiva, 1998. p. 238-324.
- LAJONQUIÈRE, L. **De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens**. A (psico) pedagogia entre o

conhecimento e o saber. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LAJONQUIÈRE, L. **Infância e ilusão (psico)pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. **Vocabulário de psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

NUNES, A. I. B. L.; SILVEIRA, R. N. **Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos**. Brasília, DF: Liber Livro, 2009.

OLIVEIRA, R. P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007.

ORNELLAS, M. de L. S. Estilo: marca que oblit era a falta do outro. *In*: **Estilos da Clínica**, São

Paulo, v. 20, p. 100-110, 2018.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

SANTIAGO, A. L.; SILVA, M. M. M. Da universalização à qualidade de ensino: desafios da alfabetização. **RevistAleph**, ano XI, n. 22, p. 157-172, dez. 2014.

WINE, N. **O sujeito entre o tempo e o espaço**. 1999. 236 f. Tese (Doutorado em Teoria Psicanalítica) – Programa de Pós-graduação em Teoria Psicanalítica, Instituto de psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 1999.

Recebido em: 25/07/2020
Aprovado em: 09/12/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

O IDEAL DA EXCELÊNCIA ESCOLAR E OS CONFLITOS VIVIDOS PELO ALUNO DE CLASSES POPULARES¹

Luciana Santos (UFF)*
<https://orcid.org/0000-0003-4528-349X>

RESUMO

Este artigo procura compreender o *ideal da excelência escolar* e a relação entre esse ideal e a história singular do estudante. Considera alguns conceitos da Psicanálise, sobretudo eu ideal, ideal do eu e supereu, para analisar os conflitos vividos pelos alunos diante das demandas idealizadas presentes em escolas de alto rendimento. Neste sentido, entre os esforços de adaptação ou a resistência aos modelos impostos, interessa-nos questionar a naturalização e o “peso” do ideal de excelência para a formação subjetiva do estudante de classes populares. Priorizamos a vivência daqueles que podem estar em posição inferiorizada, devido a um suposto distanciamento entre o capital cultural herdado da família e a cultura escolar. A partir da metodologia de levantamento bibliográfico, refletimos em torno da polissemia e da não consensualidade acerca do conceito de excelência escolar, de modo a ponderar como esse ideal contribui para promover uma espécie de vigilância social na escola. Por fim, consideramos a plasticidade da influência desses ideais, bem como acreditamos nos diferentes destinos subjetivos que podem ser dados à idealização escolar.

Palavras-chave: Ideal da excelência escolar. Instâncias ideais. Idealização. Alunos de classes populares. Escolas de alto padrão acadêmico.

ABSTRACT

THE IDEAL OF THE SCHOOL EXCELLENCE AND THE CONFLICTS LIVED BY THE POPULAR CLASS STUDENT

This article seeks to understand the ideal of school excellence and the relationship between that ideal and the student’s unique history. It considers some concepts of Psychoanalysis, above all, the ideal self, the ideal of the self and the superego, to analyze the conflicts experienced by students in face of the idealized demands present in high-performance schools. In this sense, among the adaptation efforts or the resistance to the imposed models, we are interested in questioning the naturalization and the “weight” of the ideal of excellence for the subjective

¹ A elaboração do presente artigo se origina no contexto de pesquisa de doutorado em Educação, em estágio de desenvolvimento. O trabalho ora apresentado observa, por meio da realização de investigação de cunho bibliográfico, os procedimentos éticos de ineditismo e autoria.

* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Psicopedagoga no Instituto Superior de Educação (ProSaber) e pedagoga da rede municipal de Educação de Niterói. E-mail: lucinedu@gmail.com

formation of the student from popular class. We prioritize the experience of those who may be in an inferior position, due to a supposed distance between the cultural capital inherited from the family and the school culture. Based on the bibliographic survey methodology, we reflect on the polysemy and the lack of consensus on the concept of school excellence, in order to consider how this ideal contributes to promoting a kind of social surveillance at school. Finally, we consider the plasticity of the influence of these ideals, as well as we believe in the different subjective destinations that can be given to school idealization.

Keywords: Ideal of school excellence. Ideal instances. Idealization. Students from popular classes. High academic standard schools.

RESUMEN

LO IDEAL DE EXCELENCIA ESCOLAR Y LOS CONFLICTOS VIVIDOS POR EL ESTUDIANTE DE CLASE POPULAR

Este artículo busca comprender el ideal de excelencia escolar y la relación entre ese ideal y la historia única del estudiante. Considera algunos conceptos del psicoanálisis, sobre todo, el yo ideal, el ideal del yo y el superego, para analizar los conflictos experimentados por los estudiantes frente a las demandas idealizadas presentes en las escuelas de alto rendimiento. En este sentido, entre los esfuerzos de adaptación o la resistencia a los modelos impuestos, estamos interesados en cuestionar la naturalización y el “peso” del ideal de excelencia para la formación subjetiva del alumno de clase popular. Priorizamos la experiencia de aquellos que pueden estar en una posición inferior, debido a una supuesta distancia entre el capital cultural heredado de la familia y la cultura escolar. Con base en la metodología de la encuesta bibliográfica, reflexionamos sobre la polisemia y la falta de consenso sobre el concepto de excelencia escolar, para considerar cómo este ideal contribuye a promover un tipo de vigilancia social en la escuela. Finalmente, consideramos la plasticidad de la influencia de estos ideales, así como creemos en los diferentes destinos subjetivos que se pueden dar a la idealización escolar.

Palabras clave: Ideal de excelencia escolar. Instancias ideales. Idealización. Estudiantes de clases populares. Escuelas académicas altas.

Introdução

A passagem pela escola pode nos levar a refletir acerca da excelência escolar, sobretudo quanto às consequências que esta narrativa provoca e, portanto, como um ideário a ser problematizado, ante a existência de mecanismos que reforçam as desigualdades sociais no conjunto da própria escola. No contexto das demandas pela democratização da educação básica, não há como não ponderar as implicações que a prerrogativa da excelência escolar

pode exercer sobre a trajetória educacional de muitos estudantes.

Diante disso, este artigo pretende problematizar o *ideal da excelência escolar* e a relação entre esse ideal e a história singular do estudante. Considera alguns conceitos da Psicanálise, tais como eu ideal, ideal do eu e superego, para analisar os conflitos vividos pelos alunos diante das demandas idealizadas presentes em escolas de alto rendimento.

Na tentativa de adaptação à escola, o sujeito pode encontrar mais dificuldade ou mais facilidade em assumir os padrões referentes ao ideal de excelência educacional. Entretanto, cabe questionar: quais são os estudantes que mais sofrem no contexto escolar, devido às exigências desse espaço? Pode-se inferir que a dificuldade em incorporar determinados padrões escolares também passa por questões socioeconômicas, ou seja, os alunos pobres encontrariam mais obstáculos para essa adaptação? E o que isso pode trazer como consequências para a aprendizagem? Principalmente, o que isso pode trazer como consequências para a subjetividade do estudante de classes populares quando busca pelo ideal da excelência escolar? E assim, em que medida os sujeitos que não dialogam com determinados ideais vêm sendo silenciados, principalmente no interior de escolas de alto rendimento?

Diante dessas inquietações, faz-se interessante a problematização do ideário em torno da excelência. Esse posicionamento poderia seguir vieses de cunho mais geral, considerando as implicações históricas da dualidade na educação: entre ricos e pobres, como a excelência escolar foi se definindo? Entretanto, essa escrita se desenha sob a pretensão de se situar no olhar para a singularidade da posição do sujeito desfavorecido nos espaços destinados ao alto rendimento estudantil. Neste sentido, entre os esforços de adaptação à escola ou a resistência aos modelos impostos, interessa-nos ponderar, antes, por que as “coisas são como são” e o “peso” desse ideal para a formação subjetiva do aluno. Assim, além da problematização da excelência escolar, é importante questionar a crença numa homogeneidade das classes populares em relação à educação. Deste modo, quando se refere a estudantes pobres, de forma alguma é coerente considerar que suas famílias de origem são homogêneas, do ponto de vista do tratamento em relação à escolarização dos filhos. Mesmo que haja similaridades quanto ao aspecto econômico, o modo como cada família trata a cultura escolar e oferece suporte

à trajetória educacional do filho vai depender das disposições em cada configuração familiar. Ainda que haja, no geral, distanciamento entre os dois mundos (escolar e familiar), há indicadores em cada família, como controle e acompanhamento do trabalho escolar, apoio afetivo, moral e simbólico (LAHIRE, 1997), organização do cotidiano da criança ou do adolescente em relação ao tempo dispendido com lazer e tecnologias, definição de ordem e regularidade na rotina de tarefas, que podem levar ao sucesso ou ao fracasso escolar. O que se pode considerar é que, ainda que faça parte de um mesmo meio social, a maneira como cada família lida com a escola depende de uma série de recursos que vão compor as configurações familiares de forma muito singular, colocando o capital cultural familiar em condições de ser transmitido ou não. Portanto: “É por essa razão que, com capital cultural equivalente, dois contextos familiares podem produzir situações escolares muito diferentes na medida em que o rendimento escolar desses capitais culturais depende muito das configurações familiares de conjunto.” (LAHIRE, 1997, p. 338).

Com essas reflexões, procura-se priorizar a vivência dos estudantes que podem estar em posição inferiorizada, devido a um distanciamento entre o capital cultural herdado da família e a cultura escolar (LAHIRE, 1997). A posição inferiorizada aqui considerada tem mais a ver com o pouco diálogo entre o universo da família de classe popular e o da escola do que propriamente com uma postura que se espera do aluno, por ele ser oriundo de meios populares. O sentimento de inferioridade ou de superioridade em relação à escolarização depende dos dispositivos que foram mobilizados na configuração familiar e, também, da história escolar dos pais, além do modo como o sujeito se apropria desses elementos (LAHIRE, 1997). Pode ocorrer a repetição da inferioridade, com que os próprios pais lidaram com a escola, nos filhos, mas também pode haver a tentativa de superação por meio da escolarização da prole. É nesse sentido que não se pode afirmar que

a condição de classe popular traz ao aluno um sentimento fatalmente de inferioridade no que tange aos demais estudantes, mesmo quando se trata de escolas de alto rendimento acadêmico.

Dessa forma, é cabível ponderar que, diante das “coisas como são” – e o sofrimento psíquico que essas exigências podem gerar àqueles que mais se veem afastados dos ideais almejados por todos –, como elas poderiam ser transformadas em tentativas de reinvenção?

Para tanto, por meio de uma metodologia de cunho teórico, consideramos a contribuição que a Psicanálise pode trazer para pensar o fazer educativo, na medida em que auxilia a ampliar a perspectiva acerca do *lócus* escolar como um ambiente não apenas de elaboração e transmissão de saberes, mas, sobretudo, de criação de subjetividades. Nesse sentido, o campo psicanalítico ajuda a compreender de forma aprofundada os processos de idealização subjetiva do aluno quando ele está diante de determinadas demandas, como é o caso das imposições suscitadas pelo ideal da excelência escolar. Para tanto, o presente trabalho busca compreender as bases narcísicas dos estudantes – no nível do “eu ideal”, do “ideal do eu” e do “supereu” – em relação a esse ideal.

O ideal da excelência escolar e a dimensão subjetiva do processo educativo

A palavra excelência tem origem no latim *excellentia*, “por via semierudita”, o que significa “grandeza, elevação, excelência, superioridade”. Desta forma, o substantivo (nome) excelência quer dizer: “qualidade do que é excelente; qualidade muito superior”, podendo ser ainda “tratamento que se confere a pessoas das camadas mais altas da hierarquia social” (MARINHEIRO, 2009).

Portanto, a excelência de algo ou de alguém remete a uma ideia de superioridade em relação aos demais, o que conferiria certo destaque

ao que ou a quem carrega a excelência. Enquanto uma marca de distinção, a excelência pode, ainda, resultar em diferença de tratamento para com os portadores da excelência, ou seja, os excelentes. Neste sentido, o excelente, cuja etimologia advém do latim *excellente*, seria “o que está no alto, o que se destaca”, “o que se eleva”, por extensão “o que é muito bom”. A gênese da palavra vem do *excellere*, “subir, ser colocado no alto”, constituído por *ex-*, “fora, sobre” e *cellere*, “subir”. A origem indo-europeia reporta ao radical *kel-*, “elevantar” (NASCENTES, 1955; ORIGEM DA PALAVRA, 2005).

Já a palavra ideal tem origem no latim *ideale*, o que significa “por via erudita” (NASCENTES, 1966, p. 270). No âmbito filosófico, o termo ideal assume ambiguidade e “designa tanto o não material como o perfeito. Exemplos: os números são objetos ideais; o conhecimento ideal seria perfeito; a conduta ideal seria inatacável” (BUNGE, 2002, p. 51). Nesta perspectiva, o ideal também

[...] se refere a uma ideia e não a uma realidade empírica. Ex.: o ponto geométrico é uma entidade ideal. Possui o sentido de uma aspiração ou de um limite, acessível ou não: o estado ideal, tendo por vezes uma conotação negativa, no sentido de algo irrealizável: uma solução ideal. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 102).

A definição de ideal pode levar a diversas conotações, dentre as quais:

1) como uma projeção de uma ideia; 2) como o modelo, jamais atingido, de uma realidade; 3) como o perfeito no seu gênero; 4) como uma exigência moral; 5) como uma exigência da razão pura; 6) como a forma de ser de umas certas entidades. Aqui trataremos especialmente dos dois últimos sentidos. (MORA, 1978, p. 158).

Como demanda da razão pura, o ideal ou idealismo não ocorre, de acordo com Kant (2001), na seara da experiência. Os ideais têm um fundamento padronizador, ao servirem de regras para a ação e o juízo, guiando e encaminhando a razão. Já como modo de ser de determinadas entidades, o termo ideal é usado para qualificar certo objeto, os denominados

“objetos ideais”, dentre os quais as entidades matemáticas e as lógicas (MORA, 1978).

Contudo, o desenvolvimento deste artigo permite recorrer à acepção de ideal que se refere a uma exigência de perfeição. Assim, para nós, o ideal da excelência escolar portaria a premissa de uma experiência escolar perfeita, com base nas solicitações da escola e da sociedade em geral, que seriam incorporadas pelo aluno, por sua vez, o excelente, como um modelo superior a ser alcançado, ainda que não necessariamente seja atingido.

Considerando que a questão da excelência escolar dialoga não somente com fatores intraescolares mas também extraescolares, ela se relaciona ao contexto das discussões em torno da qualidade da educação. O horizonte teórico-conceitual do tema da qualidade aponta para uma amplitude de significados e possibilidades, a depender das demandas sociais. Desta maneira, Dourado e Oliveira (2009) tratam da qualidade considerando que, apesar da multiplicidade de definições acerca da temática, qualquer noção do que seria uma escola de qualidade deve ser socialmente referenciada. Para esses autores:

Compreende-se então a qualidade com base em uma perspectiva polissêmica, em que a concepção de mundo, de sociedade e de educação evidencia e define os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 202).

Assim, se a percepção de mundo e o contexto social contribuem para definir o que seria ou não uma escola de qualidade, isso diz respeito às especificidades e necessidades suscitadas em cada sociedade e de acordo com cada período histórico. Portanto, não se pode acreditar que haveria um único ideal de qualidade, que atravessaria o tempo e as diferentes conjunturas sociais, e que este seria consoante com os supostos anseios da maioria no que se refere à busca pela escolarização. Cabe pensar, diante da polissemia sobre o que seria uma escola

de qualidade e, para além disso, sobre a não neutralidade desse processo, em quais são os fatores (intra e extraescolares) componentes da qualidade que mais reforçariam as desigualdades sociais. A partir disso, então, pode-se interpretar os elementos que estariam mais a favor da elaboração de uma educação de qualidade para todos, convergentes com intentos em torno da diversidade em comparação àqueles ideais traumáticos e incapacitantes. É este horizonte (da diversidade social) que também vai sustentar a reflexão acerca da problemática da excelência escolar.

Além da extensão do contexto educacional brasileiro e da pluralidade organizacional dos sistemas de ensino, há a questão da desigualdade regional em combinação com as desigualdades educativas, o que leva a certa dificuldade na definição de referências de qualidade e no atendimento mais justo e igualitário para a população. No âmbito das políticas educacionais, o que se pôde constatar, ao longo do tempo, foi certa tentativa de ampliação de ofertas educacionais, através da implementação de níveis e modalidades educativas, sem se efetivar, entretanto, o paradigma da qualidade requerida. Diante deste panorama, debates que tratem dos fatores que deveriam constituir a qualidade, bem como da multiplicidade de compreensão em torno da excelência escolar, podem contribuir para qualificar o perfil de educação a ser oferecido, e não somente para ampliar as oportunidades sem um cunho qualitativo sobre o tipo de escolarização que se busca garantir e o tipo de sujeito que se pretende “formar”.

A princípio é importante marcar que, da mesma forma como ocorre com a qualidade da educação, não há um consenso sobre o que seria a excelência escolar. Depende de cada contexto histórico, de cada sociedade e das finalidades para a escolarização postas em jogo pelos alunos e suas famílias. Assim, parte-se do pressuposto de que, de acordo com o ponto de vista e as exigências sociais, variados atributos podem estar envolvidos na formação da

excelência escolar. Contudo é certo considerar que há um enfoque para os conteúdos disciplinares, como revelam as provas padronizadas que produzem dados em torno da “qualidade” das escolas – Prova Brasil, para o ensino fundamental, e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Tais avaliações costumam centrar-se em mensurar os conteúdos ensinados e que foram adquiridos pelos estudantes.

Diante desse desenho inicial, o enfoque para a questão da excelência escolar segue, primeiramente, pelo campo da Sociologia da Educação em busca de algumas referências de “base”, que abriam caminho para debates mais recentes. Para os teóricos da reprodução (BOURDIEU; PASSERON, 2011; LAHIRE, 1997), as escolas direcionariam grande parte dos privilégios aos alunos das camadas superiores e aos grupos raciais e étnicos de maior prestígio na sociedade. Desta forma, as instituições educativas se inclinam a repetir o esquema de estratificação social. Segundo Bourdieu e Passeron (2011), dentre todas as iniciativas para a manutenção do poder e dos privilégios, a mais disfarçada e, por isso, mais harmonizada com sociedades que costumam negar os modos de propagação hereditária de poder e privilégios foi a resposta encontrada pela educação. Para esses autores, o sistema educacional contribui para a reprodução da estrutura de relações de classe, dissimulando esse papel por ele exercido por meio da aparência de neutralidade.

Nessa perspectiva, as escolas conseguem coadunar com a reprodução das desigualdades sociais pela via da variedade na qualidade do seu atendimento. No caso brasileiro, existem distinções qualitativas de oportunidades no que tange às zonas geográficas, ao financiamento educacional com base em impostos municipais, na distribuição dos aparelhos culturais e dos recursos educacionais. Além disso, a desigualdade quanto à qualidade das escolas não se resume a questões estruturais, mas, dependendo da situação de desfavorecimento da localidade em que a escola está situada, os próprios alunos vivem em conjunturas desfa-

voráveis em relação à escolarização: extrema pobreza, violência, problemas disciplinares (BRYM et al., 2006) e, por vezes, já com interrupções no percurso escolar (repetências). Somando-se a isso, os professores convivem com a desvalorização da profissão docente, o que resulta em poucos salários e pouco incentivo à formação continuada, contribuindo para a baixa qualidade no ensino.

Além dessa tríade que incide sobre a qualidade da educação – recursos educacionais, perfil do alunado e formação docente –, Bourdieu (2007) aponta para outro elemento que afetaria o sucesso escolar: o capital cultural. De acordo com esse autor, o espaço social emerge em consonância com a distribuição dos agentes ou grupos com base em sua posição, segundo alguns fatores de distinção, com destaque para o capital econômico e o capital cultural (BOURDIEU, 2007). O capital econômico se refere aos meios materiais, enquanto o capital cultural diz respeito a alguns traços distintivos que adornam um grupo em detrimento dos demais. Assim:

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o ‘sucesso escolar’, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. Este ponto de partida implica em uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou o fracasso escolar como efeito das ‘aptidões’ naturais, quanto às teorias do ‘capital humano’. (BOURDIEU, 2007, p. 73).

A ideia do capital cultural faz com que determinados grupos passem a gozar de certo *status* devido a suas preferências, consideradas como refinadas em diferentes áreas da cultura (literatura, artes em geral, tipos de lazer, vestimentas etc.). Esse capital é transmitido de geração em geração. Contudo, a transmissão, que passa pela lógica do privilégio, reforça as

desigualdades entre os diferentes grupos que integram a sociedade.

Dessa forma, para Bourdieu (2007), a escola seria cúmplice da reprodução social na medida em que valoriza a cultura das classes dominantes. Ainda que ela aparente utilizar os mesmos parâmetros de excelência para avaliar a todos quanto àquilo que pode parecer resultante de esforço individual e mérito, já haveria vantagens para os alunos que carregam em suas bagagens prévias maior nível de capital cultural. Estes estudantes portariam saberes e habilidades, como parte da herança familiar, que os fariam transitar com mais facilidade em meio às demandas escolares.

No contexto dessa perspectiva, a cumulatividade da educação na manutenção das desigualdades sociais corresponde a uma lógica muito estreita. Primeiro, o sujeito deve tomar para si a herança cultural que lhe cabe por pertencer a uma família de posição proeminente (BOURDIEU; PASSERON, 2011). Com isso, mediante o ingresso na escola, o sucesso escolar se apresenta quase como uma garantia. Assim sendo, aumenta-se a chance de conquistar boas colocações no mercado de trabalho. Por sua vez, um bom emprego pode auxiliar o sujeito a manter o capital econômico da família, ou, ainda, a elevá-lo.

Sem dúvida, Bourdieu é de suma importância para as teorias da educação. Ele iluminou muitas questões sobre as relações existentes entre o sistema de ensino e a ordem social, ou seja, a estrutura das relações entre as classes. Entretanto, esse autor recebeu algumas críticas, principalmente no que se refere à carga extrema conferida à herança cultural familiar para o processo de escolarização. Por um lado, a subjetividade é uma dimensão que também precisa ser considerada na relação com a educação, o que pode fazer com que o aluno invista o seu processo educativo de tamanho valor, aproximando-o do sucesso escolar. Por outro lado, é uma questão muito atual e até urgente acreditar numa espécie de “valor agregado” da escola, aquilo que essa instituição traz como

saberes ao apresentar um “novo mundo” (a cultura escolar) ao estudante neófito. E, nesse sentido, poder-se-ia estabelecer uma relação dialógica entre esse aluno e a escola. Do contrário, tudo seria repetição. Repetição dos mesmos privilégios para os mesmos alunos. Reverberação da herança cultural familiar na seara da cultura dominante valorizada na escola. Entretanto, ainda que a escola possa contribuir para a reprodução das desigualdades sociais, pelos mecanismos que citamos aqui (qualidade da formação dos professores, tipo do alunado, distribuição dos recursos educacionais), pode haver casos em que a instância escolar implique em inovação, muito mais do que em repetição. Pode haver situações em que a escola faça diferença na vida de alguns alunos que, sem uma herança familiar valorizada socialmente, captem o “valor agregado” da escola e o transformem em uma espécie de herança escolar, com a qual aumentam o seu leque de possibilidades, tanto na continuidade da escolarização quanto no mercado de trabalho.

Nesse sentido, Lahire (1997) dá continuidade à teoria de Bourdieu, contribuindo para se pensar no papel da escola. Para esse autor, as estruturas mentais sociais somente são internalizadas ou construídas por meio de persistentes interações sociais. Para tanto, o processo de transmissão das disposições culturais requer tempo de socialização para uma aquisição adequada e consistente “[...] das maneiras de pensar, de sentir e de agir” (LAHIRE, 1997, p. 105). A constância nas interações sociais ocorre através da permanência dos sujeitos por certo período de tempo cotidiano e pela organicidade de determinada proposta, como é o caso das escolas, por exemplo. Por isso, talvez possa-se considerar que se a herança cultural não foi transmitida com “sucesso” no seio da configuração familiar, a escola pode exercer um papel sucedâneo na elaboração de uma herança com a qual o sujeito poderia contar em sua trajetória educacional e profissional.

Dessa forma, Lahire (1997) “avança” ao defender que, a herança familiar não seria apenas

formada pelo capital cultural, mas é

[...] também uma questão de sentimentos (de segurança ou de insegurança, de dúvida de si ou de confiança em si, de indignidade ou de orgulho, de modéstia ou de arrogância, de privação ou de domínio...), e a influência, na escolaridade das crianças, da 'transmissão dos sentimentos' é importante, uma vez que sabemos que as relações sociais, pelas múltiplas injunções preditivas que engendram, são produtoras de efeitos de crenças individuais bem reais. (LAHIRE, 1997, p. 172).

Com isso, pode-se depreender que, mesmo que os pais tenham vivido uma escolarização precária, ao reviverem a experiência escolar por meio dos filhos, podem transformar a relação pessoal humilde com a cultura escolar em sentimento de superação. Uma vez que isso seja comunicado à criança, pode ser incorporado por ela como um sentimento de superioridade que, por sua vez, passa a ser sua crença singular em sua capacidade, com a qual pode angariar resultados objetivos mais favoráveis.

Contudo, “[...] o ‘sucesso escolar’ como uma necessidade interna, pessoal, um motor interior” (LAHIRE, 1997, p. 285) pode resultar de um conjunto de apropriações, de dispositivos materiais e simbólicos por parte do sujeito acerca do valor da escolarização. Em alguns casos, o sucesso escolar pode ser improvável, mas não impossível.

Diante disso, pode-se refletir que outros fatores influenciam a relação do aluno com a educação que dão conta não apenas do sucesso escolar como resultado do esforço individual ou do fracasso como resultado da falta de talento e desse esforço. Portanto, não se deve ignorar que, para alguns, pode haver um empenho especial com que tratam o próprio processo de escolarização, por vezes a despeito de origens econômicas, étnicas, raciais, culturais e/ou religiosas. Esse empenho pode ter a ver com a dimensão singular do sujeito, que precisa ser ponderada juntamente às outras vertentes que atravessam o processo educativo. Assim, há que se reconhecer que a dimensão subjetiva influencia de modo contundente o ato educativo. Se não se pode ignorar a seara contextual na

qual a escolarização se desenvolve, bem como as origens do sujeito, também não se pode desmerecer a vertente da singularidade, ou seja, o modo como o aluno tece escolhas, desenha estratégias e investe no processo educativo. Como já dito, a condição de classe popular não necessariamente traz ao aluno uma posição forçosamente inferiorizada em relação aos demais, mesmo quando se trata de escolas de alto rendimento acadêmico.

O ideal da excelência escolar e seus efeitos na trajetória singular do estudante

Entre “propriedades singulares e papéis preestabelecidos” (FOUCAULT, 2013, p. 37) para os integrantes da comunidade escolar, a narrativa da excelência porta uma carga de seletividade, no sentido de sobre quem se fala e para quem fala. É por meio de alguns mecanismos de seleção (exames de admissão, técnicas de inibição dos reprovados, jubilamentos²)

2 “Instituído pela Ditadura Militar para combater os chamados ‘alunos profissionais’, que ficavam na universidade para participar do movimento estudantil, o jubramento é, ainda hoje, um tema controverso. O mecanismo deixou de ser previsto pela legislação nacional com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, já que a nova legislação revogou expressamente a norma que trazia a obrigatoriedade do jubramento.” (CABRAL, 2010). Não há mais um fundamento legal para se desvincular os estudantes, no caso da Educação Superior, com a justificativa de um prazo limite para o término do curso nos quais estariam matriculados. Entretanto, como um argumento para posicionamentos contrários ao jubramento, defende-se que este teria a ver com a autonomia universitária e seria uma resposta ao cumprimento de uma função social: referente ao investimento da universidade no aluno e a formação que se espera desse, em retorno. Ou seja, segundo essa perspectiva, o jubramento ainda pode ser uma regra constante no regulamento da instituição. Em consequência, essa também foi a motivação de muitos CAPs – Colégios de Aplicação vinculados às universidades. E aí a problemática se intensificou, uma vez que tais colégios representam instituições que gozam das mesmas características administrativas e regulamentares do ensino superior, mas têm a finalidade de atender à educação básica. Contudo, uma alusão que pode enfraquecer o argumento de cunho econômico em favor do jubramento (que vê este como uma resposta aos gastos com o estudante, que se encontra em defasagem quanto ao tempo de conclusão do curso) tem relação com as diversas deliberações que concebem o jubramento em si como desperdício dos fun-

utilizados por escolas de alto padrão acadêmico que o ideal da excelência vai se delineando e passa a sustentar o *status* das elites escolares, como algo de difícil alcance, o que justificaria que somente uma minoria poderia atingi-lo, fazendo com que ele fique tão envolvido por uma carga simbólica e de distinção (PERRENOUD, 2010). E, a partir disso, ao mesmo tempo em que os estudantes podem se sentir impulsionados a alcançar a excelência escolar, moldando toda a sua trajetória educacional em prol desse fim, na medida em que alguns não se veem representados em tais discursos, percebendo no contexto da própria escola os mecanismos de exclusão, pode haver, entre outras questões, incidências na sua relação com a aprendizagem.

Diante desse cenário, preocupam as consequências perversas que a desigualdade social mais geral vem exercendo ao reverberar na seara escolar e, mais especificamente, na vida desse aluno. Isto se torna ainda mais flagrante quando este é oriundo de classes populares e vivencia a escolaridade em escolas de prestígio. Estas instâncias que, a princípio, não foram

desenhadas para estes estudantes e parecem ter mudado muito pouco no sentido de garantir a permanência deles em seu interior, colocando-os em condição de vilipêndio, quando eles percebem que tais estabelecimentos não os têm como público-alvo. Portanto, nesses espaços estariam em posição subordinada, ou seja, não seriam cúmplices dos ideais regulatórios de uma instituição de prestígio, por não se sentirem identificados com o conhecimento que ali circula e com as práticas pedagógicas que lhe são próprias. Estas são padronizadas e massificantes (ARREGUY, 2011), fazendo com que esses alunos transitem nas brechas e permaneçam nas fronteiras escolares como “outros”, aqueles com os quais a escola não consegue lidar.

A questão da fronteira cultural foi elucidada por Bhabha (1998) como uma situação de hibridismo cultural vivida intensamente pelo sujeito em certa conjuntura nos moldes de uma espécie de *entrelugar*, fenda a partir da qual as diferenças se manifestariam no reconhecimento das *colisões* culturais. No contexto aqui tratado, a escola, considera-se como fronteira cultural a experiência que o aluno vive por fazer parte de dois “universos” mais do que distintos, distantes. O aluno pode advir de uma configuração familiar cujas experiências culturais não correspondem e não dialogam com as formas de aprendizagem encontradas na escola, tampouco preparam-no para a vivência escolar. Neste sentido, Lahire (1997) fala em conflito cultural e como este pode ser vivido em dois aspectos pela criança:

Enquanto ser socializado pelo grupo familiar, ela transporta para o universo escolar esquemas comportamentais e mentais heterônimos que acabam por impedir a compreensão e criar uma série de mal entendidos: esse é o primeiro conflito. Mas, vivendo novas formas de relações sociais na escola, a criança, qualquer que seja seu grau de resistência para com a socialização escolar, interioriza novos esquemas culturais que leva para o universo familiar e que podem, mais ou menos conforme a configuração familiar, deixá-la hesitante em relação a seu universo

dos públicos. Trata-se de uma contra-argumentação pelo próprio viés econômico. Neste sentido, defende-se que, quando, após longo período de investimento do capital, interrompe-se a alternativa de encerramento do curso, isto não resulta em qualquer ganho social, mas somente obstáculo à formação do aluno. Por fim, pela vertente do combate às desigualdades sociais, no que compete aos fins da Educação Nacional, a Constituição de 88 prevê, em seu artigo 205, que o ensino é direito de todo cidadão visando o seu pleno desenvolvimento, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Em consonância a isto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), deixou de presumir o jubramento e estabeleceu, ao contrário, política de igualdade, tolerância e empenho na recuperação de alunos de menor rendimento escolar, ao dispor:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

[...]

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

[...]

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

[...]

V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento.

de origem: esse é o segundo conflito. (LAHIRE, 1997, p. 171).

Essa situação nos remete ao “entrelugar” de Bhabha (1998) que pode ser vivido pelo estudante, como o fato de não se sentir pertencente a um determinado lugar onde é requerida a sua presença (a escola), mas também viver uma espécie de desapropriação do seu contexto de origem (o meio familiar). O aluno pode vivenciar a sensação de estar situado em um cenário do “nem cá, nem lá”.

Essa experiência pode ser interessante, dependendo da fase da vida e das demandas que podem levar a trocas culturais (trabalho, continuidade dos estudos, lazer), considerando que vivemos um contexto já favorável aos hibridismos culturais, especialmente devido ao intenso contato com as tecnologias da informação e da comunicação e, com isso, com diferentes realidades e culturas. Todavia, em etapas mais remotas do desenvolvimento, o sujeito pode lidar de uma maneira mais complicada com conjunturas de fronteira cultural. Principalmente quando o entrelugar se forma na intersecção entre duas redes sociais de interdependência, de intervenção durável e mais frequente para a criança, como são os casos da família e da escola. Estas são configurações quase inescapáveis ao sujeito, e lidar com uma experiência de não pertencimento de um lado (na escola) e desapropriação de outro (da cultura familiar de origem) pode ser um tanto prejudicial para a trajetória escolar.

Com isso, pode-se perceber o quanto a escola vem ignorando os conflitos vividos pelos alunos de classes populares, cujas raízes podem ser muito profundas e, igualmente, muito traumáticas. Por um lado, podemos pensar que a estagnação deste cenário e as poucas reflexões em torno do tema tem a ver com o fato de a camada dominante não se empenhar na mudança histórica da escola, uma vez que se dedica à manutenção de seu *status* social, investindo em instrumentos de adaptação que escapem às mudanças. Por isso mesmo, priorizar a posição dos dominados pode ser profícuo para pensar

nas possibilidades de outra escola, que surja da articulação com a realidade e com os anseios dos dominados. E, ainda, considerar o prisma dos excluídos também pode ser um caminho para se repensar e desnaturalizar o ideal da excelência escolar, levando-se em consideração os conflitos experimentados pelos alunos diante dos processos de idealização subjetiva formados na escola. Esse é o pano de fundo a partir do qual este trabalho passa a focar em como a busca pelo ideal da excelência recai sobre o processo de subjetividade dos alunos de classes populares.

As instâncias ideais e o ideal da excelência escolar

Tratar da excelência escolar como um ideal que atravessa as atividades normativas massificantes que configuram a rede escolar (ARREGUY, 2011) faz-nos conceber o quanto a escola contribui com certas tentativas de padronização. Com isso, a aproximação entre a Psicanálise e a Educação se centra nas contribuições do campo psicanalítico para refletir os processos de idealização subjetiva envolvidos na produção da subjetividade do aluno pobre no contexto de escolas de alto rendimento. Sobretudo a interação entre Psicanálise e Educação, ao considerar a posição do sujeito, vislumbra que

[...] o encontro do jovem com a escola e com a Educação envolve bem mais do que a aquisição do conhecimento, possibilitando o estabelecimento de redes sociais e afetivas, bem como a ampliação dos horizontes culturais e humanos que constituem a subjetividade consciente e inconsciente. (COUTINHO, 2011, p. 6).

Por outro lado, o questionamento do ideal em torno da excelência escolar à luz da subversão das práticas pedagógicas normativas (ARREGUY, 2011), mas, paradoxalmente, desiguais na escola, leva a refletir sobre como foi conduzido o fazer educativo durante um longo tempo. Isso é relevante para se repensar o que fora requerido sistemática-

mente ao sujeito que aprende. Segundo uma perspectiva centrada prioritariamente na racionalidade, inaugurada na Modernidade (COUTINHO, 2011), a aprendizagem escolar ocorria principalmente pela escuta de uma aula expositiva. Esperava-se que o estudante, visto como passivo em sua própria atividade de aprender, recebesse informações “de fora para dentro”, sem mobilizar as experiências advindas de sua cultura de origem. O ensino se completava nos exercícios de demonstração a partir dos conteúdos trabalhados, correspondendo a uma cisão entre a racionalidade e a subjetivação dos alunos (AMARAL, 2007). A memória era reduzida a treinos de repetição. Com isso, as vivências e interesses do aluno não tinham lugar. Segundo Vasconcellos (1992, p. 2):

Do ponto de vista político, o grande problema da metodologia expositiva é a formação do homem passivo, não crítico, bem como o papel que desempenha como fator de seleção social, já que apenas determinados segmentos sociais se beneficiam com seu uso pela escola (notadamente a classe dominante, acostumada ao tipo de discurso levado pela escola, assim como ao pensamento mais abstrato).

No contexto da metodologia expositiva, própria da vertente tradicional do ensino, as dimensões afetivas e relacionais eram, de certo modo, excluídas do processo de construção do conhecimento escolar. Desta forma, como atributos da educação tradicional, destacavam-se a neutralidade e a objetividade das práticas pedagógicas, sob o intento de se abarcar o maior número possível de sujeitos. Entretanto, a escola, por meio dessas metodologias, ao desconsiderar as particularidades numa tentativa de abranger o todo e ao não incentivar o desenvolvimento da criticidade, contribuiu para a exclusão de muitos.

Assim, para a problematização da escola e do ideal de excelência escolar, como já dito, o campo psicanalítico passa a ser cotejado, sobretudo a partir dos conceitos de eu ideal, ideal do eu e supereu, para se analisar os conflitos vividos pelos alunos de classes

populares diante das demandas idealizadas presentes em escolas de alto rendimento. Considera-se que a Psicanálise tem a contribuir para um olhar significativo para a posição do sujeito, e talvez esse possa ser um caminho para algumas mudanças.

Quando, em 1914, Freud (2014) tratou das questões em torno do narcisismo e do autoerotismo em *Sobre o narcisismo: uma introdução*, considerou que o ego é uma unidade que precisa ser desenvolvida, na medida em que este não se encontra formado desde o nascimento. Para esse autor, o recalçamento se origina do ego; ele advém do amor próprio do ego. Então, o que pode significar desejos e impulsos para um sujeito, pode não ter a mesma conotação para outro, na medida em que a constituição do eu está estreitamente ligada à produção de um ideal em si mesmo. É a constituição desse ideal que vai operar como medida ao ego, uma vez que o ideal seria a entidade para a qual se destinaria o amor por si próprio vivenciado pelo eu real da infância. Desta forma, o eu ideal emerge em lugar do eu infantil, buscando reviver a plenitude do narcisismo perdido. Com isso:

A esse ideal do Eu dirige-se então o amor a si mesmo, que o Eu real desfrutou na infância. O narcisismo aparece deslocado para esse novo Eu ideal, que como o infantil se acha de posse de toda preciosa perfeição. Aqui, como sempre no âmbito da libido, o indivíduo se revelou incapaz de renunciar à satisfação que uma vez foi desfrutada. Ele não quer se privar da perfeição narcísica de sua infância, e se não pôde mantê-la, perturbado por admoestações durante seu desenvolvimento e tendo seu juízo despertado, procura readquiri-la na forma nova do ideal do Eu. O que ele projeta diante de si como seu ideal é o substituto para o narcisismo perdido da infância, na qual ele era seu próprio ideal. (FREUD, 2014, p. 27).

Em seguimento, o ideal do eu se constitui através dos primeiros interditos vivenciados pelo sujeito diante da observância crítica dos pais, junto aos quais, posteriormente, atuam outros personagens (educadores, guias, autoridades) e o julgamento coletivo. A consciência passa a

agir como um tipo de vigia, capaz de descortinar e de censurar não somente nossas ações, mas também nossas intenções. Deste modo:

A instituição da consciência moral foi, no fundo, uma corporificação inicialmente da crítica dos pais, depois da crítica da sociedade, processo que é repetido quando nasce uma tendência à repressão [recalque] a partir de uma proibição ou um obstáculo primeiramente externos. (FREUD, 2014, p. 29).

Em 1921, Freud (1969a) também trata do ideal do eu como uma das subdivisões do eu, aquela que atua como vigilante da outra parte. Essa instância ideal se refere à consciência, um operador crítico no interior do eu. Sendo capaz de se segregar do restante do eu, por vezes essa instância é conflitante em relação ao eu, que se configura por aspectos conscientes e inconscientes. Assim, um dos papéis do ideal do eu condiz com “[...] a auto-observação, a consciência moral, a censura dos sonhos e a principal influência na repressão” (FREUD, 1969a, p. 19).

Freud (1969a) considera que essa instância ideal tem por gênese o narcisismo primário, no qual o eu infantil gozava de uma satisfação sem igual. Nesse processo, a constituição do eu ocorreria na medida em que houvesse um distanciamento do narcisismo original, o que abre brechas a intensos esforços de regeneração desse estado. Entretanto, aos poucos, o eu vai se abrindo para as sugestões do entorno e às imposições que este lhe suscita. Haja vista que nem sempre o eu consegue atender a tais exigências, o indivíduo, não satisfeito, pode ainda descobrir alguma compensação no ideal do ego que se destacou do ego. Ou seja, o afastamento do narcisismo infantil é gerado pelo movimento da libido no sentido de um ideal do ego trazido de fora, agora sendo a satisfação resultante do atendimento a esse ideal. Assim, para Freud (2014, p. 33):

Ao mesmo tempo, o ego emite os investimentos objetivos libidinais. Torna-se empobrecido em benefício desses investimentos, do mesmo modo que o faz em benefício do ideal do ego, e se enriquece mais uma vez a partir de suas satisfações

no tocante ao objeto, do mesmo modo que o faz, realizando seu ideal.

Com isso, podemos considerar que os ideais não somente exercem uma função de enquadramento em torno do que seria requerido socialmente, contribuindo para uma aproximação do sujeito aos regramentos culturais, mas também são fundamentais no próprio processo de constituição do eu. De certa forma, como é muito difícil recuperar o estado do narcisismo primário, com a sua vivência de plenitude, uma vez formado, o eu encaminha o sujeito para outras formas de satisfação no que corresponde a determinados objetos e aos investimentos libidinais que estes demandam.

Como já dito, a princípio, o ideal do ego havia sido elucidado como distanciamento do narcisismo primário (FREUD, 2014). Posteriormente, no desenvolvimento de sua obra, Freud buscou relacionar essa instância ideal, desdobrada na formulação do conceito de supereu (*Überich*) com a superação do complexo de Édipo (FREUD, 1969b). Por meio dessa superação, a satisfação do sujeito se daria em investimentos não sexuais na relação com os demais membros de um grupo (FREUD, 1969a). Desta forma, os vínculos ocorreriam e os grupos poderiam ser formados.

Neste caso, a definição de supereu surge nos escritos de Freud quase que simultaneamente à de ideal do eu. Reforça-se a hipótese, ensaiada em 1921, de que o ideal do eu e o supereu seriam gradações no eu, uma espécie de diferenciação dentro dele (FREUD, 1969b). Segundo Freud (1969b), o surgimento do ideal do eu tem por fundamento a primeira e mais significativa identificação de alguém, que ainda não se referiria ao fruto de uma escolha objetiva. Condiz com

[...] uma identificação direta e imediata, e se efetua mais primitivamente do que qualquer investimento no objeto. Mas as escolhas objetivas pertencentes ao primeiro período sexual e relacionadas ao pai e à mãe parecem normalmente encontrar seu desfecho numa identificação desse tipo, que assim reforçaria a primária. (FREUD, 1969b, p. 18).

Posteriormente, com a dissolução do complexo de Édipo (FREUD, 1969c), o supereu vai ser composto pelas oposições às escolhas objetais do *Isso*, de onde advém seu aspecto repressor. Assim, pode-se considerar que o ideal do eu se desdobra em uma dupla característica, tendo sua gênese tanto nos impulsos do *isso*, quanto na finalidade de superar o complexo de Édipo. Não sendo uma atividade de simples operação, no âmbito do complexo de Édipo a criança passou a conceber os pais como barreira para a concretização dos anseios edípicos. Quando o eu infantil internaliza esse obstáculo em si mesmo para conseguir operar esse recalcque, ele acaba por se fortalecer. Para efetivar esse aspecto, o ego recorre à força do pai, internalizando, assim, a personalidade deste. Neste sentido, pode-se dizer que a relação é diretamente proporcional, ou seja, quanto mais dominante for o complexo de Édipo e mais intenso for o recalçamento sofrido pelo ego para a superação deste complexo, “[...] mais severa será posteriormente a dominação do superego sobre o ego, sob a forma de consciência (*conscience*) ou, talvez, de um sentimento inconsciente de culpa” (FREUD, 1969b, p. 20). Ante esse processo, pode-se considerar que

O ideal do ego, portanto, é o herdeiro do complexo de Édipo, e, assim, constitui também a expressão dos mais poderosos impulsos e das mais importantes vicissitudes libidinais do id. Erigindo esse ideal do ego, o ego dominou o complexo de Édipo e, ao mesmo tempo, colocou-se em sujeição ao id. Enquanto o ego é essencialmente o representante do mundo externo, da realidade, o superego coloca-se, em contraste com ele, como representante do mundo interno, do id. Os conflitos entre o ego e o ideal, como agora estamos preparados para descobrir, em última análise refletirão o contraste entre o que é real e o que é psíquico, entre o mundo externo e o mundo interno. (FREUD, 1969b, p. 21).

O Ideal do eu é associado ao Supereu em algumas passagens da obra freudiana, denotando os papéis tanto de ideal quanto de autovigilância e consciência moral. Entretanto, em *O mal-estar na civilização*, de 1930, Freud

(1996) se centra na questão da formação deste último, quando este emerge especificamente como consciência, domínio não somente da auto-observação, mas também da crítica e punição, parecendo se apartar da instância ideal.

Nessa obra, Freud (1996) revisita a questão da formação da consciência, tecendo sua relação com o sentimento de culpa. Neste sentido, se questiona se “[...] sob a influência de premências culturais, algumas civilizações, ou algumas épocas da civilização – possivelmente a totalidade da humanidade – se tornaram ‘neuróticas’”? (FREUD, 1996, p. 149). Assim, ele trata do supereu da civilização em relação ao supereu do indivíduo. Enquanto o supereu advém da criação de um grupo unificado a partir de muitos indivíduos, cuja premência é altruísta, no sentido da união entre os membros, por outro lado, a integração de um indivíduo isolado em um grupo humano tem uma premência de cunho egoísta, devido ao enfoque maior na busca por satisfações pessoais. Neste sentido, é possível pensar o quanto o ambiente escolar é um espaço que pode produzir neuroses (FREUD, 1996) no estudante, na medida em que a premência cultural no desenvolvimento do grupo escolar traz exigências e formula ideais que podem se superpor à satisfação da felicidade individual.

Nesse processo pode-se buscar um enquadramento, uma adaptação ao coletivo que direciona a libido narcísica à comunidade escolar (libido objetal), significando o recalçamento das pulsões sexuais inibidas em sua finalidade, de origem individual. A passagem de um tipo de libido (narcísica) para outro (objetal) não é concretizada sem conflitos. Além disso, as pulsões sexuais foram apenas recalçadas, mas não eliminadas. As premências, individuais ou culturais, podem pelear entre si em cada aluno.

No que se refere à excelência escolar, essa pode ser erigida como um ideal diante de todos, na medida em que o estudante a busca, talvez, a despeito de outras possibilidades de viver a escola. Seria correto dizer que essa trilha da excelência definiria a criação de uma comuni-

dade escolar de prestígio, de forma a vincular a todos, fazendo o coletivo escolar se reconhecer enquanto um grupo em torno de um objeto de desejo? De antemão, o que se pode considerar é que a conciliação entre a felicidade individual e as solicitações grupais pode se dar na medida em que o indivíduo assume para si os ideais coletivos como um objetivo próprio. Entretanto, assumir um ideal coletivo como sendo a própria fonte individual de felicidade não é algo que se abrande facilmente no eu. Além disso, se esse ideal resguarda um tanto de exigências e vigilância, a aproximação dele pode significar um afastamento do *Isso*, implicando em agressividade do superego devido ao abafamento desses impulsos, o que pode coadunar num forte julgamento e ainda em penalidade do sujeito para consigo mesmo, quando não alcança tais demandas. Por isso, não há como não refletir sobre o quanto a tentativa de aproximação ao ideal da excelência escolar produz neuroses e, nas tentativas de desvios de tais demandas subjetivas em favor do ideal coletivo, sobre o quanto o sentimento de culpa pode se tornar imperativo, na medida em que esse ideal não é atingido.

Processos identificatórios com o ideal da excelência escolar

A partir dessas considerações sobre o eu ideal, o ideal do eu e o superego, chega-se à conclusão de que talvez seja mais apropriado falar em identificação com o ideal de excelência escolar do que, propriamente, em idealização da excelência escolar.

Segundo Rocha (2007), a idealização do objeto suscitada pelas demandas do eu ideal se embasa na ilusão de que o investimento em um objeto restauraria a vivência de plenitude primária, específica do narcisismo infantil,³

3 Freud acreditava que, primeiramente, estabelece-se um investimento libidinal do ego, para então, secundariamente, este ser direcionado a objetos, ainda que o investimento narcísico (no ego) persista e não desapareça diante das posteriores investidas objetais (FREUD, 2014). Assim sendo, ele não considerava o narcisismo primário uma perversão,

cujas repetições ao longo da história do sujeito é tão desejada. Diante dessa abordagem sobre a idealização, esse processo estaria mais próximo de uma relação estreita com o objeto a partir de uma tentativa de retorno à completude da infância proporcionada pela experiência narcísica neste período. Assim posta, a idealização se configura no vínculo com o objeto em sua totalidade, investindo-se neste como um substituto do narcisismo primário.

De outro lado, quando a relação com o objeto é ordenada por meio do ideal do eu, renuncia-se às pretensões onipotentes embasadas pelas ilusões narcísicas, uma vez que o ideal do eu é aquele que revela traços mais amenos da experiência narcísica, além da superação da experiência edípica (ROCHA, 2007). As identificações, por sua vez, emergem como principal aparato na relação com o objeto. Essa forma de aproximação ao objeto não nega o pano de fundo que configura a realidade, com seus conflitos, frustrações e com a própria condição de desamparo. Isto abre o caminho para a superação das ilusões narcísicas primárias e a sua tentativa de plenitude. E é aí que o ideal do eu conduz o sujeito à vivência da alteridade (MARTINS, 2016). Todavia, é importante salientar que ainda que associemos o ideal da excelência escolar a um processo identificatório, isso não implica num abandono das ilusões. A busca por esse ideal não finaliza outras buscas do eu no contexto escolar, diante do reconhecimento da falta que nos constitui. Mesmo que, mais adiante, a relação com o ideal da excelência escolar possa se desdobrar em uma série de identificações, antes, é necessário o motor do desejo para que a busca por esse e outros ideais aconteça.

“mas o complemento libidinal do egoísmo do instinto de autopreservação, que, em certa medida, pode justificavelmente ser atribuído a toda criatura viva” (FREUD, 2014, p. 10). Neste sentido, pode-se ponderar que a libido do eu não desaparece ao longo da vida, ainda que possa se perceber uma oposição entre esta e a libido objetual. Quanto mais uma é solicitada, mais a outra se enfraquece. Há ainda os casos em que, mesmo que o investimento seja no objeto, este é visto como um substituto do que seria um investimento no eu, sendo capaz, portanto, de remontar à experiência de plenitude narcísica dos primeiros investimentos libidinais da infância.

E o desejo pode ser sustentado pelas ilusões. Neste sentido, “[...] para viver em sociedade, o ser humano necessita de regras e interdições, mas também, mais do que isso, necessita de ilusões que sustentem a incomensurabilidade do desejo” (COSTA; ARREGUY, 2017, p. 156).

Sustentado na abertura para a alteridade, o ideal do eu se constitui na incorporação dos padrões e normas devido ao amor e medo de perda do amor advindo do objeto (FREUD, 1969c, 1996). É por isso que o desenvolvimento dessa instância ideal se faz fundamental para a constituição do sujeito, através da qual as relações ganham um cunho intersubjetivo (ROCHA, 2012), em que as trocas com o outro se tornam mais potentes, devido à superação das interações narcísicas da infância. Neste sentido, Rocha (2012) aponta distinções entre a idealização e a identificação. Como já dito, aquela surge como uma engrenagem protagonista na formação do eu ideal, por meio de relações de cunho mais totalitário com o objeto e com a tentativa de completude que essa relação pode conferir ao indivíduo. No que se refere ao ideal do eu, as identificações surgem, trazendo à tona a sublimação, uma vez que esta, para ocorrer, deriva de uma identificação com o objeto em lugar do anterior investimento libidinal maciço aos moldes do “eu ideal”. Assim, se as ilusões produzidas pelo eu ideal assumem um caráter defensivo em relação à realidade, as sublimações, vinculadas ao ideal do eu, podem indicar atuações criativas e novos caminhos, tais como aqueles que levariam à formação dos ideais culturais, que seriam desdobramentos mais refinados da civilização (ROCHA, 2007, 2012). Desta forma, quando as pretensões narcísicas do eu ideal predominam, parece haver o estabelecimento da idealização; ao contrário, quando é o ideal do eu que se sobreleva, abrem-se as brechas para as sublimações.

Assim, a idealização é um mecanismo que se refere ao investimento maciço no objeto. Através dela, esse objeto, sem qualquer mudança em sua condição, é enaltecido na mente do sujeito. Com isso, pode-se considerar que

a idealização retrata algo que corresponde ao objeto, enquanto a sublimação elucida algo que diz respeito à pulsão de saber. Neste sentido, a sublimação “[...] é, não só, mas também um destino pulsional, um mecanismo de defesa, um objeto e/ou um ideal culturalmente valorizado, e, além de tudo, um parâmetro de cura” (CAMPOS, 2013, p. 466). Como destino pulsional, a sublimação se destacaria como um processo de transformação da pulsão, quando esta se distancia do seu objetivo sexual. Portanto, a sublimação pode aparecer tanto como uma defesa em relação às ameaças e impossibilidades ligadas à sexualidade direta, quanto, porventura, atrelada à formação de ideais e às alternativas de cura encontradas pelo sujeito.

Diante dessas considerações, é cabível afirmar que a relação que o sujeito estabelece com o ideal da excelência escolar não estaria isenta dos conflitos e frustrações fomentados pelo ideal do eu. Ao contrário, pode haver o reconhecimento da “aspereza” dessa relação, mas, ainda sim, o desejo por esse objeto idealizado. A excelência escolar, propriamente, seria um traço de perfeição dessa vivência escolar que o sujeito buscaria, não sob o intento da completude do narcisismo primário, mas como uma forma legítima de satisfação do ideal do eu no contexto escolar. Por isso é coerente falar em identificação com a excelência escolar, porque mesmo tão proeminente para o aluno e suas famílias, trata-se de um ideal cultural que fora construído e sustentado por meio de regras e normas sociais ao longo da história.

Como já mencionado, a partir da noção de alteridade, o eu pode se abrir para os ideais culturais. Nesse processo pode ocorrer que estes se tornem extremamente contundentes para o sujeito, como um super ideal, seja do lado narcísico ou do lado cultural, quando o supereu coletivo é extremamente severo. Além disso, a imposição desse ideal pode trazer consequências complicadas nos enfrentamentos cotidianos, que podem reverberar na sensação de realização ou no sentimento de culpa, aquele que “[...] também pode ser entendido como

uma expressão da tensão entre o ego e o ideal do ego” (FREUD, 1969a, p. 28).

Contudo, entre o triunfo ou a culpa, a aproximação com o outro pode gerar a transformação do ego pela via da identificação com uma qualidade já estabelecida nesse outro e que se incorporou em si, ou alternativas de invenção, a partir do reconhecimento da falta como constituinte do eu. Essa concepção pode modificar a relação que temos com o saber, com o sujeito que aprende e, conseqüentemente, contribuir para ressignificar o ideal da excelência escolar. Assim, a possibilidade da criação de um saber que falta no eu através da convergência com o ponto de falta no saber do outro provoca o redimensionamento dos ideais subjetivos frente ao ideal coletivo massificante. O reconhecimento de uma falta em si e da importância do outro

[...] confere a abertura para que a aprendizagem possa não se exaurir em modelamento que diz de uma dimensão idealizante muito frequentemente encontrada no campo educacional e para que o sujeito possa se sentir causado a colocar algo de seu naquilo que recebe do Outro. (CORRÊA, 2011, p. 800).

Assim posto, se o ideal é aquilo que busca enquadrar o sujeito dentro dos moldes sociais, certa dose de idealização é fundamental para que o processo educativo ocorra. Entretanto tudo não pode se resumir a esse modelamento, na medida em que o sujeito precisa da falta e da liberdade para se constituir e criar caminhos singulares. É o reconhecimento da necessidade de algo que não está em si, mas se percebe no outro, que promove o encontro entre o eu e esse outro e faz a aprendizagem ocorrer, não como uma cópia de um ideal externo, mas como uma recriação a partir desse contato. Essa via, a da singularidade, acaba sendo importante para o desenvolvimento da criatividade e de perspectivas críticas. Diante das trilhas definidas do conhecimento já produzido pela humanidade, pode haver muito mais do que a reprodução copista em cada sujeito, mas a releitura e recriação do saber, quando o ego se deixa instigar a uma contribuição particular e *sui generis*

naquilo que obtém do outro. Ora, Paulo Freire (1996), mesmo sem ser psicanalista, parecia vislumbrar essa questão ao criticar a educação conteudista.

Entretanto, é importante ressaltar que nem sempre esse contato com o outro ocorre sem conflitos. Em algumas situações e contextos, essa relação pode ser, inclusive, traumática. Neste sentido, não é incoerente pensar que, em alguns casos, a percepção da não disposição dialógica entre as fronteiras culturais na escola e da condição de ser outro pode gerar um recalçamento violento no indivíduo. Além disso, devido ao temor da castração, da perda do objeto e da posterior perda do amor, alguns sentimentos, como a angústia, podem ser sentidos intensivamente pelo eu, antecedendo e produzindo o processo de recalçamento secundário desencadeador de psicopatologias, diferentemente do recalçamento primário, cuja função é ser estruturante (GARCIA-ROZA, 1995). Assim, quando o estudante, por algum motivo, percebe a desvalorização de suas origens culturais por parte da escola, inconscientemente, fica submetido ao recrudescimento de recalques, levando, inclusive, à possibilidade de sintomas.

Considerações finais

O quanto esse modelo de excelência, uma vez introjetado na escola e na vida de cada um, influencia a consciência, em seus atos e intenções? O quanto esse ideal atravessa as escolhas do sujeito e, dentre outros fatores que estão presentes no cotidiano escolar (exames e avaliações, comparações e competições), contribui para promover uma espécie de vigilância social na escola? Como cada sujeito, em sua singularidade, escapa ou paralisa diante desses ideais? Neste sentido, numa espécie de consciência superegoica coletiva, diferencia-se os bons e os maus estudantes. E, como consciência individual alinhada a um modelo geral (o da excelência escolar), faz cada sujeito entender e incorporar o que condiz com

os ideais do bom ou do mau aluno, e a partir disso situar seu “Eu ideal” de estudante? É com essa consciência, que vai se tornando cada vez mais clara por meio da rotina e dos rituais da escola, que o sujeito vive, ante ao risco da perda de amor do SuperEu e os seus castigos, ante a possibilidade de triunfo ou culpa.

Enfim, não podemos deixar de pensar no aluno diante do ideal da excelência escolar. Quais seriam as consequências da tentativa por uma trajetória escolar perfeita, sem ranhuras, a partir da conformação de um ideal? Há uma exigência de que os alunos representem um padrão a ser seguido, o que pode incidir em uma posição subjetiva vinculada a um imperativo de substituição da realidade, segundo os moldes da neurose. Nos processos neuróticos ocorre que, “[...] uma porção da realidade pulsional é evitada, o que é evidenciado na fuga de parte daquilo que seria a vida real, ou seja, numa tentativa de negar essa porção da realidade” (COSTA; ARREGUY, 2017, p. 143). Nesse quesito, estaríamos submetidos a uma série de modelos normativos e conservadores, seja no contexto da casa, da escola, do trabalho e/ou das relações. Esses âmbitos, com suas demandas “normóticas” (COSTA; ARREGUY, 2017, p. 153), vão compondo a trama da vida ordinária e induzindo a uma gama de neuroses, que podem desembocar não apenas em uma seara da vida, mas em vários espaços, uma vez que as neuroses não apresentam “[...] conteúdo psíquico característico, específico e exclusivo” (FREUD, 1995, p. 99).

Entretanto, mesmo diante do recalque do Isso (neurose), pode haver uma impossibilidade de se lidar com o que configura a realidade escolar, enquanto parte da realidade compartilhada coletivamente, pois as designações escolares sobre os estudantes – de perfeição, de seguirem exemplos heroicos e de que devem fazer algo de extraordinário – podem vir a formular uma imposição superegoica sem limites, um ideal inalcançável. Deste modo, o que uma possível introjeção totalitária do modelo imposto pela escola pode provocar nos alunos

é algo a se ponderar. Quanto mais próximo se está desse ideal, mais adequado se estaria do modelo idealizado de aluno requerido pelo contexto escolar. Mais perto se está, inclusive, dos moldes do aluno perfeito. Entretanto, há de se considerar que tanto a aceitação quanto a subversão dos padrões escolares geram sofrimento psíquico relacionado às demandas culturais (COSTA; ARREGUY, 2017).

Nesse sentido, faz-se mister refletir o quanto a escola tem contribuído para a repetição de determinados ideais e formas de vida, sem abrir espaço para outras possibilidades menos idealizadas. Diante do ideal inatingível do aluno perfeito, pode haver situações em que o aluno assumira para si o modelo idealizado da excelência, “colando” esse ideal à sua vivência escolar, como se sua vivência não pudesse ser outra coisa fora desse ideal. A tentativa de adequação ao ideal da excelência escolar e, conseqüentemente, ao *eu idealizado* configura uma condição social patologizante que pode ser chamada de “pedagogia da excelência” (COSTA; ARREGUY, 2017), configurada pelos “[...] imperativos de uma educação voltada para o sucesso absoluto, para a fama, o espetáculo, o lucro e o estilo de vida consumista exibicionista como principais valores da vida” (COSTA; ARREGUY, 2017, p. 142). Isso, por sua vez, pode se desdobrar na culpa pelo fracasso do ideal (FERENCZI, 2011), uma vez que nem a escola, nem qualquer outro espaço da vida sustentam tais imperativos com facilidade e de modo durável. Contudo, se podemos considerar a “plasticidade da subjetividade na relação intersubjetiva” (COSTA; ARREGUY, 2017, p. 151), também podemos considerar a plasticidade da influência dos ideais que nos cercam, dependendo das interações em que estamos envolvidos, e da crítica que se pode fazer a esse modelo idealizado de aluno, de escola e de sociedade. Deste modo, podemos ponderar a escola como um espaço de trocas intersubjetivas mais potentes em meio ao encontro de determinações simbólicas que levem ao reconhecimento da falta e das imperfeições. Se pudessemos lidar conosco e com os

ideais que nos cercam a partir desses “furos”, poderíamos reconhecer outras maneiras de relação com o ato educativo e a possibilidade de reinvenção da escola.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Mônica do. Culturas juvenis X cultura escolar: repensando as noções de (in)disciplina e autoridade no âmbito da educação. In: COLÓQUIO LEPSI, 6., 2007, São Paulo. **Anais eletrônicos [...]**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2007. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 05 mar. 2020.
- ARREGUY, Marília Etienne. Um lugar para a escuta psicanalítica no campo das aprendizagens. **Revista Aleph**, Niterói, RJ, 2011, v. 1, n. 15, p. 99-106. Disponível em: <http://revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/view/354/261>. Acesso em: 04 abr. 2017.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI; Afrânio (org.). 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 73-79.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 jan. 2020.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 29 jan. 2020.
- BRYM, Robert. *Et al.* **Sociologia: sua bússola para um novo mundo**. São Paulo: Thompson Pioneira, 2006.
- BUNGE, Mario. **Dicionário de Filosofia**. Tradução: Gita K. Guinsburg. São Paulo: Perspectivas, 2002.
- CABRAL, Themys. Jubilamento: uma prática legal? **Gazeta do Povo**, Curitiba, 19 dez. 2010. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/jubilamento-uma-pratica-legal-jh7avrj2ytbli2h1yrgl61qm/>. Acesso em: 23 abr. 2013.
- CAMPOS, Érico Bruno V. A concepção de sublimação no trabalho de Jean Laplanche. **Psicologia em Estudo**, Maringá, PR, v. 18, n. 3, p. 465-474, jul./set. 2013.
- CORRÊA, Cristia Rosineiri Gonçalves Lopes. A inauguração da interlocução entre a Educação e a Psicanálise no Brasil: Arthur Ramos, transferência, ideal e autoridade. **Psicologia**, São Paulo, v. 22, n. 4, p. 789-811, 2011.
- COSTA, David Miqueias de Oliveira; ARREGUY, Marília Etienne. Das diferentes posições subjetivas em Garota Exemplar: uma interpretação sobre a falsidade narcísica na idealização midiática. **APRENDER – Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, BA, Ano XI, n. 18, p. 142-160, jul./dez. 2017.
- COUTINHO, Luciana G. Pesquisa-intervenção na escola: adolescência, educação e inclusão social. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 63, n. 1, p. 1-110, 2011.
- DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.
- FERENCZI, S. **Psicanálise e pedagogia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. (Obras Completas – Psicanálise I).
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France**, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Almeida Sampaio. 23. ed. São Paulo: Loyola, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREUD, Sigmund. Introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos (1914-1916). In: FREUD, S. **Obras Completas**, vol. 12. Tradução: Paulo César de Souza. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2014. p. 10-37.
- FREUD, Sigmund. Psicologia de grupo e análise do eu. In: FREUD, Sigmund. **Edição Standard Brasileira das Obras de Sigmund Freud**, vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1969a. p. 17-19.
- FREUD, Sigmund. O ego e o id. In: FREUD, Sigmund. **Edição Standard Brasileira das Obras de Sigmund Freud**, vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1969b. p. 16-23.
- FREUD, Sigmund. Uma breve descrição da psicanálise. In: FREUD, Sigmund. **Edição Standard**

Brasileira das Obras de Sigmund Freud, vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1969c. p. 12-15.

FREUD, Sigmund. (1930). O mal estar na civilização. *In*: FREUD, Sigmund. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XXI.** Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 14-17.

FREUD, Sigmund. Des Types libidinaux. *In*: FREUD, Sigmund. **Oeuvres Complètes, vol. XIX.** Paris: PUF, 1995.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Introdução à metapsicologia freudiana 3:** artigos de metapsicologia (1914-1917): narcisismo, pulsão, recalque, inconsciente. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de Filosofia.** 4. ed. atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

KANT, Immanuel (1787). **Crítica da razão pura.** Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares:** as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

MARINHEIRO, Carlos. **A etimologia da palavra excelência.** 2009. Disponível em: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/a-etimologia-da-palavra-excelencia/26601>. Acesso em: 23 fev. 2020.

MARTINS, Cecília Freire. **Sublimação e idealização:** destinos da pulsão na construção da cultura. 2016. 153 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, 2016.

MORA, José F. **Dicionário de Filosofia.** Tradução: António José Massano e Manuel Palmeirim. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1978.

NASCENTES, Antenor. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1955.

NASCENTES, Antenor. **Dicionário Etimológico Resumido.** Brasília, DF: Instituto Nacional do Livro/Ministério da Educação e Cultura, 1966. (Coleção Dicionário Especializados).

ORIGEM DA PALAVRA. **Palavra excelente.** 2005. Disponível em: <https://origemdapalavra.com.br/palavras/excelente/>. Acesso em: 23 fev. 2020.

PERRENOUD, Phillipe (1984). **La fabrication de l'excellence scolaire:** du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire. 2e édition. Paris: Librerie Droz, 2010.

ROCHA, Zeferino. Esperança não é esperar, é caminhar: reflexões filosóficas sobre a esperança e suas ressonâncias na teoria e clínica psicanalíticas. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 255-273, abr./jun. 2007.

ROCHA, Zeferino. O papel da ilusão na psicanálise freudiana. **Ágora**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 259-271, 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia dialética em sala de aula. **Revista de Educação AEC**, Brasília, DF, n. 83, p. 1-18, abr. 1992.

Recebido em: 28/07/2020

Revisado em: 08/12/2020

Aprovado em: 10/12/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

LINGUÍSTICA, PSICANÁLISE, EDUCAÇÃO E OS FALANTES DE UMA LÍNGUA DE SINAIS

Cristóvão Giovani Burgarelli (UFG)*

<https://orcid.org/0000-0002-1060-0005>

RESUMO

Tomando como aporte teórico tanto o reconhecimento quanto a subversão a que Lacan promove a linguística saussureana, tomarei como objetivo, neste artigo, introduzir algumas questões que considero pertinentes para pensar a educação dos falantes de uma língua de sinais. Para dialogar com a linguística, vou dar atenção especial às elaborações de Jean-Claude Milner, em seu livro *O amor da língua*, e, para a questão mais específica da língua de sinais, vou recorrer ao livro *Des mains pour parler, des yeux pour entendre: la voix et les enfants Sourds*, de André Meynard. Proponho que, para avançar com as questões aqui apresentadas, deve-se privilegiar a elaboração lacaniana em torno de uma teoria da escrita, sinalizando para a afirmação de que a experiência educativa com os falantes de Libras não pode deixar de interrogar-se a respeito das condições de fala dos educandos nela envolvidos.

Palavras-chave: Linguística. Psicanálise. Língua de sinais. Experiência educativa.

ABSTRACT

LINGUISTICS, PSYCHOANALYSIS, EDUCATION AND THE SIGN LANGUAGE SPEAKERS

Assuming as theoretical contribution the recognition and subversion to which Lacan promotes the linguistics of Ferdinand de Saussure, the goal of this article is to introduce some questions that I consider pertinent to think about the education of the speakers of a sign language. In dialogue with linguistics, I will pay special attention to the elaborations of Jean-Claude Milner, in his book *For the love of language*, and for the most specific question of sign language I will turn to the book *Des mains pour parler, des yeux pour entendre: la voix et les enfants Sourds*, by André Maynard. I propose that, in order to move forward with the questions presented here, one should focus on Lacanian elaboration around a theory of writing, signaling to the assertion that the educational experience

* Pós-doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Paris 8, Vincennes-Saint-Denis. Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Psicanalista. Professor titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Goiás (UFG). Coordenador do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão dos Fundamentos Litorais entre Linguagem, Psicanálise e Educação (Entraste/UFG) e membro do Grupo Centro de Pesquisa: Psicanálise entre Ciência e Arte (Outrarte/Unicamp). Membro do Grupo de Trabalho Psicanálise e Educação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP). E-mail: crgiovani@gmail.com

with the speakers of LIBRAS (Brazilian Sign Language) can not refrain from questioning the speaking conditions of the students involved in it.

Keywords: Linguistics. Psychoanalysis. Sign language. Educational experience.

RESUMEM

LINGÜÍSTICA, PSICOANÁLISIS, EDUCACIÓN Y LOS HABLANTES DE UNA LENGUA DE SEÑALES

Tomando como aporte teórico tanto el reconocimiento como la subversión a que Lacan promueve la lingüística saussureana, tomaré como objetivo, en este artículo, introducir algunas cuestiones que considero pertinentes para pensar la educación de los hablantes de una lengua de señales. Para dialogar con la lingüística, daré atención especial a las elaboraciones de Jean-Claude Milner, en su libro *O amor da língua, y*, para la cuestión más específica de la lengua de señales, recurriré al libro *Des mains pour parler, des yeux pour entendre: la voix et les enfants Sourds*, de André Meynard. Propongo que, para avanzar con las cuestiones aquí presentadas, se debe privilegiar la elaboración lacaniana en torno de una teoría de la escritura, apuntando hacia la afirmación de que la experiencia educativa con los hablantes de la Lengua Brasileña de Señales – LIBRAS no puede dejar de interrogarse a sí misma acerca de las condiciones de habla de los educandos en ella implicados.

Palabras clave: Lingüística. Psicoanálisis. Lengua de señales. Experiencia educativa.

Introdução

Embora boba, a pergunta “de qual lingüística estou falando?” parece-me muito importante. Tentarei responder a ela no decorrer desta minha elaboração, porém adianto aqui algumas pinceladas, que poderão servir de orientação ao leitor. O ponto principal é mesmo considerar que Saussure (2006), no *Curso de lingüística geral*, pratica o gesto de autoria que inaugura uma nova ciência, sendo que *nova* aqui quer dizer que ele põe em questão tanto as bases da filosofia clássica quanto as de toda uma tradição em torno da concepção de signo. Língua não será mais, portanto, representação (nem de um mundo natural nem de um saber unívoco, nem das ideias ou pensamentos de um eu, em sua univocidade). Não será mais, também, nomenclatura, que estabelecerá uma relação biunívoca entre um nome e uma coisa (ou ideia). Trata-se, então, ainda, de uma guinada com relação à psicologia, que acabava de nascer como ciência, pois, em sua ordem

própria, a língua não mais será instrumento para ajudar a agir, pensar ou interagir, mas sim uma instância (histórica) em que tais fazeres humanos se fundam.

Nessa mesma linha de raciocínio cabe também perguntar “o que é a psicanálise?”, ou seja, uma vez que existe o inconsciente freudiano, como fica a dinâmica da língua estabelecida por Saussure como um sistema de signos em que a combinação entre significado e significante – embora puramente diferenciais se tomados em separado – constitui-se como “uma coisa [fato] positiva em sua ordem” (Saussure, 2006, p. 139)? Se Freud, guiado por questões outras, se aventurou a escrever o aparelho psíquico a partir da instância “signos de percepção” (*Wahrnehmungszeichen*), para marcar a sua concepção de uma memória inconsciente, com traços a serem retomados num *só depois*, Saussure pôde, por sua vez – e isso porque contou com “devoção de alguns seus discípulos”

(Lacan, 1998a, p. 500) –, estabelecer a língua como objeto e fundar a linguística com o estatuto de uma ciência. Contudo, “o que é a língua se a psicanálise existe?” O modo como Milner (2012) desenvolve essa pergunta ajuda-nos, sem dúvida, a entender essa discussão, principalmente quando nos diz que o método advindo do próprio conceito de inconsciente não pode ser outro senão partir do que comparece como resto, ou desvio, no que pôde advir como constituído, assimilável ou, nos seus próprios termos, *calculável* por e para uma ciência.

Para nosso terceiro passo, a pergunta mais importante talvez seja “o que os falantes de uma língua de sinais podem nos ensinar a respeito da inter-relação entre linguística, psicanálise e educação aqui proposta?” Para desenvolvê-la, tomarei como exemplo a elaboração de Meynard (2016), no livro *Des mains pour parler, des yeux pour entendre: la voix et les enfants Sourds* (Mãos para falar, olhos para ouvir: a voz e as crianças Surdas). Nesse trabalho, esse autor, a partir de um conhecimento aprofundado tanto da Língua de Sinais Francesa (LSF) quanto do sistema político-jurídico-medical da França, contrapõe-se radicalmente aos discursos oficiais cuja tônica é antecipar, na infância, o diagnóstico de surdez¹ e tratar os surdos como deficientes. Além disso, embasado tanto no estabelecimento pela linguística de que a língua de sinais é uma língua, quanto na descoberta freudiana, a do inconsciente, Meynard (2016) nos convoca ao reconhecimento da condição de falantes dessas crianças; um reconhecimento que pode levá-las a tomar a palavra na Língua Francesa de Sinais e, portanto, habitar tanto o campo da linguagem quanto o das formações do inconsciente.

Com esse percurso, pretendo, por fim, trazer alguns desdobramentos que considero pertinentes e fundamentais a uma prática educativa com os denominados surdos, que

1 Conforme Meynard (2016), trata-se de uma doença no âmbito da saúde pública, inventada pelos expertos da Alta Autoridade de Saúde (Haute Autorité de Santé – HAS), a qual se chama Surdez Permanente Neonatal (Surdité Permanente Néonatal – SPN), e deve ser diagnosticada no segundo dia de vida.

eu prefiro denominar, no nosso caso, como *falantes de Libras*. Para tal, buscarei situar-me diante das discussões que venho travando na minha experiência como professor no âmbito de uma Faculdade de Educação e, mais especificamente, no curso de Pedagogia, cujo projeto tem como objetivo principal “a formação de professores para o magistério da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2015). Quanto a isso, é importante frisar a função da área da linguagem na abrangência dessa proposta educacional, pois os vários anos de ensino, pesquisa e extensão, desenvolvidos a partir desse lugar, ensinaram-me, sobretudo, a importância de fundamentos mais radicais (o que quer dizer retirados da própria área) para abordar os seus diversos componentes – educação infantil, alfabetização, ensino de Língua Portuguesa, Libras, a relação entre linguagem e inclusão, linguagem e educação especial, educação de adultos, patologias, entre outros – primeiramente como uma questão subjetiva e dependente de um encadeamento linguístico-discursivo.

O que aprender com a linguística?

Vou dar meu primeiro passo, portanto, com a linguística, e, como eu disse, vou recorrer ao percurso teórico-prático que venho trilhando; percurso iniciado, propriamente, em 1995, quando coincidem a minha entrada, pouco tempo após eu ter concluído o mestrado em Letras e Linguística, para a área de linguagem de um curso de Pedagogia e a defesa da tese *O quebra-cabeça: a instância da letra na aquisição da escrita* (MOTA, 1995), de Sonia Borges,² no doutorado em psicologia da educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), sob a orientação de Cláudia Lemos. Não só ironias fazem parte do destino, mas também oximoros. Creio que este seja um.

2 Como houve mudança no nome dessa autora, nas referências finais deste artigo dirigir-se a Mota (1995).

Uma tese defendida num programa de pós-graduação em Psicologia da Educação, mas com todas as coordenadas para consolidar-se como o marco inicial, no âmbito da aquisição da linguagem escrita e da alfabetização, de uma abordagem radicalmente contrária à Psicologia da Educação.

Recorrendo a vários textos de Cláudia Lemos, entre eles *Sobre a aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original* (DE Lemos, 1982), Borges (2006) discute – desde o início de seu trabalho, e posteriormente buscando haver-se com as consequências – o erro de tomar como ponto de partida a possível conciliação de compromissos entre a Psicologia, a Linguística e os dados empíricos³ referentes à aquisição da linguagem (oral e escrita). Ela diz: “o mencionado compromisso obriga a maioria dos investigadores a considerar a relação da criança com a linguagem como conhecimento e a descrever as transformações qualitativas em sua linguagem em termos de categorias e de estruturas definidas a partir da linguagem do adulto” (Borges, 2006, p. 36).⁴ Disso resulta uma consequência gravíssima: conforme Borges e Lemos, essa cegueira para o dado impossibilita “aos estudiosos da área de Educação de entender as peculiaridades da fala da criança em constituição” (Borges, 2006, p. 36).

Eis o ponto principal para a nossa questão aqui. Fundamentalmente, De Lemos (1982), do ponto de vista da linguística, ensina-nos a não “projetar teorias construídas a partir da análise de objetos – homogêneos e abstraídos de sua relação com o sujeito – sobre a atividade linguística desse mesmo sujeito” (DE LEMOS, 1982, p. 120). O desafio proposto, portanto, é tomar como objeto de estudo a linguagem, “enfrentando assim a indeterminação, a mudança e a heterogeneidade desse objeto que se refaz a cada instância de seu uso” (DE LEMOS, 1982, p. 120). Diferentemente do que fazem a psicolinguística, a sociolinguística e a linguística apli-

cada, trata-se não de transpor para esse campo o sujeito psicológico ou, em outras palavras, o sujeito consciente, senhor de suas representações, mas sim de dar lugar ao falante, que se constitui, se forma, devido à sua inserção na própria experiência da fala. É, portanto, considerando o conceito de *língua* tal como fundado por Saussure, ou seja, pensando-a como uma materialidade significativa que, ao ser encaixada, determina significados e valores, que é possível perguntar pelos efeitos formativos, constitutivos, nos atos discursivos concretos de um falante nos seus diversos momentos de relação com uma língua determinada.

Nesse sentido, o reconhecimento de que uma língua em seu conjunto estrutural precede, historicamente, ao falante e às suas capacidades intelectivas (que vão permitir *a posteriori* um certo saber sobre essa língua e sobre o seu uso), impede que o linguista e, por que não dizer, o educador embasado numa teoria da linguagem transponham para o campo de suas experiência a noção de um falante ideal, que já saberia, naturalmente, dirigir-se a tal objeto e utilizá-lo como meio de expressão e comunicação. Estou falando aqui, então, de uma concepção de linguagem da qual as instituições escolares podem lançar mão, tanto para teorizar quanto para praticar com a criança, ou outros aprendizes, a sua entrada, ou o seu aprimoramento, na fala, na leitura e na escrita.

Especificamente quanto ao fato de que as línguas de sinais são línguas, faz-se necessário considerar, como De Lemos (1982) nos ensina, que a produção inicial de alguém que está constituindo-se falante nessa língua (e por causa dela) é feita mesmo a partir de fragmentos combinados e recombinações, articulados, de um modo que geralmente vão comparecer para o adulto como indeterminados, se comparados com a língua instituída. Já com Borges (2006), podemos presumir que, se tais articulações seguem as leis de um funcionamento linguístico que dizem respeito tanto à oralidade quanto à escrita, então falar, ouvir, ler e escrever põem-se, primeiramente, na dependência de

3 Nesse caso, essa aceção não tem a ver com o empirismo, e sim com o inédito a que pode nos remeter uma experiência.

4 Basicamente, a tese de 1995 foi publicada neste livro: *O quebra-cabeça: a alfabetização depois de Lacan*.

uma experiência que decorre da imersão do aprendiz, *infans*, no jogo que se abre, como um quebra-cabeça, a partir de tais leis. Imersão, portanto, no jogo dos significantes e das letras encadeadas. Contudo, o que seria o significante no caso de uma língua de sinais? Como na língua portuguesa, ou qualquer outra, cada traço distintivo em sua unicidade. E o que seria a letra? Igualmente, como nas demais línguas, cada suporte ali estruturalmente localizado que permitirá o enganchamento de outras letras, devido ao apagamento dos traços que permitiram fundar o significante em sua pura diferença.

À frente, pretendo explicitar melhor como isso pode ocorrer quando se trata de falar com as mãos e ouvir com os olhos, mas adianto que, a meu ver, é nesse ponto que culmina a confirmação da não-complementariedade entre Saussure e Lacan, a qual pudesse, talvez, fazer da psicanálise uma linguística aprimorada. Não mesmo, pois aqui já se encontram passagens teóricas importantes (subversões), como, por exemplo, as noções de significante, de letra, de sujeito e de objeto, que são basicamente os elementos de uma teoria da escrita em Lacan (principalmente em seu seminário *A identificação* (LACAN, 2020), de 1961-1962), que se constitui, sem dúvida, numa (re)formulação que se desloca, definitivamente, do edifício saussureano.

O que aprender com a Psicanálise?

Neste segundo passo, acredito que, primeiramente, devo esclarecer por que, neste texto, eu inverte a ordem dos acontecimentos, colocando a linguística antes da psicanálise. É por causa de Lacan, que promoveu o retorno a Saussure para livrar a letra de Freud dos reducionismos, principalmente aqueles tributários a uma psicologia do eu. É por causa também de Cláudia Lemos, que, na sequência de seu texto acima mencionado, principalmente em *Los procesos metafóricos e metonímicos como me-*

canismos de câmbio (DE LEMOS, 1992), lançou mão do seguinte procedimento: semelhante ao propósito de Lacan, de retornar a Saussure para avançar com a Psicanálise, é importante retornar a Freud e a Lacan para avançar com as questões da linguística. Vale também a pena recordar, nesse momento, um debate que esteve muito presente no meio acadêmico nos anos de 1990, qual seja, aquele que indagava se Freud seria um linguista, o qual sinalizou, no mínimo, para o fato de que o aparelho psíquico pensado por Freud é, ao mesmo tempo, um aparelho de linguagem: “a tese de que a memória não se faz presente de uma só vez, mas se desdobra em vários tempos; [de] que ela é registrada em diferentes espécies de indicação” (FREUD, 1977, p. 317).

Não foi à toa que mencionei acima, na introdução, a pergunta a partir da qual Milner desenvolve, em 1978, o seu livro *O amor da língua* (MILNER, 2012), que teve sua primeira publicação no Brasil em 1987, no qual a articulação entre linguística e psicanálise toma como passo fundamental a consideração tanto do que é uma língua para a linguística, quanto das consequências para uma reflexão sobre língua e linguagem a partir da descoberta freudiana do inconsciente. Conforme a sua elaboração, trata-se de interrogar pela possibilidade não só de reter do ser falante o que concerne a um objeto material, cuja substância (fônica, sintática, lexical etc.) pode ser descrita, mas também de pensar os desdobramentos de que, ao ser habitada por quem fala, a linguagem constitui o campo onde se articula gozo e sexualidade. Ali ele nos diz que, se por um lado a linguística escolheu perpetuar um instante instável e, por isso, permanecer na posição de descrever uma língua, por outro, Lacan forjou o termo *lalíngua* (*lalangue*), por considerar que, na estrutura da fala, está em jogo a dimensão do gozo.⁵

5 Pode ser importante mencionar aqui, pelo menos, duas das intervenções que esta minha elaboração recebeu dos pareceristas que avaliaram publicá-la ou não neste periódico, quais sejam, a necessidade de recorrer à Análise do Discurso para me livrar da “ideia bastante equivocada dos campos da linguística e da psicologia”, ou ainda a sugestão de sanar tais equívocos com a leitura de outras publica-

Moraes (1999) pode ajudar a desenvolver melhor essa consideração no ponto em que ela interessa às proposições que estou tentando articular aqui a respeito do estatuto de uma língua de sinais (Libras, por exemplo) na sua relação com uma outra língua (português, por exemplo). Essa autora nos esclarece sobre o fato de que, mesmo numa língua considerada materna, esse conceito de língua não nos diz outra coisa senão que habitar uma língua, ou seja, constituir-se nela, significa tomá-la como “o lugar ilusório da certeza do Eu”, ao mesmo tempo em que representa a possibilidade da intervenção dos elementos da linguagem inconsciente, “daquilo que fala no Eu, sem seu consentimento” (MORAES, 1999, p. 6). Segundo essa autora, interrogar o familiar da língua materna e a suposta alteridade atribuída à língua estrangeira significa pensar as consequências do conceito de língua, pois, para além de um trabalho descritivo, outra coisa é tomar as diferenças entre duas línguas (supostamente materna ou estrangeira) a partir da relação entre falante e língua, relação que precisa ser abordada do ponto de vista do desconhecimento e estranhamento. Nesse sentido, falar é estar entre sistemas de linguagem, e a língua estrangeira não é “outra”, e sim aquela que lê a língua materna. Portanto, uma questão importante, para Moraes (1999), é pensar, a partir de Freud, como a linguagem separa a fala do corpo.

Sendo um campo complexo de associações de representações cujos efeitos se manifestam na fala (no sintoma, no sonho), a linguagem deixa de ser feita para designar as coisas, para se presentificar, sobretudo, como aquilo que separa o falante de si próprio. Se a linguagem representa, para Freud, o campo do desconhecimento, só podemos saber do que não sabemos, se falar-

ções recentes, como a *História concisa da linguística*, de Barbara Weedwood (2012), e os três livros de *Introdução à linguística* organizados por Mussalim e Bentes (2001a, 2001b, 2011). Na minha revisão para esta última proposta, tais intervenções muito me fizeram estudar e pensar. No entanto, mudar de trilha, com elas, seria perder o ponto definido aqui como axial, isto é, a própria *equivocação* que, conforme abordada pelos autores com os quais privilegiei discutir, aponta para a problemática das pulsões, freudianas, retomadas por Lacan a partir de suas proposições sobre o gozo.

mos. Quando separa representação-palavra de associações de objeto, Freud está nos abrindo a possibilidade de não procurarmos as explicações em um só lugar. O fato de as associações de objeto (registradas no inconsciente) só encontrarem uma significação ao se ligarem a uma representação verbal (do pré-consciente) coloca a fala entre-sistemas de linguagem, pois as manifestações (inconscientes) de linguagem encontram, na fala, uma das possibilidades de mostrar seus movimentos. (MORAES, 1999, p. 51)

Os desdobramentos dessa abordagem permitem-nos pensar que o inconsciente se efetua no ser falante no campo da linguagem. Sendo assim, uma corporeidade não é natural, e sim concebida a partir dos efeitos da linguagem inconsciente. Moraes (1999) nos ajuda, então, a pensar o inconsciente como um aparelho psíquico, que também pode ser chamado de aparelho de memória, no qual, pelo efeito da linguagem, se escreve a pulsão. Portanto, cernir os enunciados de uma língua como “representáveis” implica marcar um limite no campo da enunciação. Como nos ensina Lacan (1998a), em *A instância da letra no inconsciente*, implica supor que o significante passou ao patamar do significado, deixando sobre a barra os efeitos que advêm das manifestações inconscientes irrepresentáveis, ou seja, deixando fora da conta a dimensão de gozo do significante, substância “opaca”, que não compõe, de fato, a “máquina formal”, mas que é responsável por manter o circuito pulsional constante, causa fundadora de um corpo falante.

A partir de agora, creio que esteja claro o argumento com que terminei o item anterior dizendo sobre a necessidade desse passo teórico fundamental de Saussure a Lacan, ou seja: há um problema mal resolvido em Saussure com o qual precisamos avançar a partir de Lacan – o de que, “uma vez que o significante é apreendido como constituinte do signo, não há esperança de querer atingir sua dinâmica própria” (LE GAUFÉY, 2018, p. 209). A visada de Lacan, portanto, precisará levar em consideração não só um retorno a Freud, principalmente

à fenda que ele abre no edifício do “sujeito clássico, detentor e provedor de unidade” (LE GOUFEY, 2018, p. 13), ao proferir e perseguir a sua estranha proposição de que há *representações inconscientes*, mas também um retorno à tradição filosófica quanto à questão do signo em relação ao mundo e aos falantes. A ele será, portanto, necessário (des)ler, não sem Freud, tanto o tempo-chave do cogito cartesiano quanto “a articulação interna do patamar significativa [...] fora do signo” (LE GAUFÉY, 2018, p. 13), o que não permitiu a Saussure pensar a língua senão como um fato positivo, ou seja, como uma combinação “arbitrária” entre significado e significante (BURGARELLI, 2020).

O que aprender com os falantes de uma língua de sinais?

Nesta parte do trabalho, considerando a questão apresentada desde o título, vou trazer, com base em Meynard (2016), um pouco da história sobre como os fundamentos da psicanálise puderam contribuir para o reconhecimento das línguas de sinais, tomando como exemplo a Língua Francesa de Sinais (LSF) e, na sequência, mostrar como uma experiência analítica com falantes de línguas de sinais pode fazer avançar esses próprios fundamentos. Também tentarei pensar, a partir desse contexto, algumas questões importantes ao que interessa neste momento específico de minha pesquisa, qual seja a articulação entre linguística, psicanálise e educação, principalmente no que diz respeito a uma prática educativa com os falantes da Língua Brasileira de Sinais (Libras), sem excluir dessa experiência o *sujeito* do inconsciente. Tentarei marcar que esse *sujeito* deverá ser concebido como efeito da operação inconsciente, cuja estrutura, à semelhança do que ocorre com o advento de uma língua, só pode ser abordada a partir de um ponto de desconhecimento.

*Des mains pour parler, des yeux pour entendre: la voix et les enfants Sourds*⁶ (Mãos para

6 Meynard (2016) grafia com maiúscula a palavra Sourds

falar, olhos para ouvir: a voz e as crianças Surdas)⁷ propõe-se a questionar o que é desmentido, negado, e culturalmente instituído quanto à dimensão linguageira, discursiva, a qual os Surdos podem habitar e na qual podem tomar a palavra, isto é, dimensão em que eles podem ouvir e falar, e, portanto, tal como os demais *parlêtres*,⁸ convocar pesquisas tanto no domínio da linguística quanto no da clínica psicanalítica e no das experiências educativas. Para caminhar com sua proposta, Meynard (2016) busca distinguir, na história do movimento psicanalítico, aqueles que se implicaram radicalmente com essa questão, recusando-se à confusão entre sonoro e significante, bem como propondo um “Outro texto” aos efeitos nefastos de tal “desmentido”. Nesse sentido, esse autor considera Françoise Dolto e Bernard This como os dois precursores de um trabalho de abertura do inconsciente freudiano, devido a seus posicionamentos, incisivos, a favor da Língua Francesa de Sinais (LSF).

A respeito de Françoise Dolto, Meynard (2016) resgata os principais marcos históricos que testemunham sua implicação com o campo dos praticantes da Língua de Sinais Francesa (LSF) e sua insistência de que “a verdade não está do lado dos especialistas” (MEYNARD, 2016, p. 143), mas sim do lado do desejo, que é inconsciente. Trata-se de um trabalho teórico-prático constante em seu percurso, que, longe de constituir uma simples posição militante, advém dos alicerces da descoberta freudiana a respeito do que concerne, de fato, o ato de tomar a palavra, isto é, entrar na experiência de constituir-se como falante em uma língua. A partir do histórico organizado cuidadosamente

para marcar, segundo ele, uma distinção entre aqueles diagnosticados, medicalmente, como surdos e aqueles que se fazem de surdos a essa problemática.

7 No presente artigo, para todas as citações desse livro, incluindo os trechos em que ele cita outros autores, como Lacan, Françoise Dolto e Bernard This, as traduções são minhas.

8 Retomado por Meynard, “parlêtre” é um termo de Lacan para dizer que, diferente da filosofia, a psicanálise não trata do ser, mas sim do falante (parlêtre = parle + être). Daí, tem-se como elaboração básica que não existe ser senão aquele que advém pelos efeitos encarnados da linguagem.

por Meynard (2016), os anos de 1972 e de 1981 constituem dois momentos fortes em que Dolto propõe, sólida e politicamente, a descoberta freudiana ao invés da maldade e da violência engendradas aos “fisicamente surdos” pelas tomadas de posição dos oralistas.

Em seu texto “Au jeu du désir les dés sont pipés et les cartes truqués” (No jogo do desejo os dados são viciados, e as cartas marcadas), apresentado em 22 de abril de 1972, na Sociedade Francesa de Filosofia, Dolto (1981 apud Meynard, 2016, p. 149-150) afirma:

[...] a função simbólica, específica do ser humano, permite substituir o prazer de um circuito curto do desejo, sensual, imediato, por um circuito mais longo, que mediatiza pulsões e permite retardar a obtenção do alvo primeiro, para que se obtenha um novo prazer, a descobrir.

O circuito curto é a simbiose prolongada do filho com a mãe, e também a posição de deficiente que os especialistas de diversos campos lhe atribuem no jogo das relações com os outros. Já o circuito mais longo consiste, sobretudo, em “falar à criança”, isto é, ofertar-lhe como “alternativa civilizadora” sua inserção no campo simbólico.

É justamente nesse ponto que Dolto, em abril de 1981, baseia sua carta enviada ao ministro da saúde, na qual ela reafirma e explicita sua reivindicação quanto à “necessidade incontornável” de que a língua de sinais seja proposta à criança surda, o mais cedo possível, a fim de “nutrir a função simbólica continuamente em atividade entre os humanos” (DOLTO, 2005 apud Meynard, 2016, p. 154). Também, em sua conferência, em junho desse mesmo ano, no Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris (INJS), a sua tônica é a mesma, porém mais bem especificada: “Que a criança seja ouvinte ou surda, a língua de sinais precede à língua de referência, Língua de Signos ou língua oral” (DOLTO, 1989 apud MEYNARD, 2016, p. 157). Em vez do pressuposto perverso de que o gesto seja inimigo do som, Dolto parte do fundamento de que todas as crianças – não somente as fisicamente surdas – encontram-se inseridas

numa “língua de signos” antes de falar a língua de referência. Em síntese, Dolto argumenta que, na vida dos humanos, uma língua intervém desde o início, pois seus gestos – como perceber ou procurar o olhar da mãe, sentir ou não sentir o corpo da mãe, chorar ou sorrir devido a uma ação do outro etc. – não podem ser tomados como necessidades senão simbólicas, ou seja, numa dimensão significativa, capaz de cortar a relação dual, incestuosa, e abrir o jogo do desejo, engenhoso e inventivo (MEYNARD, 2016).

No que diz respeito a Bernard This, Meynard (2016) retoma principalmente estas duas conferências: *L'envie de parler* (A vontade de falar), de 1975, e *La voix in utero* (A voz no útero), de 1989. A primeira foi apresentada no colóquio da Association Nationale des Parents d'Enfants Déficlients Auditifs (ANPEDA), realizado na esteira das leis para a integração dos “portadores de deficiência” no sistema educativo padrão e considerado por Meynard (2016) como o ponto de virada para integrar sistematicamente os chamados surdos no meio ordinário. Contrapondo-se radicalmente a esse movimento, que pode ser entendido como a passagem da proibição ao desmentido, This propõe a escuta da dimensão desejante do inconsciente e a importância da triangulação estruturante como a única possibilidade de evitar o risco de um gozo incestuoso. Ao contrário do discurso dos expertos, que querem, o mais cedo possível, diagnosticar que “uma criança seja surda”, ele defende o argumento de que, incontestavelmente, ela escuta, “ela escuta, e com todo seu corpo” (THIS, 1985 apud MEYNARD, 2016, p. 135). Em síntese, ele pontua a dimensão fantasmática em que a criança poderá permanecer alienada ao desejo da mãe e convoca, portanto, a função paterna, como um terceiro elemento, capaz de descolá-la dessa posição mortífera, de puro objeto. Já em sua conferência *La voix in utero*, pronunciada no colóquio d'Ivry, em 1989, ele vai destacar, recorrendo ao texto de Lacan “Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise”, o efeito sujeito, que, advindo do tecido significativo, movimenta o desejo in-

consciente e sustenta uma pulsação corporal. Com esse entendimento, uma *língua* não pode ser considerada como uma sucessão de signos a ser aprendida, sabida e utilizada por um “sujeito”; ao contrário, ela é um encadeamento significativo possível no campo da linguagem que a partir da função da fala – “não somente em seus aspectos sonoros, mas igualmente visuais, táteis, gestuais, escritos etc.” (THIS, 1989 apud MEYNARD, 2016, p. 140) – é responsável pela divisão do sujeito no campo do Outro.

O desejo é o fundamento de uma formação subjetivante ou de uma prática educativa que leve em conta a dimensão subjetiva, portanto, uma educação que considere em sua base a teoria psicanalítica não pode deixar de interrogar-se a respeito das condições de fala dos educandos nela envolvidos. Meynard (2010), num outro livro seu, *Soigner la surdit  et faire taire les sourds: essai sur la m dicalisation du Sourd et de sa parole* (Curar a surdez e calar os surdos: ensaio sobre a medicaliza o do Surdo e de sua fala) toma por exemplo, para discutir o modo como esse fundamento   desmentido, os dispositivos de inclusão da criança surda no meio educativo ordinário, desde a sua acolhida. Ele nos mostra como “un Surdo ( s vezes dois ou três)   colocado num dispositivo onde somente as línguas sonorizadas são faladas por crianças ouvintes” (MEYNARD, 2010, p. 51).

Sua questão é se nos diversos dispositivos de acolhida e de integra o dessas crianças há, de fato, um lugar para a língua de sinais, uma vez que se trata de uma lógica que, ao contrário de valorizar a dimensão da diferença, põe o seu foco no déficit e na doença. Eis algumas de suas perguntas (MEYNARD, 2010, p. 55):

Existe ali um grupo de Surdos? Quantos? Existe ali profissionais falantes da língua de sinais? A LSF [Língua de Sinais Francesa], no seu dispositivo, é realmente língua de ensino-aprendizado, ou somente um complemento extra? O que significa colocá-la em obra para que as crianças ouvintes se familiarizem também com ela?

Se tais dispositivos respondessem afirmativamente a essas questões, muito provavel-

mente estaríamos diante da coexistência e do intercâmbio das diferenças languageiras, contexto em que a criança “Surda” poderia dizer e se dizer em LSF e, a partir dessa sua inscri o numa primeira língua, poderia também dirigir-se aos outros, crianças ou adultos, inscritos primeiramente em outro domínio linguístico.

Para sintetizar o que me interessa, neste artigo, desse exemplo que escolhi colher em Meynard (2016), pode ser importante explicitar qual é mesmo o passo enfrentado por sua discussão: o de que   possível praticar e pensar uma clínica psicanalítica com os Surdos, tendo em conta que a psicanálise é a coloca o em ato de um discurso *profano*, que, na contramão do “princípio sedutor de parecer como os outros” (saber preexistente), propõe-se a escutar e reconhecer o silêncio e o *insabido* como a abertura para que possa acontecer algo novo (MEYNARD, 2016, p. 204). É nesse sentido que ele retoma as elabora es de fato implicadas psicanaliticamente com as realidades humanas rejeitadas pelos ideais culturais e sociais. Não se trata de caridade, nem de altru simo, nem de ideologia do bem. Trata-se do inconsciente, ou seja, dos efeitos de uma opera o que, tomando como condi o a fun o de corte⁹ do significante, faz do vivente humano um ser que fala. Ou seja, trata-se de uma estrutura de desconhecimento, que não pode substancializar-se e, muito menos, ser tachada numa classifica o, nem conforme diagnósticos médicos, nem conforme um aparelho conceitual sistematizado.

Alguns desdobramentos para pensar uma experiência educativa com Libras

Quero começar este subitem colocando-me na mesma perspectiva dos autores em que aqui me apoiei e conchamar tanto os teóricos da educa o quanto os que se encontram no chão da

9 Cortar o puro gozo do corpo a favor do desejo de um sujeito, que passa a existir por causa do simbólico.

prática, engajados numa ação transformadora e de inclusão dos fisicamente surdos na sociedade, ao desafio de não arredar o pé dos fundamentos necessários para tal empreitada. Do mesmo modo que De Lemos (1982) e Borges (2006) alertaram os linguistas e os educadores a não serem cegos diante do que comparece, nos dados referentes à fala inicial da criança, como estranho e resistente à significação, e do mesmo modo que Meynard (2016) criticou as instituições políticas, educacionais e de saúde quanto à sua surdez à condição de falantes e de ouvintes daqueles diagnosticados como surdos, inclusive negando-lhes o acesso à língua de sinais, eu insisto, nesta parte do meu texto, para que não caiamos na armadilha, talvez até benfazeja, de uma educação surda.

Para tentar uma amarração com o que trago de axial nessa discussão, pode valer a pena, neste momento, citar algumas expressões das teorias da linguagem das quais os educadores lançam mão para embasar ou iluminar as suas práticas. Para tal, lembro-me, sobretudo, das categorias conceituais de sujeito, de objeto e de outro, que geralmente comparecem na experiência bem intrincados ao papel do texto (a materialidade linguística encadeada na qual o aluno está sendo imerso) e ao do papel do professor. O que costumo ouvir? “Um sujeito que pensa”, “um sujeito de direito”, “sujeito surdo”, “cultura surda”, “identidade surda”, “identidade bilingue”, “o surdo deve adaptar-se ao mundo dos falantes”, “o professor (e também a família e a escola) deve adaptar-se ao mundo dos surdos”, “dificuldades psíquicas do surdo”, “defasagem educacional dos surdos em relação aos ouvintes”, “o surdo é uma pessoa como qualquer outra”. E o que eu posso escutar disso tudo, considerando principalmente a minha enunciação neste texto? As concepções de língua e de linguagem ainda comparecem aí como secundárias e, portanto, não capazes de promover um movimento rumo a uma prática que, de fato, situe esse aprendiz na dimensão linguístico-discursiva, na qual ele possa ouvir e falar numa língua de sinais, para que, a partir

daí, possa deslocar-se nas suas identificações.

De modo mais específico, quanto a uma educação com crianças que inclua os fisicamente surdos, a questão que considero principal é passar de uma concepção naturalizada de *infans* para a consideração de uma articulação significativa primordial capaz de estruturar a fala. Conforme nos alerta Lacan (1999), trata-se de não supormos o estado de *infans* como “puro orgânico” ou como um vazio no sentido ontológico ou existencial, pois a questão primordial que aí encontramos é que, no campo da linguagem, devido à função da fala, estamos diante de uma estruturação em que gozo e linguagem (em sua dimensão desejante) encontram-se intrincados; em que saber sistematizado e saber inconsciente comparecem literalmente¹⁰ articulados, o que não nos permite pensar nem o puro orgânico, nem o sexual como *a priori*.

Portanto, para explicitar como essa estruturação ocorre, também quando se trata de falar com as mãos e ouvir com os olhos, a noção lacaniana de letra, articulada à de significante, terá que ser tomada como essencial a uma teoria da escrita. Nessa teoria, segundo Lacan (2009, p. 139), trata-se da escrita que “provê de ossos todos os gozos que, por meio do discurso, mostram abrir-se ao ser falante”.

Ao lhes dar ossos, ela [a escrita] sublinha o que decerto era acessível, porém estava mascarado, ou seja, que a relação sexual falta no campo da verdade, visto que o discurso que a instaura provém apenas do semblante, por só abrir caminho para gozos que parodiam – essa é a palavra adequada – aquele que é efetivo, mas que lhe permanece alheio. (LACAN, 2009, p. 139).

Caminhando, então, para uma síntese, a primeira baliza que se faz necessária para alguns passos nessa direção é uma explicitação teórica radical dos conceitos de inconsciente e de linguagem tomados como *estrutura*, em contraposição a todos e quaisquer revisionismos

10 “Entre centro e ausência, entre saber e gozo, há litoral, que só vira literal quando, essa virada, vocês podem tomá-la, a mesma, a todo instante. É somente a partir daí que podem tomar-se pelo agente que a sustenta.” (LACAN, 2009, p. 113).

que, tradicionalmente, os apanham, pelo viés de um método empírico, como gênese. Vale a pena lembrar, para isso, o argumento de Althusser (1993) em seu manifesto de retorno aos fundamentos de Freud e Lacan, extremamente importante para os que pretendem situar-se no campo próprio da psicanálise, em contraposição radical aos que, mais comumente, tendem às idealizações e ao modo de resolução das vias estabelecidas, antes de Freud, pelos domínios seja da biologia ou da etologia, seja da psicologia ou da sociologia.

Assim, torna-se primordial a esta discussão – e isso porque no percurso de minhas pesquisas me senti obrigado a colocar a psicanálise no meio dos campos aqui abordados (linguística e educação) – não abrir mão do que Lacan (1999, p. 90) chamou de “o nó que une o uso do significante e aquilo que podemos chamar de uma satisfação ou um prazer”.¹¹ É aí que se situa o que se tem a desenvolver a respeito do conceito de sujeito. Freudianamente falando: um complexo de “representações”, ao contrário de se fechar, não faz senão manter-se, pela via da *repetição*, num circuito de insistência. Trata-se de pulsão, cujo circuito marca a distinção entre a estrutura da fala e a função orgânica que ela habita. Com Lacan, podemos dizer que o inconsciente, diferentemente do que é *língua* para Saussure, é um saber de gozo que não se sabe por si mesmo. Ele funciona de tal modo que limita o gozo e ao mesmo tempo o causa. Recusa-o, para que ele seja atingido na escala do desejo.

Caminhando para uma conclusão

Tentei escrever este texto não só para lacanianos, mas também para linguistas e

11 Ponho em questão o verbo *unir* que comparece nessa tradução, pois, se se trata de união, ela é imaginária, como bem sinaliza minha discussão acima sobre a letra, que comparece num *litoral*, e não numa fronteira. No texto em francês, esse verbo não aparece. Lá encontramos o seguinte: “le noeud entre l’usage du signifiant et ce que nous pouvons appeler une satisfaction ou un plaisir” (LACAN, 1998b, p. 86).

educadores, bem como para outros psicanalistas, freudianos. Quiçá eu tenha conseguido fazer valer esse esforço, livrando-me do hermetismo, mas, ao mesmo tempo, não caindo num reducionismo. Resta-me, no entanto, além de dizer que a densidade dos conceitos aqui trazidos poderá ser melhor elucidada em outras ocasiões e contextos, uma última investida para explanar estes dois pontos a respeito das proposições com que me referi ao significante, à letra e ao gozo: primeiro, quando disse *significante e letra* na colocação em ato de uma língua de sinais, isso implica considerar que o traço distintivo a ser apagado e encadeado – portanto, o significante que será suportado pela letra – encontra-se, materialmente, nos gestos, cujos elementos ganharão estatuto de unidades linguísticas capazes de ser articuladas, nomeadas e significadas de acordo com seus diferentes valores. Segundo, quando disse *gozo* foi para me referir à relação entre os objetos pulsionais e o corpo falante, e, no caso de uma língua de sinais posta em uso, é muito importante destacar, entre esses objetos, o objeto *voz*, que Lacan (2005, p. 279), relacionando-o ao supereu, chama de “o mais original na função do desejo”, o que nos possibilita pensar que o eco da materialidade languageira que ressoa no corpo não se encontra intrinsecamente ligado ao sonoro, mas sim a uma “voz desligada de seu suporte” (LACAN, 2005, p. 298).

Vale a pena retomar, agora, o ponto em torno do qual gira a proposta de Meynard (2016, p. 81):

[...] propor às crianças Surdas, o mais precocemente possível, a possibilidade de se exprimir na LSF¹² e permitir, paralelamente, às crianças ouvintes familiarizar-se com uma tal expressão languageira implica o reconhecimento do escutar pelos olhos e permite uma aculturação civilizadora aberta sobre o escopo simbólico do gesto humano.

Não pela via mitológica, que consistiria em “devolver a palavra” àqueles que estariam dela

12 Língua de Sinais Francesa.

privados por causa de uma deficiência (MEYNARD, 2016, p. 91), mas sim pela via fundamental da psicanálise, ele argumenta: “os olhos são chamados a escutar a cadeia da enunciação que se desenrola e na qual os significantes, pelo jogo das diferenças, escrevem os enunciados linguísticos no que diz respeito às regras sintáticas aferentes a tais línguas” (MEYNARD, 2016, p. 106). Com base no artigo de Fontaine “Les silences de la lettre (Os silêncios da letra),¹³ Meynard (2016) comenta que se trata de tomar o signo gestual como um signo-significante que desencadeia um funcionamento de uma “língua de escrita” – fora de todo e qualquer fonetismo – cujo processo de leitura, por descolar o signo de suas amarras figurativas, coloca em obra uma perda de gozo para que ele possa fazer inscrição.

Em síntese: tomando em conta a descoberta freudiana do inconsciente, cujo funcionamento permite pensar um aparelho de linguagem em suas leis fundamentais (homônimo, para Freud, de um aparelho psíquico e de memória), tentei sustentar nesta discussão que a existência da língua de sinais constituiu-se como ponto exemplar para estudar a elaboração lacaniana em torno de uma teoria da escrita, na qual ele sub-verte categorias conceituais já antes consagradas tanto pela linguística (signo, significante, significado e língua) quanto pela psicanálise freudiana (pulsão e objetos pulsionais, entre outros). A partir desse percurso, busquei situar a experiência educativa com os falantes de Libras no campo dos estudos que buscam articular linguagem, psicanálise e educação. Deixo, por fim, aos estudiosos e profissionais da educação, das letras, e das ciências humanas em geral, os resultados a que pude chegar com as minhas pesquisas, até esse momento, como uma provocação, a meu ver, ainda subversiva, mesmo estando nós no século XXI.

13 Meynard considera esse artigo de Fontaine como precursor, realçando, sobretudo, que ele, a partir de uma leitura do *seminário, livro 9: A identificação*, de Lacan, introduz questões essenciais relativas a uma clínica com falantes de línguas de sinais (MEYNARD, 2016).

Referências

- ALTHUSSER, L. **Écrits sur la psychanalyse**: Freud et Lacan. Paris: STOCK/IMEC, 1993.
- BORGES, S. **O quebra-cabeça**: a alfabetização depois de Lacan. Goiânia: Editora da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2006.
- BURGARELLI, C. G. A subversão do sujeito: em vez de cogito, desejo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL TRANSDISCIPLINAR SOBRE A CRIANÇA E O ADOLESCENTE, 6., 2020, São Paulo. Simpósio: Saber, desejo e conhecimento – Piaget, Freud e Lacan. **Anais eletrônicos** [...]. São Paulo: Instituto Langage, 2020. (Realizado on-line).
- DE LEMOS, C. T. G. Sobre a aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original. **Abralim**, Recife, Boletim 3, p. 97-126, 1982. Disponível em: <https://www.abralim.org/site/wp-content/uploads/2018/12/boletim3a.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2020.
- DE LEMOS, C. T. G. Los procesos metafóricos e metonímicos como mecanismos de cambio. **Substratum**, Barcelona, v. 1, n. 1, p. 121-135, 1992.
- FREUD, S. Carta 52. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. I**. Rio de Janeiro: Imago, 1977. p. 317-324.
- LACAN, J. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998a. p. 496-536.
- LACAN, J. **Le séminaire, livre V**: les formations de l'inconscient. Paris: Seuil, 1998b.
- LACAN, J. **O seminário, livro 5**: as formações do inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- LACAN, J. **O seminário, livro 10**: a angústia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- LACAN, J. Lição sobre Lituraterra. In: LACAN, J. **O seminário, livro 18**: de um discurso que não fosse semblante. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009. p. 105-119.
- LACAN, J. **Le séminaire, livre IX**: l'identification. Inédito. Disponível em: <http://staferla.free.fr/S9/S9.htm>. Acesso em: 15 jul. 2020.
- LE GAUFEY, G. **A inconsistência do simbólico**: de René Descartes a Jacques Lacan. Tradução de Paulo Sérgio de Souza Jr. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2018.
- MEYNARD, A. **Des mains pour parler, des yeux**

pour entendre: la voix et les enfants Sourds. Toulouse: Érès, 2016.

MEYNARD, A. **Soigner la surdité et faire taire les Sourds:** essai sur la médicalisation du Sourd et de sa parole. Toulouse: Érès, 2010.

MILNER, J-C. **O amor da língua.** Tradução de Paulo César de Souza Jr. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

MORAES, M. R. S. **Materna/estrangeira:** o que Freud fez da língua. 1999. 145 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 1999.

MOTA, S. B. V. **O quebra-cabeça da escrita:** a instância da letra na aquisição da escrita. 1995. 271 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 1995.

MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à linguística:** domínios e fronteiras. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 2001a.

MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à linguística:** domínios e fronteiras. Vol. 2. São Paulo: Cortez, 2001b.

MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à linguística:** fundamentos epistemológicos. Vol. 3. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral.** Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Faculdade de Educação. **Projeto pedagógico:** curso de Pedagogia. 2015. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/2/o/2018PPC_Pedagogia_\(1\).pdf?1518023839](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/2/o/2018PPC_Pedagogia_(1).pdf?1518023839). Acesso em: 20 jul. 2020.

WEEDWOOD, B. **História concisa da linguística.** Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2012.

Recebido em : 25/07/2020

Revisado em : 09/12/2020

Aprovado em : 11/12/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

TROIS OCCURRENCES D'AMOUR PATHOLOGIQUE PARENTAL?

*Robert Levy (Analyse Freudienne)**
<https://orcid.org/0000-0002-2736-4096>

RÉSUMÉ

Doit-on aimer les enfants pour les éduquer et a fortiori pour les soigner ? Comment penser la pratique de la pédagogie et de la thérapie avec les enfants autrement qu'en les aimant ? Quelques occurrences de clinique psychanalytique éclaireront cette question en reprenant ce que Lacan et Winnicott peuvent théoriser. Nous examinerons l'impact que peut avoir le désir dans le fantasme d'enfant et ses effets sur la fabrication du symptôme. Nous envisagerons comment un enfant peut sortir de la place du fantasme, comment il peut vivre autrement que dans l'excès d'amour, enfin comment il est bon d'accepter la 'hainamoration' d'une mère. Autant de questions nécessitant un développement que nous essayerons d'envisager à travers notre clinique.

Mots-clé: Clinique psychanalytique. Éducation. Amour parental.

RESUMO

TRÊS OCORRÊNCIAS DE AMOR PATOLÓGICO DOS PAIS?

Devemos amar as crianças para educá-las e, a fortiori, para cuidar delas? Como pensar a prática da pedagogia e da terapia com as crianças de outro modo que não seja as amando? Algumas ocorrências da clínica psicanalítica vão lançar luz sobre essa questão, retomando o que Lacan e Winnicott podem teorizar sobre como pode haver ou não adaptação no que diz respeito à relação dos pais ou educadores com o amor que têm pelos filhos. Examinaremos o impacto que o desejo pode ter na fantasia infantil e seus efeitos na construção do sintoma. Vamos considerar como uma criança pode sair do lugar da fantasia, como ela pode viver de outro modo que não seja no excesso de amor, finalmente, como aceitar o "amoródio" de uma mãe. Tantas questões requerem desenvolvimento e tentaremos considerá-las por meio de nossa clínica.

Palavras-chave: Clínica psicanalítica. Educação. Amor parental.

ABSTRACT

THREE INSTANCES OF PATHOLOGICAL PARENTAL LOVE?

Should we love children to educate them and, a fortiori, to take care of them? How to think about the practice of pedagogy and therapy with children in a

* Docteur des Universités Aix Marseille. Psychanalyste, co fondateur de l'association Analyse Freudienne et Président actuel.
E-mail: robertlevy607@gmail.com

way other than loving them? Some occurrences of the psychoanalytic clinic will shed light on this issue, returning to what Lacan and Winnicott can theorize about how it can be adapted or not with regard to the relationship of parents or educators with the love they have for their children. We will examine the impact that desire can have on children's fantasy and its effects on symptom construction. Let us consider how a child can leave the place of fantasy, how he can live in a way other than having too much love, finally how to accept a mother's «love and hate». So many issues require development and we will try to consider them through our clinic.

Keywords: Psychoanalytic clinic. Education. Parental love.

RESUMEN

TRES OCORRÊNCIAS DE AMOR PATOLÓGICO DE LOS PADRES?

¿Debemos amar a los niños para educarlos y, a fortiori, para cuidarlos? ¿Cómo pensar la práctica de la pedagogía y la terapia con los niños de otra forma que no sea por el amor? Algunas ocurrencias de la clínica psicoanalítica arrojarán luz sobre este tema, volviendo a lo que Lacan y Winnicott pueden teorizar sobre cómo se puede adaptar o no en lo que respecta a la relación de los padres o educadores con el amor que tienen por sus hijos. Examinaremos el impacto que el deseo puede tener en la fantasía de los niños y sus efectos en la construcción de síntomas. Consideremos como un niño puede dejar el lugar de la fantasía, como puede vivir de otro modo que no sea el del demasiado amor, finalmente como aceptar el “amorodio” de una madre. Tantos problemas requieren desarrollo y trataremos de abordarlos a través de nuestra clínica.

Palabras clave: Clínica psicoanalítica. Educación. Amor de los padres.

Evidemment les parents font ce qu'ils peuvent et surtout aiment leurs enfants comme ils peuvent.

Ce qui depuis toujours se présente comme une sorte de garantie envers le bon développement des enfants à savoir qu'ils soient aimés peut, peut-être, être interrogé surtout si l'on considère qu'il ne peut y avoir de norme d'un 'bon amour'.

En revanche il peut y avoir cliniquement quelque bémol à prendre pour évidence: qu' 'être aimé est bon pour les enfants'.

C'est une ritournelle qui traîne un peu partout voire même dans le champ éducatif et parfois thérapeutique puisque certains de nos collègues, à leur insu, ne peuvent pas s'empêcher 'd'aimer' les enfants qu'ils traitent ou qu'ils éduquent.

Serait ce un simple effet transférentiel, et/

ou l'enfant se prêterait-il à recevoir cet amour tout azimut?

Disons que le champ 'éducatif' au sens large du terme, puisque j'y inclue les parents, se prête parfaitement à toutes les projections, les réparations, que les adultes fabriquent et qui préside bien souvent au choix d'un travail avec les enfants ou encore à la procréation elle-même.

En première ligne, bien sûr les parents mais pas que...

Il serait bon déjà de distinguer le désir de l'amour et il est évident que le fait d'avoir été désiré pour un enfant se distingue déjà forcément d'avoir été aimé...

Lacan insiste beaucoup sur cette distinction dans le champ psychanalytique et ceci dès le premier séminaire: «l'amour se distingue du désir, considéré comme la relation-limite

qui s'établit de tout organisme à l'objet qui le satisfait. Car sa visée n'est pas de satisfaction, mais d'être. C'est pourquoi on ne peut parler d'amour que là où la relation symbolique existe comme telle.» (LACAN, 1975, p. 420).

La visée de l'amour est d'être... mais plus que cela l'amour vise l'être de l'autre: «le don actif de l'amour vise l'autre non pas dans sa spécificité mais dans son être.» (LACAN, 1975, p. 420); alors que le désir lui vise la satisfaction.

Nous recevons dans nos cabinets bon nombre de ces enfants qui, avec leurs parents, confondent ces deux registres, ce qui n'est certainement pas sans conséquence.

La fabrication du symptôme le plus typique est sans doute celui qui consiste à produire des symptômes somatiques lorsqu'un enfant a compris qu'il n'a d'amour auprès de ses parents que lorsqu'il est malade. Quelque chose dis -fonctionne alors dans ce 'bel objet' que les parents nous amènent, il est donc imparfait et par conséquent il manque quelque chose à sa perfection.

Ceci aura bien sûr des conséquences très importantes à l'âge adulte si personne dans son entourage médical ne repère le rapport entre les symptômes de l'enfant et l'intérêt que lui portent dans cette mesure ses parents et/ou ses éducateurs.

Mais ici le désir n'est pas encore de mise et bien souvent l'enfant considère l'intérêt que ses parents portent à ses symptômes pour de l'amour alors qu'il n'en est rien ou plutôt qu'il s'agit d'une sorte d'indication inconsciente d'une destinée selon laquelle un sujet, en l'occurrence un enfant, n'a d'intérêt que pour autant qu'il est malade.

Bien entendu on déclinera également toutes les figures identificatoires obligées dans lesquelles un enfant ne sera 'aimé' que pour autant qu'il s'identifiera à son père ou à sa mère et également l'inverse, c'est à dire qu'il ne pourra être aimé si justement il présente quelques caractéristiques de l'un de ses parents; ce que l'on entend si souvent sous la forme: 'ah quand tu fais ça on dirait ton père'.

C'est dans les cas de séparation des parents que l'on rencontre le plus fréquemment ces injonctions négatives.

Autant dire qu'avec ces premiers repères d'une grande banalité somme toute on peut déjà pourtant soutenir que l'amour des parents est bien souvent réduit à ce que l'enfant n'en soit que le vecteur à savoir, que cet amour ne lui est pas adressé, il ne fait que passer par lui...

D'ailleurs faut-il aimer un enfant: un peu, beaucoup, passionnément ou encore à la folie? Bien malin celui qui apporterait une réponse précise à cette question d'autant que l'amour porté à un enfant est toujours lié à la façon dont les parents ont été ou pas aimés eux mêmes par leurs propres parents et il est bien difficile de faire entendre dans nos consultations combien il est compliqué pour un enfant de devoir assurer la réparation de l'amour dont les parents eux-mêmes ont manqué de la part de leurs propres parents; thème que l'on retrouve également dans le champ éducatif.

Mais pour continuer ma proposition sur ce repérage d'amour pathologique je vais me servir de trois occurrences proposées par Lacan pour les deux premières et par Winnicott pour la dernière.

La première à laquelle je vous convie c'est celle qui se trouve dans les deux notes de Lacan à Jenny Aubry: ces deux notes, remises manuscrites par Jacques Lacan à Mme Jenny Aubry en octobre 1969, ont été publiées pour la première fois par cette dernière, dans son livre paru en 1986.

1.- Dans la conception qu'en élabore Jacques Lacan, le symptôme de l'enfant se trouve en place de répondre à ce qu'il y a de symptomatique dans la structure familiale.

Le symptôme, c'est là le fait fondamental de l'expérience analytique, se définit dans ce contexte comme représentant de la vérité.

Le symptôme peut représenter la vérité du couple familial. C'est là le cas le plus complexe, mais aussi le plus ouvert à nos interventions.

L'articulation se réduit de beaucoup quand le symptôme qui vient à dominer ressortit à la

subjectivité de la mère. Ici, c'est directement comme corrélatif d'un fantasme que l'enfant est intéressé.

La distance entre l'identification à l'idéal du moi et la part prise du désir de la mère, si elle n'a pas de médiation (celle qu'assure normalement la fonction du père) laisse l'enfant ouvert à toutes les prises fantasmatisques. Il devient l'«objet» de la mère, et n'a plus de fonction que de révéler la vérité de cet objet.

L'enfant réalise la présence de ce que Jacques Lacan désigne comme l'objet a dans le fantasme.

Il sature en se substituant à cet objet le mode de manque où se spécifie le désir (de la mère), quelle qu'en soit la structure spéciale: névrotique, perverse ou psychotique.

Il aliène en lui tout accès possible de la mère à sa propre vérité, en lui donnant corps, existence, et même exigence d'être protégé.

Le symptôme *somatique*¹ donne le maximum de garantie à cette méconnaissance; il est la ressource intarissable selon les cas à témoigner de la culpabilité, à servir de fétiche, à incarner un primordial refus.

Bref, l'enfant dans le rapport duel à la mère lui donne, immédiatement accessible, ce qui manque au sujet masculin: l'objet même de son existence, apparaissant dans le réel. Il en résulte qu'à mesure de ce qu'il présente de réel, il est offert à un plus grand subornement dans le fantasme.

2.- Semble-t-il à voir l'échec des utopies communautaires la position de Lacan nous rappelle la dimension de ce qui suit.

La fonction de résidu que soutient (et du même coup maintient) la famille conjugale dans l'évolution des sociétés, met en valeur l'irréductible d'une transmission – qui est d'un autre ordre que celle de la vie selon les satisfactions des besoins – mais qui est d'une constitution subjective, impliquant la relation à un désir qui ne soit pas anonyme.

C'est d'après une telle nécessité que se jugent les fonctions de la mère et du père. De la mère: en tant que ses soins portent la marque d'un intérêt particularisé, le fût-il par la voie de ses propres manques.

Du père: en tant que son nom est le vecteur

d'une incarnation de la Loi dans le désir. (LACAN, 1986, p. 13-14).

Voilà donc ce que je voudrais souligner tout particulièrement: c'est l'ambiguïté de cette question du fantasme de la mère car c'est à cette ambiguïté que nous sommes toujours confrontés en consultation c'est à dire que, certes, l'enfant ne peut pas rester en place d'objet dans le fantasme de sa mère mais que s'il n'y a jamais eu de place c'est peut-être encore plus grave puisqu'alors il n'aura pas de place du tout comme sujet.

C'est très exactement ce que l'on rencontre souvent dans les psychoses infantiles à savoir que certaines mères aiment leur enfant en tant qu'objet techniquement performant et elles sont les meilleures mères pour s'occuper de lui au sens des besoins sans pourtant pouvoir accéder à un amour pour lui au delà de ses besoins, c'est à dire dans le désir.

Ce sont donc des mères qui ne parviennent pas à 'particulariser' les soins qu'elles prodiguent à leur enfant elles sont donc parfaites et sans manques pour reprendre la remarque de Lacan.

C'est bien ce qu'il indique sous la forme suivante:

c'est directement comme corrélatif d'un fantasme que l'enfant est intéressé. La distance entre l'identification à l'idéal du moi et la part prise du désir de la mère, si elle n'a pas de médiation (celle qu'assure normalement la fonction du père) laisse l'enfant ouvert à toutes les prises fantasmatisques. Il devient l'«objet» de la mère, et n'a plus de fonction que de révéler la vérité de cet objet. L'enfant réalise la présence de ce que Jacques Lacan désigne comme l'objet a dans le fantasme. Il sature en se substituant à cet objet le mode de manque où se spécifie le désir (de la mère), quelle qu'en soit la structure spéciale: névrotique, perverse ou psychotique. (LACAN, 1986, p. 13-14).

Il aliène en lui tout accès possible de la mère à sa propre vérité, en lui donnant corps, existence, et même exigence d'être protégé.

Et c'est là que l'on rencontre l'investissement du symptôme somatique chez certains enfants

1 Souligné par moi.

tel que: «le symptôme somatique donne le maximum de garantie à cette méconnaissance; il est la ressource intarissable selon les cas à témoigner de la culpabilité, à servir de fétiche, à incarner un primordial refus.» (LACAN, 1986, p. 13-14).

Bref, l'enfant dans le rapport duel à la mère lui donne, immédiatement accessible, ce qui manque au sujet masculin: l'objet même de son existence, apparaissant dans le réel. Il en résulte qu'à mesure de ce qu'il présente de réel, il est offert à un plus grand subornement dans le fantasme.

Ainsi Nous percevons également la difficulté puisqu'il faut bien que l'enfant ait eu une place dans le fantasme de sa mère mais qu'il puisse en sortir.

Comment donc peut-il en sortir?

C'est ce que propose Lacan grâce à 'la médiation du père' qui permettrait de ne pas laisser l'enfant «ouvert à toutes les prises fantasmatisques».

Il faut donc que «la distance entre l'identification à l'idéal du moi et la part prise du désir de la mère» ait une médiation qui s'appelle la fonction paternelle.

Comment travailler cette question dans notre clinique? Lacan nous en donne une indication puisque: «le symptôme peut représenter la vérité du couple familial. C'est là le cas le plus complexe, mais aussi le plus ouvert à nos interventions.»

C'est dire si il s'agit clairement de l'invitation à un travail avec les parents puisque le «symptôme de l'enfant se trouve en place de répondre à ce qu'il y a de symptomatique dans la structure familiale».

Il s'agira alors de pouvoir travailler à 'repérer' cet 'objet 'a' enfant pour la mère pour en faire différencier où plus exactement ressortir l'accès possible de la mère à sa propre vérité, vérité qui lui était cachée par la prise dans le corps du symptôme somatique de l'enfant...

La conséquence en sera forcément la sortie possible de l'enfant comme objet si et seulement si l'analyste lui permet d'entrer dans

« une constitution subjective, impliquant la relation à un désir qui ne soit pas anonyme. »

C'est à dire d'entrer avec *un nom qui fasse «incarnation de la loi dans le désir»*.

C'est, en d'autres termes, ce qui peut être attendu d'une fonction d'autorité qui assume d'être à la fois un Auteur et en même temps le référent d'une loi à laquelle nous sommes tous soumis.

En sachant que cette place d'Autorité n'a de sens que si elle est transmise à partir de l'expérience de castration (manque) de celui qui la soutient (qui l'énonce).

Une Place donc qui au moment de la production d'un acte d'autorité puisse risquer la perte de l'amour (qui est toujours le fantasme qui retient de 'faire' autorité), en l'occurrence de l'enfant. C'est me semble-t-il une définition que l'on pourrait appliquer à tout intervenant éducateur.

Souvent nous rencontrons dans nos consultations les difficultés, en particulier des pères (il faut bien le dire) à assumer cette place puisqu'ils imaginent qu'être Auteur d'autorité c'est risquer de perdre l'amour de leur enfant, voire même de la mère de leur enfant dans certains cas lorsque celle-ci 'fait corps' avec son enfant.

Ils ne se rendent pas compte qu'à ne pas assumer cette place de 'transmettre un nom qui fasse incarnation de la loi dans le désir' ils laissent l'enfant seul face à des angoisses qui peuvent devenir parfois très envahissantes...

On rencontre cela dans les questions de difficultés à s'endormir des enfants qui reviennent sans cesse le soir au moment de se coucher pour 'avoir un verre d'eau', encore une histoire, un dernier bisou; bref, des enfants qui ne rencontrent pas cette limite que seul celui ou celle qui assume cette place de nom qui fasse incarnation dans le désir peut leur donner.

C'est une première définition que je retiendrai donc pour ce qui concerne en quoi consiste l'amour des parents pour un enfant; à *savoir ce qui peut se transmettre d'un nom qui fasse incarnation de la loi dans le désir*.

Une deuxième occurrence, encore lacanienne est la suivante qui concerne non plus le manque d'amour mais plutôt ses formes d'excès:

Ce qu'il y a de plus angoissant pour l'enfant, c'est justement quand le rapport sur lequel il s'insitue, du manque qui le fait désir, est perturbé, et il est le plus perturbé quand il n'y a pas de possibilité de manque, quand la mère est tout le temps sur son dos, et spécialement à lui torcher le cul, modèle de la demande, de la demande qui ne saurait défaillir. (LACAN, 1963, p. 67).

Déjà Lacan précise que c'est 'le manque qui le fait désir' qui différencie de la question de l'amour qui est plutôt dans le plein que dans le manque et qu'ensuite il y a bien des effets dévastateurs pour un enfant dans l'excès ou encore la saturation de l'amour des parents qui empêche qu'il y ait du manque.

Par conséquent cette saturation amoureuse des parents empêche que 'du désir propre' se produise chez un enfant puisque nous sommes bien avertis que c'est 'le manque qui fait désir'.

Il s'agit ici de mères en 'excès d'amour' qui peuvent aller jusqu'à très tardivement essuyer les fesses de leurs enfants, les habiller chaque matin et bien sûr les déshabiller le soir, les laver en plus, bref, ne leur laisser aucune autonomie et ce jusque très tardivement. L'enfant devient 'la chose à aimer' sans écart possible. La cause du don d'amour ne serait-elle pas alors le fait de se consacrer à la capture de l'amant, en l'occurrence la place à laquelle se situe alors son enfant ?

A cet endroit nous observons des enfants très angoissés qui souvent dorment dans le lit de leur mère, mère qui en fait ne supporte aucune distance, aucune coupure qui permettrait à leur enfant d'acquérir une quelconque forme d'indépendance. On peut soutenir ici que ce sont des enfants qui n'ont pas pu sortir du fantasme de leur mère.

Corrélativement ce sont des enfants qui ne peuvent pas jouer seuls au plus grand bénéfice de leur mère et qui restent 'branchés' psychologiquement avec cette dernière en permanence. Ce sont des enfants chez lesquels on rencontre

fréquemment des troubles du sommeil et en particulier de l'endormissement d'une façon constante.

Une de ces figures de mère s'était présentée en consultation pour son fils de quatre ans qui n'avait jamais pu dormir plus de deux heures de suite et ne pouvait pas supporter d'être à plus de quelques centimètres de sa mère pendant le jour sans la laisser téléphoner ni même aller aux toilettes seule car si c'était le cas il se mettait à hurler.

Il s'agira donc en consultation de permettre à cette mère d'exprimer pourquoi elle ne peut pas faire autrement que de rester 'branchée' avec son enfant dans cet excès d'amour si caractéristique de l'angoisse des enfants que l'on reçoit.

En fait les quelques consultations dédiées plus spécialement à cette mère révéleront que l'origine de sa propre angoisse d'enfant se situait dans l'attente de parents commerçants qui n'arrivaient jamais à rentrer à la maison et la laissaient seule désemparée proche d'une certaine forme d'effondrement. C'est la confusion entre le manque et l'absence qui crée alors le symptôme anxieux de son enfant dans la tentative d'une réparation qui permettrait alors que sa mère soit TOUJOURS LA...

Je retiendrai donc comme seconde définition d'un amour parental: celui qui introduit un manque pour faire désir.

Enfin une troisième et dernière occurrence que je retiendrai, c'est celle de Winnicott qui prolonge cette subtile recherche d'équilibre d'amour parental, 'ni trop ni trop peu', avec ces mots: «Il faut qu'une mère puisse *haïr* son enfant *sans* rien pouvoir y faire.» Cette capacité à *haïr sans détruire* est ainsi pour le psychanalyste considérée comme normale chez la mère.

En gros une bonne mère c'est celle qui peut haïr son enfant sans le détruire.

Et comme l'écrit encore Winnicott (2000, p. 194):

Ce qui devient très clair, c'est la très grande différence entre ce qui est en cause : la haine de la mère ou la haine inconsciente et refoulée

de la mère. Autrement dit les enfants paraissent capables de faire face à la haine à leur égard et cela n'est, bien sûr, qu'une façon de dire qu'ils peuvent affronter et utiliser l'ambivalence que ressent et manifeste la mère. Ce qu'ils ne peuvent pas utiliser de façon satisfaisante dans leur développement affectif, c'est la haine inconsciente refoulée de la mère qu'ils ne rencontrent dans leurs expériences vécues qu'à l'état de formations réactionnelles. Au moment où la mère hait, elle manifeste une tendresse particulière. Il n'y a aucun moyen pour un enfant de faire face à ce phénomène.

C'est en effet ce que nous pouvons accueillir de plus extrême dans ce que l'amour au sens propre de la 'hainamoration' peut produire par rapport à un enfant.

C'est également ce qu'il y a de plus tabou car comment une mère pourrait-elle avouer à quiconque qu'elle pourrait haïr son enfant, avoir l'envie de s'en débarrasser quand toute la société judéo chrétienne n'a de cesse de rappeler combien une mère se doit d'être 'tout amour'.

Mais ce sur quoi insiste le plus Winnicott c'est sur le fait que certaines formes d'amour sont en fait des formations réactionnelles qui masquent la haine alors qu'elles se présentent sous la forme de la plus grande tendresse; et c'est ce qu'il y a de plus grave à quoi un enfant ne peut pas faire face.

Ajoutons à cela que bien souvent ces mères ignorent même leur désir inconscient, comme tout un chacun.

Pourtant c'est, je crois, un des éléments majeurs de ce que la psychanalyse peut apporter à une mère, à savoir la rassurer sur cette idée qu'elle peut aussi avoir envie de ne pas s'occuper de son enfant voir même à certains moments où il ne fait que pleurer, le haïr.

Il faut entendre tout de même que cette haine est le résultat bien souvent d'un échec du narcissisme que l'enfant est supposé apporter à sa mère.

En effet, l'attente d'un enfant suppose toujours une certaine forme d'espoir de complétude, en tout cas fantasmatique.

Évidemment, et c'est tant mieux pour lui, l'enfant n'est pas seulement un 'faire valoir' narcissique de sa mère, il peut aussi produire une sorte de 'désillusion' qui se révèle génératrice alors de haine.

La dépression dite du *post partum* en est une des figures les plus évidentes lorsque cet enfant idéal de l'imaginaire n'est pas au rendez-vous de l'expérience réelle de sa naissance.

C'est la déception et le deuil qui prennent alors le dessus pour la mère et à ce moment il n'est pas rare de constater des poussées de haine chez les mères, haine de la différence entre l'enfant idéal attendu et l'enfant réel accueilli ; et pour certaines mères redouter des passages à l'acte violents. Ce que certains obstétriciens connaissent bien puisqu'il n'est pas rare que dans certains services hospitaliers d'accouchement les médecins ferment très vite les fenêtres lorsqu'ils perçoivent que la 'dépression *post partum*' se révèle plus sévère qu'à l'habitude.

Mais ce n'est pas forcément un inconvénient voir même ce peut être une expérience nécessaire pour un enfant de pouvoir sortir à ce moment-là de la place du fantasme d'enfant idéal attendu; pour autant bien sûr qu'il n'en soit pas détruit.

Tout dépend en effet de la capacité de la mère à pouvoir supporter la 'hainamoration' en conséquence et ainsi permettre à son enfant d'entrer dans la sphère de l'enfant réel qui peut en effet être très insatisfaisant par ses pleurs, ses exigences énigmatiques et son écart par rapport à l'enfant idéal espéré...

En conclusion Je retiendrai pour finir une troisième forme d'amour parental:

C'est celui qui permet de haïr sans détruire (3)

En rappelant les deux premières celui qui introduit un manque pour faire désir (2)

Celui qui donne un nom qui fasse incarnation de la loi dans le désir (1).

Referências

LACAN, J. L'Angoisse, Le séminaire, Livre X. Paris: Le Seuil, 1963.

LACAN, J. Deux notes sur l'enfant. Ornicar? **Revue du Champ freudien**, n. 37, p. 13-14, 1986.

LACAN, J. **Les écrits techniques de Freud, Le séminaire, Livre I**. Paris: Le Seuil, 1975.

WINNICOTT, D. W. **La Crainte de l'effondrement**

et autres situations cliniques. Paris: Gallimard, 2000.

Recebido em: 30/08/2020

Aprovado em: 10/12/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

ESTUDOS



PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO A PARTIR DE HABERMAS, FREIRE E SANTOS

Lúcio Jorge Hammes (UNIPAMPA)*

<https://orcid.org/0000-0003-0658-4628>

Jaime José Zitkoski (UFRGS)**

<https://orcid.org/0000-0003-1266-2039>

Itamar Luís Hammes (IFSUL)***

<https://orcid.org/0000-0002-3532-5011>

RESUMO

O artigo tem o objetivo de discutir os problemas centrais que a educação contemporânea enfrenta em relação aos processos formativos, tais como: o perfil dos egressos dos cursos em relação às necessidades e demandas da sociedade, a urgência de um conhecimento interdisciplinar e a responsabilidade ética e cidadã. A metodologia consiste num estudo bibliográfico, via hermenêutica de textos. Os conceitos centrais que servem de aporte teórico para este estudo compreendem as temáticas da *Interdisciplinaridade, da Crise de paradigmas e as Alternativas para o futuro em sociedade*. Habermas, Freire e Santos são os três autores que servem de horizonte na reflexão crítica sobre o tema e nos inspiram na busca dos fundamentos para uma educação do futuro. O desafio apontado é o de construir um novo modelo de formação cultural, que supere os problemas mais profundos do mundo atual, tais como: a alienação, a exclusão social, a banalização da violência e a crise ética da atualidade.

Palavras-chave: Crise ético-ambiental. Interdisciplinaridade. Educação. Novos paradigmas.

ABSTRACT

INTERDISCIPLINARY PERSPECTIVES ON EDUCATION FROM HABERMAS, FREIRE AND SANTOS

The article aims to discuss the central problems that contemporary education faces in relation to the formative processes, such as: the profile of the graduates

* Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professor da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), campus Jaguarão. Líder do grupo de pesquisa Cultura Escolar, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores (CNPq). E-mail: luciojh@gmail.com

** Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS). Vice-líder do Grupo de Estudos sobre Universidade – Inovação e Pesquisa (GEU-Ipesq/UFRGS). E-mail: jaime.jose@ufrgs.br

*** Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense (IFSUL) – Campus Lajeado e do Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) em Charqueadas. E-mail: itamarh57@gmail.com

of the courses in relation to the needs and demands of society, the urgency of an interdisciplinary knowledge and the ethical and social responsibility. The methodology consists of a bibliographical study through the hermeneutics of texts. The core concepts that help theoretical support for this study, include the themes of Interdisciplinarity, the Crisis of paradigms and the Alternatives for the future in society. Habermas, Freire and Santos are the three authors who base the horizon on the critical reflection on the theme and inspire us in the search for the foundations for a future education. The aim is to build a new model of cultural formation that overcomes the deepest problems in the world today, such as alienation, social exclusion, the trivialization of violence and the current ethical crisis.

Keywords: Ethical-environmental crisis. Interdisciplinarity. Education. New paradigms.

RESUMEN

PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARIAS SOBRE EDUCACIÓN DE HABERMAS, FREIRE Y SANTOS

El artículo tiene como objetivo discutir los problemas centrales que enfrenta la educación contemporánea en relación con los procesos formativos, tales como: el perfil de los graduados de los cursos en relación con las necesidades y demandas de la sociedad, la urgencia de un conocimiento interdisciplinario y la responsabilidad ética y social. La metodología consiste en un estudio bibliográfico, a través de textos hermenéuticos. Los conceptos centrales que sirven de soporte teórico para este estudio incluyen los temas de interdisciplinaria, la crisis de paradigmas y las alternativas para el futuro en la sociedad. Habermas, Freire y Santos son los tres autores que sirven de horizonte en la reflexión crítica sobre el tema y nos inspiran en la búsqueda de los fundamentos para una educación del futuro. El objetivo es construir un nuevo modelo de formación cultural que supere los problemas más profundos del mundo actual, como la alienación, la exclusión social, la trivialización de la violencia y la actual crisis ética.

Palabras clave: Crisis ético-ambiental. Interdisciplinaria. Educación. Nuevos paradigmas.

Introdução¹

O contexto em que vivemos hoje é paradoxal, pois estamos em um momento histórico profundamente desafiador em relação ao futuro da humanidade. As questões sociais e ambientais estão cada vez mais urgentes para que a sociedade como um todo assuma compromisso com

soluções eficientes numa direção de reverter os graves problemas de destruição do planeta e de inviabilidade de uma vida digna para os bilhões de humanos que hoje coexistem nessa casa comum – o planeta Terra.

E, além da crise ambiental, vivemos na atualidade uma profunda crise ética e de incertezas em relação ao processo civilizatório mundial. A cada dia aumenta a banalização da violência contra os humanos e contra a natu-

¹ Este é um estudo que trata de problemas da educação contemporânea, relacionada aos processos formativos, desenvolvidos por uma metodologia de estudo bibliográfica. Os autores buscaram cuidar das questões éticas relacionadas ao estudo da temática apresentado neste artigo.

reza, na mesma proporção que se ampliam os impactos cada vez mais violentos sobre o modo de vida dos humanos na sociedade. A crise ética pode se constituir em outro modo de vida em curto prazo, mas, qual o futuro da sociedade sem o cuidado e a vida prática, pautada na ética? Esse modo de vida seria sustentável?

Inspirados em Habermas, Freire e Santos, buscaremos discutir alternativas para a superação da crise ética, que hoje demanda novos paradigmas para a formação humana. E a educação é uma esfera importante para a superação da crise ética em que nos encontramos nos dias atuais. Através da educação é possível modificar as maneiras de pensar e agir.

Nesse horizonte, para enfrentar os desafios na construção de alternativas ao imediatismo que hoje impera nas diferentes esferas da sociedade, torna-se fundamental o cultivo da esperança na humanidade. E, nessa perspectiva, precisamos repensar com profundidade sobre o sentido e as razões de toda e qualquer ação prática no mundo. Pois, ao escolher algo no cotidiano, mesmo que simples, a rigor estamos escolhendo e decidindo sobre o futuro da humanidade.

A sociedade contemporânea se encontra numa grande encruzilhada. O ritmo de destruição do planeta é cada vez mais acelerado e as consequências estão cada vez mais visíveis a todos: aquecimento global, catástrofes climáticas, incêndios gigantescos, secas ou enchentes cada vez mais frequentes. Além disso, com o grande crescimento do consumismo e as demandas por matérias-primas finitas, nosso planeta não suporta por mais um século que seja a destruição ambiental, o desequilíbrio que leva ao caos e compromete os fundamentos do sistema ecológico da Terra.

Neste contexto, estamos diante de uma *bomba relógio*. O que fazer frente à crise ambiental e social que avança rapidamente? Qual o futuro que deixaremos para as próximas gerações? Qual nosso compromisso hoje diante desse

quadro? O que a educação pode fazer em médio e longo prazos para contribuir com uma nova atitude do ser humano em relação às questões ambientais e sociais?

Nessa perspectiva, buscaremos apontar alternativas que possam contribuir com a elaboração de projetos viáveis na perspectiva da educação contemporânea, principalmente sobre os seguintes desafios: a interdisciplinaridade na formação humana e profissional; a coerência entre teoria e prática nos processos formativos da educação básica e na educação superior e, igualmente, o desafio de construirmos alternativas à lógica do consumismo desenfreado a partir da filosofia de vida do Bem Viver inspirado no *ethos do cuidado*, hoje necessário e urgente para ser cultivado por todos os povos e culturas. As questões que ousamos responder nessa reflexão são: Qual a contribuição do processo educacional para a formação de uma cidadania mais comprometida com os desafios futuros da vida em sociedade? E que perfil de cidadão é necessário formar na atualidade?

Proposições de uma formação interdisciplinar segundo Habermas

Habermas é considerado herdeiro da Teoria Social Crítica, destacando-se como um dos grandes pensadores da contemporaneidade, buscando refletir sobre a crise da civilização e apontando caminhos alternativos para a construção de uma nova sociedade, mais justa, humana e emancipada. Seu pensamento emerge da tradição filosófica que tem suas raízes em Hegel e Marx e alcança sua expressão mais elaborada na Escola de Frankfurt. Com esta perspectiva, Habermas busca revisar a tradição marxista à luz do contexto das sociedades contemporâneas que se caracterizam pela complexidade e dinamismo histórico (ZITKOSKI, 2003). A seguir, abordaremos alguns pilares do pensamento habermasiano.

a) Diagnóstico habermasiano da crise das sociedades contemporâneas

Um dos problemas básicos abordados por Habermas, por sua análise crítica das sociedades contemporâneas, é a temática da alienação humana, que pode ocorrer através do déficit de comunicação, decorrente do tipo de racionalidade que impera nos sistemas de controle social, tais como o mercado, o sistema político e a indústria cultural. Diante dessa situação social, alienante e alienadora da vida humana, a proposta alternativa que Habermas elabora está expressa em sua Teoria da Ação Comunicativa, enquanto atualização da Teoria Crítica da Sociedade.

Pela análise que Habermas realiza das sociedades modernas, o fenômeno da burocratização aparece como aspecto fundamental para entender estas sociedades. O controle burocrático reduz o espaço para a *ação comunicativa*, causando a sobreposição do sistema econômico, político e de organização estrutural da sociedade sobre o *Mundo da Vida*.

Com esta constatação, a proposta de Habermas converge para o esforço teórico de reabilitar o *Mundo da Vida*, tendo o propósito de superar a alienação humana, traduzida no grande déficit de comunicação. Nesse sentido, a *teoria da ação comunicativa* é a expressão mais elaborada de Habermas e seu objetivo central é mostrar que a racionalidade humana é mais ampla que a razão moderna e pode ser reconstruída através de um processo de aprendizagem coletivo pelo processo da linguagem e da argumentação produtora de consensos.

Se há na contemporaneidade o império de uma razão sistêmica, técnica e instrumental que atrofia o potencial comunicativo, então o caminho de superação deve priorizar a construção de uma nova racionalidade. Os sujeitos sociais têm a capacidade de aprendizagem a partir da qual é possível liberar esse *potencial comunicativo*, hoje atrofiado, e construir novas redes de relações interpessoais capazes de constituir uma cultura emancipada dos víncu-

los que atrofiam e oprimem a vida humana em sociedade (HABERMAS, 1990).

Nessa perspectiva, a proposta de Habermas, por uma teoria de sociedade mais elaborada e consistente, poderá oferecer complementos enriquecedores às análises teóricas que Freire lança a partir do cenário sociopolítico dos anos 1990.

A desumanização resultante da dramática exclusão social hoje em curso exige uma resposta condizente, através de processos socio-culturais fecundos, para que o projeto social emancipatório consiga produzir concretamente o empoderamento dos setores sociais mais oprimidos, que se caracterizam pela alienação da vida humana controlada pelo mundo dos sistemas (com mais força hoje do mercado global) – através do processo de controle via Razão Instrumental.

b) A complexidade da crise social na atualidade

Habermas (1994) procura, em um primeiro momento, analisar as crises das sociedades do *capitalismo avançado*, buscando entender a deterioração do *Estado de Bem Estar* vigente no continente europeu e em outros países desenvolvidos. Os primeiros escritos de Habermas permanecem ainda presos ao alcance da Teoria Crítica clássica elaborada pelos filósofos frankfurtianos e reproduzem a concepção ortodoxa da crítica das ideologias, que tem por base o paradigma da consciência transcendental. No entanto, ao introduzir em suas análises o problema da comunicação social e suas repercussões frente à alienação dos sujeitos sociais e dos processos de déficit de participação democrática da sociedade civil, Habermas impulsiona sua proposta em direção à reconstrução do materialismo histórico (TORRES, 1997). Neste sentido, busca fundamentar uma *teoria da ação social* em princípios universais (Ética do Discurso) e reorganiza os problemas da práxis humana a partir da teoria da ação comunicativa. Tal guinada de Habermas, rumo à refundamentação da filosofia a partir da lin-

guagem (Ética do Discurso e Razão Comunicativa), tem proximidade com a Dialogicidade de Paulo Freire, bem como com as propostas de reconstruir o projeto social emancipatório via reabilitação da práxis transformadora.

O movimento de superação, inaugurado por Habermas frente à herança marxista, recebido através do plano de trabalho da Escola de Frankfurt e das teses da Teoria Social Crítica, o credencia como um dos destacados intelectuais da atualidade no que se trata da *revisão do marxismo*. A potencialidade de sua proposta está no fato de que, ao assumir as críticas que seus colegas frankfurtianos lançaram à filosofia iluminista (que desembocou no cultivo de uma racionalidade restrita, meramente técnico-instrumental), não apenas busca elucidar as causas da crise que afeta a civilização atual, mas aponta saídas concretas de superação desta crise a partir da construção de uma nova racionalidade – a Razão Comunicativa.

O problema da razão é a temática central da reflexão filosófica de Habermas. Assim, ao manter-se em sintonia com o programa do marxismo através da problematização de seus aspectos fortes, tais como a alienação, a emancipação, a crítica ao capitalismo, dentre outros, Habermas avança pelo seu esforço em mostrar as consequências causadas pelo modelo de *racionalidade burocrática* e técnica, que está no alicerce dos sistemas modernos de organização social. Dessa forma, a crítica ao marxismo clássico atinge os próprios fundamentos racionais deste, revelando suas teses que se inspiram na razão instrumental (funcionalista).

Dessa forma, para Habermas (1998), o marxismo incorre em uma contradição ao defender, por um lado, um projeto emancipatório da transformação social – que revolucione as bases do capitalismo e supere a alienação social, resultante da mercantilização da vida humana – e, por outro lado, reproduz a mesma racionalidade que fundamenta o próprio sistema capitalista. Assim, o superdimensionamento dos aspectos econômicos, a cosmovisão de um progresso histórico linear, baseado na evolu-

ção da ciência e da técnica, e o desprezo pela vida subjetiva em suas relações interpessoais são formas ilustrativas da lógica intrínseca do marxismo que, em última instância, reproduz a racionalidade hegemônica da modernidade.

Segundo Habermas (1992b), os limites básicos do marxismo, desde a sua origem, decorrem de seu contexto social, a partir do qual a teorização ficou presa à lógica do *industrialismo precoce* e, conseqüentemente, à razão técnico-econômica. Por estas razões, as teses marxistas (tanto do próprio Marx, quanto de seus seguidores mais próximos) caracterizam-se por limitações, dentre as quais destacamos:

- a) As análises marxistas de sociedade estão presas ao paradigma de sociedade fundada no trabalho. Essa análise prioriza o trabalho fabril como o maior potencial de transformação social através da contradição capital-trabalho e a conseqüente organização dos operários. Há, portanto, em Marx uma suposição de que a concentração da força de trabalho nas fábricas oportunizaria a criação e fortalecimento da solidariedade entre os operários, a conscientização e, conseqüentemente, a ação revolucionária. Segundo Habermas, “*Un punto de partida tan productivista excluye la consideración tanto de los ambivalencias del creciente dominio sobre la naturaleza como del potencial de integración social dentro y fuera de la esfera del trabajo social*”. (HABERMAS, 1992b, p. 23).
- b) O marxismo subestimou a capacidade de reciclagem do capitalismo que, apesar de suas crises profundas, é capaz de renovar-se em seus métodos e regras de funcionamento mantendo intacta sua lógica da *mais valia*. A análise econômico-social do marxismo previa que a acumulação de capital era uma ilusão do capitalismo, pois, se fossem adotadas regras de controle nacional da economia, se extinguiriam as formas objetivas da lógica capitalista (HABERMAS, 1992b). No entanto, a história mostrou que o planejamento administrativo não conseguiu, até o presente momento das estruturas sociais, substituir por completo as regras do mercado.
- c) Outra limitação do marxismo se expressa no modo reducionista de analisar a sociedade

e a economia a partir da dogmatização do conceito de *luta de classes*. As sociedades complexas do mundo contemporâneo transcendem em sua concretude a explicação simplista de que todos os problemas sociais seriam resolvidos pelo viés econômico através de um processo planejado que colocasse fim às crises cíclicas da economia capitalista. A vida em sociedade, no contexto atual, requer uma análise que amplie os horizontes sobre os diferentes aspectos da produção e reprodução sociocultural das sociedades atuais.

- d) O marxismo reduz sua análise política sobre a Democracia Constitucional, ou sobre o Estado moderno. Por conceber a república democrática como representação do Estado burguês, Marx defendia que a verdadeira democracia somente seria possível na sociedade comunista e, portanto, o *Estado de Direito* moderno consistia apenas em uma “democracia vulgar”. Portanto, somente após a revolução radical dos sistemas sociais a humanidade poderia vivenciar a democracia. Essa visão esquece, contudo, que a “democracia é uma conquista e, dessa forma, deve ser construída pela cidadania com a organização da sociedade civil” (HABERMAS, 1992b, p. 24). Portanto, a verdadeira democracia sempre será apenas uma *ideia-fim*, que pode nortear os processos históricos de construção das sociedades democráticas.
- e) Há um grande atrelamento das teses marxistas ao esquema da teoria hegeliana, ao conceber a infalibilidade do conhecimento e acreditar que certas *leis da história* garantiriam a *evolução*, o progresso e a *certeza* da humanização dos povos. Contudo, as consequências dessa forma de estruturar as análises conserva pressupostos da tradição mesmo que não confessados explicitamente. “*Los presupuestos secretamente normativos de las teorías de la historia se naturalizan en las concepciones evolucionistas del progreso. Esto tiene consecuencias desafortunadas no sólo para los fundamentos [...] de la teoría.*” (HABERMAS, 1992b, p. 25).

Diante das críticas que Habermas endereça ao marxismo, surgem, igualmente, de seu esforço em propor alternativas para a reestruturação do projeto emancipatório de sociedade,

propostas concretas que retomam o potencial crítico e revolucionário da teoria marxista frente aos contextos concretos da opressão e alienação nas sociedades atuais.

Por isso, Habermas (1998) propõe a revisão das propostas marxistas a partir da problemática da comunicação. O déficit de comunicação, que acontece nas sociedades atuais, devido à manipulação da mídia e dos processos de formação de uma cultura puramente instrumental, tecnicista e pragmatista, deve ser o ponto de partida da teoria crítica contemporânea. Assim, esse autor concebe que o projeto de emancipação e/ou transformação social do mundo contemporâneo requer uma nova racionalidade radicalmente democrática, comunicativa e crítica para que todos os cidadãos tenham oportunidade de debater sobre a situação social em que vivem, a fim de chegar ao entendimento sobre os problemas e soluções que dizem respeito a um mundo partilhado intersubjetivamente.

Conforme Habermas (1992b), somente com grandes processos de comunicação social seria possível superar a *alienação cultural*, resultante dos processos de racionalização burocrática da vida existentes nas sociedades contemporâneas. Através da reabilitação da Razão Comunicativa, ancorada no *Mundo da vida*, poderemos recuperar o tecido autêntico da vida social, promovendo a verdadeira *soberania popular* pela qual a sociedade civil, de modo organizado, passa a controlar os órgãos públicos, que representam o poder do Estado, a política e os sistemas burocráticos. A emancipação política, cultural e social poderá ser uma realidade no futuro se as sociedades reabilitarem as estruturas solidárias e intersubjetivas do Mundo da Vida. Somente a partir dessas condições é que Habermas vê a possibilidade de superar a alienação e promover a emancipação: “*las sociedades complejas podrán ser algún día recubiertas por la membrana de la soberanía popular*” (HABERMAS, 1992b, p. 33).

Dessa forma, Habermas apresenta, em suas propostas de revisão do marxismo, novos ele-

mentos que podem servir de complemento às críticas de Freire. A problematização dos modelos de racionalidade que sustentam as formas de organização social, a análise de sociedade a partir da teoria social crítica e a proposta de reabilitação do projeto social emancipatório a partir da razão crítica-comunicativa.

c) Os desafios na construção de uma nova racionalidade

A proposta de Habermas também converge para o desafio de construir uma nova racionalidade, como caminho de superação da atual crise sociocultural que nos atinge. Segundo Habermas (1990), a principal causa dessa crise é o *déficit de comunicação* produzido por um modelo de racionalidade que burocratiza a existência humana pelo controle dos sistemas sobrepostos à vida em sociedade. A saída para a crise deve partir de uma nova racionalidade, essencialmente crítica e emancipatória, frente à herança sociocultural e os desafios de transformação da realidade social. Tal racionalidade deverá cultivar o debate, a comunicação e a produção do entendimento como fundamento primeiro da vida humana em sociedade.

O diagnóstico habermasiano da atual crise sociocultural explicita que os próprios fundamentos da civilização ocidental foram abalados. Desse modo, a crise atingiu a própria ciência e a técnica como setores mais expressivos da cultura moderna. Os conhecimentos técnico-científicos multiplicam-se em um curto período de tempo e seguem acelerando cada vez mais o ritmo de inovações. Entretanto, por outro lado, tais saberes constroem-se em bases cada vez mais relativas e fragmentadas, implicando uma crise e/ou indefinição dos próprios rumos de sua autoprodução. Nesse sentido, a manifestação da crise não reside no aspecto da quantidade de produção, ou no poder de domínio do mundo que essa produção detém em si, mas, ao contrário, nos fins racionais intrínsecos ao produto científico ou técnico (HABERMAS, 1990).

Então, de acordo com o diagnóstico de Habermas, a raiz última da crise é a fragmentação da própria racionalidade fundante da cultura contemporânea. Ou seja, na base de nossa atual cultura reside uma manifestação mais restrita da racionalidade humana, que reduz e atrofia o potencial racional da humanidade. Esse *déficit de racionalidade* produz uma grande deficiência nos processos de comunicação entre os sujeitos sociais, que ficam à mercê dos controles burocratizantes da *razão instrumental*, representada pela visão técnica dos especialistas e burocratas com interesses e fins pragmáticos, para obtenção de resultados previamente planejados por eles.

A racionalidade instrumental, segundo Habermas (1992a), penetra nos poros da vida humana e controla a existência concreta das pessoas a partir das regras do sistema social (economia, política, leis etc.), forjando uma lógica de controle social que aliena, despersonaliza e desumaniza. Por esta lógica, o ser humano é visto apenas como número, peça, ou objeto de manobra. No entanto, o desdobramento prático da razão instrumental é o controle da vida em sociedade e não a emancipação ou libertação das pessoas, que sofrem as consequências negativas das contradições e problemas dos sistemas estruturados. O controle ocorre pela organização do mundo do trabalho, da política, legislação, educação, produção cultural, mídia, ciência, técnica, entre outros mecanismos de reprodução do poder da razão instrumental. O poder que a mídia exerce hoje no mundo ameaça a adequada comunicação humana que, por seu próprio dinamismo, deve se realizar livre de qualquer coação externa. No entanto, ao contrário do sentido emancipatório, a força da mídia, articulada com a grande imprensa internacionalizada, faz com que as pessoas não se comuniquem, mas apenas *recebam comunicados*, informações ou visões previamente controladas segundo os interesses de quem detém esse poder: “*Los medios electrónicos, que representan una substitución de lo escrito por la imagen y el sonido [...], se presentan como un*

aparato que penetra y se aduena por entero del lenguaje comunicativo cotidiano.” (HABERMAS, 1992a, p. 198.).

Frente a esse contexto em que nos encontramos, Habermas propõe novos caminhos para a construção histórica da humanidade e fundamenta o conceito de Razão Comunicativa, a partir de elementos antropológicos inovadores e autocríticos.

Dessa forma, a Razão Comunicativa busca fundamentar-se a partir da linguagem enquanto expressão de nossas ações sociais, coletivas, intersubjetivas. Assim, Habermas concebe que o ser humano não se constitui a si mesmo, como professa o paradigma egológico (da consciência fechada em si mesma). Ao contrário, desde o início de nossa existência, nos encontramos sempre em processo de formação a partir de práticas intersubjetivas perpassadas pela linguagem.

Por isso, a proposta de Habermas reforça a *mudança de paradigma* da filosofia da consciência para o *paradigma da comunicação e/ou da linguagem*, que já teve início na *virada linguística* dos filósofos da linguagem, tais como Austin, Wittgenstein e Serle, entre outros.

A passagem do paradigma da filosofia da consciência para o paradigma da filosofia da linguagem constitui um corte de profundidade. As relações entre linguagem e mundo [...] substituem as relações sujeito-objeto. O trabalho de constituição do mundo deixa de ser uma tarefa da subjetividade transcendental para se transformar em estruturas gramaticais. (HABERMAS, 1990, p. 15).

Com a análise da linguagem, enquanto única realidade capaz de autoexplicar-se porque é autorreferencial, Habermas (1990) concebe que há uma Razão intrínseca ao processo efetivo da linguagem. O sentido original e/ou a razão de ser da linguagem é, então, estabelecer o entendimento entre as pessoas. Esse fato traduz a racionalidade implícita à linguagem humana, pois quando alguém usa sentenças no intuito de comunicar-se, busca, então, alcançar um entendimento.

A perspectiva da educação interdisciplinar em Paulo Freire

Outro pensador que ajuda a entender e buscar alternativas para a educação contemporânea é Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997). Natural do Nordeste brasileiro, Paulo Freire influenciou a formação das pessoas com uma obra marcada pela autenticidade da pedagogia do oprimido, um legado que inspira movimentos populares, pesquisadores e educadores. A sua proposta educativa também é conhecida como educação popular, referência importante no livro *Pedagogia do Oprimido*, destinado “aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (FREIRE, 1989, p. 17).

Freire (1989, p. 66) propôs uma educação libertadora que parte da alfabetização² e constrói bases para a libertação que “implique na superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos”. Esta educação traz para a cena categorias que ajudam na libertação integral das pessoas, tais como alfabetização, *Pedagogia da indignação*, *Conscientização* e *Pedagogia da esperança*. Podemos sintetizar a pedagogia freireana em três grandes eixos articulados entre si.

a) Denúncia da crise da sociedade opressora e desafios da libertação

A obra de Paulo Freire revela seu compromisso como intelectual aberto às transformações do tempo. Um estudioso que buscou interpretar a situação das pessoas e as suas capacidades de emancipação. Constatou que muitas pessoas estavam submetidas à desumanização, mas, também, que estas situações não são dadas para sempre.

2 Em 1962, Paulo Freire coordenou em Angicos, Rio Grande do Norte (Brasil), um programa de alfabetização que ajudou 300 trabalhadores rurais a ler e escrever em 45 dias. Os resultados fizeram com que o Programa fosse aplicado em todo o território.

Freire (1989) percebeu a “consciência opressora” presente em muitas pessoas e denuncia a sua intencionalidade, seus propósitos enquanto ideologia dominante que pode ser transmitida através da “educação bancária”, caracterizada por um modelo de educação em que se transmitem conhecimentos, evitando espaço para a problematização do método e do conteúdo. Por isso propõe a educação libertadora para contribuir com a libertação das pessoas: “A educação como prática de liberdade, ao contrário daquela que é prática de dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado no mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente nos homens.” (FREIRE, 1989, p. 81).

Segundo Freire (1989, p. 28), a desumanização é verificada “não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica”. Todavia, é a partir desta constatação que é possível perguntar sobre outra viabilidade: a de sua humanização, pois humanização e desumanização acontecem dentro da história, num contexto de possibilidades em que as pessoas se conhecem ou não como “seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (FREIRE, 1989, p. 30).

O desafio é propor uma ação que possa contribuir para superar a situação da desumanização que, embora fato concreto na história, não é destino dado. Conforme, Freire (1989), a desumanização é o resultado da injustiça promovida pelos opressores, gerando situações de violência que, por sua vez, podem levar à luta pela humanização, pelo direito ao trabalho, à desalienação e à afirmação das pessoas.

A violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humani-

dade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. (FREIRE, 1989, p. 30).

Na sua proposta pedagógica afirma a responsabilidade social e política, caracterizadas pela coerência e autenticidade. Dessa forma, seria impossível “dar aulas de democracia e, ao mesmo tempo, considerarmos como ‘absurda e imoral’ a participação do povo no poder” (FREIRE, 1967, p. 93).

b) A formação interdisciplinar através do tema gerador

Tema gerador faz parte do processo de educação proposto por Paulo Freire e contribui para aprofundamentos, a partir do contexto e do próprio processo que é analisado. É concebido como “algo a que chegamos através, não só da própria experiência existencial, mas também de uma reflexão crítica sobre as relações homens-mundo e homens-homens” (FREIRE, 1989, p. 103).

Dessa forma, tema gerador se constitui meio importante para o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar, buscando a totalidade semântica com a participação de todos, valorizando as contradições vivenciadas. Favorece a investigação que evidencia um “universo temático mínimo”, por meio de uma metodologia conscientizadora, que possibilita o conhecimento e a reflexão crítica de pensarem seu mundo (FREIRE, 1989).

Essa proposta da educação por Tema Gerador possibilita conceber o conhecimento e a formação humana que articula dialeticamente a experiência da vida prática com a sistematização rigorosa e crítica. Está comprometida com a troca de saberes num círculo, onde todos possam “dizer a sua palavra” e sejam valorizados os saberes que trazem e compartilham. Esta perspectiva intersubjetiva para a construção e reelaboração do conhecimento possibilita desdobramentos na pesquisa e nas discussões pedagógicas que visam refletir a formação levando em conta os desafios da reflexão e inserção crítica na realidade.

A interdisciplinaridade ajuda a superar a ideia de que o conhecimento é ato solipsista e se situa em um conjunto de conhecimentos e relações socioculturais, fundamentadas em um mundo partilhado intersubjetivamente. Esta proposta articula a dimensão epistemológica da existência humana com a totalidade da vida em sociedade – as dimensões política, ética, antropológica, entre outras. Andreola (1993, p. 33) afirma:

Freire não adota uma concepção intelectualista, ou racionalista do conhecimento. O conhecimento engloba a totalidade da experiência humana. O ponto de partida é a experiência concreta do indivíduo, em seu grupo ou sua comunidade. Esta experiência se expressa através do universo verbal e do universo temático do grupo. As palavras e os temas mais significativos deste universo são escolhidos como material para [...] a elaboração do novo conhecimento, partindo da problematização da realidade vivida.

Na metodologia da investigação a partir dos temas geradores proposta por Freire (1989, p. 134) há equipes interdisciplinares que trabalham em diálogo porque a “dialogicidade da educação, começa na investigação temática [...] e a sua última etapa se inicia quando os investigadores, terminadas as descodificações nos círculos, dão começo ao estudo sistemático e interdisciplinar de seus achados”.

A interdisciplinaridade faz parte da proposta educativa freireana. É preocupação desde sua experiência pedagógica em Angicos. E, segundo Gadotti (2000, p. 10), também na Secretária Municipal de São Paulo, Paulo Freire deu uma reorientação curricular, chamada de projeto da interdisciplinaridade, e “a interdisciplinaridade não é apenas um método pedagógico ou uma atitude do professor. É uma exigência da própria natureza do ato pedagógico”.

c) Círculo dialógico enquanto prática interdisciplinar

A educação freireana tem sua base no círculo e desenvolveu o círculo de cultura como experiência fundante para a educação dialógica, colocando sua referência na pedagogia do opri-

mido. Este círculo é um lugar (debaixo de uma árvore, na sala de uma casa ou na escola) onde um grupo de pessoas se reúne para aprender mais, dialogando sobre seu trabalho, sobre a realidade local e nacional, sua vida familiar etc. Numa dinâmica em que todos aprendem a ler e escrever (o texto), ao mesmo tempo em que aprendem a ler (analisar e atuar) sua prática.

Nesses círculos não pode existir o professor “que tudo sabe”, nem o aluno “que nada sabe”. Tampouco podem existir as lições tradicionais que só exercitam a memória dos estudantes. A educação se desenvolve numa relação dialógica com procedimentos que favorecem a aquisição de conhecimentos com ações colaborativas tendo sua referência básica no diálogo, entendido como um elemento essencial no processo educativo, e respondem à exigência radical das pessoas que não podem se construir fora da comunicação. Conforme Ernani M. Fiori, no prefácio de *Pedagogia do Oprimido*, os círculos de cultura são espaços onde se aprende em “reciprocidade de consciências”, com “Um coordenador que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica de grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta ao curso do diálogo”. (FREIRE, 1989, p. 15).

Os círculos favorecem o diálogo e contribuem para o desenvolvimento de novas teorias e novas práticas em busca da autonomia:

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 1989, p. 67)

Essas categorias ajudam a entender a perspectiva interdisciplinar da pesquisa e da educação freireana. Seu ensinamento chama a atenção para a ação interdisciplinar da equipe. Primeiro,

busca conhecer a realidade, pesquisando a situação das pessoas e, com “o universo temático, recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu” (FREIRE, 1989, p. 120). Esta perspectiva leva à conscientização e ao trabalho colaborativo para transformar a situação injusta.

Essa capacidade de ler o mundo e a palavra permite conhecer melhor a realidade e encontrar alternativas que contribuam para pensar juntos, de forma crítica, o próprio mundo, compreendendo melhor a situação das pessoas para alcançar os resultados esperados. E é isso que a sociedade contemporânea requer: uma leitura atenta do contexto, mantendo a abertura ao diálogo e respondendo adequadamente às situações complexas que se apresentam.

A proposta de educação freireana parte do processo de conscientização em que a leitura da palavra e do próprio contexto, aprofundado em grupos, num processo metodológico em que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquela. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1989, p. 9).

O problema de pesquisa surge com o conhecimento da realidade apreendida com as palavras dos educandos, destacando-se as situações de opressão, como base da problematização da realidade, superando a compreensão estreita dos problemas. Assim é possível reconhecer as preocupações da comunidade que revelam a temática a ser pesquisada e tratada de forma interdisciplinar, base do conteúdo programático para ser tematizado e vivido. Ou seja, buscar-se-á conhecer o discurso para reconhecer saberes necessário à prática educacional dialógica.

Desafios de uma ciência/ formação interdisciplinar segundo Santos

Além de Habermas e Freire, outro autor que nos auxilia a pensar a interdisciplinaridade nas

ciências é Boaventura de Sousa Santos. Nascido em Coimbra em 1940, publicou extensivamente nas áreas de sociologia do direito, sociologia política, epistemologia, estudos pós-coloniais, e sobre os temas dos movimentos sociais, globalização, democracia participativa, reforma do Estado, direitos humanos, com trabalho de campo realizado em Portugal, Brasil, Colômbia, Moçambique, Angola, Cabo Verde, Bolívia e Equador.

Esse autor defende que vivemos em um momento de transição entre o paradigma da ciência moderna e um novo paradigma emergente, o da ciência pós-moderna, a partir da constatação de que a modernidade não cumpriu as promessas que fez em relação aos grandes problemas da humanidade. Na pós-modernidade, a formação interdisciplinar é uma de suas características principais, na medida em que considera a diversidade, a multiplicidade e a heterogeneidade dos fatos, além dos sujeitos presentes nesta formação.

a) O paradigma dominante ou o modelo da Racionalidade que preside a ciência moderna

Para Santos (2018), o modelo de racionalidade que preside a ciência moderna constitui-se a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes basicamente no domínio das ciências naturais. Esta nova racionalidade científica nega todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. Distingue-se ostensivamente de duas formas de conhecimento não científico: “o senso comum e as chamadas humanidades ou estudos humanísticos” (SANTOS, 2018, p. 20). Um conhecimento que se fundamenta na distinção entre conhecimento científico e senso comum, por um lado, e natureza e pessoa humana, por outro.

Na ciência moderna a matemática ocupa um lugar central e fornece à ciência o instrumento privilegiado de análise. Desta

centralidade da matemática derivam duas consequências: em primeiro lugar, “conhecer significa quantificar. O rigor científico afere-se pelo rigor das medições” (SANTOS, 2018, p. 27). O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Em segundo lugar, “o método científico assenta na redução da complexidade” (SANTOS, 2018, p. 28). Conhecer significa, neste sentido, dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou.

Esse conhecimento científico moderno aspira à formulação de leis, à luz de regularidades observadas, com vista a prever o comportamento futuro dos fenômenos. A descoberta das leis da natureza assenta, por um lado, no isolamento das condições iniciais relevantes e, por outro, no pressuposto de que o resultado se produzirá independentemente do lugar e do tempo em que se realizarem as condições iniciais (SANTOS, 2018). As leis da ciência moderna são um tipo de causa formal que privilegia o como funciona das coisas em detrimento de qual o agente ou qual o fim das coisas. É por essa via que o conhecimento científico rompe com o conhecimento do senso comum.

Para Santos (2018), um conhecimento baseado na formulação de leis tem como pressuposto a ideia de ordem e de estabilidade do mundo, a ideia de que o passado se repete no futuro. Uma ideia que remonta à mecânica newtoniana, na qual o mundo da matéria pode ser determinado pelas leis físicas e matemáticas, um mundo que o racionalismo cartesiano torna compreensível por meio da decomposição nos elementos que o constituem. “Esta ideia do mundo-máquina é de tal modo poderosa que se vai transformar na grande hipótese universal da época moderna, o mecanismo” (SANTOS, 2018, p. 31). Este determinismo mecanicista é o horizonte certo de uma forma de conhecimento que se pretende utilitário e funcional, reconhecido menos pela capacidade de compreender o real do que pela capacidade de domínio e transformação.

b) A crise do paradigma moderno de ciência

Na visão de Santos este modelo de racionalidade científica atravessa uma profunda crise que se atribui a uma pluralidade de condições, sejam sociais ou mesmo teóricas. Na realidade, o próprio “aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda” (SANTOS, 2018, p. 43). A relatividade da simultaneidade de Einstein, a mecânica quântica de Heisenberg e Bohr, as investigações de Gödel e as pesquisas do físico-químico Ilya Prigogine constituíram um rombo no paradigma da ciência moderna. Especialmente os avanços do conhecimento nos domínios da microfísica nos últimos anos permitiram uma nova concepção da matéria e da natureza.

Em vez da eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente. (SANTOS, 2018, p. 50).

Essa visão teórica faz parte de um movimento que atravessa as várias ciências da natureza e as ciências sociais, um movimento de vocação transdisciplinar que Santos percebe, entre outros, no conceito de auto-organização de Jantsch e no conceito de autopoieses de Maturana e Varela. Este movimento científico propiciou uma profunda reflexão epistemológica sobre o conhecimento científico oriunda dos próprios cientistas que adquiriram uma competência e um interesse filosóficos para problematizar a sua prática científica e análise das condições sociais, dos contextos culturais, dos modelos organizacionais da investigação científica.

Se, de um lado, a crise da ciência moderna se explica a partir das condições teóricas, acima elencados, por outro, as condições sociais são consequência da incapacidade de autorregulação. As ideias de autonomia da ciência e do desinteresse do conhecimento científico colapsaram frente ao fenômeno global da industrialização da ciência. A industrialização da

ciência resultou no compromisso desta com os centros de poder econômico, social e político. Esta industrialização da ciência manifestou-se tanto ao nível das aplicações como ao nível da organização da investigação científica. Para Santos (2018, p. 61).

As bombas de Hiroshima e Nagasaki foram um sinal trágico, a princípio visto como acidental e fortuito, mas hoje, perante a catástrofe ecológica e o perigo do holocausto nuclear, cada vez mais visto como manifestação de um modo de produção da ciência inclinado a transformar acidentes em ocorrências sistemáticas.

c) A emergência de um novo paradigma, pós-moderno e interdisciplinar

Para Santos (2018), a revolução científica que atravessamos é estruturalmente diferente da que ocorreu no século XVI. É uma revolução científica que ocorre no interior de uma sociedade revolucionada pela ciência, um paradigma científico prudente num paradigma social de vida decente. Este paradigma emergente pode ser melhor explicado a partir de algumas teses.

Em primeiro lugar, “todo o conhecimento científico-natural é científico social”. O conhecimento não é dualista, nem se funda na superação das distinções entre “natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjetivo/objetivo, coletivo/individual, animal/pessoa” (SANTOS, 2018, p. 69). Como afirma Nunes (2004, p. 66), as mudanças climáticas globais, a biodiversidade humana, a primatologia, as ciências do ambiente ou as ciências cognitivas são exemplos de terrenos novos, cujos objetos são, ao mesmo tempo, naturais e sociais, que têm levado a novas articulações de saberes e a colaborações e aproximações entre investigadores de áreas tradicionalmente separadas pela grande separação das duas culturas.

Em segundo lugar, todo o conhecimento é local e total. Embora o conhecimento tenha como horizonte a universalidade, constitui-se ao redor de temas adotados por grupos sociais concretos como projetos de via locais,

sejam eles reconstruir a história de um lugar, manter um espaço verde, construir um computador adequado às necessidades locais, fazer baixar a taxa de mortalidade infantil, inventar um novo instrumento musical, erradicar uma doença etc. A fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática. Os temas são galerias por onde os conhecimentos progredem ao encontro uns dos outros. (SANTOS, 2018, p. 82).

Sobre essa perspectiva, o conhecimento é total porque reconstitui os projetos cognitivos locais realçando sua exemplaridade. Desta forma, incentiva os conceitos e as teorias desenvolvidas localmente a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser utilizados fora do seu contexto de origem. Desta forma, o conhecimento pós-moderno é um conhecimento sobre as condições de possibilidade da ação humana projetadas no mundo a partir de um espaço-temporal local. “Um conhecimento deste tipo é relativamente imetódico, constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica” (SANTOS, 2018, p. 83). A ciência pós-moderna não segue um estilo unidimensional, mas uma configuração de estilos construída segundo o critério e a imaginação pessoal do cientista.

Em terceiro lugar, todo o conhecimento é autoconhecimento. A ciência, como diz Santos (2018), não descobre, cria, e o ato criativo protagonizado por cada cientista e pela comunidade científica no seu conjunto tem de se conhecer intimamente antes que conheça o que com ele se conhece do real. As nossas trajetórias de vida pessoais e coletivas e os valores e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas. No paradigma emergente, o caráter autobiográfico e autorreferenciável da ciência é plenamente assumido. Não nos separamos pessoalmente do que estudamos, mas nos aproximamos compreensivamente. A incerteza do conhecimento que a ciência moderna sempre viu como uma limitação técnica destinada a sucessivas superações

transforma-se na chave do entendimento de um mundo que, mais do que controlado, tem que ser contemplado (SANTOS, 2018, p. 92).

Em quarto lugar, todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum. A ciência pós-moderna tenta dialogar com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas. Sobretudo o conhecimento do senso comum, o conhecimento vulgar e prático que no cotidiano orienta as nossas ações e dá sentido à nossa vida. A ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo. Embora o senso comum seja um conhecimento mistificado e conservador, tem, no entanto, uma dimensão utópica e libertadora, que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico. Para Santos (2018, p. 98), a ciência moderna, ao “sensocomunizar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida”.

Sanín (2004), ao comentar o pensamento de Santos, afirma que a única maneira de encontrar os limites e os novos horizontes da ciência é estabelecer formas de diálogo entre diversas razões e construir processos sistemáticos de tradução entre várias lógicas diferentes. Para ele, “a ciência contemporânea está numa posição particularmente favorável para entabular esse diálogo, porque, pela própria natureza dos problemas e objetos de que se ocupa, está agudamente consciente dos seus próprios limites” (SANÍN, 2004, p. 421).

Desafios concretos da interdisciplinaridade na perspectiva desses autores

A partir da análise e problematização dos autores citados neste artigo, destacamos três desafios concretos para o desenvolvimento

de uma formação interdisciplinar na busca de enfrentarmos os problemas atuais e a crise da humanidade: a superação da crise ética, a questão ambiental e a questão social.

Os dados mostram que é necessário buscar novas fundamentações para os problemas “já conhecidos”. Diversos autores têm se debruçado sobre a temática, que necessita agora de novas bases.

1º- Para a superação da crise ética: novos fundamentos na formação humana

A superação da crise ética se dá, na perspectiva de Habermas (1992), através do cultivo da racionalidade comunicativa, desde os espaços escolares e ampliando para o cotidiano da vida em sociedade. Ou seja, através da comunicação entre os sujeitos, visando ao entendimento, as pessoas podem construir gramaticalmente sentidos comungados intersubjetivamente a partir dos quais a comunidade busca agir no mundo.

Nesse processo de produção intersubjetiva, concebe-se a constituição de um conjunto de saberes como *pano de fundo* e/ou referência primeira para compreender a própria existência humana. Esses saberes originários constituem o *Mundo da Vida*, enquanto fonte principal de recriação e produção dos sentidos humanos para a vida em sociedade.

Eis, então, um conceito fecundo para recriar os atuais processos socioculturais alienantes, que as sociedades vivenciam. O *Mundo da Vida* está além do controle da *razão instrumental*. Dessa forma, Habermas (1992) mantém a firme convicção de que é possível recriar a cultura, superando os modelos de racionalidades alienantes, através de um processo de emersão de novos sentidos humanos existenciais por intermédio da Razão Comunicativa.

Para Santos (1989, p. 154), o conceito de Senso Comum se aproxima da concepção *Mundo da Vida* em Habermas. Contudo, afasta-se em dois aspectos principais: em primeiro lugar, o conceito de quotidianidade da nossa

vida social em sociedades complexas é feito de muitas quotidianidades, como a doméstica, a do trabalho, a da cidadania e a da mundialidade. O segundo aspecto em que a concepção de Santos se afasta de Habermas é que para este o *Mundo da Vida* é o espaço e o tempo de consenso, da cooperação, da comunicação e da intersubjetividade.

Conforme Santos (1989), não há dúvida que essas são dimensões importantes do *Mundo da vida* em que nos produzimos e reproduzimos. Entretanto, é necessário que sejam compreendidas em tensão dialética com o conflito, a violência, o silenciamento e o estranhamento. Nas palavras desse autor:

A tensão latente ou manifesta que constitui a nossa quotidianidade ocorre de modo diferente em cada um dos contextos estruturais em função do mecanismo de poder específico que subjaz a cada um deles: o patriarcado, a exploração, a dominação e a troca desigual. (SANTOS, 1989, p. 155).

Para Santos (1989), o desafio utópico e emancipador no mundo moderno – saturado de demonstrações científicas e de necessidades técnicas, onde o conflito é normalmente vivido como consentimento relutante, reservado ou fatalista, a violência como repressão dos excessos, o silenciamento como comunicação desinteressante, irrelevante ou vazia, o estranhamento, como proximidade indiferente – é negociar sentidos, encenar presenças, dramatizar enredos, amortizar diferenças, deslocar limites e esquecer princípios e lembrar contingências.

Já a obra de Paulo Freire apresenta uma ética humanizante, baseada em uma visão de ser humano, de mundo e da história que se contrapõe à ética utilitarista e do lucro a qualquer custo do nosso tempo. Defende a dignidade da pessoa humana como responsabilidade ética e a educação como base de acesso à formação ética que não permite dicotomias:

A compreensão crítica da tecnologia, da qual a educação de que precisamos deve estar infundida, é a que vê nela uma intervenção crescentemente sofisticada no mundo a ser

necessariamente submetida a crivo político e ético. Quanto maior vem sendo a importância da tecnologia hoje tanto mais se afirma a necessidade de rigorosa vigilância ética sobre ela. De uma ética a serviço das gentes, de sua vocação ontológica, a do ser mais e não de uma ética estreita e malvada, como a do lucro, a do mercado. (FREIRE, 2000, p. 46).

Dessa forma, o princípio ético freireano parte do contexto histórico-social e busca a autonomia democrática, sempre voltada aos oprimidos, mesmo diante das perplexidades e conformações do mundo atual. Freire (2001) percebe as incoerências e obstáculos ao processo emancipador e os mecanismos de dominação: “é bem verdade que a industrialização vem promovendo a sua transformação de espectador quase incomprometido em ‘participante’ ingênuo, em grandes áreas da vida nacional” (FREIRE, 2001, p. 31).

O compromisso ético de Freire pode contribuir para a elaboração do processo metodológico fundamentado no diálogo crítico, que requer o conhecimento dos condicionamentos históricos, sociológicos e ideológicos. A esperança nas pessoas e no poder de transformação da coletividade, expressando-se a “favor do sonho, da utopia, da liberdade, da democracia é o discurso de quem recusa a acomodação e não deixa morrer em si o gosto de ser gente, que o fatalismo deteriora” (FREIRE, 2001, p. 86).

Os novos fundamentos éticos apresentados por Freire (1997) mostram o valor da ética para a educação e para a vida das pessoas, evitando o puro treinamento técnico das pessoas: “Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar” (FREIRE, 1997, p. 37).

2º- Desafios na questão ambiental: uma formação interdisciplinar e o cuidado com o futuro do planeta

Segundo Habermas (1994), em questões ambientais, vivemos uma verdadeira “bomba relógio”. Ou seja, o Planeta não suportará o ritmo de destruição e violência contra a na-

tureza, produzido pelo modelo econômico e tecnológico predominantes em curso. Isso por que consumimos atualmente mais do que os recursos naturais podem ser renovados. O desequilíbrio torna-se crescente e insustentável!

Além disso, Habermas (1994) aponta que, para desarmar essa “bomba relógio”, é necessária a transição do paradigma moderno (disciplinar) de formação humano para um novo paradigma, fundamentado na perspectiva interdisciplinar e ético-comunicativa. Ou seja, um novo perfil na forma de pensar e agir socialmente, em que todos se comprometem a discutir soluções coletivas, buscando o entendimento para a intervenção no mundo de forma responsável diante do futuro da humanidade, do planeta e da sociedade, para o maior equilíbrio social, político e ambiental.

Conforme Santos (2018), o enfrentamento dos problemas ambientais exige uma formação interdisciplinar. Por isso, alerta que todo conhecimento científico é científico-social. O conhecimento não é dualista, nem se funda na superação das distinções entre “natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjetivo/objetivo, coletivo/individual, animal/pessoa” (SANTOS, 2018, p. 69).

A emergência de novos domínios e objetos de investigação exige a unidade entre sociedade, natureza e tecnologia. Por isso, temas como as mudanças climáticas globais, a biodiversidade humana, as ciências do ambiente ou as ciências cognitivas são exemplos de terrenos novos, cujos objetos são, ao mesmo tempo, naturais e sociais e têm levado a novas articulações de saberes e a colaborações e aproximações entre investigadores de áreas tradicionalmente separadas pela grande separação das culturas.

A pesquisa interdisciplinar, conforme Santos (2018, p. 22), ajuda a compreender a urgência de somar forças para cuidar do meio ambiente, pois “todo o conhecimento é local e total”. Nesta perspectiva de produção de conhecimento há convergência de disciplinas ou áreas do saber em projetos que procuram

dar respostas aos problemas sociais, aos problemas de desenvolvimento de tecnologias apropriadas às formas de vida sustentáveis, aos problemas de saúde ou ambientais. No plano local, encontra hoje uma diversidade de experiências cuja riqueza está ainda em grande parte por inventariar.

Também Freire (1997, p. 67) contribui para desenvolver novas bases ao fundamentar uma nova relação com o meio ambiente e o cuidado do planeta com uma “educação ambiental capaz de induzir dinâmicas sociais que levam a mudanças individuais e coletivas, locais e globais que provocam uma abordagem colaborativa e crítica na busca da resolução dos problemas”.

A educação ambiental com uma abordagem colaborativa permite olhar para o planeta e responsabilizar-se com o cuidado do meio ambiente em que estamos inseridos. Este cuidado é necessário para nós e para as futuras gerações. Por isso, afirma: “Eu gostaria de ser lembrado como alguém que amou o mundo, as pessoas, os bichos, as árvores, a terra, a água, a vida!” (FREIRE, 2001, p. 25).

Dessa forma, Freire ajudou-nos a compreender que o ser humano se desenvolve ao aprender. E a educação ambiental pode encontrar na teoria freireana contribuições significativas para sua práxis libertadora, baseada em uma ética da responsabilidade para com os outros e com o Planeta.

3º A questão social contemporânea: migrações, exclusão, violência etc.

Ao afirmar que todo o conhecimento é autoconhecimento, no qual os conhecimentos científicos são também autobiográficos e autorreferenciáveis, em que a forma de visão do mundo e a cultura dos investigadores (valores, crenças, representações) tornam-se parte da explicação científica, Santos (2018) dá voz aos marginalizados ou ignorados. Estes podem hoje fazer novas interrogações e são vozes críticas que surgem de quadrantes diversos, como os movimentos indígenas, sem-terra e

os ambientalistas, e defendem o direito aos recursos de biodiversidade e à valorização dos seus conhecimentos e experiências. Os movimentos ambientalistas produzem conhecimentos alternativos ou críticos das tecnociências dominantes e os movimentos feministas e multiculturais procuram influenciar a reorientação da investigação científica e tecnológica no sentido de uma maior responsabilidade social e ambiental.

Os movimentos sociais e populares eram temáticas constantes na perspectiva educacional de Paulo Freire. Ele parte do diálogo que permite a reflexão crítica em suas relações no mundo através da ação que possibilita a libertação e a transformação social: “É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1989, p. 67).

A realidade concreta dos sujeitos envolvidos nos movimentos sociais e processos educativos é tema de investigação. É um processo que parte da crítica, com um método rigoroso, humilde e persistente no qual a “sala de aula libertadora é exigente, e não permissiva. Exige que você pense sobre as questões, escreva sobre elas, discuta-as seriamente” (FREIRE; SHOR, 2008, p. 25). Tal metodologia freireana afirma que a educação esteja harmonizada com o fim que persegue: “permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história” (FREIRE; SHOR, 2008, p. 39).

Considerações finais

Considerando o paradigma ético-comunicativo e dialógico nesse processo de produzir novos entendimentos acerca da vida humana em sociedade, entendemos que é possível termos a esperança em construirmos no futuro amplos caminhos de reelaboração sociocultural a partir das responsabilidades intersubjetivamente assumidas frente aos desafios de transformação da realidade.

Através do processo educacional, ancorados no *paradigma interdisciplinar*, acreditamos ser possível superar a lógica objetivante e alienadora da formação humana coordenada pela razão técnica e construir um novo modelo de sociedade que supere os problemas mais profundos do mundo atual, tais como a alienação, a exclusão social e as diferentes formas de conflitos que hoje afloram na convivência social.

A razão proposta por Habermas supera a *racionalidade egológica* da subjetividade transcendental e, igualmente, a *razão universal* que governa a história concebida por Hegel. É uma racionalidade que vai se construindo no processo intersubjetivo da comunicação a partir do qual as *múltiplas vozes* dos participantes do diálogo produzem uma *unidade de sentido* através da busca de entendimento sobre algo no mundo. O *telos* da linguagem é alcançar o entendimento e produzir práticas de solidariedade e trocas de sentidos humanizadores da vida em sociedade.

Na mesma direção, Freire (2001) defende que a educação contemporânea precisa inovar e ousar novas possibilidades, coerentes com os desafios da sociedade em profundas transformações. Por isso, a pesquisa deve fazer parte do processo educativo, em que professores são convidados a revelar os fatos, despertando nos educandos a consciência crítica sobre o que lhes é transmitido para que possam superar a consciência ingênua com uma postura crítica. Através do diálogo que possibilite aos educadores e educandos a troca de ideias e conhecimentos, temos o desenvolvimento do próprio conhecimento.

Com Santos (2004) reafirmamos a necessidade de um conhecimento prudente para uma vida decente, com destaque para o diálogo entre os diferentes saberes. A *ecologia de saberes* torna-se cada vez mais uma necessidade nos tempos atuais, quando precisamos urgentemente dialogar com as diferentes experiências de vida e fazer emergir o potencial de inteligência e criatividade dos povos e culturas

que foram historicamente invisibilizados, ou sufocados pelas lógicas dominantes.

Com Freire (2000, p. 67) “assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e florestas”. E a busca de humanização do mundo, que faz da natureza humana uma constante busca do ser mais, revela em nós seres em construção, uma existência radicalmente Ética, conforme afirma Freire (1997, p. 20): “Na verdade, falo da ética universal do ser humano da mesma forma como falo de sua vocação ontológica para o ser mais, como de sua natureza constituindo-se social e historicamente.”

Nessa perspectiva é que Freire (1989) concebe importância de uma *ciência biófila*, que cultive uma intencionalidade em defesa da vida, acima de tudo fundamentada numa epistemologia interdisciplinar. Esse autor defende que o verdadeiro *conhecimento é interdisciplinar* e deve articular dialeticamente a experiência da vida prática com a sistematização rigorosa e crítica.

E, além de interdisciplinar, toda educação e elaboração da ciência requer o compromisso com a vida em sua totalidade. Precisamos cada vez mais de uma educação e de uma ciência *biófila*, pois se a humanidade apenas produzir conhecimento para transformar em produtos tecnológicos voltados para o lucro, nós estaremos aumentando os graves problemas ambientais e sociais, tornando insustentável o futuro da humanidade.

REFERÊNCIAS

ANDREOLA, Balduino A. O Processo do Conhecimento em Paulo Freire. **Educação e Realidade**, Vol.18, nº 1, p. 32-45, jan-jul/1993. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/download/3054/320>. Acesso em dez. 2020..

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GADOTTI, Moacir. Cruzando fronteiras: teoria, método e experiências freireanas. *In*: COLÓQUIO DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO: Educar, Promover, Emancipar. Os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória, 1., 2000, Lisboa. **Anais eletrônicos** [...]. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Lisboa, 2000. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3002/1/FPF_PTPF_01_0369.pdf. Acesso em: jun. 2019.

HABERMAS, Jürgen. **A crise da legitimação no capitalismo tardio**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HABERMAS, Jürgen. **Que significa el socialismo hoy?** Buenos Aires: Almagesto, 1992b.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa**. Madri: Taurus, 1992a. t. 1 e 2.

NUNES, João Arriscado. Um discurso sobre as ciências 16 anos depois. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 59-83.

SANÍN, Francisco Gutiérrez. Limites da razão – razão dos limites. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 419-428.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

TORRES, Carlos A. **Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação**. São Paulo: Loyola, 1997.

ZITKOSKI, Jaime José. Educação popular e emancipação social: convergências nas propostas de Freire e Habermas. *In*: REUNIÃO DA ANPEd, 26.,

2003, Poços de Caldas, MG. **Anais eletrônicos** [...]. Poços de Caldas, MG: ANPEd, 2003. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/06tjaijz.pdf>. Acesso em: ago. 2019.

Recebido em: 10/03/2020

Aprovado em: 15/12/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

FREQUÊNCIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÕES DAS FAMÍLIAS E DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO¹

*Maria Beatriz Vasconcelos Silva (UFMG)**

<https://orcid.org/0000-0002-4773-1981>

*Lívia Fraga Vieira (UFMG)***

<https://orcid.org/0000-0002-9036-0151>

RESUMO

Em pesquisa realizada em 2016 e 2017, pretendeu-se conhecer os motivos, os fatores influenciadores e as justificativas da infrequência das crianças na educação infantil, na perspectiva das famílias e dos profissionais da educação no contexto de três Escolas Municipais de Educação Infantil da Secretaria de Educação de Belo Horizonte, MG, escolhidas conforme o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal do bairro. Foram analisados os diários de classe das turmas e aplicados 233 questionários aos familiares, os quais também foram entrevistados juntamente com os profissionais da educação (diretoras, coordenadoras, docentes e técnica educacional). Constatou-se que o principal motivo da infrequência é o adoecimento da criança. Fatores impeditivos relacionados às condições de moradia, ao emprego, à constituição das famílias (chefiadas por mulheres, mães adolescentes) foram igualmente constatados, evidenciando que a infrequência escolar é maior entre crianças vivendo em situações de vulnerabilidade social.

Palavras-chave: Educação infantil. Frequência escolar. Vulnerabilidade social. Escolas municipais de educação infantil. Belo Horizonte.

ABSTRACT

SCHOOL FREQUENCY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: PERCEPTIONS OF FAMILIES AND EDUCATION PROFESSIONALS

In a survey conducted in 2016 and 2017, it was intended to know the reasons, the influencing factors and the justifications for the infrequency of children in early childhood education, from the perspective of families and education professionals in the context of three Municipal Schools of Early Childhood Education. Education of Belo Horizonte / MG, chosen according to the Municipal Human Development Index of the neighborhood. The class diaries of the classes

¹ Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Pesquisa da UFMG, sendo autorizada a sua execução.

* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora da Educação Básica da rede municipal de Belo Horizonte. E-mail: bia.ovsilva@hotmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade de Paris 5, Sorbonne. Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: liviafraga59@gmail.com

were analyzed and 233 questionnaires were applied to family members, which were also interviewed together with the education professionals (principals, coordinators, teachers and educational technique). It was found that the main reason for the infrequency is the child's illness. Impairing factors related to housing conditions, employment, and the constitution of families (headed by women, teenage mothers) were also found, showing that school attendance is higher among children living in socially vulnerable situations.

Keywords: Early childhood education. School attendance. Social vulnerability. Municipal schools of early childhood education. Belo Horizonte.

RESUMEN

ASISTENCIA ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: PERCEPCIONES EM FAMILIAS Y PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

En una investigación realizada en 2016 y 2017, se pretendía conocer los motivos, factores influyentes y justificaciones de la poca asistencia de los niños en la educación de la primera infancia, desde la perspectiva de las familias y los profesionales de la educación en el contexto de tres Escuelas Municipales de Educación Infantil de la Secretaría de Educación de Belo Horizonte/MG, elegida según el Índice de Desarrollo Humano Municipal del barrio. Se analizaron registros de clase de los grupos de estudiantes, se aplicaron 233 cuestionarios a miembros de la familia, que también fueran entrevistados junto con los profesionales de la educación (directores, coordinadores, maestros y asistente educativa). Se encontró que la razón principal de la inasistencia es por enfermedad en los niños. También se encontraron factores perjudiciales relacionados con las condiciones de vivienda, el empleo, la constitución de las familias (encabezadas por mujeres, madres adolescentes), lo que demuestra que la inasistencia a la escuela es mayor entre los niños que viven en situaciones socialmente vulnerables.

Palabras clave: Educación infantil. Asistencia escolar. Vulnerabilidad social. Escuelas municipales de educación infantil. Belo Horizonte.

Introdução

O princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola é um dos pilares para a garantia do direito à educação no Brasil e nas democracias. Desde 2009, o dever do Estado com a Educação se estabeleceu, entre outras garantias, com a ampliação da obrigatoriedade escolar para pessoas de quatro a dezessete anos, abarcando a frequência estudantil da pré-escola ao ensino médio. A Constituição Federal, promulgada em 1988, definiu a educação infantil em creches e pré-escolas, como direito de trabalhadores, rurais e

urbanos, como direito das crianças e dever do Estado, atribuindo competência aos municípios pela sua oferta, no escopo do regime de colaboração dos entes federados.

Embora a oferta da educação infantil tenha aumentado exponencialmente nos últimos 20 anos, a análise das estatísticas demográficas e educacionais nos indicam inúmeras barreiras de acesso, decorrentes das desigualdades regionais e de renda, do pertencimento racial e da localização (rural/urbana). Mostra-se que as crianças mais pobres, cujas famílias perce-

bem menos que meio salário mínimo mensal per capita, as negras e as que habitam áreas rurais e periféricas apresentam dificuldades de usufruírem do direito à educação infantil.

Assim, a educação infantil ainda não se configura como um direito que atinge a todas as crianças e famílias que manifestam por meios diversos a necessidade e o desejo de disporem de serviços públicos para a educação e o cuidado compartilhado de filhos pequenos.

Para as crianças que puderam acessar o direito à creche/pré-escola, como acontece a frequência à instituição de educação infantil? Essa foi a principal questão que motivou a pesquisa, cujos resultados apresentamos neste artigo. Buscou-se, nessa perspectiva, investigar as concepções das famílias e dos profissionais da educação sobre a frequência escolar das crianças matriculadas nas Escolas Municipais de Educação Infantil² (EMEI) da Secretaria de Educação do município de Belo Horizonte. A investigação se justificou, em primeiro lugar, pela premissa de que o estudo da frequência escolar poderia apontar meios para compreendermos a concepção que os adultos envolvidos na rotina das crianças possuem sobre a escolarização na primeira infância. Além disso, foi motivada pela necessidade de conhecer as configurações que envolvem a frequência escolar das crianças pequenas frente à implementação da Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013), que estendeu a faixa de matrícula obrigatória a partir da pré-escola.

As seguintes questões incitaram a pesquisa: Quais são os motivos de infrequência das crianças na Educação Infantil? Por que algumas se tornam infrequentes mesmo após terem encontrado dificuldade de conseguir vaga em instituição pública? Os motivos das faltas variam conforme a localização das instituições na cidade? Quais são as justificativas das famílias

para a infrequência escolar? Como os profissionais da educação percebem os aspectos que envolvem a frequência escolar das crianças na rotina da instituição?

A fim de respondermos tais perguntas optamos por realizar a pesquisa de campo na Região Norte do município de Belo Horizonte em três instituições, escolhidas conforme o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)³ do bairro em que estão localizadas, o que resultou na seleção apresentada a seguir.

EMEI A – Localizada em bairro com Alto IDHM, foi construída em uma área que iniciou seu processo de ocupação a partir da década de 1950, como opção de moradia para os trabalhadores que não tinham condições de morar no Centro da cidade. Apesar de pertencer à regional Norte, o bairro sofreu a influência da expansão da regional Venda Nova, que possui um importante centro comercial e de serviços, e da regional Pampulha, que desde sua construção atraiu moradores devido à modernização e à variedade de opções de lazer. Tais características, aliadas à abertura de importantes avenidas, fizeram com que o bairro fosse se “constituindo por casas e apartamentos com bons padrões de construção” (BELO HORIZONTE, 2011, p. 23).

EMEI B – Localizada em bairro com Médio IDHM. O bairro está localizado em uma área considerada distante do Centro da capital, anteriormente ocupada por sítios e fazendas. Essa área, para acompanhar o desenvolvimento urbano e acomodar a população crescente, foi dividida em lotes na década de 1940. Entretanto, situação recorrente na Regional Norte,

2 Em alguns trechos de entrevistas poderá aparecer a sigla UMEI como referência às instituições públicas de atendimento à Educação Infantil em Belo Horizonte, tendo em vista que até o ano de 2018, tais locais eram designados como Unidades Municipais de Educação Infantil. A nomenclatura foi alterada pela Lei Municipal nº 11.132/2018.

3 Em 2012, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD Brasil), o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e a Fundação João Pinheiro realizaram estudo visando adaptar a metodologia do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) Global para calcular o IDH Municipal (IDHM) dos 5.565 municípios brasileiros. Posteriormente ao IDHM dos municípios brasileiros, as três instituições empreenderam a tarefa de calcular o IDHM em nível intramunicipal das regiões metropolitanas do país – desta vez, para as Unidades de Desenvolvimento Humano (UDH). O IDHM brasileiro considera as mesmas três dimensões do IDH Global – longevidade, educação e renda. (PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO, 2013).

a ocupação foi marcada pela falta de planejamento e auxílio do poder público (BELO HORIZONTE, 2011).

EMEI C – Localizada em bairro com Baixo IDHM. O bairro é considerado um aglomerado subnormal⁴ pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e foi criado a partir da transferência de famílias de baixa renda oriundas de acampamentos que estavam localizados em outras partes da cidade. No mesmo território situa-se uma ocupação urbana, que teve início no ano de 2013, onde também habitam crianças que frequentam a EMEI C.

A região administrativa Norte sofreu e sofre processo de ocupação irregular e desordenada (BIZOTTO, 2015), apresentando bairros com boa infraestrutura, habitados por pessoas de maior poder aquisitivo e outros com estrutura mais precária, cujos moradores possuem menor renda (BELO HORIZONTE, 2011). Mesmo com a proximidade do ponto de vista geográfico dos bairros, as condições sociais e econômicas dos moradores não são equitativas no interior das regiões administrativas da cidade de Belo Horizonte, o que resulta em índices distintos de frequência escolar apresentados pelas crianças, como se mostrará a seguir.

Para apresentar uma análise dos indicadores que possibilitaram tal constatação, organizamos o artigo em três seções. A primeira apresenta uma breve fundamentação teórica e legal a respeito da temática. A segunda seção apresenta dados coletados nas fases da pesquisa, nas quais se utilizou a abordagem quantitativa, cujos procedimentos foram os seguintes:

1 – Leitura e análise dos diários de classe, nos quais se pretendeu levantar as seguintes infor-

⁴ O termo “Aglomerados Subnormais” surgiu em 1987, quando o IBGE iniciou uma reflexão a respeito das características de áreas conhecidas no Brasil por diversos nomes, como favela, comunidade, grotão, vila, mocambo, entre outros. A partir deste estudo, o conceito foi definido como sendo “o conjunto constituído por 51 ou mais unidades habitacionais caracterizadas por ausência de título de propriedade e pelo menos uma das características abaixo: irregularidade das vias de circulação e do tamanho e forma dos lotes e/ou-carência de serviços públicos essenciais (como coleta de lixo, rede de esgoto, rede de água, energia elétrica e iluminação pública) (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2012).

mações: o número de crianças matriculadas nas unidades por faixa etária; as taxas de infrequência; em qual turno as crianças apresentam um maior número de faltas; em qual idade a frequência escolar é maior e menor; em que período do ano ocorre a maior incidência de faltas, e, também, se tais ocorrências são coincidentes nas três instituições.

2 – Elaboração, pré-teste, aplicação e análise dos questionários destinados às famílias, cujo objetivo foi o de investigar a relação entre os motivos de falta das crianças e as variáveis: local de moradia, cor, escolaridade, configuração familiar e gênero.

Na terceira seção são apresentados fragmentos das entrevistas realizadas com as famílias e profissionais da educação, o que se constituiu na terceira etapa da pesquisa. A realização das entrevistas visou complementar informações que permitissem um entendimento contextual dos dados quantitativos apurados nos diários de classe e nos questionários respondidos por familiares.

Frequência escolar em creche e pré-escola: base legal

O estudo da frequência escolar na educação infantil pode ser considerado uma novidade no campo de pesquisas em educação, tendo em vista a ausência de estudos que abordem esta temática na área. De acordo com a legislação vigente, a educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996), e, a partir da implementação da Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013), passou a ser constituída por duas subetapas com regras distintas quanto à obrigatoriedade de matrícula e frequência escolar: creches, definidas como instituições que atendem crianças de zero a três anos, cujas matrículas devem ser efetivadas conforme opção da família; pré-escolas, instituições que atendem crianças de quatro a cinco anos, com matrícula compulsória por parte das famílias.

A despeito da novidade da legislação no que se refere à obrigatoriedade de matrícula das crianças na pré-escola por parte das

famílias, cumpre salientar que o acesso à educação infantil é direito da criança desde o nascimento e deve ser garantido pelo Estado conforme registrado no artigo 208 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Entretanto, os dados oficiais apresentados

pelo IBGE e pelo Censo Escolar demonstram que a oferta de vagas para atendimento às crianças pequenas no país ainda está distante do necessário para atender à demanda, sobretudo em relação à creche, conforme informações apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 –Taxa de escolarização das pessoas de 0 a 5 anos de idade, por grupos de idade na Educação Infantil, segundo Grandes Regiões, nos anos de 2017 e 2018 (%)

Brasil e Grandes Regiões	De 0 a 1 ano		2 a 3 anos		4 e 5 anos	
	2017	2018	2017	2018	2017	2018
Brasil	12,8	12,5	51,1	53,8	91,7	92,4
Norte	2,1	3,0	30,3	31,1	85	86,4
Nordeste	4,4	4,6	52,0	54,2	94,8	95,4
Sudeste	18,5	17,7	57,9	61,3	93	93,8
Sul	25,0	21,6	53,8	55,2	88,9	90,0
Centro-Oeste	10,3	11,4	39,5	43,0	86,9	86,3

Fonte: Elaborado pelas autoras deste artigo com base em dados obtidos na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Educação 2018 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2019).

Nesse cenário, a determinação legal por obrigatoriedade de matrícula na pré-escola pode ser entendida como um meio para que os municípios, responsáveis pela manutenção e desenvolvimento da educação infantil, conforme o texto constitucional de 1988 (BRASIL, 1988), sejam pressionados a ampliar a quantidade de vagas.

De acordo com Monteiro (2003), o direito à educação deve ser entendido como um “meta direito” porque dele dependem “a capacidade de exercício dos direitos de cada um, assim como a consciência do dever de respeitar os direitos dos outros”. (MONTEIRO, 2003, p. 764). Ainda segundo esse autor, a educação obrigatória e gratuita acontece na maior parte dos países está associada ao entendimento de que deve existir a garantia por parte do Estado de uma escolarização básica, devido à sua importância para o desenvolvimento humano e social.

Todavia, alguns especialistas, analisando o contexto brasileiro, chamam a atenção para o risco de que, em contrapartida, a obrigatorie-

dade de matrícula na pré-escola desestimule o investimento na creche, perpetuando e agravando o déficit de vagas para a faixa etária de 0 a 3 anos (CAMPOS, 2010; DIDONET, 2009; VIEIRA, 2011).

Além da obrigatoriedade de matrícula, a Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013) instituiu a necessidade de que as crianças matriculadas na pré-escola cumpram um índice de frequência escolar que contemple 60% do total anual de 200 dias letivos. Diz a Lei, também, que o acompanhamento e controle desta frequência deve ser feito pelas instituições. Há que se ressaltar aqui o caráter de compartilhamento da responsabilidade pela educação das crianças pequenas entre instituições e famílias (BRASIL, 1996) e a dependência que elas possuem frente aos adultos para terem seus direitos efetivados de usufruir o acesso, o que nos leva a inferir que o estudo da frequência escolar e da forma como ocorre seu acompanhamento pode oferecer subsídios para compreendermos como os adultos entendem a escolarização das crianças pequenas e concorrem para a sua efetivação.

Diários de classe e questionários: o que nos informam sobre a frequência escolar nas EMEI

A análise dos Diários de Classe⁵ possibilitou calcular a quantidade total de faltas de cada criança e as médias por turma, por idade e por

turno. Foram analisados os diários de todas as turmas que compunham as EMEI durante o ano de 2016,⁶ tendo sido 22 turmas na EMEI A, 19 turmas na EMEI B e 19 turmas na EMEI C.

Como resultado desse mapeamento, o dado que sobressai em primeiro lugar (Tabela 1) refere-se à média superior de faltas encontradas na EMEI C, aquela que se encontra localizada no bairro com o IDHM mais baixo.

Tabela 1 – Média de faltas nos turnos de atendimento integral, parcial – manhã e parcial – tarde, segundo EMEI, Belo Horizonte, 2016

Turnos de atendimento	EMEI C	EMEI B	EMEI A
Integral	54	26	42
Parcial manhã	42	38	37
Parcial tarde	34	32	28

Fonte: Elaborada pelas autoras deste artigo com base em dados da pesquisa (SILVA, 2018).

Importa registrar que esse dado possibilitou a refutação de uma hipótese inicial apresentada pelas autoras de que os índices de frequência escolar seriam maiores na EMEI C por atender a população mais vulnerável. Todavia, como será discutido adiante, os resultados demonstraram que as famílias atendidas por esta EMEI enfrentam situações cotidianas inerentes à condição social e econômica que dificultam uma presença efetiva e continuada das crianças.

É possível perceber também pelos resultados apresentados na Tabela 1 que existiu uma maior média de faltas entre as crianças matriculadas no turno Integral nas EMEI C e A e uma média superior de faltas no turno da manhã nas três EMEI. Chama a atenção, novamente, a quantidade superior de faltas na EMEI C, exceto para a idade de dois a três anos, em que a média maior de faltas se encontra na EMEI A.

Tabela 2 – Média de faltas por idade, nos turnos de atendimento parcial – manhã e parcial – tarde, segundo EMEI, Belo Horizonte, 2017

Idades	EMEI C		EMEI B		EMEI A	
	MANHÃ	TARDE	MANHÃ	TARDE	MANHÃ	TARDE
3 anos	36	35	41	25	36	23
4 anos	47	32	35	35	34	31
5 anos	36	35	38	27	42	27

Fonte: Elaborada pelas autoras deste artigo com base em dados da pesquisa (SILVA, 2018).

5 O Diário de Classe é um instrumento utilizado para registrar diversos aspectos relacionados à organização da rotina de cada turma, tais como: os nomes das crianças; dados pessoais; data de matrícula; quantidade de dias letivos mensais; data de desligamento da criança, quando for o caso; chamada diária das crianças, a qual é feita pela professora que apura ausentes e presentes; a proposta de trabalho anual para a turma, considerando a idade das crianças; planejamento mensal de atividades; dados pessoais das crianças; datas de ingresso e transferência e relatório de desenvolvimento individual (SILVA, 2018).

Quando consideramos apenas os turnos Parcial Manhã e Parcial Tarde (Tabela 2), podemos constatar que, em todas as EMEI e para todas as idades, a média de faltas tende a ser

6 Embora a análise dos diários de classe tenha sido realizada durante os meses de junho a agosto de 2017, foi necessário tomar os índices de frequência do ano anterior, tendo em vista que importava o resultado total anual de cada turma.

superior no turno da manhã. A idade em que a média alcançou o maior índice foi a de quatro anos na EMEI C, turno da manhã (47 faltas por criança), e a idade em que alcançou o menor valor foi a de três anos na EMEI A, turno da tarde (23 faltas por criança).

Os resultados apresentaram a média geral de faltas, ou seja, são o quociente da divisão entre a quantidade de faltas anuais pelo total de crianças matriculadas.

Ressalte-se que, durante a análise dos diários de classe, houve um dado que apresentou relevância considerável e que merece ser citado. Trata-se da quantidade de crianças que apresentam uma quantidade superior à média geral, não conseguindo alcançar o índice de 60% de frequência estipulado pela legislação para a pré-escola (BRASIL, 2013), ou seja, apresentaram mais de 80 faltas anuais. A Tabela 3 apresenta tais números e é possível perceber que na EMEI C também foi superior a quantidade de crianças nessa situação.

Tabela 3 – Quantidade de crianças com mais de 60% de faltas anuais, em 2016, segundo EMEI

EMEI	Quantidade de crianças
EMEI C	45
EMEI B	16
EMEI A	14

Fonte: Elaborada pelas autoras deste artigo com base em dados da pesquisa (SILVA, 2018).

Os resultados encontrados nos Diários de Classe serviram para realizar um mapeamento inicial da frequência escolar e suscitaram diversos questionamentos, dentre os quais o mais potente refere-se à necessidade de se compreender os motivos da ocorrência de uma maior quantidade de faltas entre as crianças da EMEI C. Para tanto, a aplicação dos questionários⁷ por meio de contato pessoal com os

7 Os questionários foram aplicados para os familiares das três instituições pesquisadas entre os meses de novembro e dezembro de 2017. Foram abordadas as pessoas que levavam e buscavam as crianças durante a entrada e saída, nos horários da manhã – às 07 e às 11h30 - e tarde – às 13h e às 17h30 – tendo sido realizada uma visita em cada

entrevistados foi essencial por que, a despeito de ser um instrumento de coleta de dados quantitativos, proporcionou uma aproximação corpo a corpo com as famílias e, conseqüentemente, uma maior compreensão das tarefas cotidianas que vivenciam, dentre as quais as que se referem à dinâmica necessária para garantir a presença da criança na instituição dia após dia.

Não foi possível alcançar com os questionários a totalidade do público atendido nas três instituições, pois optamos pela abordagem pessoal e mais próxima, com o intuito de tentar minimizar algumas limitações do uso deste instrumento, conforme apresentadas por Gil (2008, p. 122). Dentre os prováveis entraves, tentamos agir de tal forma que fosse possível: possibilitar o preenchimento até mesmo pelas pessoas que não sabiam ler e escrever; auxiliar as pessoas que porventura não compreendessem as questões; ter consciência das circunstâncias em que os questionários foram respondidos e assegurar que a maioria das pessoas devolvesse o instrumento preenchido de forma completa.

Contudo, é possível afirmar que alguns impedimentos para que um maior número de questionários fosse preenchido foram ocasionados pela organização da rotina dos familiares e da própria instituição, tendo em vista que, conforme notas registradas no caderno de campo, muitas pessoas não puderam responder sob a alegação de estarem atrasadas para o trabalho ou para buscar crianças em outras instituições, ou, ainda, para preparar refeições e/ou outros afazeres domésticos. Além disso, era comum ocorrer a dificuldade do preenchimento por familiares que estavam carregando ao colo as crianças pequenas.

Diante de tais justificativas, e da observação de alguns comportamentos durante a entrada e saída dos turnos, pode-se inferir que a dinâmi-

horário, totalizando doze oportunidades de aplicação. Dessa maneira, foi possível alcançar familiares de crianças dos dois turnos parciais e do turno integral em cada EMEI, totalizando o preenchimento de 75 questionários na EMEI A, 81 na EMEI B e 77 na EMEI C.

ca de organização dos horários de entrada e saída dos turnos é marcada pela impessoalidade, tendo em vista que, nesses momentos, parece não haver espaço para maiores interações, pois os familiares, em sua maioria, demonstraram a necessidade de levar e buscar as crianças de forma rápida para dar conta de outras tarefas.

Para a análise dos questionários foi realizada uma tabulação cruzada, utilizando o software SPSS. De acordo com Gil (2008, p. 159),

este tipo de tabulação “consiste na contagem das frequências que ocorrem juntamente em dois ou mais conjuntos de categorias”, tendo sido os resultados organizados em tabelas. Nesse sentido, as respostas aos questionários possibilitaram conhecer o perfil social da população atendida por cada instituição segundo as variáveis: Cor (Tabela 4), Escolaridade (Tabela 5), Composição familiar (Tabela 6) e Sexo do respondente (Tabela 7).

Tabela 4 – Cor do respondente por EMEI (%)

EMEI	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
EMEI A	23,9	21,7	47,8	4,3	2,2
EMEI B	41,3	15,9	41,3	1,6	0,0
EMEI C	14,3	20,0	60,0	2,9	2,9
TOTAL	29,2	18,8	47,9	2,8	1,4

Fonte: Elaborada pelas autoras deste artigo com base em dados da pesquisa (SILVA, 2018).

Os índices apresentados na Tabela 4 referem-se à variável Cor, a qual, seguindo o formato adotado pelo IBGE, foi definida por autodeclaração dos respondentes ao questionário. Os resultados demonstram uma predominância da cor parda nas três EMEI, aspecto que tem sido tendência no país, pois, conforme dados da PNAD Contínua de 2016, entre os anos de 2012 e 2016, o percentual de autodeclarados brancos caiu de 46,6% para 44,2%, enquanto o índice de pardos aumentou de 45,3% para 46,7% e o de pretos, de 7,4% para 8,2% (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2017).

De acordo com Gomes (2011, p. 110) os dados demográficos referentes à cor são passíveis “de diferentes interpretações econômicas, políticas e sociológicas”. Conforme essa autora, a interpretação defendida pelo Movimento Negro é a de que o conjunto da população negra no Brasil seja definido pela incorporação das categorias raciais “preto” e “pardo”. Nesse sentido, podemos admitir que a maior parte dos familiares respondentes nas três instituições está no conjunto da população negra.

Um aspecto que chama atenção é o número superior de negros na EMEI C em relação às

demais, tendo em vista que, nessa instituição, tal categoria abarca 80% dos casos (20,0% preta e 60% parda). Esse resultado confirma a constatação de Motta (2017), o qual, ao realizar um estudo sobre a desigualdade socioespacial que atinge a população dos aglomerados subnormais de Belo Horizonte, pode verificar que

[...] cerca de 74% dos moradores de favelas em Belo Horizonte são negros (pretos ou pardos) e estudos indicam que há ainda um diferencial de renda provindo de um mercado de trabalho segmentado e discriminatório contra esse grupo racial, principalmente do sexo feminino. (MOTTA, 2017, p. 11).

Na Tabela 5, sobre a escolaridade dos respondentes, os índices demonstram uma diferença significativa de resultados, reforçando o fato de existir uma distância social entre as três UMEIs, tendo em vista que a escolaridade é um dos fatores que reforçam o quadro de vulnerabilidade social de uma população, que “de forma indissociável relaciona-se com as dimensões econômicas e sociais” (XIMENES, 2010). Na EMEI A, o maior percentual encontra-se na opção Ensino Superior Completo. Na EMEI B, a maior parte dos respondentes assinalou ter Ensino Médio Completo e houve, também, um

quantitativo considerável de concluintes do Ensino Superior. Quanto à EMEI C, os resultados indicam apenas 2,5% de concluintes do Ensino Superior, enquanto a quantidade de pessoas

com Ensino Fundamental Incompleto é mais que duas vezes o percentual da EMEI B. Na EMEI C, assim como na EMEI B, a maioria dos respondentes assinalou ter concluído o Ensino Médio.

Tabela 5 – Escolaridade do respondente, por EMEI (%)

EMEI	Fundamental incompleto	Fundamental completo	Ensino Médio Incompleto	Ensino Médio Completo	Ensino Superior Completo
EMEI A	0,0	6,5	26,1	26,1	41,3
EMEI B	9,4	10,9	7,8	40,6	31,3
EMEI C	20,0	17,1	19,5	40,9	2,5
TOTAL	9,0	11,0	16,6	36,6	26,9

Fonte: Elaborada pelas autoras deste artigo com base em dados da pesquisa (SILVA, 2018).

Em relação à Composição Familiar, percebemos com os dados registrados na Tabela 6 que prevalece, nas três UMEIs, o tipo nuclear (SZYMANSKY, 2002), tendo em vista que a maioria dos respondentes assinalou que a criança mora com a mãe e o pai e com mãe, pai e irmãos. É possível observar também que tal configuração está mais presente na EMEI A (78,3%), seguida da EMEI B (70,3%) e da EMEI C (51,4%).

Quando observamos as composições familiares monoparentais, percebemos que os maiores índices se referem aos casos de famílias chefiadas por mulheres nas três UMEIs, com um número consideravelmente superior na EMEI C, pois, somados os índices de respostas aos itens “somente com a mãe” e “mãe e irmãos”, temos o total de 40% nesta EMEI. Na EMEI B este percentual chega a 15,6%, e na EMEI A atinge 8,7%. Em relação às famílias monoparentais masculinas, somados os resultados dos itens somente com o pai e pai e

irmãos, temos 2,9% na EMEI C, 4,7% na EMEI B e um resultado nulo na EMEI A. A ocorrência da supremacia de famílias monoparentais femininas ocorre em todo o país, tendo em vista que, de acordo com IBGE, entre os anos 2000 e 2010, tal composição passou de 15,3% para 16,2%, enquanto as masculinas se mantiveram nos mesmos patamares de 1,9% para 2,4%. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2012).

É necessário considerar que as famílias monoparentais femininas se encontram em situação de maior vulnerabilidade. De acordo com Babiuk (2015, p. 2), “as famílias monoparentais de mães sozinhas com filhos são mais vulneráveis no plano econômico, no provimento de víveres e nos cuidados prestados aos filhos”. Ainda de acordo com essa autora, as situações de vulnerabilidade são agravadas para esse tipo de família devido às múltiplas jornadas exercidas pelas mulheres ligadas ao sustento emocional e econômico das famílias.

Tabela 6 – Composição familiar – pessoas que moram com a criança (%), por EMEI

	Somente a mãe	Mãe e irmãos	Somente o pai	Pai e irmãos	Mãe e pai	Mãe, pai e irmãos	Outros parentes
EMEI A	6,5	2,2	0,0	0,0	58,7	19,6	13,0
EMEI B	10,9	4,7	0,0	4,7	29,7	40,6	7,8
EMEI C	5,7	34,3	2,9	0,0	25,7	25,7	5,7
TOTAL	8,3	11,0	1,4	2,1	37,9	30,3	9,0

Fonte: Elaborada pelas autoras deste artigo com base em dados da pesquisa (SILVA, 2018).

A Tabela 7 apresenta a distribuição dos respondentes por sexo e os resultados mostram a predominância das mulheres nas três EMEI, especialmente na EMEI C (91,4%). Assim, verifica-se que as mulheres são responsabilizadas pelas tarefas de buscar e levar as crianças às instituições cotidianamente.

Tabela 7 – Sexo do respondente (%), por EMEI

	Masculino	Feminino
UMEI A	26,1	73,9
UMEI B	33,3	66,7
UMEI C	8,6	91,4
TOTAL	25,0	75,0

Fonte: Elaborada pelas autoras deste artigo com base em dados da pesquisa (SILVA, 2018).

As informações sobre a caracterização dos respondentes relativas às variáveis mencionadas (cor, escolaridade, sexo, arranjo familiar) mostraram que a maioria é de mulheres, predominantemente negras, que apresentam baixa escolaridade e se responsabilizam pelo cuidado das crianças e pela tarefa cotidiana de buscá-las

e levá-las para a EMEI. Especialmente na EMEI C, essas características reforçam o quadro de vulnerabilidade da população atendida. Considerando que o estudo dos diários de classe apontou índices mais baixos de frequência escolar nessa instituição, a análise das variáveis demonstrou que para a população mais vulnerável existem fatores que potencializam as dificuldades de acesso à educação, incidindo também sobre as possibilidades de permanência e frequência efetiva das crianças. Tal constatação fica mais patente quando são analisados os motivos das faltas apontados pelas famílias, conforme será visto a seguir.

Para compor o quadro que apresenta os motivos de falta das crianças foi solicitado aos respondentes que assinalassem sim ou não para cada provável situação que pudesse interferir na frequência das crianças às instituições. Os resultados foram organizados na Tabela 8 e enumerados em ordem decrescente, ou seja, os motivos que mais receberam respostas positivas aparecem nas primeiras posições.

Tabela 8 – Motivos de faltas das crianças por EMEI (%)

	EMEI A		EMEI B		EMEI C	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
1 - Doecimento da criança	80,4	19,6	68,8	31,3	57,1	42,9
2 - Tratamentos médicos	54,3	45,7	40,6	59,4	28,6	71,4
3 - Condições climáticas (se está frio, se está chovendo etc.)	32,6	67,4	15,6	84,4	45,7	54,3
4 - Atraso em relação aos horários da EMEI	13,0	87,0	14,1	85,9	34,3	65,7
5 - Dificuldade de chegar à EMEI por falta de acessibilidade (ruas com buracos, barro, poeira, por exemplo)	0,0	100,0	1,6	98,4	25,7	74,3
6 - Acompanhamento especializado (terapeuta ocupacional, psicólogo, fonoaudiólogo etc.)	13,0	87,0	15,6	84,4	17,1	82,9
7 - Doecimento dos pais e/ou responsáveis.	13,0	87,0	21,9	78,1	17,1	82,9
8 - Por falta de pessoas que façam o traslado da criança.	13,0	87,0	17,2	82,8	14,3	85,7

9 - Incompatibilidade de horários em relação ao trabalho dos pais	17,4	82,6	9,4	90,6	14,3	85,7
10 - Dificuldade de meio de transporte para levar a criança.	13,0	87,0	4,7	95,3	5,7	94,3
11 - Distância entre a residência da criança e a EMEI	6,5	93,5	9,4	90,6	5,7	94,3
12 - Dificuldade de adaptação da criança à EMEI.	2,2	97,8	9,4	90,6	5,7	94,3
13 - Por causa do turno em que está matriculada.	2,2	97,8	7,8	92,2	2,9	97,1

Fonte: Elaborada pelas autoras deste artigo com base em dados da pesquisa (SILVA, 2018).

Podemos observar que o adoecimento da criança foi apontado pelos respondentes como principal fator que provoca a infrequência escolar, seguido do motivo tratamentos médicos. Tais resultados estão relacionados à condição de vulnerabilidade inerente à saúde das crianças pequenas. O tratamento desta temática foi identificado em estudos da área da saúde, tais como Amorim e Rossetti-Ferreira (1999), Maranhão (2008), Rapoport e Piccinini (2001) e Pedraza, Queiroz e Sales (2014).

Um fator que chama a atenção é que o cruzamento das variáveis “idade da criança” e “adoecimento da criança” demonstrou que este motivo foi apontado com mais frequência pelos respondentes responsáveis pelas crianças menores, conforme pode ser conferido na Tabela 9.

Tabela 9 Motivo de falta por adoecimento, de acordo com a idade da criança (%)

Idade da criança	Motivo de falta da criança: Adoecimento	
	Sim	Não
1 ano	81,8	18,2
2 anos	93,3	6,7
3 anos	87,5	12,5
4 anos	57,1	42,9
5 anos	60,5	39,5
6 anos	45,5	54,5

Fonte: Elaborada pelas autoras deste artigo com base em dados da pesquisa (SILVA, 2018).

Observa-se que, embora ainda seja indicado como motivo de falta, o adoecimento tende a diminuir conforme a idade da criança avança. Esse dado reitera os resultados encontrados na análise dos diários de classe, os quais indicaram um maior número de faltas para as crianças que frequentam a creche.

O terceiro motivo a receber mais respostas positivas foi o relacionado às condições climáticas. Interessante observar que o índice foi maior na EMEI C, a que atende famílias residentes na ocupação, as quais encontram dificuldades de acesso por residirem em local com infraestrutura ainda precária. Durante a aplicação dos questionários, as pessoas nessa EMEI justificavam a opção afirmativa para esse motivo, relatando que as ruas ficam com muito barro em períodos chuvosos, ou que os barracões são atingidos pela chuva, molhando as mochilas, material e roupas das crianças, pois as paredes não recebem reboco.

Além disso, em períodos com clima mais seco, as crianças adoecem com mais frequência, vítimas, em sua maioria, de doenças infecciosas respiratórias, conforme Amorim e Rossetti-Ferreira (1999).

O motivo “Atraso em relação aos horários da EMEI” também demonstrou ser mais significativo para os respondentes da EMEI C.

A análise do quinto motivo, que consiste na dificuldade de chegar à EMEI por falta

de acessibilidade, possibilita reforçar a afirmação que já fora aqui apresentada a qual consiste na constatação de que a população residente na área mais vulnerável sofre com questões ligadas à infraestrutura urbana causadas pela falta de planejamento e crescimento desordenado. Nesse item, chama atenção o fato de que 25% dos respondentes da EMEI C indicaram enfrentar tais impedimentos, enquanto na EMEI B tal índice fica em apenas 1,6% e chega a ser nulo na EMEI A. Outro motivo relacionado à saúde aparece como bastante significativo, especialmente na EMEI C, e refere-se às faltas causadas pela necessidade de acompanhamento especializado (Motivo 7). Nas justificativas encontradas nos Diários de Classe foi possível perceber que as crianças que fazem esse tipo de acompanhamento geralmente apresentam um dia determinado de falta de forma periódica, podendo ser semanalmente, quinzenalmente ou, ainda, mensalmente.

Os motivos 7, 8 e 9, os quais constituem, respectivamente, “Adoecimento dos pais e/ou responsáveis”, “Por falta de pessoas que façam o traslado da criança” e “Incompatibilidade de horários em relação ao trabalho dos pais”, apresentaram resultados aproximados nas três instituições e confirmam que a frequência escolar das crianças na Educação Infantil depende da organização da vida familiar e da disponibilidade de adultos que se responsabilizem por sua efetivação.

E, por fim, dentre os motivos apontados, os que demonstraram menor relevância no que se refere à influência para as faltas das crianças nas três instituições foram “Dificuldade de meio de transporte para levar a criança”, “Distância entre a residência da criança e a EMEI”, “Dificuldade de adaptação da criança à EMEI” e “Por causa do turno em que está matriculada”. Possivelmente, tais motivos não se mostraram tão impactantes por causa da proximidade entre as residências das crianças e as instituições.

Frequência escolar: o que pensam as famílias e os profissionais da educação

Os sujeitos que concederam entrevistas foram divididos em dois grupos. Os integrantes do grupo de familiares foram selecionados conforme os resultados da análise dos diários de classe, tendo como critério o total de faltas anuais das crianças durante o ano de 2016. Foram escolhidas em cada EMEI duas famílias de crianças matriculadas na creche e duas famílias de crianças matriculadas na pré-escola, tendo sido uma frequente⁸ e outra infrequente em cada segmento, totalizando doze entrevistas, nas três EMEI. Quanto ao grupo dos profissionais da educação, foram entrevistados os seguintes sujeitos: Vice-diretoras, Coordenadoras Pedagógicas, Professoras e Auxiliares de Secretaria. Foi realizada também uma entrevista no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SMED), mais especificamente na Gerência de Coordenação da Educação Infantil (GECEDI).

O quadro abaixo sintetiza tais informações e apresenta as siglas que serão utilizadas para identificar os sujeitos ao longo do texto.

8 A título de definição de critério de seleção dos sujeitos, consideramos frequentes as crianças que apresentaram presença superior a 60% dos 200 dias letivos, conforme determinação da Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013), em seu Art.31, e, neste viés, foram consideradas infrequentes aquelas que apresentaram um número acima de 40%, ou seja, mais de 80 faltas anuais.

Quadro 2 – Identificação dos entrevistados

Instituição	Entrevistado	Sigla
EMEI A	Familiares	FA1 – familiar de criança frequente na creche. FA2 – familiar de criança frequente na pré-escola. FA3 – familiar de criança infrequente na creche FA4 – familiar de criança infrequente na pré-escola.
	Auxiliar de Secretaria	ASA
	Coordenadora Pedagógica	CPA
	Professora	PA
	Vice-diretora	VDA
EMEI B	Familiares	FB1 – familiar de criança frequente na creche. FB2 – familiar de criança frequente na pré-escola. FB3 – familiar de criança infrequente na creche FB4 – familiar de criança infrequente na pré-escola
	Auxiliar de Secretaria	ASB
	Coordenadora Pedagógica	CP-B
	Professora	PB
	Vice-diretora	VDB
EMEI C	Familiares	FC1 – familiar de criança frequente na creche. FC2 – familiar de criança frequente na pré-escola. FC3 – familiar de criança infrequente na creche FC4 – familiar de criança infrequente na pré-escola
	Auxiliar de Secretaria	ASC
	Coordenadora Pedagógica	CPC
	Professora	PC
	Vice-diretora	VDC
GECEDI/SMED	Gerente de Coordenação da Educação Infantil	G1

Fonte: Elaborada pelas autoras deste artigo com base em dados da pesquisa (SILVA, 2018).

Em primeiro lugar, buscou-se apreender as concepções inerentes à função da instituição pública de Educação Infantil e as expectativas apresentadas por familiares e profissionais quanto às práticas de cuidado e educação realizadas nesses locais. Os depoimentos do grupo de familiares indicam que existe uma concordância com relação ao caráter educativo que as instituições exercem, demonstrando que passaram a exercer junto às famílias a tarefa de partilha não apenas de guarda, mas também de promoção do desenvolvimento das crianças pequenas, conforme Chamboredon e Prévot (1986). As falas a seguir ilustram tal argumento:

Eu matriculei ela mais porque eu precisava trabalhar, e também porque eu achei que o desenvolvimento dela, ela necessitava. (FA1).

[...] no começo ela foi pra escolinha, ela tinha um ano e sete meses. Quando ela foi pra escolinha, era porque eu estava trabalhando. Depois que eu saí não tinha porque ela sair, aí eu deixei ela, eu preferi deixar, preferi deixar ela na escolinha, só tirei do horário integral, deixei só a parte da tarde. (FC2).

Então, no início foi mais pra conseguir um lugar pra ela ficar mesmo, né?! Depois a gente vai entendendo a importância da Educação Infantil. O meu filho não entrou tão cedo quanto ela aqui e ela, assim, todas as etapas dela foi mais avançado que ele. Ela aprendeu cores mais rápido, a coordenação motora foi mais tranquila do que ele, então, no início foi mais um lugar pra ela ficar, depois eu fui vendo a importância que tinha pra vida dela, sabe? (FC1).

Uma importante constatação refere-se ao fato de que os familiares entrevistados desejaram a Educação Infantil para as crianças e as motivações para a procura por uma instituição pública foram diversas, tendo em vista que, além de se justificarem pela possibilidade de ter um local seguro para as crianças ficarem enquanto as mães estivessem no trabalho, também foram citados o auxílio com o sustento da criança e indicação médica. Além disso, os depoimentos das famílias indicam um consenso sobre a relevância da atuação das EMEI para um desenvolvimento satisfatório das crianças em diversos aspectos,

mesmo entre o grupo de famílias das crianças consideradas infrequentes, demonstrando que o elevado número de faltas não necessariamente indica uma desvalorização do trabalho realizado pelas instituições.

Eu não tinha dinheiro de Bolsa Família, não tinha dinheiro pra comprar as coisas pra ele em casa e na UMEI eu sabia que ele ia ter uma alimentação melhor do que em casa. (FC3).

Então, quando eu descobri o diagnóstico da patologia do H. [criança], eu fazia acompanhamento no S. [Hospital], e eles sugeriram matricular o H. na escola, aí fizeram uma busca por escolas inclusivas e tal e o S. me orientou a procurar a UMEI pela questão da inclusão. Então esse é o principal motivo. Pra que ele conseguisse desenvolver a questão social. Ainda tem muito a ser desenvolvido, mas já colaborou bastante pra ele, assim, no dia a dia. (FA3).

Ela desenvolveu bastante, ela tem problema na fala... soltou a língua, mudou bastante, tá falando muito fluente agora, era enrolado demais, era muito enrolado, mudou pra melhor, graças a Deus. (FC1).

Acho que a Educação Infantil é muito importante pra criança, pra ela inserir mesmo, tá socializando com outra criança, né, uma fase de aprendizagem e de crescimento pra criança, então eu acho muito importante a educação infantil. (FB2).

As entrevistas permitiram constatar que existe um sentido de valorização da EMEI como espaço educativo e de promoção do desenvolvimento infantil por parte dos familiares.

Quando perguntadas a respeito da frequência escolar, todas as entrevistadas, incluindo as mães dos dois grupos – o grupo das crianças frequentes e o grupo das infrequentes –, foram unânimes ao afirmar que a frequência escolar na Educação Infantil é importante e que, para além de realizar a matrícula, é necessário que as famílias garantam que a criança esteja na instituição todos os dias. Interessante observar que as justificativas para esta presença efetiva foram bastante variadas. Conforme pode ser conferido nos trechos a seguir, perpassam pela concepção a respeito da importância da Educação Infantil para o desenvolvimento integral da

criança, para a preparação para o ensino fundamental e para a promoção da socialização.

Eu acho que sim, porque é aí que se aprende a tomar gosto. Igual eu, sou formada cedo, formei com dezoito anos, mas é porque meu pai sempre insistiu, tanto eu quanto meus irmãos, de frequentar a escola, desde bem novinha. E não tenho que passar isto pra ela, né? Estes meninos de hoje em dia não tá estudando, tá só indo na escola pra fazer bagunça. Tem que ir pra aprender. Ela desenvolveu bastante, ela tem problema na fala... soltou a língua, mudou bastante, tá falando muito fluente agora, era enrolado demais, era muito enrolado, mudou pra melhor, graças a Deus. (FC1).

Ah, eu acho, não é o meu caso, né, mas eu acho que é a falta de comprometimento dos pais. Talvez alguns pais não acreditem que estar na pré-escola seja tão importante. As pessoas pensam que 'Ah, quando chegar lá no primeiro ano ela se desenvolve', e eu não vejo por este caminho. Eu acho que a pré-escola é extremamente importante para o desenvolvimento como um todo, uma base. (FA3).

Pra não faltar de forma nenhuma eu acho que exige muito do pai e da mãe. Porque se o pai e a mãe fazer isto pra ajudar os filhos, com certeza vai ser muito bom pra criança, porque, realmente, eles não tem nem noção, né? Se o pai e a mãe não fazerem isto, no meu caso é mãe, né? Porque quem fica com eles na verdade, cuida o tempo todo, sou eu. Então eu acho que depende do pai e da mãe. Ali de quem cuida de verdade, né? (FB4).

Ah, eu acho que é pelo desenvolvimento... pra tornar frequente, esta percepção da importância, esta percepção que é importante a educação infantil, vai ajudar na formação, vai ajudar o fundamental também, o desenvolvimento no ensino fundamental, é quando o pai também precisa trabalhar, não tem com quem deixar. (FB1).

A frequência é importante porque ele [a criança] vai pra socializar. Principalmente nos dias de hoje, socializar é importantíssimo. Porque se uma criança hoje fica tão introvertida, eu acho que vai ser um ser humano que vai sofrer muito, principalmente na fase adulta, na adolescência. Hoje a gente vê esta super proteção, as crianças ficam tão ali, naquele mundo delas, que quando ela chega na fase adulta ela se perde e a gente vê este tanto de coisa que acontece. Então eu acho que desde pequenininho ela deve se socializar,

aprender a lidar com problema, dividir, aí a parte escolar, que você precisa de uma base pra você começar, então eu acho que tudo isto é importante. Então antigamente... antigamente as mães tinham dez filhos e socializava dentro de casa porque tinha dez filhos, sete filhos. Hoje se tem um, eu tenho uma, então fica no mundinho. Ela tá brincando ali, mas ela brincando com outra criança ela vai ser uma troca e as pessoas precisam desta troca hoje, porque o mundo hoje tá muito digitalizado. Muito! Então as pessoas, se elas ficarem muito sozinhas, vão ser péssimos adultos, na minha concepção. Por isto que eu acho importante socializar desde pequenininho. Principalmente no mundo de hoje, você precisa socializar, você tem que aprender as diferenças. (FA4).

Quanto à concepção dos profissionais a respeito da frequência escolar, foi possível constatar que alguns deles consideram a frequência escolar como concretização do direito à educação e como possibilidade de proteção da criança frente às vulnerabilidades sociais. Nesse ponto, ressaltaremos as opiniões de duas profissionais que atuam na EMEI C e que explicitaram de forma contundente a ideia de frequência escolar como direito da criança, sendo os adultos responsáveis por garantir sua efetivação.

Olha, a presença com certeza é importante, é um momento que ela tem, é a oportunidade que ela tem de frequentar, é um direito, acima de tudo, que ela tem de estar frequentando, estar participando, de estar inserida na educação infantil. E acredito também que, pra nós, é um desafio, porque a gente sabe que a criança não tem um sindicato, não tem quem a defenda e nós somos o porta-voz desta criança, então é importante que elas estejam aqui até mesmo pra gente saber o que tá acontecendo do outro lado. Porque a ponte que tem pra gente saber o que acontece com as famílias é a criança. Então pra mim é fundamental, é essencial a presença dela, sim, na escola. (CPC).

Com certeza, pois a criança não é o foco do trabalho com a educação infantil?! Então a gente acredita que a criança, ela precisa ter uma boa frequência na educação infantil para desenvolvimento do trabalho. Se a gente pensa nos projetos, se a gente pensa no desenvolvimento

integral da criança, e tendo ela como foco, a primeira coisa que a gente precisa pensar é a questão da frequência. Imagina? Se a gente começa um trabalho e a gente não tem uma boa frequência dos alunos, o trabalho não vai ser bem desenvolvido. (VDC).

Os depoimentos anteriores referem-se às profissionais que trabalham na EMEI C, a que atende a população mais vulnerável dentre as três pesquisadas e que, durante a análise dos diários de classe, foi a que apresentou o maior número de faltas ao final do ano de 2016. As profissionais demonstram ter consciência da importância do atendimento para a população local e, apesar de ressaltarem a responsabilidade familiar para que a criança tenha uma frequência escolar satisfatória, apresentaram a percepção de que as condições sociais e econômicas das famílias podem também influenciar para que os índices de frequência sejam mais baixos que nas demais EMEI. Esse aspecto fica evidente no seguinte trecho proferido pela vice-diretora:

Por que a gente que é mãe, a gente sabe a rotina, a organização pessoal que a gente tem que ter pra mandar o menino pra escola todos os dias às 7 horas da manhã. Imagine pra uma família sofrida? Imagine pra uma família que não tem banheiro dentro de casa, que não tem as coisas direito dentro de casa, né, que não tem roupa às vezes direito, dependendo da estação do ano... às vezes não tem roupa limpa, a gente tem casos aqui! Como que você organiza a sua vida pra você todo dia ter aquela rotina de mandar a criança pra escola? Pra gente já é difícil, né? Com toda estrutura que a gente tem em casa, boa estrutura familiar... e eu não falo só de uma família típica, mas eu falo de relações mesmo funcionais dentro de casa. Pra gente já é difícil todo dia manter uma rotina desta! Então, todo dia sair às 13 horas e dar conta de fazer almoço e dar almoço pras crianças, às vezes não tem fogão, às vezes não tem gás... você imagina organizar sua rotina pra que todos os dias naquele horário a criança esteja no horário. Então, é lógico que a gente não manda criança nenhuma voltar pra casa, mas intima uma criança que está chegando todos os dias 8h30, 9 horas... Mas você faz uma 'pressãozinha', você manda um livro de ocorrência, você cria um mecanismo pra

família entender que aquela rotina na escola é importante, então, eles podem chegar... Igual o caso dessa mãe adolescente que eu citei aí. Às vezes chegar 8h30, 9h, 'Ah, eu não dei conta de acordar.', e aí? Não tem um adulto responsável, o adulto não mora na casa, a irmã mais velha está presa, então... você conversa, você explica: 'Você precisa colocar o celular pra despertar, você precisa pôr esta criança pra dormir mais cedo.' Você explica de todo jeito, mas... às vezes ela chega aqui: 'Já sei o que você vai falar!'. Mas nem sempre se muda a realidade desta família, deste cuidador, desta criança. (VDC).

A professora (PC) que atua nessa mesma instituição também revelou preocupação com a situação social das crianças atendidas e entende a frequência escolar como forma de garantir meios para proteger aquelas mais vulneráveis, ressaltando o direito de estarem na EMEI:

Eu acho que é direito da criança, né? [a frequência escolar] eu prezo... Ainda mais o J, nosso aluno, ele precisa muito estar aqui e é bom ele estar aqui, tem criança que é mais segura na escola do que na família, né? Eu acredito assim, não é o ideal, né? A família tem que ser o abrigo mesmo, o suporte, a base, o refúgio, mas tem crianças que estão mais bem cuidadas aqui. (PC).

Essa assertiva coincide com o argumento apresentado por Monteiro (2003) a respeito da relevância das medidas estatais para garantir a promoção e a proteção do direito à educação, especialmente nos casos em que as famílias são mais vulneráveis. De acordo com ele, o Estado é o principal responsável pela efetivação do direito à educação, em primeiro lugar porque as famílias pobres não têm condições de efetivar meios para alcançá-lo, e em segundo lugar porque o Estado deve garantir o "Bem Comum". Nesse sentido, ele complementa que "A metade das crianças do mundo cuja satisfação do direito à educação é prejudicada por obstáculos financeiros e as crianças de mais de 40 Estados onde a escola primária ainda não é obrigatória nem gratuita, só podem ter esperança na responsabilidade do Estado" (MONTEIRO, 2003, p. 770).

Os depoimentos dos familiares ao apresentarem as justificativas para a infrequência escolar são relevantes nessa análise ao oferecerem

subsídios para afirmarmos que a garantia do direito à Educação Infantil ultrapassa a mera disposição da vaga, pois esbarra em situações cotidianas que ameaçam a permanência da criança na instituição, especialmente para as famílias mais vulneráveis.

O adoecimento infantil foi citado de forma recorrente pelas famílias das três instituições como principal motivo de falta das crianças, confirmando os dados encontrados durante a aplicação dos questionários. Entretanto, para as famílias da EMEI C, a qual está localizada na área mais vulnerável da Região Norte, tal condição é potencializada por fatores que incluem dificuldade de acesso em dias chuvosos, doenças causadas pelas condições das moradias e pelo aumento da poeira causada pela falta de pavimentação das ruas. Tais fatores apareceram de forma mais frequente nos depoimentos dessas famílias que residem na área de ocupação urbana e que são atendidas pela instituição, conforme os exemplos a seguir:

Quando ela tá doentinha. Ou então, se tiver chovendo muito, muito, muito mesmo, porque é longe pra vir, né? Eu não moro tão longe, mas é um morro, tem rua de terra, aí eu prefiro não. Mas a chuva tem que tá bem forte mesmo, mas quando não, ela tem que vir pra escola. (FC1).

Só por causa de doença, porque ela tem bronquite. Inverno e período de chuva. E ela tem muito problema, além da bronquite ela tem muita otite. Então, direto eu tenho que buscar ela e ela fica alguns dias sem vir. (FA1).

E, às vezes, quando tá chovendo bastante também de manhã, porque é muito barro, aí escorrega bastante pra vir pra cá. [...] eu fico com muita dó dele, de mandar ele debaixo de chuva. É... eu já caí com ele, trazendo ele pra escola, ele tinha um ano e eu caí com ele no barro. (FC3).

Onde a gente mora é rua de terra. Quando chove, é muito difícil descer. (FC4).

O grupo de profissionais da educação indicou de forma recorrente que a infrequência escolar na Educação Infantil está relacionada à falta de valorização do trabalho educativo desenvolvido nas instituições, conforme indicam os depoimentos a seguir:

Outra questão que eu acho, assim, eu vejo muito na experiência diária aqui é que os pais realmente, a princípio, não têm muito esta consciência da frequência da criança, por ser criança, não tem notas, provas, avaliações, vamos dizer assim. Talvez os pais não dão tanta importância à frequência, mas no nosso caso aqui, na nossa UMEI, a frequência não é baixa não, ela é bastante razoável. (ASA),

E fora isto, tem aqueles casos mesmo de famílias que: 'Ah, não vou mandar porque tá chovendo, porque tá frio, ah, não tem problema faltar.' Tem estas questões também. (VDA).

Da família, com certeza, a grande maioria. Uma vez ou outra fala que a criança que não quis vir, mas na maioria das vezes é 'não deu pra eu trazer', 'não tinha ninguém'. A maioria. Eu tenho uma aluna que eu perguntei: 'Por que você não veio?' 'Ah, não consegui acordar.' Uma semana de faltas porque não conseguiu acordar?! (PB).

Principalmente no turno da manhã, qualquer coisa é motivo pra criança não vir pra aula, além das doenças que acontecem mesmo nesta fase, né?! Mas muitos não vêm porque, ah, por qualquer outro motivo. No turno da manhã. No turno da tarde é mais frequente. (CPB).

É... O turno da manhã tem uma infrequência maior porque às vezes os pais não acordam, ou tá chovendo, tá fazendo frio, então eles acabam não trazendo, ou então a mãe tá de folga, não vem, o pai tá de folga. Então a infrequência da manhã é maior, da tarde não. E a gente percebe uma infrequência maior também das crianças do parcial. As crianças do integral, que geralmente a mãe deixa aqui pra ir trabalhar, elas faltam menos, mas as do parcial costumam ter uma frequência menor, parece que os pais acham que não tem importância a criança faltar. Temos muitas famílias que são preocupadas com esta frequência e elas ligam na escola, elas justificam, às vezes até trazem a criança doente com medo de perder a vaga, aí a gente explica como que funciona, que tem que justificar, trazer um atestado médico... mas tem alguns também que fingem que não nem aí. (VDB).

Diante de tais depoimentos é necessário salientar que entre as familiares entrevistadas não houve menção à falta de valorização da EMEI como justificativa para as faltas, tendo em vista que, como já foi citado neste artigo,

houve um consenso quanto ao reconhecimento da importância do trabalho realizado pelas instituições em favor do desenvolvimento infantil, mesmo nos casos em que a motivação da matrícula tenha sido a necessidade de guarda e assistência ou, ainda, naqueles em que existem outros impedimentos para uma frequência escolar efetiva.

Para a profissional que atua na GECEDI, os motivos das faltas podem ser resultado de condições sociais distintas que influenciam a organização da rotina diária das crianças e de suas famílias. Tal constatação é baseada em sua experiência no acompanhamento da organização do atendimento às crianças no município e indica que muitas das causas de infrequência estão ligadas à situação de vulnerabilidade em que se encontram um número significativo de famílias atendidas.

A gente tem, por exemplo, problema de gangue, de facção, em aglomerados. Então tem época que um aglomerado está em guerra com o outro, e a família não pode transitar de um aglomerado pro outro. E a gente tem que entender também que, por exemplo, a matrícula é compulsória pra crianças sob medida de proteção. O que é medida de proteção na nossa política? Criança abusada sexualmente. Muitas vezes o abusador está em casa, né. Então, ele vai querer que a criança esteja na EMEI? Tudo isto é muito cuidado, se tem suspeita, se tem alguma coisa, que evidencie alguma questão relacionada a isto, imediatamente a gente faz ficha de notificação, manda pro Conselho, mas a gente tem esse problema na rede. Criança explorada na mendicância, criança explorada no trabalho infantil, então, quer dizer, é questão de sustento, né? Já teve uma UMEI em que a menina não tinha sapato, ela estava indo sem sapato e estava fazendo muito frio. Aí a diretora da UMEI falou com a mãe da menina: 'Olha, tá fazendo muito frio, ela tá vindo sem sapato, sem meinha.' Aí a mãe falou: 'Vamos fazer o seguinte: hoje eu vou pro sinal e vou comprar um sapato pra ela, vou com ela pro sinal pra ter dinheiro, pra ter dinheiro pra comprar um sapato pra ela.' Então, esses meninos, muitas vezes, eles significam recursos, dinheiro, né? Criança filho de mulher que sofreu violência doméstica... Então às vezes a situação de violência na família é tão caótica que fica difícil até a mãe sair. Às

vezes por agressão, né? Medo de se expor, medo mesmo de encontrar com o agressor no meio do caminho. Tem também criança filho de adolescente que cumpre medida socioeducativa. Então, você pensa bem: o adolescente está cumprindo medida seja por algum ato infracional, agora imagina a responsabilidade dele com o filho, né? Muitas vezes é a avó, já de idade, que cuida; criança abrigada... Estas medidas de proteção, a gente sempre fala: 'Pra nós é o CTI da infância.' Criança que corre risco de morte. Corre risco de morte por quê? Muitas vezes pela própria condição familiar, né? E o adoecimento é muito grande, fragilidade, às vezes tem menino muito desnutrido. A gente vê menino, assim, que chega muito desnutrido na UMEI e que com pouco tempo ele consegue uma saúde razoável, mais estável, mas é assim, segunda ele chega péssimo, aí ao longo da semana ele vai se recuperando, aí ele vai pro final de semana, volta segunda de novo muito, com muita chieira, muita bronquite, então ainda tem esta questão do adoecimento na educação infantil. A criança pequena tem esta questão destas doenças que são comuns na infância. (G1).

Interessante observar que alguns desses fatores foram citados por profissionais que trabalham na EMEI C, demonstrando o reconhecimento da situação de vulnerabilidade das famílias locais. De acordo com a professora (PC), por exemplo, os problemas podem afetar até mesmo as crianças que demonstram gostar do ambiente institucional.

Assim, há infrequência, há uma grande infrequência. Mas nos outros anos. O ano passado eu estava com a turminha de quatro anos, eu achei que meus alunos eram bem frequentes. Eles gostam muito de ir pra escola, pelo menos meus alunos do ano passado, mas a infrequência aqui perpassa muito por isto, pela questão da saúde, pela questão... às vezes, quando chove muito, muitos moram na invasão, às vezes a dificuldade de sair de casa, porque onde mora é lugar... barranco, né? Tem muito barro. Tem pais que não tiram a criança de casa, tem outros que enfrentam mesmo as circunstâncias e vai. (PC).

Em contrapartida, a vice-diretora da EMEI A (VDA) demonstrou que tais situações não são determinantes para a realidade local desta instituição:

Olha, aqui na UMEI A, a gente não tem outras [outras causas além do adoecimento], porque poderia pensar numa questão geográfica, né, no sentido da moradia, mas não é o nosso caso aqui não. É igual eu falei pra você, quando chove é porque não quer mesmo tirar da cama, né?! Porque não tem aquela questão, assim, de alagamento, porque a criança não vem por uma questão mesmo do clima. Mas agora, no turno da manhã, eles são menos frequentes, justamente por esta questão de ter que tirar da cama pra trazer pra escola, né?! E aí a gente tem muitos atrasos e chegam 7h30. E os atrasos também a gente procura registrar, até pra trazer mesmo esta consciência deles. (VDA).

O contraponto entre os depoimentos dessas profissionais reforça a constatação de que, apesar de existir uma proximidade territorial entre as três EMEI pesquisadas, elas apresentam perfis bem distintos de público atendido, confirmando os dados encontrados durante a análise dos questionários. Confirmam também que as famílias mais carentes, mesmo aquelas moradoras da área urbana, enfrentam não somente dificuldades de acesso, mas também de permanência nas instituições de ensino.

Considerações finais

Os resultados apresentados neste trabalho indicaram que o acompanhamento da frequência escolar não pode ser percebido como mero registro burocrático e mecânico de presenças e ausências das crianças nas creches e pré-escolas. Ainda que consideremos as limitações e o caráter provisório que toda investigação possui, uma conclusão inevitável é a de que existe uma pergunta que deve ser feita diariamente pela instituição educacional: “Por que as crianças deixam de vir para a creche ou pré-escola?”

Conforme foi verificado, as respostas não são únicas e simples. Não podem ser analisadas sem considerar recortes sociais. Isso se confirma pela constatação de que as três EMEIs pesquisadas possuem proximidade em relação à localização geográfica, mas apresen-

tam disparidades consideráveis em relação às variáveis, como renda, escolaridade, cor, moradia, configurações familiares e gênero, o que acaba reverberando em índices distintos de frequência escolar. Os dados mostraram indicadores mais elevados de vulnerabilidade social entre as crianças atendidas pela EMEI C, que se situa próxima a território de moradia por ocupação. Nessa situação de vulnerabilidade social é que foi encontrado um elevado índice de infrequência, conforme dados dos diários de classe.

Outro resultado interessante consiste no contraponto encontrado entre os depoimentos de familiares e profissionais a respeito dos motivos de falta das crianças, tendo em vista que os profissionais inferiram que uma das principais causas da infrequência seria a desvalorização por parte das famílias do trabalho educativo realizado pelas EMEI. Contudo, durante as entrevistas, as famílias demonstraram reconhecer a contribuição das atividades realizadas diariamente nas instituições para um desenvolvimento infantil satisfatório. Em outras palavras, os depoimentos dos familiares indicam que um elevado número de faltas não significa, necessariamente, a desvalorização do trabalho realizado nas instituições. As ausências estão mais relacionadas a uma variedade de causas, associadas ao adoecimento, às dificuldades de acessibilidade pelas condições urbanas de mobilidade e moradia e às formas de organização familiar.

As conclusões da pesquisa apontaram, portanto, para a existência de situações diversas que envolvem a vida das crianças e de suas famílias e que afetam diretamente os índices de frequência escolar. Além do adoecimento infantil, o principal motivo para as faltas, assinala-se a existência de condições que podem influenciar nos índices de frequência escolar das crianças, os quais demonstram ter relação com variáveis referentes à situação econômica e social das famílias, tais como a escolaridade dos responsáveis, o local de moradia e as configurações familiares

Cumpra registrar o desejo de que os resultados desta investigação possam suscitar o desenvolvimento de outras pesquisas que tenham a frequência escolar como temática. Espera-se também que os sistemas de ensino criem meios para um acompanhamento e monitoramento das faltas das crianças, motivados pelo reconhecimento de que a frequência escolar efetiva pode funcionar como indicador da concretização do direito de acesso e permanência na Educação Infantil, conforme foi defendido por algumas das profissionais que participaram da pesquisa.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Katia S.; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Creches com qualidade para a educação e o desenvolvimento integral da criança pequena. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 19, n. 2, p. 64-69, 1999.

BABIUK, Graciele Alves. Famílias monoparentais femininas, políticas públicas em gênero e raça e serviço social. SEMINÁRIO NACIONAL DE SERVIÇO SOCIAL, TRABALHO E POLÍTICA SOCIAL, 1., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/180860>. Acesso em: 01 maio 2018.

BELO HORIZONTE. **Histórias de bairros [de] Belo Horizonte**: Regional Norte/coordenador, Raphael Rajão Ribeiro. Belo Horizonte: Arquivo Público da Cidade, 2011.

BIZZOTTO, Luciana Maciel. **#RESISTEIZIDORA**: controvérsias do movimento de resistência das Ocupações da Izidora e apontamentos para a justiça urbana. 180 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Escola de Arquitetura, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 mar. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Brasília, DF, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 29 mar. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/L12796.htm. Acesso em: 29 mar. 2017.

CAMPOS, Maria Malta. A Educação Infantil como direito. In: CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Insumos para o debate 2** – Emenda Constitucional n. 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação/Instituto C&A, 2010. p. 8-13.

CHAMBOREDON, Jean-Claude; PRÉVOT, Jean. O ofício de criança: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 59, p. 32-59, nov. 1986.

DIDONET, Vital. **Nota de esclarecimento sobre a PEC 277/2008**. 2009. Disponível em: http://www.omepms.org.br/web/site/misc_print_txt.php?chn=3&txt=1246394940. Acesso em: 05 fev. 2018.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES. Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo demográfico 2010. **Família e domicílio**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000010435610212012563616217748.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016**. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 03 mar. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por**

Amostra de Domicílios Contínua 2018. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 03 mar. 2019.

MARANHÃO, Damaris Gomes; SARTI, Cynthia Andersen. Creche e família: uma parceria necessária. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 171-194, abr. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 jun. 2018.

MONTEIRO, Agostinho dos Reis. O pão do direito à Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 24, n. 84, p. 763-789, set. 2003.

MOTTA, Eduardo Marcheti Pereira Leão da. Medindo a desigualdade socioespacial: os aglomerados subnormais em Belo Horizonte. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL (ANPUR), 17., 2017, São Paulo. **Anais eletrônicos [...]**. São Paulo: ANPUR, 2017. Disponível em: <http://anais.anpur.org.br/index.php/anaisenanpur/article/view/2376>. Acesso em: 01 ago. 2019.

PEDRAZA, Dixis Figueroa; QUEIROZ, Daiane de; SALES, Márcia Cristina. Doenças infecciosas em crianças pré-escolares brasileiras assistidas em creches. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 511-528, fev. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232014000200511&lng=en&nrm=iso. Acesso: 01 maio 2018.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro. Brasília, DF: PNUD/Ipea/FJP, 2013. Disponível em:

https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130729_AtlasPNUD_2013.pdf. Acesso em: 07 jul. 2017.

RAPOPORT, Andrea; PICCININI, Cesar Augusto. O ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: alguns aspectos críticos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 81-95, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722001000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 maio 2018.

SILVA, Maria Beatriz de Oliveira Vasconcelos. “**Ele precisa muito estar aqui, é bom ele estar aqui!**”: frequência escolar na Educação Infantil. 2018. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2018.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília, DF: Plano, 2002. p. 9-64.

VIEIRA, Livia M. F. Obrigatoriedade escolar na educação infantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 5, n. 9, p. 245-262, jul./dez. 2011.

XIMENES, Daniel de Aquino. Vulnerabilidade social. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário de verbetes: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://gestrado.net.br/index.php?pg=dicionario-verbetes&id=235>. Acesso: 30 out. 2017.

Recebido em: 10/03/2020
Aprovado em: 12/12/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL SOB A ÓTICA DE CONCEITOS TEÓRICOS DE VYGOTSKY E BRONFENBRENNER

*Ângela Adriane Schmidt Bersch (FURG)**

<https://orcid.org/0000-0002-1263-9309>

*Maria Angela Mattar Yunes (Universidade Salgado de Oliveira)***

<https://orcid.org/0000-0002-4653-3895>

*Susana Inês Molon (FURG)****

<https://orcid.org/0000.0001-8440-4579>

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo apresentar a Psicomotricidade Relacional (PR) por meio do diálogo entre a teoria sócio-histórica de Lev Semionovitch Vygotsky e a teoria Bioecológica de Urie Bronfenbrenner. A PR tem por base os aspectos lúdicos do brincar com movimento e expressões corporal/artística/musical/verbal. Essas são as linguagens através das quais as crianças se manifestam e se comunicam, estabelecendo pontes entre o real e o imaginário. As relações na PR serão a tônica do diálogo conceitual estabelecido entre os autores, enfatizando-se o poder das díades em Bronfenbrenner e os processos de mediação semiótica em Vygotsky. Lançar o “olhar” sob o prisma destas duas teorias permite ressaltar a relevância do papel do psicomotricista como propulsor de interações de desenvolvimento com os participantes. A PR potencializa, por meio das relações, a criatividade, a busca da autonomia e uma compreensão maior de si mesmo, e pode projetar mudança de atitudes. Conclui-se que a PR representa um diferencial no que se refere à sua metodologia potencializadora de novas aprendizagens.

Palavras-chave: Psicomotricidade relacional. Bioecologia. Mediação semiótica.

ABSTRACT

RELATIONAL PSYCHOMOTRICITY FROM THE PERSPECTIVE OF THEORETICAL CONCEPTS OF VYGOTSKY AND BRONFENBRENNER

This article aims to present Relational Psychomotricity (RP) through a dialogue between the socio-historical theory of Lev Semionovitch Vygotsky and the

* Doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Professora do Instituto de Educação da Universidade Federal de Rio Grande (IE/FURG). E-mail: angelabersch@gmail.com

** Pós-Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora permanente na Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO). Colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle (UNILASALLE) – Canoas, RS. E-mail: mamyunes@yahoo.com.br

*** Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente titular aposentada da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail: susanamolon@vetorial.net

Bioecological theory of Urie Bronfenbrenner. The RP is based on playful aspects of movement and its expressions in the body/art/ music/ verbal. These are languages through which children show and communicate making bridges between reality and fantasy. Relationships are the keynote of the conceptual dialogue established between the two authors with emphasis in the power of dyads in Bronfenbrenner and the semiotic mediation processes in Vygotsky. This “look” at RP in the light of these two theories allows to confirm the relevance of the role of the psychomotricist as leading developmental interactions with the participants. The RP leverages through relationships creativity, the pursuit of autonomy, a greater understanding of yourself and can design changing attitudes. In conclusion RP is remarked for its methodology that promotes learning.

Keywords: Relational psychomotricity. Bioecology. Semiotic Mediation.

RESUMEN

PSICOMOTRICIDAD RELACIONAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS CONCEPTOS TEÓRICOS DE VYGOTSKY Y BRONFENBRENNER

Este artículo tiene como objetivo presentar la psicomotricidad Relacional (PR) a través del diálogo entre la teoría socio-histórica de Lev Semionovitch Vygotsky y la teoría Bioecológica de Urie Bronfenbrenner. PR se basa en los aspectos lúdicos de jugar con el movimiento y la expresión artística/musical/verbal del cuerpo. Estos son los idiomas a través del cual los niños se manifiestan y comunican el establecimiento de puentes entre lo real y lo imaginario. Relaciones en PR será la nota clave del diálogo conceptual establecido entre los autores, haciendo hincapié en el poder de las diades en Bronfenbrenner y los procesos del mediación semiótica en Vygotsky. Mirar a través del prisma de estas dos teorías permite hacer hincapié en la importancia del papel de las interacciones de desarrollo psicomotor como empujador con los participantes. PR aprovecha a través de relaciones, la creatividad, la búsqueda de la autonomía, una mayor comprensión de sí mismo y puede diseñar a cambiar la actitud. De ello se deduce que PR es un diferencial con respecto a su potenciación metodología de nuevas aprendizaje.

Palabras clave: Psicomotricidad relacional. Bioecología. Mediación semiótica.

Introdução

A Psicomotricidade Relacional (PR) tem por base a construção de possibilidades de aprendizagens por meio de uma sistemática dialógica. Negrine (1995), um dos precursores desta prática no Brasil, esclarece que se trata de uma abordagem que oportuniza uma atitude ativa dos participantes diante de possíveis conflitos internos, por meio de atividades lúdicas e jogos simbólicos, em um ambiente seguro e prazeroso, acompanhado por um psicomotricista. Aos

participantes, a PR pode propiciar: o exercício do pensamento por intermédio do planejamento, elaboração e desenvolvimento de atividades concretas; a promoção da atenção, da verbalização e da escuta de si e dos demais colegas; oportunidades de vivências corporais concretas diversas e plurais; o comportamento cooperativo e agregador entre os participantes; a criatividade, o desenvolvimento e o planejamento de temas teatrais e da dança.

Ademais, Negrine (1995) esclarece aos professores que se dedicam à Psicomotricidade Relacional na escola que esta estratégia pode auxiliar a desenvolver uma atitude de escuta e de ajuda à aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Tal possibilidade se dá graças à disposição corporal que se ajusta à criança como forma de interação e intervenção em atividades lúdicas. Isso qualifica o processo de acompanhamento sistemático da evolução dos participantes nas sessões. Nesta perspectiva, o professor ou psicomotricista observa e acompanha a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno durante as sessões, atuando no sentido de minimizar ou sanar os possíveis conflitos que a criança possa apresentar por meio de atividades lúdicas.

Nessa linha de elaborações, pode-se dizer que é imprescindível para a ida a campo o conhecimento do ambiente e a inserção do pesquisador onde ele irá atuar. O propósito é saber com quem estará atuando e quais as necessidades, carências, potencialidades, a fim de conhecer seu contexto ecológico. Cecconello e Koller (2004) denominam esse processo metodológico de Inserção Ecológica, metodologia que se aproxima da investigação qualitativa de cunho sócio-histórico. Conforme Freitas (2002), esta última também prevê uma aproximação ou uma imersão inicial no campo a ser investigado a fim de familiarizar-se com a situação e com os sujeitos a serem investigados. A inserção ecológica chama a atenção por poder ser uma fonte de diálogo metodológico entre os modelos ecológico e sócio-histórico dos autores em questão.

Bronfenbrenner (1996, p. 18), ao abordar o modelo Ecológico, refere-se a quatro sistemas conectados e articulados entre si: o primeiro é o microsistema que é definido como “um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento, num dado ambiente com características físicas e materiais específicos”. Esse autor exemplifica através de ambientes tais como: a casa, a creche ou a escola, nos quais

a pessoa é envolvida em interações face a face. Os padrões de interação, conforme persistem e progridem por meio do tempo, constituem os veículos de mudança comportamental e de desenvolvimento pessoal. Igual importância é atribuída às interações entre as pessoas presentes no ambiente, à natureza desses vínculos relacionais e à sua influência direta e indireta sobre a pessoa em desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1996, p. 18).

O mesossistema refere-se a inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais uma pessoa participa ativamente, podendo ser constituído ou ampliado sempre que ela passa a fazer parte de novos ambientes. Em alguns casos, por exemplo, esse sistema inclui os sistemas das relações que uma criança mantém em casa, na escola, no clube e com amigos da vizinhança; em outros, apenas as relações exclusivamente familiares e com membros da igreja, clube etc. da qual sua família faz parte. A riqueza e a amplitude do mesossistema vai depender do número e da qualidade das interações nos microsistemas (YUNES; JULIANO, 2010). No terceiro contexto, exossistema, a pessoa em desenvolvimento não é participante ativa, mas, neste ambiente, podem ocorrer eventos que a afetem. Tais ambientes podem ser, para uma criança: o local de trabalho dos pais, a escola do irmão ou a rede de amigos dos pais.

E, por fim, para ter claro as interconexões entre os contextos sistêmicos, há o macrosistema, que envolve todos os outros ambientes, formando uma rede articulada (ou não) que interage e diferencia-se de uma cultura para outra. Para exemplificar questões macrosistêmicas, pode-se citar a estrutura política e cultural de uma família norte-americana de classe média, um sistema que difere enormemente de um grupo familiar de operários brasileiros. Diferenças e discrepâncias que se efetivam nas dimensões cultural, política, econômica e social. Aspectos que repercutem na qualidade de vida e no desenvolvimento das pessoas.

Também é preciso esclarecer o que esse autor entende por desenvolvimento humano:

[...] mudança duradoura na maneira pela qual uma pessoa percebe e lida com o seu ambiente, [...] é o processo através do qual a pessoa desenvolvendo adquire uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou restituíram aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 5).

O ambiente ecológico é entendido por Bronfenbrenner (1996) como um sistema de estruturas agrupadas, independentes e dinâmicas. O primeiro nível está relacionado ao efeito de influências proximais, ambientais e orgânicas que advêm do interior do indivíduo, de suas características físicas e de objetos do ambiente imediato, que caracterizam a relação face a face. Conforme já mencionado, este nível mais interno é chamado de microsistema e, no caso de nossa elaboração, refere-se à escola como ambiente de prática de PR.

Analisar a criança a partir do seu microsistema escola, mas considerando o impacto dos demais sistemas – meso, exo e macro –, é o que Bronfenbrenner (1996) denomina de “olhar ecológico”. Portanto, o educador deve “exercitar” e aguçar este olhar atento à trajetória lúdica da criança, ou seja, no que ela faz durante a sessão de PR, pois nestes momentos ela é autêntica, e revela seus conflitos, necessidades, carências. Este “olhar ecológico” é potente numa sessão de Psicomotricidade Relacional, permite fazer uma leitura do que ocorre no espaço e, a partir do comportamento e das interações da criança, fazer as intervenções e futuras propostas no intuito de promover sua aprendizagem e potencializar desenvolvimento biopsicossocial.

No que se refere a Vygotsky e sua obra, o pressuposto da mediação é conceito central (VYGOTSKY, 1996, 2000, 2001). Fato que o diferenciou dos demais psicólogos de sua época e

da Psicologia tradicional. Ademais, esse pressuposto caracteriza a importância na construção e definição da abordagem sócio-histórica, pois é um norteador de todo o seu arcabouço teórico-metodológico. O ser humano se constitui nas relações sociais e em contextos sociais, econômicos, políticos, ambientais e culturais.

A mediação semiótica como pressuposto da relação Eu-Outro, como condição *sine qua non* da constituição do ser humano, explica os processos de apropriação, objetivação e subjetivação; assim como das relações constitutivas das funções psicológicas superiores¹ a partir da superação das funções psicológicas inferiores.² Além disso, potencializa as conexões e relações interfuncionais que acontecem na consciência, diferenciando os sujeitos.

Assim, a mediação semiótica é entendida como processo, porque não é o ato em que alguma coisa se interpõe. A mediação não está entre dois termos que estabelecem uma relação, mas é a própria relação. Conforme afirma Molon (2011), acontece por meio dos signos, das diferentes formas de semiotização, as quais possibilitam e sustentam as relações sociais, pois é um processo de significação que permite a comunicação entre as pessoas e a passagem da totalidade às partes e vice-versa.

Como já se afirmou,

A mediação não é a presença física do outro, não é a corporeidade do outro que estabelece a relação mediatizada, mas ela ocorre através dos signos, da palavra, da semiótica, dos instrumentos de mediação. A presença corpórea do outro não garante a mediação. Sem a mediação dos signos não há contato com a cultura. (MOLON, 2011, p. 102).

Essa noção de mediação semiótica é uma das maiores contribuições de Vygotsky, pois, ao conceber o fenômeno psicológico como

- 1 São operações psicológicas qualitativamente novas e mais elevadas, como a linguagem, a memória lógica, a atenção voluntária, a formação de conceitos, o pensamento verbal, a afetividade etc. (MOLON, 2011).
- 2 Caracterizam-se por serem imediatas, ou seja, reações diretas a uma determinada situação, porém matizadas afetivamente; são de origem natural e biológica, portanto são controladas pelo meio físico e social, consequentemente são inconscientes e involuntárias (MOLON, 2011).

mediado, introduziu-se, no centro da análise psicológica, a atividade mediada por instrumentos e por signos, ou seja, a atividade do ser humano para mediar as suas relações com a natureza, com os outros e consigo mesmo.

Vygotsky (2003) apresenta uma teoria de desenvolvimento que reflete a criança em sua totalidade, articulando dialeticamente os aspectos internos e externos e considerando a relação dela com o contexto, história, sociedade e cultura na qual está inserida (FREITAS, 2002).

Vygotsky (1995) definiu as funções psicológicas superiores pela inter-relação com as funções psicológicas inferiores, sendo aquelas, porém, genética, estrutural e funcionalmente diferentes destas. A especificidade das funções psicológicas superiores é que elas são mediadas. Caracterizam-se por serem operações indiretas, que necessitam da presença de um signo mediador, sendo a linguagem o principal sistema signo. Todas as funções psicológicas superiores originam-se das relações entre os indivíduos. As relações não são inventadas nem aparecem de forma repentina, e não são funções *a priori*, ou seja, não existem independentemente das experiências. São funções que apresentam uma natureza histórica e, como são de origem sociocultural, são mediadas.

Tais perspectivas das abordagens teóricas em questão devem ser uma constante nas sessões de PR, uma vez que as crianças adotam condutas, posturas e comportamentos de acordo com o momento histórico e o papel social que assumem em determinada atividade. Exemplificando: a criança, ao brincar de bombeiro, policial, professor ou de mamãe, vai agir de acordo com o que observa e a vivência em seu contexto imediato. Sob a perspectiva ecológica de Bronfenbrenner, isso advém de seu microcontexto ou microsistema. Este é influenciado pelos demais contextos, inclusive pela cultura do macrocontexto ou macrosistema. E, sob o ângulo da abordagem sócio-histórica, a criança, através da relação com os outros por meio da mediação semiótica, constitui suas funções psicológicas superiores,

isto é, desenvolve a linguagem, o pensamento, o raciocínio, a memória e a afetividade. Desse modo, a criança se desenvolve nas vivências com os outros em um ambiente específico, no qual ocorrem as interações, as observações, a imitação, o jogo de faz de conta, os quais potencializam o seu aprendizado.

Psicomotricidade Relacional: conceitos e pressupostos teóricos

A Psicomotricidade Relacional teve seu início na França. Os precursores desta prática foram os psicomotricistas André Lapierre (2010) e Bernard Aucouturier, Ivan Darrault e Jean-Louis Empinet (1986) e, mais tarde, foi introduzida em outros países, inclusive no Brasil. Atualmente, há vários autores voltados para o estudo e a pesquisa da PR que trazem vários conceitos que se relacionam e confundem. Adotar-se-á neste texto a seguinte compreensão: PR caracteriza-se por escutar, considerar e notabilizar o diálogo entre os aspectos corporais e os psíquicos do ser humano, focalizando a compreensão e a atividade dos núcleos psicoafetivos e seus decorrentes elementos relacionais interpessoais, oferecendo um espaço de jogo espontâneo que incentiva e facilita a manifestação e expressão de dificuldades relacionais. Focaliza, ainda, necessidades e desejos, potencializando a socialização através de uma decodificação simbólica do comportamento natural e descontraído do sujeito, por uma leitura de conteúdo comunicativo-simbólico, que intervém na estruturação e evolução da dimensão afetiva (AUCOUTURIER; DARRAULT; EMPINET 1986; LAPIERRE, 2010; LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1984).

Um dos aspectos fundamentais apontados pelos precursores da proposta é a relação estabelecida entre os participantes e destes com os objetos. Outro elemento imprescindível é a mediação do psicomotricista durante as sessões. Neste aspecto, pode-se citar que

as ideias de Vygotsky e de Bronfenbrenner autenticam os princípios da PR. A teoria de Vygotsky acentua que as construções da criança com o meio e os objetos só terão sentido se houver o outro humano (SIRGADO, 2000), e a de Bronfenbrenner apresenta os processos proximais como interações humanas significativas e motores de desenvolvimento e aprendizagens (MACHADO; YUNES; SILVA, 2014). Desta forma, o mediador definirá a qualidade de desenvolvimento da criança e a condução das sessões é que poderá permitir o desenvolvimento dos participantes.

O conceito de processos proximais de Bronfenbrenner e Morris (1998) pode se justapor à construção do conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1984). Esses autores concebem o desenvolvimento e a aprendizagem humana como processos inter-relacionados, dependentes reciprocamente um do outro. Rompem com a ideia bastante difundida por alguns autores tradicionais da Psicologia de que o desenvolvimento é independente da aprendizagem e de que o desenvolvimento é sempre um pré-requisito para a aprendizagem. Ou seja, é necessário o pré-requisito da maturidade do desenvolvimento para realizar a aprendizagem.

Aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados durante toda a vida: o aprendizado promove desenvolvimento e o desenvolver-se gera novas aprendizagens. Desse modo, Vygotsky (1984) é contrário ao estabelecimento de etapas, cronologias e estágios de desenvolvimento. Ele acredita que existem dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real, que é aquele que a criança apresenta como já conquistado e consegue fazer sem ajuda (sozinha), e o nível de desenvolvimento potencial, que é aquele que ela realiza com a orientação de um outro sujeito, ou seja, aquilo que ainda não é capaz de conseguir sozinho. A Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre estes níveis.

A potencialidade desses conceitos permite que o sujeito seja visto na sua complexidade,

nos diversos aspectos que o constitui, nas diferentes relações colaborativas e significativas estabelecidas e nos variados contextos educativos em que participa (BERSCH; PISKE, 2020). Assim, busca-se compreender o ser humano de modo integral no conjunto das relações e práticas pedagógicas e educativas, valorizando as práticas significativas e as aprendizagens colaborativas. Tais aprendizagens exigem a participação criadora dos sujeitos na resolução dos problemas, na tomada de iniciativa, na apropriação de novos conceitos e novas habilidades no processo de ensino-aprendizagem.

Estudiosos da metodologia, como Vitor da Fonseca (2004, p. 12), afirmam que:

A psicomotricidade constitui uma abordagem multidisciplinar do corpo e da motricidade humana. Seu objeto é o sujeito humano total e suas relações com o corpo, sejam elas integradoras, emocionais, simbólicas ou cognitivas, propondo-se desenvolver faculdades expressivas do sujeito, nas quais, por esse contexto, assume uma dimensão educacional e terapêutica original, com objetivos e meio próprios que se destacam de outras abordagens.

O educador que adota a metodologia da Psicomotricidade Relacional promove uma atitude de escuta e de ajuda à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, em virtude da disposição corporal que se ajusta ao educando como forma de interação e intervenção em atividades lúdicas (NEGRINE, 1995). Isso qualifica o processo de acompanhamento sistemático da evolução das crianças no decorrer das sessões. O educador observa e acompanha a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno durante as sessões e tem a responsabilidade de atuar a fim de minimizar ou sanar os possíveis conflitos que a criança possa demonstrar por meio das atividades lúdicas propostas.

Oportunizar a escuta, considerar e potencializar o diálogo entre o corpo e os aspectos psíquicos do ser humano, focalizar na compreensão e na atividade dos núcleos psicoafetivos são elementos constitutivos da Psicomotricidade Relacional. A PR propicia um espaço de jogo espontâneo e lúdico, o

que favorece o incentivo e facilita a criança a manifestar e expressar suas dificuldades relacionais, suas necessidades e seus desejos. Situação que potencializa a socialização por intermédio de uma decodificação simbólica do comportamento natural e descontraído do participante, por meio de uma leitura de seu conteúdo comunicativo-simbólico, a fim de intervir na estruturação e evolução da dimensão afetiva (AUCOUTURIER et al., 1986; LAPIERRE; LAPIERRE, 2010; OLIVEIRA, 2014).

A prática psicomotriz educativa tem como eixo três alicerces, que são: a comunicação, a exploração corporal e as vivências simbólicas, caracterizadas com o favorecimento do movimento espontâneo da criança e a estrutura das aulas, que facilita a comunicação e a interação dos participantes (NEGRINE, 1995; LAPIERRE; LAPIERRE, 2010). Uma das vantagens desta prática psicomotriz pedagógica é a interação do educador como facilitador no desenvolvimento dos envolvidos na proposta. Visto que a Psicomotricidade Relacional é organizada em estruturas e rotinas claras que facilitam ao professor o planejamento e a elaboração das atividades e estratégias para cada criança e, ao mesmo tempo, para o coletivo, por intermédio de diferentes materiais que favorecem a evolução do comportamento dos participantes dentro de um ambiente seguro (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1984).

Percebe-se, portanto, o ambiente escolar como um lugar de mediações, interações e evoluções. A atuação do professor no ambiente escolar, por meio da estratégia pedagógica Psicomotricidade Relacional, é uma consistente possibilidade de educar pelas relações num espaço enriquecido por símbolos e objetos, numa inter-relação dos sujeitos com eles mesmos, com o outro e com o próprio ambiente. Lembramos que o ambiente ecológico de desenvolvimento humano, conforme nos ensina Bronfenbrenner (1996), é um processo de acomodação mútuo, no qual a interação da criança com o meio ambiente é bidirecional, pautada pela reciprocidade, incluindo interconexões

entre esses ambientes. Portanto, não se limita apenas a um ambiente único e imediato, e deve ser “concebido topologicamente como uma organização de estruturas concêntricas, cada uma contida na seguinte” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 18).

Metodologia das sessões de Psicomotricidade Relacional

Planejamento prévio é fundamental para que o psicomotricista realize um trabalho que considere elementos de espaço, tempo, material e as estratégias adequadas à faixa etária a ser atendida. Portanto, cada sessão de PR deve ter uma preparação, com dedicação e responsabilidade para garantir a qualidade e segurança dos envolvidos.

Quanto ao espaço, é importante prever um ambiente considerando a faixa etária e o número dos participantes. Vieira, Batista e Lapiere (2005) afirmam que o espaço deve permitir a movimentação e deslocamentos para as atividades corporais dos participantes; o uso de materiais diversos proporciona novas emoções e vivências à criança, tornando mais rico e variado seu jogo sensório-motor e simbólico. Múltiplos objetivos e atividades também favorecem a liberdade de expressão e o desenvolvimento da criatividade.

Nas sessões de PR, o corpo é o principal fio condutor da prática. O corpo do outro que brinca numa relação de parceria torna-se meio de interação, sendo este composto por múltiplas relações: perceptivas, imaginárias e simbólicas, favorecendo de maneira dinâmica o ato ao sentimento, ao pensamento, ao gesto, à palavra, e o símbolo ao conceito (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005, p. 14). O participante de sessões de psicomotricidade não encontra modelos de brincar ou brinquedos pré-estabelecidos, o que garante o seu protagonismo na ação.

Diferentemente das aulas dirigidas e com movimentos, jogos e brinquedos pré-estabelecidos, nas sessões de PR o improvável muitas

vezes acontece, possibilitando uma maior riqueza de experiências, pois cada aluno traz uma bagagem de conhecimentos adquiridos no meio e na cultura em que vive. A PR é entendida como o jogo/brincar que a criança realiza no dia a dia incorporado como componente pedagógico, estabelecendo o lúdico como facilitador das inter-relações pessoais. Dentro desse marco relacional, o mais importante é trabalhar com o que a criança tem de positivo, com o que ela sabe fazer, e não se preocupar com o que ela não sabe. Negrine (1994a, 1994b) defende que o melhor método para ajudar uma criança a superar suas dificuldades é conseguir que ela esqueça suas inabilidades. Atualmente, um movimento na psicologia intitulado Psicologia Positiva (POSECK, 2008) vem tomando corpo desde 1998 com ideias que sugerem desfocar sintomas para focar forças e virtudes, reforçando, ainda, propostas de intervenções positivas e protetoras (SELIGMAN et al., 2005).

Vygotsky (1984), além de elaborar o conceito de zona de desenvolvimento proximal, chamando a atenção para a Educação prospectiva, sempre defendeu a ideia de que o sujeito deve ser considerado na sua totalidade e não apenas na sua deficiência. Para ele, não é a deficiência que define o sujeito, mas é o sujeito que define sua deficiência na relação com os outros e consigo mesmo. Assim, a zona de desenvolvimento proximal se estabelece numa relação dialética entre o eu e o outro que ocorre por meio das mediações semióticas, condição de existência da comunicação e do intercâmbio entre os sujeitos. Desta forma, o sujeito relacional capaz de afetar outros corpos e ser por eles afetado é visto como um acontecimento com um outro, provocado pela mediação desse outro, em um processo sócio-histórico e cultural.

A Psicomotricidade Relacional oportuniza uma atitude ativa dos participantes por meio do envolvimento em jogos simbólicos. Nas relações e interações o corpo encontra um espaço privilegiado, pois a ele é oportunizado a comunicação e a manifestação das emoções.

No espaço da PR a criança se sente em um ambiente seguro e prazeroso, uma vez que é mediado pelo professor (BERSCH; JULIANO, 2016; JULIANO et al., 2016). Tanto para a teoria Bioecológica de Bronfenbrenner, como para a teoria Sócio-Histórica de Vygotsky o importante é a mediação. Esses autores defendem a importância de um mediador nas interações e nas relações estabelecidas entre duas ou mais pessoas como potência ou motores dos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Portanto, o diferencial da prática psicomotriz pedagógica se situa na interação do adulto como facilitador do desenvolvimento das crianças participantes envolvidas, sendo organizada a PR com estruturas de rotina, ajudando, assim, o educador na elaboração das atividades e estratégias com o auxílio de diferentes materiais a fim de favorecer a evolução no comportamento dos participantes (NEGRINE, 1995).

A Psicomotricidade Relacional potencializa a criatividade por meio da interação com os colegas e manipulação de objetos não estereotipados. Materiais que são objetos simples como, por exemplo, cordas, colchonetes, tecidos, caixas, arcos, jornais, tampinhas etc., e que podem ser explorados pelos envolvidos, oferecendo uma infinidade de possibilidades de jogos sensório-motor e simbólico. Este ponto está ancorado nos conceitos das duas teorias discutidas neste artigo, que são: as díades relacionais/processos proximais (BRONFENBRENNER, 1996, 2011) e a mediação semiótica (VYGOTSKY, 1996).

A PR se organiza com momentos sistematizados que são: rito de entrada, sessão propriamente dita, volta à calma, registro e rito de saída. A seguir, com base nos estudos de Negrine (1995), serão descritos estes passos:

1. *Rito de entrada*: são feitas as combinações para favorecer a comunicação entre as crianças e o educador. Nesta etapa, os participantes aprendem a criar regras de convivência e expressá-las verbalmente, respeitando seu espaço e o dos colegas.

2. *Sessão propriamente dita*: o professor tem um papel extremamente importante como facilitador, sugerindo, desafiando e provocando a postura lúdica dos envolvidos. É importante estar em situação de escuta para compreender o desenvolvimento das crianças ao longo do processo. O facilitador varia os materiais a serem disponibilizados e disponibiliza quantidade adequada à interação de todos os envolvidos na sessão.
3. *Volta à calma*: neste momento o psicomotricista oportuniza aos envolvidos momentos de relaxamento para baixar a frequência cardíaca.
4. *Registro*: por meio de várias técnicas, intenta-se que os participantes registrem sentimentos e emoções vivenciadas no decorrer da sessão. Tão importante quanto o desenho, pintura, gesto ou outra forma de registro da criança é procurar estratégias para compreender estes registros e contrapô-los com as falas no rito de saída.
5. *Rito de saída*: oportuniza que os participantes comentem sobre suas criações nos jogos e exercícios, sendo fundamental o processo de escuta para o princípio da prática psicomotriz pedagógica educativa. Geralmente se usa um objeto demarcando a vez de quem realizará o relato, facilitando a compreensão de quando será a vez de cada criança falar. Este procedimento visa diminuir a ansiedade dos participantes.

A escuta atenta e os registros por parte do professor são fundamentais para acompanhar a evolução dos participantes, bem como para o planejamento da sessão seguinte. Identificar por meio da observação das ações e interações no decorrer da trajetória lúdica, bem como em seus relatos, as dificuldades e as potencialidades de cada criança promoverão a qualificação do processo de aprendizagem e desenvolvimento do participante (BERSCH; PISKE, 2020).

As interfaces da Psicomotricidade Relacional com as teorias de Vygotsky e Bronfenbrenner

Os aspectos da Psicomotricidade Relacional, como as mediações, interrelações, elaborações e construções das crianças participantes, potencializam as suas subjetividades no decorrer da trajetória lúdica. O componente lúdico presente nas sessões de PR oportuniza as relações e interações, as quais são promotoras do desenvolvimento e da aprendizagem. O movimento, outro aspecto inerente à criança, também facilita as expressões por via da linguagem corporal no momento do brincar e possibilita a manifestação das emoções. Analisar tais percepções e concepções a partir de dois teóricos – Vygotsky e Bronfenbrenner – permite lançar luz às interfaces da PR ao estabelecer diálogo entre os processos de mediação semiótica e as diádes propostas por esses estudiosos.

A linguagem utilizada durante as brincadeiras é motivo de atenção durante as sessões de PR. Quanto a isso, é importante lembrar Vygotsky (2001), que afirma que o significado das palavras traz um sentido atribuído que não é imutável, pois outro sentido para a mesma palavra pode ser construído de acordo com a cultura em que o sujeito está inserido (ZANELLA et al., 2007). Para este autor, o pensamento se realiza na palavra, que ganha significado pelo pensamento. “O pensamento não apenas se expressa na palavra, mas nela se realiza.” (VYGOTSKY, 1996, p. 182). O pensamento passa a existir através da palavra, mas, para isso, atravessa diversas transformações, pois a fala não é cópia do pensamento. Dessa forma, a linguagem e o pensamento são orientados por questões diferentes, impossibilitando a transição direta do pensamento para a fala.

Nessa perspectiva, não existe uma relação direta entre o pensamento e a linguagem, por isso a fala não é o pensamento verbalizado como afirmam outras teorias clássicas da

Psicologia. Portanto, é fundamental encontrar o significado das palavras, é por meio desse significado que o pensamento se realiza e se objetiva, ganha vida, materialidade e visualidade. Por isso, é necessário que o pensamento se realize nas palavras, que as palavras sejam compreendidas nos seus significados e múltiplos sentidos, para que os pensamentos deixem de ser sombras e as palavras, sons vazios. Assim, podemos reconhecer, como diz Vygotsky (2001), que é a base afetivo-volitiva, isto é, os sentimentos, a vontade, o desejo e as necessidades, que move os pensamentos humanos.

Para Vygotsky, “o sentido da palavra é a soma de todos os eventos psicológicos evocados em nossa consciência graças à palavra. O significado é só uma dessas zonas de sentido, a mais estável, coerente e precisa” (ZANELLA et al., 2007). O sentido de uma palavra modifica-se tanto dependendo das situações como das pessoas que o atribuem; por isso, é considerado quase ilimitado. Entretanto, os processos de significação, significados e sentidos são produzidos e apropriados nas relações sociais.

Nesse aspecto, Vygotsky e Bronfenbrenner convergem, visto que ambos entendem que tanto os significados e os sentidos, como os comportamentos são construídos pela pessoa em suas relações considerando sua trajetória, vivências e experiências dentro de um contexto social e cultural. De acordo com Bronfenbrenner (1996), esse contexto estará sempre imerso na interconexão dos quatro contextos mencionados e descritos aqui: micro, meso, exo e macrosistema. Os dois autores concordam com a importância do elemento tempo (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998) e com o aspecto histórico (VYGOTSKY, 2000) na vida das pessoas.

Além disso, a PR favorece as relações entre criança e professor ou psicomotricista, relações denominadas por Bronfenbrenner (1996) como díades que evoluem de observacionais para primárias. Esse autor esclarece que ocorre uma díade “sempre que uma pessoa em um ambiente presta atenção às atividades de uma

outra pessoa, ou delas participa, existe uma relação” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 46).

A díade, explica Bronfenbrenner (1996), é importante, em especial, por dois aspectos: ela constitui um contexto crítico para o desenvolvimento e serve como um bloco construtor básico do microsistema que potencializa a formação de estruturas interpessoais maiores – tríades, tétrades e assim por diante.

Para que as díades tenham um poder desenvolvimental e se justifiquem, devem ter certas propriedades que são comuns a todas as díades. Segundo Bronfenbrenner (1996), as propriedades são: reciprocidade, equilíbrio de poder e afetividade. Portanto, a estratégia de intervenção Psicomotricidade Relacional possibilita ao educador um olhar sensível e uma prática pedagógica através da via corporal, o que permite uma maior ludicidade aos participantes num relacionar-se, dialogar, perceber, sentir, o que motiva os participantes e o educador, numa relação de reciprocidade.

No modelo ecológico, Bronfenbrenner (1996) se debruçou a investigar a pessoa em desenvolvimento e focalizou as constantes interações com os ambientes proximais e as relações estabelecidas entre os contextos mais distais. Contudo, numa análise mais profunda, ele constatou que era necessário um olhar cuidadoso e detalhado para as características biopsicológicas da pessoa em desenvolvimento, o que deu origem ao modelo Bioecológico (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). A partir deste modelo, o termo desenvolvimento é reconfigurado: “desenvolvimento refere-se à estabilidade e mudança nas características biopsicológicas dos seres humanos durante o ciclo de suas vidas e através das gerações” (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998, p. 995).

A partir desta nova ótica, Urie Bronfenbrenner e Pámela Morris apresentaram um construto-chave denominado *processo proximal* (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). Os processos proximais são definidos como motores do desenvolvimento e, para que se efetivem, é necessário que a pessoa esteja inserida em

uma atividade; esta interação deve acontecer efetiva, regular e reciprocamente, através de períodos prolongados de tempo; a atividade deve ainda ser progressivamente mais complexa; e os objetos e símbolos presentes no ambiente imediato devem estimular a atenção, a exploração, a manipulação e a imaginação da pessoa em desenvolvimento (NARVAZ; KOLLER, 2004; YUNES; JULIANO, 2010).

Portanto, os processos proximais podem ser potencializadores do desenvolvimento, mas é preciso estar atento e observar as formas de interação da pessoa em desenvolvimento com os seus pares, com símbolos e objetos que constituem o(s) espaço(s) no(s) qual(is) ela se encontra. Nesse movimento, é fundamental compreender as complexidades das interações diádicas – triádicas e intrafamiliares –, mas também olhar com cuidado e com a mesma intensidade as interações com outras pessoas em seus diferentes aspectos concretos e simbólicos que representam a rede de apoio social (YUNES; JULIANO, 2010).

Considerações finais

A intenção deste artigo foi promover um diálogo entre dois autores relevantes na compreensão da PR como promotora de desenvolvimento e de aprendizagem. Não houve a intenção de priorizar um em detrimento de outro, mas buscou-se apontar os conceitos das teorias como significativas e suas aproximações e complementariedades para sustentação de algumas das práticas e procedimentos da PR.

Na elaboração das reflexões de similitudes e complementariedades das duas teorias, encontram-se alguns conceitos, tais como: mediação, mediação semiótica, relação afetiva, base afetivo-volitiva, díade primária. Vygotsky traz como contribuição para esta reflexão a mediação semiótica. “Se a mediação técnica permite ao homem transformar (dar uma nova forma) à natureza da qual ele é parte integrante, é a mediação semiótica que lhe permite conferir a

esta nova forma uma significação.” (SIRGADO, 2000, p. 55). A mediação semiótica está presente nas relações humanas, que faz acontecer as conexões que são estabelecidas entre os pares mesmo sem a presença física do outro, característica da díade primária postulada por Bronfenbrenner (1996). A díade primária é possibilitada pela base afetivo-volitiva que Vygotsky (2001) postulou e é compreendida pelos sentimentos, pela vontade, pelo desejo e pelas necessidades que movem os pensamentos humanos. Os dois autores defendem a importância das relações e interações no desenvolvimento e na aprendizagem, destacando a vivência simbólica.

Nesse sentido, a criança, no processo de tornar-se um adulto, terá obrigatoriamente que relacionar-se, interagir e comunicar-se com outros seres humanos da sociedade por meio da mediação semiótica, que é um sistema complexo (SIRGADO, 2000).

Conforme demonstrado, a PR potencializa a criatividade, a busca da autonomia, uma compreensão maior de si mesmo e pode projetar mudança de atitudes. Neste processo de subsídio relacional, o ser humano é entendido em sua totalidade e por intermédio de expressões através do movimento, que traduz emoções, sentimentos que advêm de conflitos e necessidades internas. Na relação com o outro, promove-se a descoberta de potencialidades, muitas vezes, não reveladas até então. Considerando que o movimento é inerente às crianças, a PR representa um diferencial no que se refere à metodologia e como propulsor de aprendizagem.

Ao participarem das sessões de PR, as crianças podem vivenciar experiências corporais diversas e com múltiplos objetos. Ao serem auxiliadas por seus pares e pelo psicomotricista, aprendem modelos novos, ampliando seu vocabulário motriz, além de provocar o simbolismo e a necessidade de comunicação entre os participantes. Considerando que a aquisição dos processos mentais superiores ocorre pela interação com o meio, as vivências

lúdicas podem ser provocadoras de novas zonas proximais (VYGOTSKY, 1984). Assim, a PR que utiliza o movimento e a ludicidade no processo pedagógico torna-se um ambiente favorável e propício para a amplificação e o aprimoramento da aprendizagem.

Nessa perspectiva, pode-se refletir sobre a PR e a potencialização dos processos proximais promotores da linguagem, do pensamento e de outras aprendizagens. O lúdico é o componente humano que amplia as possibilidades de criatividade, de investigação, de curiosidade, de descoberta, de inter-relações e é elemento fundamental nas sessões de PR. O psicomotricista, portanto, deve estar atento para promover as mediações e os processos proximais no decorrer dos encontros da PR: envolver as crianças em atividades ora individuais ora coletivas, agregadoras e de jogos cooperativos; estabelecer interrelações entre os participantes; propiciar atividades, brincadeiras, jogos, movimentos progressivamente mais complexos; oferecer objetos alternativos que possam estimular a imaginação, criatividade, inventividade e atenção dos participantes.

Como Vygotsky e Bronfenbrenner nos ensinam, as aprendizagens provocadas numa sessão de PR não irão ocorrer somente nas sessões ou no ambiente em que esta estiver acontecendo, mas também após o encerramento dela, visto que as aprendizagens ocorrem a partir das interações com o meio externo e entre as pessoas, de forma intersíquica mas também intrapsíquica. Esta última pode ocorrer depois das sessões. Explicando de outra forma, podemos tomar como exemplo um jogo ou uma brincadeira da qual a criança tenha participado durante uma sessão. As emoções provocadas a partir das interações com o outro ou com o objeto podem fazer parte do pensamento desta criança por muito tempo. Este é o elemento construtor dos processos proximais, das diádes, da mediação e da mediação semiótica.

O psicomotricista deve olhar com cuidado para a atividade das crianças e não enxergar

apenas o movimento, mas olhar para as expressões imbuídas de simbolismo, que podem ser manifestadas por desejos, conflitos, representações etc., presentes no imaginário dos participantes. A dinâmica da PR consiste em propiciar um espaço, objetos e movimentos corporais às crianças com o intuito que esta exteriorize desejos, carências, solucione possíveis conflitos, estabeleça confrontos com a realidade. E o papel do psicomotricista é de acompanhar a trajetória lúdica da criança, oferecendo diversos objetivos, materiais, desafiar, provocando um jogo simbólico, sempre com uma postura de escuta e de olhar para as demandas dos participantes.

A Psicomotricidade Relacional privilegia o brincar livre e espontâneo. Fato que oportuniza muitos participantes a manifestarem diversos sentimentos e emoções por meio da ludicidade e do brincar: a agressividade, a inventividade, a criatividade, a afetividade e outros aspectos inerentes ao desenvolvimento psicomotor. Nesta ótica, percebemos a capacidade criativa e interativa das crianças com materiais não estereotipados que potencializam o imaginário delas, salutar para o desenvolvimento.

Essa proposta oferece às crianças ricos momentos e vivências diversas, tornando-as ativas frente a situações de conflito e possibilitando ações sobre os possíveis prejuízos que possam acarretar. Neste sentido, as atividades lúdicas e jogos simbólicos podem significar uma condição de proteção e favorecer aprendizagens significativas e melhores condições de desenvolvimento biopsicossocial. “Olhar” esta metodologia sob a ótica da teoria de Bronfenbrenner e de Vygotsky permite-nos a confirmação da importância do professor, mediador ou do psicomotricista que orienta, acompanha e potencializa as mediações da criança com o profissional, com ela mesma, com seus pares e com os objetos. E, sobretudo, permite inferir que a Psicomotricidade Relacional pode ser promotora de desenvolvimento e de múltiplas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

- AUCOUTURIER, B.; DARRAULT, I.; EMPINET, J. L. **A prática psicomotora: reeducação e terapia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- BERSCH, A. A. S.; PISKE, E. L. Psicomotricidade relacional: estratégia de intervenção pedagógica na educação. **Itinerarius Reflectionis**, v. 16, n. 3, p. 1-18, abr. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/60420>. Acesso em: 15 jun. 2020.
- BERSCH, A. A. S.; JULIANO, A. Psicomotricidade relacional e a repercussão na formação acadêmica de alunos de Educação Física – FURG. **Revista Didática Sistemática**, v. 17, n. 1, p. 121-134, 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/5906>. Acesso em: 18 jul. 2020.
- BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.
- BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The ecology of developmental process. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (ed.). **Handbook of child psychology: theoretical models of human development**. 5. ed. New York: John Wiley & Sons, 1998. p. 993-1028.
- CECCONELLO, A. M.; KOLLER, S. Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. In: KOLLER, S. H. (ed.). **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 267-291.
- FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.
- FONSECA, V. da. **Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- JULIANO, A. *Et al.* Psicomotricidade relacional na educação infantil: relações de pertencimento e reflexões com a educação ambiental. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 33, n. 3, p. 198-212, 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5832>. Acesso em: 21 ago. 2020
- LAPIERRE, A. **Da psicomotricidade relacional à análise corporal da relação**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.
- LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. **Fantasmagorias corporais e prática psicomotora**. São Paulo: Manole, 1984.
- LAPIERRE, A.; LAPIERRE, A. **O adulto diante da criança de 0 a 3 anos: psicomotricidade relacional e formação da personalidade**. Curitiba: Ed. UFPR: Criar, 2010.
- MACHADO, J. A.; YUNES, M. A. M.; SILVA, G. F. A formação continuada de professores em serviço na perspectiva da abordagem ecológica do desenvolvimento humano. **Contrapontos**, v. 14, n. 3, p. 512-526, 2014. Disponível em: <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/4842>. Acesso em: 28 fev. 2015.
- MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- NARVAZ, M.; KOLLER, S. H. Famílias, violências e gêneros: desvelando as tramas da transmissão transgeracional da violência de gênero. In: STREY, M. N.; AZAMBUJA, M. P. R.; JAEGER, F. P. (eds.). **Violência, gênero e políticas públicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 149-176.
- NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil – simbologia e jogo**. Porto Alegre: Prodil, 1994a.
- NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil – perspectiva psicopedagógicas**. Porto Alegre: Prodil, 1994b.
- NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil – psicomotricidade: alternativas pedagógicas**. Porto Alegre: Prodil, 1995.
- OLIVEIRA, L. O sentido do lugar. In: MARANDOLA JUNIOR, Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Lívia de. **Qual o espaço do lugar?** 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- POSECK, B. V. **Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología**. Madrid: Calamar Ediciones, 2008.
- SELIGMAN, M. E. P. *Et al.* Positive psychology progress: empirical validation of interventions. **American Psychologist**, v. 60, n. 5, p. 410-421, 2005.
- SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vygotsky. **Educação & Sociedade**, ano XXI, v. 21, n.

71, p. 45-78, jul. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.

VIEIRA, J. L.; BATISTA, M. I. B.; LAPIERRE, A. **Psicomotricidade relacional: a teoria de uma prática**. Curitiba: Filosofart, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Madrid: Visor Distribuciones S.A., 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZANELLA, A. *Et al.* Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em Psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 2, p. 25-33, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19n2/a04v19n2.pdf>. Acesso em: 20 abr.2020

YUNES, Maria A. M.; JULIANO, Maria C. A bioecologia do desenvolvimento humano e suas interfaces com educação ambiental. **Cadernos de Educação**, Pelotas, RS, n. 37, p. 347-379, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1591/1477>. Acesso em: 20 ago. 2020.

Recebido em: 27/04/2020

Revisado em: 19/12/2020

Aprovado em: 22/12/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

QUANDO “SER PROFESSOR” SERVIA ÀS ELITES: A ESCOLA NORMAL IGNÁCIO AZEVEDO DO AMARAL (1950-1970)

Fábio Souza Lima (Universidade Federal do Amazonas)*
<https://orcid.org/0000-0002-1855-1738>

RESUMO

Este artigo tem por objetivo abordar o tema da formação de professores como interesse das elites cariocas, tomando por base a história da instalação da Escola Normal Ignácio Azevedo do Amaral, no bairro da Lagoa, Zona Sul, entre os anos de 1950 e 1970. Trata-se de uma análise com base nos periódicos *O Cruzeiro* e *Diário Carioca*, aliada ao estudo de uma bibliografia específica que aborda o jogo político que envolveu a criação de uma unidade para o atendimento exclusivo das moradoras da região mais rica da cidade. Na esteira do que escreveram Louro (1997) e Werebe (1968) sobre serventia do ensino normal para as mulheres de classes sociais mais altas, concluímos que a depreciação salarial, a perda de status e a queda do privilégio de acesso automático ao serviço público afastaram os grupos sociais citados da profissão docente.

Palavras-chave: História da educação. Formação de professores. Escola Normal Ignácio Azevedo do Amaral.

ABSTRACT

WHEN “TEACHER” SERVED ELITES: THE IGNÁCIO AZEVEDO DO AMARAL QUALIFICATION SCHOOL (1950-1970)

This article aims to address the theme of teacher education as an interest of the carioca elites, based on the history of the establishment of the Ignácio Azevedo do Amaral Qualification School, in the Lagoa district, South Zone, between 1950 and 1970. It is based on an analysis based on the journals *O Cruzeiro* and *Diário Carioca*, allied to the study of a specific bibliography that deals with the political game that involved the creation of a unit for the exclusive care of the residents of the richest region of the city. In the wake of what Louro (1997) and Werebe (1968) wrote about the usefulness of normal education for women of higher social classes, we conclude that wage depreciation, loss of status and the fall of the privilege of automatic access to public service, removed the mentioned social groups from the teaching profession.

Keywords: History of education. Teacher training. Ignácio Azevedo do Amaral Normal School.

* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor de História da Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (FACED/UFAM). E-mail: fabiosouzaclima@gmail.com

RESUMEN

CUANDO EL “MAESTRO” SIRVE ELITE: LA ESCUELA NORMAL IGNÁCIO AZEVEDO DO AMARAL (1950-1970)

Este artículo tiene como objetivo abordar el tema de la formación docente como un interés de las élites cariocas, basado en la historia del establecimiento de la Escuela Normal Ignácio Azevedo do Amaral, en el distrito de Lagoa, Zona Sur, entre 1950 y 1970. Se basa en un análisis basado en las revistas *O Cruzeiro* y *Diário Carioca*, aliadas al estudio de una bibliografía específica que trata sobre el juego político que involucró la creación de una unidad para el cuidado exclusivo de los residentes de la región más rica de la ciudad. A raíz de lo que Louro (1997) y Werebe (1968) escribieron sobre la utilidad de la educación normal para las mujeres de clase alta, concluimos que la depreciación salarial, la pérdida de estatus y la caída del privilegio del acceso automático al servicio público, eliminó los grupos sociales mencionados de la profesión docente.

Palabras clave: Historia de la educación. Formación de profesores. Ignácio Azevedo do Amaral Escuela Normal.

Introdução

A capital brasileira do final dos anos 1950 ainda mantinha um ritmo de crescimento populacional considerável desde os anos 1920. Cinquenta por cento das pessoas que viviam no Estado do Rio de Janeiro escolhiam estar mais próximas do centro de poder brasileiro, isto é, o Distrito Federal (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2019). Paralelamente, o desenvolvimento do aparelho educacional no Brasil apresentava um crescimento que pode ser ilustrado pelo índice de analfabetismo de jovens com até 15 anos, que passou de 50,6% em 1950 para 39,7% em 1960 (PINTO; BRANT; SAMPAIO, 2000). Tratava-se da realização do que o historiador Rui Canário (2008) assinalou como “Os trinta gloriosos” (1945-1975) anos em que os países do ocidente experimentaram uma explosão na procura das famílias por bancos escolares para seus filhos.

Mesmo com esse avanço, o corpo de professores do sistema de ensino da capital brasileira era sustentado apenas por um curso de formação de professores normalistas, a antiga Escola Normal da Corte, transformada em Escola Normal do Distrito Federal por ocasião da criação da República e, mais tarde, em 1932, elevada

à condição de Instituto de Educação (IE). Por conta dessa exclusividade, concentrada apenas na região do Centro da cidade, frequentemente os alunos do terceiro ano dessa unidade eram convocados para trabalhar como professores na rede de ensino na tentativa de cobrir as necessidades do sistema (LOPES, 2013). Essa estrutura de apenas um curso de formação de professores normalistas foi mantida até 1946, com a criação, sob muitos protestos e resistências, da Escola Normal Carmela Dutra (ENCD), no subúrbio da cidade (LIMA, 2017).

Tal Curso seguia o critério de formação de alto padrão em que os filhos das elites, embora estudantes de uma unidade pública, frequentemente eram retratados como alunos de uma espécie de “clube”. Em variados artigos encontrados na revista *O Cruzeiro*, era possível encontrar narrativas e imagens em que a vida social das jovens normalistas parecia ter mais importância do que os estudos. Na edição de 22 de outubro de 1959, em meio a um conjunto de cerca de 40 imagens veiculadas entre as páginas 13 e 20, era possível encontrar referências às alunas como “rainha da primavera”, “24 horas com as garotas mais bonitas da cidade”, “quando

elas passam, uniformizadas, pelas ruas do Rio, chamam as atenções de centenas de admiradores de todas as idades”, “garota cinematograficamente magnética”, “bonita e educada”, “fica bem em qualquer fotografia”,

“brotinho em flor”, “Normalista Linda”, “se-reias com maiô negro”, “Juventude e Beleza”, “[...] É uma família de normalística do Rio. Família esplêndida”, entre outras (FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, 2019a).

Figura 1 – Imagens da reportagem “As normalistas do Rio de Janeiro – vestida de azul e branco”, da revista O Cruzeiro de 22 de outubro de 1959/1949



Fonte: Fundação Biblioteca Nacional (2019a).

A matéria, no entanto, não terminava na vigésima página, mas sim depois das propagandas, na vigésima quarta. Para entender esse procedimento da revista, torna-se importante conhecer um pouco mais sobre esta e destacar algumas ressalvas, próprias de uma análise historiográfica. Em uma análise de periódico, conforme apontou o historiador Antonie Proust (1998 apud LUCA, 2005), importa menos pelo que ele diz, e mais pela maneira como ele diz, os termos que ele utiliza, os campos semânticos que ele segue. A leitura de O Cruzeiro, portanto, necessitou algum conhecimento do seu funcionamento, conhecimento do público que atendia e das suas finalidades da distribuição de seus exemplares.

A revista O Cruzeiro surgiu em 1928, idealizada pelo jornalista português Carlos Malheiro

Dias, mas de propriedade de Assis Chateaubriand, sendo editada no Rio de Janeiro. Na década de 1940, o periódico passou de uma tiragem de 48 mil para 370 mil exemplares por semana, chegando a alcançar 720 mil ao retratar o período da morte de Getúlio Vargas, em meados dos anos 1950. Nesse período, a revista chegou a manter sucursais em Tóquio, Nova Iorque, Roma, Lisboa, Londres e Paris, circulando também em vários países latino-americanos, além dos Estados Unidos (BRASIL, 2015).

Fazendo o gênero de revista de variedades, o semanário de Chateaubriand focava de tudo um pouco: tratava de assuntos políticos, sociais e econômicos, sem deixar de lado efemérides e assuntos de vulto na semana, esportes, moda e celebridades, humor ilustrado, noticiário inter-

nacional, história, concursos e promoções, colonialismo social, arte e cultura – além da publicação de contos e poemas. (BRASIL, 2015).

Na reportagem em questão, interrompida a sequência de imagens por algumas propagandas, quatro páginas depois, em um pequeno trecho era possível ler o destaque que fugia ao padrão da unidade: “críticas de uma normalista cômica de jambo”. Um parágrafo em que eram destacadas algumas palavras de uma aluna “cor de jambo” do IE, que não apareceu nas fotos, versava sobre falta de elevadores na unidade que tinha apenas três andares (FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, 2019a). Apesar da importante discussão possível sobre discriminação e acesso ao ensino pelos negros no Brasil, pretendemos apenas contribuir para essa questão abordando a frugalidade das questões presentes na reportagem. Para entender, portanto, por que a revista deu tanto destaque a assuntos relativamente frugais, é importante triangular as informações desse periódico com a literatura especializada sobre o papel da mulher nesse período histórico. A pedagoga – e também normalista – Maria José Garcia Werebe (1968, p. 213) explicou a procura pelo Curso Normal da seguinte maneira:

[...] salientam-se as incontestáveis vantagens que o ensino normal oferece. De fato, além de ser, pela constituição do seu currículo, apropriado para a formação de futuras ‘esposas e mães’, confere um diploma profissional que, numa eventualidade, pode ser útil, funcionando como ‘seguro de vida’.

Seguindo esse pensamento, a historiadora Guacira Lopes Louro (1997, p. 471), ao escrever *Mulheres na sala de aula*, também apontou que essa seria “a meta mais alta dos estudos a que uma jovem poderia pretender”. Essa “boa preparação” poderia ser ainda alinhada à tradicional imagem do casamento “perfeito” da normalista, a ser realizado preferencialmente com um cadete recém-formado na Escola Militar, o que garantiria um bom *status* e segurança ao restante de sua vida.

Contudo, vale ressaltar, a citação de Werebe (1968) introduz outra questão quando aponta

o diploma de professora como um “seguro de vida”, pois pode estar se referindo a um privilégio que as alunas normalistas mantiveram durante quase oitenta anos e que pode oferecer outra perspectiva de interpretação sobre a procura e o prestígio mantido pelas Escolas Normais nessa época. No decorrer deste artigo, portanto, desenvolveremos melhor a relação entre esse privilégio e a construção da Escola Normal Ignácio Azevedo do Amaral, erigida na região mais rica da cidade, para atender exclusivamente as jovens da região.

Para concluir esta introdução, também é importante salientar que nesse contexto de necessidade de quebra de exclusividade na formação de professores normalistas no Distrito Federal (DF) e de resistências quanto à extensão de privilégios a outras regiões da capital, foi promulgada a Lei nº 906, de 16 de dezembro de 1957, que criava uma unidade escolar e ainda previa a construção de mais duas unidades de Escolas Normais, uma na Zona Norte, outra na Zona Sul da cidade. Dois anos depois, chancelada por pareceres assinados por Lourenço Filho e Anísio Teixeira que previam a inauguração de quatro Escolas Normais para o bom atendimento da cidade (FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, 2019b), a Secretaria de Educação, em um jogo político que envolvia os interesses de parlamentares, jornais e revistas da época, triplicou a quantidade de unidades inauguradas entre 1959 e 1960 (LIMA, 2016).

um “seguro de vida”

Na primeira década do século XX, em meio a um processo de constituição do afamado uniforme das normalistas, as palavras do jurista e então Senador da República Ruy Barbosa ilustravam o prestígio do qual deveria ser cercada a profissão (LIMA, 2018). A importância da profissão, historicamente negligenciada pelos governos de diferentes esferas, agora espelhava a concepção de que seria por meio da educação que a nação brasileira alcançaria a “modernização” e “civilidade”, o que também

lhe conferia *status* na construção dessa nova sociedade.

[...] à futura professora, aqui tenho o que, em um bello relatório, escreveu o eminente Senador da República, Dr. Ruy Barbosa (lê): ‘Estabelecer os melhores methods, prover o mais completo material clássico a todas as escolas, rodear o magistério das mais altas vantagens sociaes, tudo será improficuo e vão se não organizarmos a educação do mestre.’ (LEITE RIBEIRO, 1914, p. 7).

Aquilo que se mostraria mais tarde como uma das “mais altas vantagens” a que se refere Ruy Barbosa já fazia parte da formação de professores desde o Império, pois ao descrever a criação e implementação da Escola Normal na capital brasileira do século XIX, Sonia Lopes (2012) observou que já existia no seio do Império a ideia de “civilizar” o povo da capital. Decorrente dessa ideia, transformar a carreira do magistério em uma ocupação um pouco mais atraente já ocupava as políticas públicas antes mesmo da República. Nesse contexto, foi desenvolvido um procedimento que garantiu o acesso automático de professores ao serviço público. Assim, nos artigos 22 a 24, o Decreto 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, versava sobre a nomeação de docentes da seguinte maneira:

Art. 22. A nomeação dos professores publicos será feita por Decreto Imperial.

Art. 23. Em igualdade de circunstancias preferirão para o provimento nas escolas:

§ 1º Os professores das do primeiro gráo para as do segundo, tendo leccionado com distincção por três annos.

§ 2º Os professores adjuntos que ainda não estiverem nas circunstancias do Art. 39 [exames de finais realizados pelo Inspetor Geral], mas houverem praticado satisfactoriamente por três annos.

§ 3º Os professores particulares que por mais de 5 annos tenham exercido o magisterio com reconhecida vantagem do ensino.

§ 4º Os Bachareis em letras, e os graduados em qualquer ramo da instrucção superior do Imperio.

Art. 24. O provimento em qualquer cadeira, guardadas as regras precedentes, será considerado vitalicio, depois de 5 annos de effectivo serviço. (BRASIL, 1854).

Embora o parágrafo quarto do artigo 23 acenasse para a contratação de profissionais com a titulação superior em qualquer área de instrução, devemos destacar que grande parte desses novos servidores públicos não tinha a formação adequada para atuar em sala de aula. Nesses casos, como podemos depreender dos demais parágrafos do mesmo artigo, os professores eram pessoas de notório saber que haviam sido escolhidos para assumir os cargos do magistério nas comarcas em que residiam por toda a vida.

A fim de mudar essa situação, ainda segundo Lopes (2012), o artigo 19 do novo Regulamento de Ensino publicado em 18 de janeiro de 1877 afirmava que os professores adjuntos efetivos ou interinos deveriam, obrigatoriamente, cursar a Escola Normal da Corte para permanecer no exercício do magistério primário. Aqueles que não o fizessem, ou que fossem reprovados nos exames por duas vezes, poderiam ser destituídos de suas funções de servidores públicos. Para essa autora, essa ação do governo aumentou a demanda pela Escola Normal pública. A sua avaliação era que ser professora ou se manter como professora no Município da Corte, apesar de agora estar condicionada a uma formação longa e sistemática, passava a ser interessante porque seus custos funcionavam às expensas do Estado e o seu emprego, garantido por Lei, assegurava um salário vitalício. Ainda assim, mesmo com essa formação institucionalizada, professores continuavam sendo formados “pela prática”, isto é, iniciavam a carreira como auxiliares dos professores efetivos e a partir desse contato com a prática docente tornavam-se adjuntos interinos, chegando ao serviço público vitalício por meio do parágrafo 3º da Lei de 1854.¹

Em 1888, por fim, com o Decreto nº 10.060,

1 Sobre esse tipo de formação, ver os trabalhos de Heloisa de Oliveira Villela, em especial Villela (1990).

de 13 de outubro, o Império determinou a necessidade da passagem desse profissional pela Escola Normal da Corte:

Art. 166. Receberá o título de habilitação para professor ou professora das escolas públicas e instrução primária do município da Corte o aluno-professor que obtiver aprovação no exame de que trata o art. 142 [aptidão pedagógica].

Os títulos de habilitação serão passados conforme o modelo anexo ao presente Regulamento.

Art. 167. Esses títulos darão às pessoas habilitadas pela Escola [Normal da Corte] o direito de serem exclusivamente providas, independentemente de concurso, nas cadeiras públicas de instrução primária do município da Corte do 1º ou do 2º grau, e nos respectivos logares de professores adjuntos. (BRASIL, 1888).

Tornava-se, assim, obrigatória a passagem pela Escola Normal para os postulantes à carreira do magistério público primário. O regulamento de 1888 ainda trazia, em anexo, o modelo de requisição do título, com o qual o professor aprovado no exame pedagógico do último ano de formação estaria habilitado a exercer o magistério nas escolas públicas de instrução primária do Município da Corte.

O “seguro de vida” ao qual se referiu Werebe (1968), usado caso falhasse o plano de casamento imediatamente após a formação, era, portanto, o diploma de professora normalista. Mais do que isso, com a formação profissional, a normalista garantia relativa independência e, em uma possível falta do marido, um salário para o atendimento da família até o fim da vida. O funcionamento desse privilégio oferecido aos professores da Escola Normal da Corte se manteve mesmo após o fim do Império, atualizando-se na Escola Normal do Distrito Federal e, posteriormente, no Instituto de Educação e, mais tarde, chegando às demais unidades de formação de professores da cidade. Consequentemente, a boa preparação para os papéis de esposa, mãe e professora, o *status* social como fruto de uma sociedade que buscava a modernização pela educação, além da segurança financeira, tornaram os concursos para

Curso Normal das escolas públicas altamente concorridos.

A campanha: O sofrimento das elites

Alinhado ao crescimento populacional, estava a necessidade pela formação de mais professores, um parecer assinado por Lourenço Filho e Anísio Teixeira (FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, 2019b) que atestava a necessidade de construção de mais unidades de Escolas Normais na cidade, além dos interesses das famílias que preparavam suas filhas em cursinhos pré-normais esperando, se não um crescimento social, uma maior segurança para o futuro delas. Grupos de educadores ligados à perspectiva de manutenção da centralização do ensino chegaram a se manifestar contrariamente à criação de novas unidades. Entre esses grupos, os diretores do Instituto de Educação e da Escola Normal Carmela Dutra² chegaram a se manifestar radicalmente contrários à criação de novas unidades (FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, 2019c).

Diante da resistência de grupos ligados ao IE e à ENCD, uma ação astuciosa do vereador Miécimo da Silva (Partido Social Progressista – PSP), aliado ao vereador Frederico Trotta (Partido Social Democrático – PSD), que por sua vez encabeçou o projeto, garantiu a aprovação de uma Lei para criação de mais três unidades. Miécimo incluiu no projeto de Lei, cujo *caput* era “Determina a distribuição de lotes gratuitos aos favelados, soluciona o problema das favelas, e dá outras providências” (DISTRITO FEDERAL, 1957), artigos que criavam uma Escola Normal na região de sua base eleitoral, o bairro de Campo Grande. No mesmo projeto, camuflados no meio de outros artigos sobre a distribuição de terras a favelados, a proposta de criação de duas Escolas

2 A ENCD ficou submetida administrativamente e pedagogicamente ao IE até 1953, funcionando como uma espécie de posto avançado no bairro de Madureira, que à época, era relacionada no zoneamento da cidade como zona suburbana remota e de difícil acesso (LIMA, 2016).

Normais, uma na Zona Sul, região mais rica da cidade, onde estavam os bairros da Lagoa, Botafogo, Flamengo, Leme, Leblon, Copacabana, São Conrado, Ipanema, Gávea, Humaitá, Laranjeiras, entre outros, e a outra unidade a ser construída na Zona da Leopoldina, que na época cobria vários bairros suburbanos do Norte, do Caju (região portuária) até o Cachambi. Depois de uma negociação com outros parlamentares que buscavam votos para uma obra no Maracanã, o Projeto nº 32, de 1952, da Comissão de Economia e Finanças, tornou-se a Lei nº 906, de 26 de dezembro de 1957 (LIMA, 2017).

LEI N.º 906 – DE 16 DE DEZEMBRO DE 1957

Determina a distribuição de lotes gratuitos aos favelados, soluciona o problema das favelas, e dá outras providências.

[...]

Art. 15. Ficam igualmente criadas mais duas Escolas Normais, sendo uma na zona sul e outra na zona suburbana da Leopoldina. Devendo ser enquadradas como suas congêneres, nas bases da Lei Orgânica do Ensino Normal, com a direção subordinada à Secretaria Geral de Educação e Cultura, obedecendo ao mesmo regime. (FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, 2019d).

Embora Miécimo, conhecido como o vereador das bicas d’água, desde então estivesse a colher os frutos da Lei nº 906 em sua base eleitoral, tornando-se deputado estadual da primeira legislatura do recém-criado Estado da Guanabara (1960-1975), Frederico Trotta, por outro lado, demoraria mais para inaugurar a Escola Normal da Zona Sul.

Num período histórico em que a busca por cadeiras escolares ganhava força, a retórica política de criação de escolas era forte. Nesse sentido, a atuação de Trotta foi respaldada por uma verdadeira cruzada realizada pelo jornal *Diário Carioca*, que iniciou uma campanha com uma série de reportagens sobre a necessidade de uma Escola Normal na Zona Sul do Rio de Janeiro. As manchetes da nova unidade, presentes nas primeiras páginas do periódico, envolveram representantes de associações de bairros da zona sul, além de nomes da educa-

ção com algum prestígio e outros políticos que quisessem entrar no movimento. Entretanto, o jornal não deixou de destacar o vereador Frederico Trotta (PSD) como líder do movimento. Em troca, nesse jogo político, Trotta conseguiu que a Câmara dos Vereadores concedesse ao jornal *Diário Carioca* o título de benemérito da cidade do Rio de Janeiro na figura do seu presidente-diretor Horácio de Carvalho Júnior (RÉMOND, 2003).

O vereador Frederico Trotta não aparecera no estratagema político de Miécimo da Silva para a criação da Escola Normal de Campo Grande (além dos vagos artigos que criavam outras unidades) por acaso. Trotta, que tinha um passado militar, como Major – e, posteriormente, Coronel – do Exército, havia sido escolhido pelo presidente Eurico Gaspar Dutra para ser o governador do Território Federal do Iguazu durante o ano de 1946, e, depois, governador do Território Federal do Guaporé entre os anos de 1947 e 1948.³ Com um programa de governo que, em parte, focava na educação, na saúde e nas comunicações, Frederico Trotta criou o primeiro Curso Normal Regional, sendo homenageado pela primeira turma da unidade (SILVEIRA, 2008).

Além de militar e político, Trotta havia se formado em Direito e foi certificado a dar aulas de história, português e matemática (TROTТА, 2017). Também foi poeta e jornalista, trabalhando em vários periódicos, como *O Jornal*, *Manhã*, *A Tarde* e *Diário do Povo* (WEST, 2011). Havia neste personagem histórico para as Escolas Normais, portanto, um passado que relacionava ensino, política e mídia em sua trajetória, algo essencial para compreendermos o desenvolvimento do jogo político que envolveu esse modelo educacional (RÉMOND, 2003).

O *Diário Carioca*, por sua vez, havia sido

3 O Território Federal do Guaporé foi criado pelo Decreto-Lei lei n.º 5.812, de 13 de setembro de 1943, através da Lei Ordinária nº 2731, de 17 de fevereiro de 1956 transformou-se em Território Federal da Rondônia e posteriormente em Estado. Frederico Trotta foi o seu último governador (PRIORI et al., 2012).

fundado em 1928, por José Eduardo Macedo Soares, entretanto, passara às mãos de Horácio de Carvalho Júnior, em 1932. Neste período, segundo Carlos Eduardo Leal, ao escrever verbetes para o Centro de Pesquisas e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), “Tudo que interessava à elite econômica do país em geral era encampado pelo jornal de Macedo Soares, decorrendo daí sua posição fluida e imprecisa” (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2017a). Benício Medeiros (2011), na série Cadernos da Biblioteca Nacional, aponta que os esforços dos proprietários tinham a intenção de transformá-lo em um periódico nacional, o que quase aconteceu, pois na década de 1950 ele chegou a ser publicado com 72 páginas. Segundo esse autor, “o DC era um jornal de elite, de poucos leitores, relativamente, mas de enorme influência [...]” (MEDEIROS, 2011, p. 10).

Dessa maneira, como aponta a historiadora Tânia Regina de Luca (2006), a imprensa não é simplesmente mais um simples receptáculo de informações e textos, mas também um objeto de investigação. Nesse sentido, conhecer melhor as origens e interesses desse periódico é necessário para utilizá-lo com a criticidade necessária (LUCA, 2005).

A aproximação de Trotta e do Jornal Diário Carioca cumpria o interesse de ambos em atender as suas bases e aumentar a circulação de seus nomes. O meio para que isso acontecesse foi a adoção do interesse das famílias da Zona Sul do Distrito Federal como bandeira política. Assim sendo, o Diário Carioca iniciou o movimento com uma pergunta retórica: “Por que a Zona Sul tem de ser sacrificada?” (FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, 2019e), enquanto mostrava Frederico Trotta a aplaudir sua própria campanha.

Temos na Praia Vermelha o terreno da Escola Primária Minas Gerais, local aprazível e de fácil acesso durante o dia. Também poderiam se aproveitados os terrenos que a Prefeitura possui na Gávea. O melhor, porém, seria o grande terreno na Praça do Lido, que além de ser em zona central, pode ser facilmente alcançado pelos moradores do Flamengo, Botafogo,

Gávea, Jardim Botânico, Ipanema e Leblon, além de atender o bairro mais populoso dessa capital, Copacabana. [...] É um erro supor que Copacabana e os bairros da Zona Sul não tem direito ao ensino gratuito. É preciso olhar para eles e ver que ali mora uma maioria de pais de famílias de nível médio e mesmo pobre. (FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, 2019e).

Figura 2 – Foto da reportagem “População da Zona Sul pede Escola Normal”, do Diário Carioca de 20 de abril de 1959



Fonte: Fundação Biblioteca Nacional (2019e).

Para atender aos interesses dos moradores da Zona Sul carioca – onde, segundo o Diário Carioca, também viviam as classes médias e os pobres –, o periódico desenvolveu uma série de reportagens em 1959 buscando mobilizar diferentes setores sociais. Em sequência, todos na primeira página, era possível ler manchetes como: “Literatos a favor da Escola Normal na ZS.” (FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, 2019f); “Leblon e Lagoa pedem Escola Normal na ZS.” (FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, 2019g); “Urca vai lutar por Escola Normal.” (FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, 2019h); “Escola Normal pode ser instalada logo.” (FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, 2019i); “Moças de Copa apoiam Escola Normal na ZS.” (FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, 2019j); “Gávea Aplaude [...] SACI [Sociedade dos Amigos de Copacabana e Ipanema] a favor.” (FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, 2019k).

Figura 3 – Foto da reportagem “Leblon e Lagoa pedem Escola Normal da ZS”, do Diário Carioca de 24 de abril de 1959



Fonte: Fundação Biblioteca Nacional (2019g).

Outras associações de Botafogo, Flamengo e Jardim Botânico também teriam se manifestado em campanha pela Escola Normal da Zona Sul. Algumas reportagens, além das fotos com o vereador Frederico Trotta, traziam imagens com o prefeito Sá Freire Alvim, o Secretário de Educação Jacobina Lacombe, sendo convocado até o ex-Presidente Eurico Gaspar Dutra, ressaltando-se que durante o seu mandato fora criada a ENCD. Em uma das reportagens, o Ministro do Tribunal de Contas Luiz Gama Filho foi procurado, pois seu nome, como fundador da universidade Gama Filho, no ano de 1939, poderia dar volume para a campanha. Em reportagem especial, o Ministro afirmou conhecer todo o processo de criação da nova unidade, envolvendo-se de maneira sentimental com o caso, afinal, segundo ele próprio afirmara, o vereador Frederico Trotta colocaria o nome de “Paulina Gama” na nova Escola Normal, em homenagem a sua mãe (FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, 2019l).

Noutra ocasião, uma *socialite* carioca chegou a evocar a abertura de uma Escola Normal na região mais rica da cidade como nada mais do que um tratamento equitativo dado pela prefeitura, pois a zona norte já havia sido beneficiada.

‘SOCIETY’ APLAUDE

Considerada uma das principais damas da sociedade carioca, a sra. Heloísa (Helô) Amado, falando à reportagem, enalteceu a campanha ‘uma escola normal para a Zona Sul’, frisando que os bairros que a compõe crescem assustadoramente, sem que até hoje tenha resolvido o problema da educação normal para seus habitantes. ‘O tratamento deve ser equitativo. Se já temos instaladas três escolas na Zona Norte, chegou a hora da outra parte da cidade ser beneficiada – Declarou Heloísa’. (FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, 2019m).

De modo geral, as alegações levantadas buscavam ressaltar a falta de professores, além de apontar o entusiasmo e a participação da população no movimento. Entretanto, na falta de mais argumentos racionais, conforme já apontado anteriormente, era comum o Diário Carioca se utilizar de considerações não necessariamente precisas, como o sofrimento das jovens da Zona Sul em vir para o Centro da cidade ou para os subúrbios cariocas.

É triste ver o deslocamento de grande número de jovens para a Zona Norte, a fim de que possam, um dia, se tornar professoras. Perde-se hoje, nesta batalha do professorado, um grande contingente de moças de bom nível social por não concordarem seus pais que elas se dirijam a Madureira, Campo grande e Praça da Bandei-

ra – onde funcionam as escolas normais – e isto devido à dificuldade de condução e outros obstáculos. [...] Por que a Zona Sul é tão desprotegida a ponto de não possuir uma só, enquanto a Zona Norte tem três? (FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, 2019g).

Dias depois, ao entrevistar uma mãe, o Diário Carioca deu destaque:

[...] declarou a sra. Iluminata Portuni, residente em Copacabana <<Se vitoriosa, prosseguiu, ela virá acabar com o sofrimento de milhares de mães que se veem obrigadas a viver separadas de suas filhas durante quase todo o dia. Por acaso sabem as autoridades que uma normalista que cursa a Escola Normal Carmela Dutra, no período da manhã, precisa levantar-se às 5 horas para ali chegar às 8? E que com as aulas encerrando-se às 12 horas, ela só poderá retornar ao lar às 15 horas? Que disposição para estudar terá a estudante depois dessa longa maratona? Como mãe, finalizou d. Iluminata, espero ver a vitória da campanha, que trará a tranquilidade a todas nós, possíveis mães e futuras normalistas>>. (FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, 2019j).

Em outra ocasião, em tom ainda mais dramático, o jornal afirmou que encontrou apoio dentre as alunas do Instituto de Educação, envolvendo também a Escola Normal Sarah Kubitschek (ENSK) e a Escola Normal Carmela Dutra (ENCD), ao afirmar que “todos” apoiavam a ideia.

– Tenho uma amiguinha, acrescentou, que mora em Copacabana e que foi obrigada a matricular-se em Campo Grande, na ‘Sarah Kubitschek’.

– O sr. Já pensou, indagou ao repórter, quantos quilômetros vai andar essa criaturinha até chegar a se formar professora? Além de tomar duas conduções perigosíssimas, lotação e trem, é obrigada diariamente a fazer um percurso de ida e volta de 130 quilômetros. No fim do curso ela teria feito, sem dúvida, a volta ao mundo algumas vezes. A viagem é de ‘matar’. Uma escola normal na Zona Sul resolveria o problema dela e de muitas outras.

[...]

– Seria tão bom se o Instituto pudesse ficar mais vazio...

Vera Lúcia mora no Catete, mas tem uma irmã que estuda na ‘Carmela Dutra’, em Madureira.

[...]

– ‘Tudo às avessas’, suspirou. Afinal uma escola normal na Zona Sul acabaria em pouco tempo com o sacrifício de centenas de alunas. (FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, 2019n).

Interessante considerar que as regiões fora dos centros urbanos recebem tradicionalmente no Distrito Federal uma classificação distinta do que originalmente se propõe para “subúrbio”. Diferente do que é considerada uma região de descanso para as elites sociais ou demais classes que quisessem escapar do estilo de vida da cidade, como era em Roma, como é no caso dos Estados Unidos e em alguns países europeus, o “subúrbio carioca” recebeu uma conceituação ligada ao estrato social que habita a localidade. Essa parte da cidade foi – e ainda é – desenhada como desorganizada, com pouca estrutura de atendimento público, empobrecida, violenta e incivilizada (FERNANDES, 2011). O discurso adotado pelo periódico para atender a Zona Sul associava a pobreza ao perigo, classicamente, expondo um conceito que ficou conhecido como “classes perigosas”,⁴ usado historicamente para processos de remoções de favelas, também identificadas como *locus* de doenças de todo o tipo durante o século XX (MATTOS, 2009).

A srt. Talita Franco, estudante de medicina, em declarações ao DC, afirmou: ‘[...] Achamos formidável a campanha, pois ela resolverá, além de outros problemas, os choques que se produzem entre alunas da Zona Sul, em número inferior, com as da Zona Norte, numa escola nesta última localizada.’ Estas foram as palavras das estudantes o Colégio Andrews, srtas. Marta Pacheco Marques e Sônia Regina Guimarães. Para a primeira, a iniciativa deste jornal alegrou extremamente, pois sua irmã, que em breve irá cursar a Escola Normal, não precisará deslocar-se para a Zona Norte, a fim de realizar sua vocação. (FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, 2019j).

4 O conceito surgiu no Brasil no século XIX. Para o Historiador Rômulo Mattos, o cerne dessa conceituação é a indistinção entre pobreza e banditismo. “Os pobres carregavam vícios, os vícios produzem os malfeitores, os malfeitores são perigosos à sociedade; juntando os extremos da cadeia, temos a noção de que os pobres são, por definição, perigosos” (MATTOS, 2009, p. 166).

O ponto alto da campanha para a unidade da Zona Sul, entretanto, foi a promoção feita pelo Diário Carioca de um debate ocorrido na TV-Rio, em que o “Prefeito Sá Freire Alvim, o secretário da Educação e Cultura da Municipalidade, prof. Américo Jacobina Lacombe, o vereador Frederico Trotta e um representante do DIÁRIO CARIOCA” (FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, 2019o) realizaram debates sobre a Escola Normal da ZS no horário considerado nobre, isto é, às dezenove horas e vinte e cinco minutos.

Realizado o debate, e sob o consenso de que as jovens da Zona Sul sofriam demais com o deslocamento, foi noticiado no dia 13 de junho de 1959: “Prefeito dará em 60 Escola Normal da ZS [...] CONSUMADO” (FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, 2019p).

VITÓRIA

A campanha visando instalar uma escola normal na Zona Sul (a fim de que as moças ali residentes, e que desejavam ser professoras, não sejam mais obrigadas a um longo percurso, diariamente, para estudar em estabelecimento idêntico na Zona Norte), foi objeto, este ano, de intensa campanha promovida por este jornal – campanha essa que culminou com um programa na TV-Rio, onde o prefeito Sá-Freire Alvim e o Sr. Jacobina Lacombe empenharam sua palavra de que dariam cumprimento à lei 906-57, do vereador Frederico Trotta, sancionada naquele ano, mas com sua execução protelada inexplicavelmente. (FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, 2019q).

Com o argumento de que as jovens da Zona Sul não seriam mais obrigadas a seguir longas viagens em direção à Zona Norte, a Escola Normal da Zona Sul fora criada para atender um público diferenciado das suas congêneres suburbanas de Madureira, de Campo Grande e da Penha. Afinal, conforme já analisamos, o curso de formação de professores normalistas, para além da função precípua da instituição de formar e conformar profissionais para atuar nas redes de ensino particular e pública, também oferecia uma gama de outras possibilidades para as jovens que optavam pelo curso normal.

As transformações operadas no País determinaram mudança no *status* social da mulher, ampliando as suas reivindicações no campo da

instrução. A Escola Normal foi o curso que parece ter satisfeito mais as aspirações educacionais das jovens brasileiras, oriundas não apenas das classes médias inferiores e superiores, mas também das famílias mais abastadas. Tanto assim, instalarem-se cursos normais nos colégios mais tradicionais, frequentados por moças das famílias mais ricas. (WEREBE, 1968, p. 216).

A instalação da unidade e o atendimento exclusivo às elites

Em abril de 1959, as autoridades e os jornais falavam da instalação da Escola Normal da Zona Sul na Praia Vermelha, bairro da Urca, onde também fica o principal *campus* e sede da reitoria da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), antes do início das atividades acadêmicas do *campus* do Fundão, na Ilha do Governador, nos anos 1970. Outra proposta apontava para um terreno na Gávea ou, ainda, um terreno na Praça do Lido, em Copacabana (FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, 2019r). Comentou-se, também, sobre a instalação na Rua Prudente de Moraes, em Ipanema (FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, 2019s). Contudo, a professora primária Olga Dias (FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, 2019t), escolhida para proceder nos estudos para a instalação da escola, apenas quinze dias depois de sua nomeação escolheu um prédio que considerou especial, na Lagoa Rodrigo de Freitas.

Embora já tenhamos apontado a região da Zona Sul como mais bem estruturada e onde se encontram os bairros com metro quadrado mais caros da cidade ainda nos dias de hoje, a construção da unidade atendeu a critérios de celeridade graças a uma pressão dos grupos que buscavam seu atendimento (LIMA, 2017). Olga Dias, nesse sentido, afirmou publicamente que apesar de o prédio ser pequeno e possuir rachaduras, receberia as reformas necessárias para receber o Curso Normal. Segundo o jornal Diário Carioca, que continuava a cobrir o passo-a-passo do evento, Olga receava apenas ter que remover os alunos da escola primária que já funcionava no local. Tal preocupação,

Por ocasião do anúncio de inauguração da unidade, o Secretário de Educação Américo Lacombe afirmou estar homenageando o antigo Reitor da Universidade do Brasil e Diretor da Escola Normal do Distrito Federal, adotando o mesmo nome da unidade primária que já ocupava o prédio, criando-se assim, a Escola Normal Ignácio Azevedo do Amaral (ENIAA) (FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, 2019q).

Ignácio Manuel Azevedo do Amaral nasceu em 13 de abril de 1883, sendo filho do engenheiro ferroviário Ângelo Tomas do Amaral e de Maria Francisca Álvares de Azevedo do Amaral (1883-1950). Seu irmão mais velho, Antônio Azevedo do Amaral, foi considerado um dos expoentes do pensamento autoritário no início do século XX, defendendo um Estado intervencionista na economia, embora se opusesse firmemente ao pensamento fascista que se desenvolvia na Europa naquele período. Ignácio Azevedo do Amaral estudou na Escola Naval, onde se formou como oficial da Marinha e exerceu funções de instrução militar. Entre 1912 e 1914 foi livre-docente da cadeira de Geometria e Cálculo Infinitesimal na Escola Politécnica do Rio de Janeiro e depois tornou-se professor do Colégio Pedro II, até que se reformou como Capitão-tenente. Em 1916 tornou-se docente da Escola Normal do Distrito Federal, assumindo no ano seguinte o posto de Diretor até 1920 (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2017b).

Azevedo do Amaral voltou à Escola Naval em 1922 como catedrático da disciplina que lecionava. Em 1926 fez o mesmo em relação ao seu retorno à Escola Politécnica, tornando-se catedrático pela disciplina que anteriormente lecionou na unidade. Nos anos seguintes esteve na Escola de Marinha Mercante e no Instituto Técnico Naval em cargos de comando. Foi Diretor do Escritório do Plano da Universidade do Brasil a partir de 1935 e membro da comissão do plano dessa instituição depois de 1939. Integrou o Conselho Nacional de Educação de 1935 até 1937. Tornou-se reitor da Universidade do Brasil (futura UFRJ) entre os anos de 1945 e

1948 (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2017b).

Por meio desse discurso que avaliamos, envolvendo interesses de ganhos políticos, de aumento da circulação do jornal para a zona norte da cidade e dos interesses de determinadas famílias cariocas, que em 17 de outubro de 1959, em troca de toda movimentação e promoção do nome do vereador Frederico Trotta e do prefeito Sá Freire Alvim, o Diário Carioca recebeu o título de “Benemérito do Rio”, conforme notícia a seguir:

DC ganhou título de ‘Benemérito’ do Rio

A Câmara do Distrito Federal aprovou por unanimidade uma indicação do Vereador Frederico Trotta concedendo ao DIÁRIO CARIOCA, na pessoa de nosso diretor-presidente, jornalista Horário de Carvalho Júnior o título de ‘Benemérito da Cidade do Rio de Janeiro’.

Motivou a distinção, a campanha vitoriosa, promovida em maio do corrente pelo DC, no sentido de ser instalada uma escola normal na Zona Sul, que embora criada pela lei 906/57, de autoria daquele vereador, tinha sua execução transferida inexplicavelmente de ano para ano. Foi igualmente ressaltada a atuação desse jornal em defesa dos interesses da população carioca, considerada em todos os bairros em que se concentra, notadamente na Zona Norte.

ESTÍMULO. Em cerimônia pública, a ser anunciada oportunamente, este jornal, através de seu redator-presidente, receberá das mãos do prefeito Sá Freire Alvim, no Palácio Guanabara, aquela distinção que a Câmara do Distrito Federal acaba de lhe outorgar. (FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, 2019v).

O fim do interesse na formação de professores normalistas

Coincidente com o período de mudança do Distrito Federal para Brasília e a elevação da cidade à condição de Estado da Guanabara, a primeira turma da ENIAA foi iniciada em 1960. Entretanto, três anos depois, um estudo realizado pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais,⁷ coordenado pela professora Aparecida Joly Gouveia, já apresentou um perfil diferente da jovem que busca o Curso Normal no Brasil. Na pesquisa, foi feita uma pergunta

7 O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) foi criado em dezembro de 1955, funcionando até 1964.

simples e direta às jovens estudantes: “Por que preferiam a Escola Normal?” Como resultado, o estudo apresentou números que ainda estavam de acordo com o que Werebe (1968) e Louro (1997) já haviam apontado. Trinta e cinco por cento das jovens haviam escolhido o curso por conta da “Boa formação geral”. Vinte e sete por cento escolheram como preparação para o casamento, enquanto 24% escolheram o curso por considerarem que as preparava bem para o magistério. A partir daí os números apontaram um desinteresse na profissão que tinha raiz nos baixos salários da classe. Dez por cento das alunas preferiam o curso como meio de acesso a outra profissão, 3% viam o diploma de normalistas como um meio de segurança econômica e 1% atribuíam sua procura pelo curso à qualidade do meio social que encontrariam (FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, 2019w).

A pesquisa fora estimulada por uma percepção de que o status e os salários dos pro-

fessores primários estavam cada vez menos atrativos. Tornava-se cada vez mais fácil encontrar jornais cariocas que traziam manchetes como: “Problemas da normalista chegam com a formatura” (FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, 2019w); “Ao Mestre, com sacrifício” (FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, 2019x); “Grandeza e Decadência de uma profissão” (FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, 2019y); “Professora perde encanto pela profissão que já lhe deu prestígio e bons salários” (FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, 2019z).

Aquela normalista cuja trajetória de boa formação terminaria com um casamento perfeito com um cadete da Escola Militar nos anos 1940, então formada professora e atuante na rede municipal de ensino, apresentava a seguinte composição salarial inicial frente a um segundo tenente, cargo ocupado pelo cadete também já formado entre os anos 1960 e 1970 (Tabela 1).

Tabela 1 – Tabela Salário Mínimo Nacional/ Salário da Prof. Primária (Normalista) da GB/ Soldo do 2º Tenente do Exército

Ano	\$	Sal. Mínimo Nacional (SMN)	Salário da Professora Normalista	Relação Prof./SMN	Soldo 2º Tenente Exército	Relação 2ºTen./SMN
1967	NCr\$	105,00	195,00	1,86	229,50	2,18
1968	NCr\$	129,60	265,00	2,04	275,40	2,12
1969	NCr\$	156,00	265,00	1,70	660,96	4,23
1970	NCr\$	187,00	365,20	1,95	912,30	4,93
1971	Cr\$	225,60	380,00	1,68	1.095,00	4,85
1972	Cr\$	268,80	525,88	1,95	1.578,00	5,87
1973	Cr\$	312,00	555,00	1,83	1.815,00	5,81

Fonte: Elaborada pelo autor deste artigo com base em Lima (2017).

Estarrecimento maior causou a revista *O Cruzeiro*, que havia representado a normalista no final dos anos 1940 como uma espécie de jovem *socialite* a frequentar um curso de elite, e no final de 1960 apresentava um perfil bem diferente da normalista carioca. Ao colocar na

capa da sua edição de setembro de 1969 uma jovem com broche da Escola Normal Ignácio Azevedo do Amaral, apresentou de forma direta o questionamento que muitas famílias já faziam sobre a formação naquela unidade: “Ser ou não ser professora [?]”

Figura 5 – Capa da revista O Cruzeiro de 14 de setembro de 1968



Fonte: Fundação Biblioteca Nacional (2019aa).

Seguida da pergunta no corpo de sua reportagem “Vale a pena ser professora no Brasil?”, O Cruzeiro ainda trazia como reflexão o caso da professora normalista Maria Álvares Campos, formada no Instituto de Educação e empregada

como frentista em um posto de combustível. A reportagem aponta não apenas o baixo salário, mas também a desconstrução do status social da profissão de professor nos anos 1960 e 1970 (FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, 2019aa).

Figura 6 – Foto interna da revista O Cruzeiro mostrando professora normalista trabalhando como frentista



Fonte: Fundação Biblioteca Nacional (2019aa).

Rio, sete da manhã. Dona Maria Álvares Campos, de mini-saia amarela, calça as botas vermelhas e cano longo, dá os últimos retoques nos cabelos e no batom, e põe o anel de professora, que ganhou do pai ao diplomar-se no Instituto de Educação. Beija a mãe, que levantou cedo para servir-lhe o café, e sai para o trabalho – de recepcionista num posto de gasolina. [...] Maria Alvares Campos tinha doze anos quando terminou, no Rio, o curso de admissão. Filha de funcionário público, logo sentiu que não poderia continuar os estudos, a menos que fizesse o ginásio por conta do Governo. [...] Decidido que Maria Alvares Campo iria para a Escola Normal, ela, durante um ano inteiro, frequentou um cursinho preparatório para o exame de admissão, com aulas aos sábados, domingos, feriados e até mesmo no Natal. E, em janeiro, com outras dez mil, concorreu a uma das duas mil vagas abertas fazendo um exame quase que de adivinhação.

Aprovada e classificada, matriculou-se no primeiro ano do 1º ciclo, que corresponde ao ginásio. A família dá uma festa, para, mais uma vez, tomar a decisão. [...] Aos 18 anos, a última série.

Sonha com o vestido e baile, os convites para a formatura, a valsa com o namorado firme, e até mesmo com o salário e NCr\$ 130,00 [Professora Primária Estagiária] mensais que o Estado lhe dará para ir diariamente à para ir diariamente à zona rural lecionar durante quatro horas e voltar para casa, onde corrigirá provas e trabalhos durante outras quatro e dedicará mais duas à preparação da aula no dia seguinte.

O professor, quanto aceita trabalhar nas zonas rurais, como fase de provação, ambiciona chegar aos centros maiores, fazendo com que os pedidos de remoção atinjam proporções impressionantes. [...] O êxodo dos professores formados e a ascensão dos leigos se devem, principalmente, ao fato de ser a remuneração do magistério insignificante, levando a profissão a um *status* social baixo.

[...]

É exatamente aí, no último ano do curso, que Maria Álvares Campos descobre a realidade: que, para dar formação a uma criança, terá que morrer de fome, pedir carona, tirar do pai o pouco que ele não tem. Por demagogia ou real necessidade, o Estado decide ampliar o número de matrículas. Faltam professoras. E as alunas do último ano do Curso Normal são chamadas a lecionar – ‘Para que estejam bem preparadas’. [...] Em fevereiro do ano seguinte, chamam-na para ‘escolher’ a escola. Em março, mandam-na para a que menos queria, e só em abril pagam-lhe o primeiro salário – em níveis do ano anterior. E Maria Álvares Campos, com o dinheiro, compra um jornal, lê um anúncio e começa a trabalhar como recepcionista do posto de gasolina em junho. (FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, 2019aa).

Com a salário já mostrando ser insuficiente para o sustento da própria professora, o segundo impacto na carreira docente e no interesse das elites sobre o Curso Normal, conforme também aponta a reportagem, foi a perda do *status* social. No início dos anos 1970, tendo as liberdades civis submetidas pelo Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968 (BRASIL, 1968), foi outorgada a Lei nº 5.692, de 11 de agosto 1971 (BRASIL, 1971), obrigando toda formação de nível médio a se tornar ao menos uma habilitação técnica. Dessa maneira, o Curso Normal, ao lado de cursos como Auxiliar de

Adubação, Classificador de Produtos Vegetais, Cadastrador de Agrimensura, Auxiliar Sanitarista, Auxiliar de Laboratório Têxtil em Fibras e Tecidos, Auxiliar de Escritório, Auxiliar de Contabilidade, Promotor de Vendas e muitas outras que na época tinham menor expressão social, se tornou mais um entre as cerca de 130 “habilitações” que o Conselho Federal de Educação (1972), no Parecer nº 45/1972, autorizou o funcionamento no Brasil.

A Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) tornou precária a formação educacional, informação quase que ponto pacífico entre os estudos acadêmicos, porém, outro ponto que nos interessa nela é a transformação das nomenclaturas de ensino primário, ginásial e médio. A Lei uniu o antigo curso Primário e Ginásial, formando o “1º Grau” de 8 anos seriados, além de transformar o ensino médio de 3 ou 4 anos em “2º Grau”. Nessa perspectiva, a formação de professores normalistas, de nível médio, fora relacionada na Lei como uma formação de 2º Grau, de cunho profissionalizante. Para Leonor Tanuri (2000, p. 81), ao escrever sobre a história da formação de professores, após a publicação dessa Lei, houve:

[...] o ‘esvaziamento’, a ‘desmontagem’, a ‘destruturação’, a ‘perda de identidade’ ou a ‘descaracterização’ sofrida pela escola normal no período, tendo-se vislumbrado inclusive sua ‘desativação’ nos anos imediatamente posteriores à reforma, devido à queda considerável da procura, ao fechamento de inúmeros cursos, paralelamente ao descaso de políticas nacionais e estaduais.

No Estado da Guanabara, uma legislação específica ainda aprofundou a descaracterização da identidade do Curso Normal, renomeando suas escolas como “Centros Interescolares”, enfraquecendo uma longa tradição de identificação da qualidade de formação dessas escolas (GUANABARA, 1973). Dessa maneira, em 8 de novembro de 1974, quando, depois de 14 anos funcionando provisoriamente, a ENIAA foi transferida para uma sede definitiva na Rua Jardim Botânico, nº 563, a apenas 200

metros de distância da sede anterior, embora a viúva de Azevedo do Amaral e o governador Chagas Freitas abrilhantassem o evento de inauguração, o nome da unidade já era Centro Interescolar Ignácio Azevedo do Amaral (LIMA, 2017).

Ao considerar as transformações na profissão docente, os historiadores Amarildo Ferreira Júnior e Marisa Bittar (2006) apontam um processo de proletarização da classe crescente entre os anos de 1964 e 1985, portanto, durante o período de ditadura militar. Na análise, intitulada *A ditadura militar e a proletarização dos professores*, os pesquisadores deram foco à condição socioeconômica dos docentes e à perda de *status* social desses profissionais. Para esses autores, segundo também defendemos, essas condições foram apresentadas como marcos de um processo de precarização da profissão docente. Contudo, acreditamos que o golpe mais forte nesse processo de precarização da profissão e na diminuição do interesse das elites na formação de professores normalistas foi dado mesmo em 1969.

Diante de um grande movimento de pressão de donos de escolas particulares de formação de professores e de famílias de alunos dessas escolas, o privilégio instituído no Império, sobrevivente à Proclamação da República, à Revolução de 1930 e aos Golpes de 1937 e de 1964, não conseguiu se sustentar. Os grupos que antes tinham liberdade de protestar e pressionar as autoridades para manter suas vantagens, por ocasião do AI-5 (BRASIL, 1968) e do Decreto-Lei nº 477 (BRASIL, 1969), de 26 de fevereiro de 1969, que definiu infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, não podiam ir às ruas para reivindicar a manutenção desse privilégio.

ADVERTÊNCIA

As alunas que cursam as últimas turmas de terceiro ano normal, já que à partir do ano passado o normal teve acrescentado mais um ano de aperfeiçoamento, vêm recebendo uma série de

advertências por parte dos diretores de todas as escolas normais oficiais no sentido de que se abstenham de dar entrevistas à imprensa ou mesmo de participar de reuniões ou movimentos que reivindicuem o ingresso no magistério público primário sem a prestação de concurso público.

Os Círculos de Pais e Mestres das escolas normais do Estado estão distribuindo circulares em todas as turmas do normal 'aconselhando' suas alunas a não tomarem medidas precipitadas visando a conseguir aquela reivindicação. Prometeram ainda comunicar às alunas todos os movimentos de três advogados que foram contratados para livrar aquelas que se formam este ano, da prestação do concurso, conforme ficou estipulado depois que o STF considerou 'inconstitucional' o inciso 'b', do artigo 73 da Constituição do Estado da Guanabara, que garantia o direito de nomeação para o serviço público a todas àquelas que se formassem pelas escolas normais. (FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, 2019ab).

Enquanto o caso ainda estava no Supremo Tribunal Federal, por meio do Decreto "E" 3.700, de 26 de janeiro de 1970 (FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, 2019ac), foi anunciado que as formandas das Escolas Normais Públicas do ano de 1969 do Estado da Guanabara, contratadas *ex-officio*, permaneceriam nas escolas até o fim do ano de 1970, e que por volta desse mesmo período seria realizado o primeiro concurso público para o provimento de professores primários do Estado.

Art. 1º – A Secretaria de Administração promoverá, através da Escola de Serviço Público do Estado da Guanabara, no prazo de 30 dias, a abertura de concurso público para o provimento das vagas da classe de professor primário.

Art. 2 – A Secretaria de Educação e Cultura fica autorizada a contratar os professores formados pelas escolas normais oficiais do Estado, no ano de 1969, sob o regime da legislação trabalhista.

Parágrafo 1º – Os professores contratados na forma deste artigo serão inscritos <<ex-officio>> no concurso público a que se refere o artigo primeiro.

Parágrafo 2º – Os contratos em conformidade com o presente decreto serão celebrados por prazo determinado e considerados extintos no término do corrente ano letivo de 1970. (FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, 2019ad).

Diante desse quadro, um dos certames mais concorridos do antigo Distrito Federal e agora Estado da Guanabara apresentou uma queda nunca antes vista na procura em todas as unidades. Em 1969 foi preciso realizar três vezes o concurso para que as vagas fossem cobertas. Em 1970, enquanto a unidade suburbana de Madureira começava a se recuperar, o ENIAA chegou a ter menos candidatos do que vagas. A profissão de professor deixava, definitivamente, de contar com qualquer interesse das classes mais abastadas, mas continuaria como uma realização pessoal ou como um símbolo de crescimento social para as classes mais pobres da cidade.

Tabela 2 – Relação candidato/vaga da ENCD entre as décadas de 1960 e 1970

	ENCD								
	67	68	69 - 1º	69 - 2º	69 - 3º	70	71	72	73
Candidatos totais	---	2687	2407	1125	583	917	1687	1608	---
Vagas totais	---	175	238	76	51	280	112	105	---
Candidato/vaga	---	15,35	10,11	14,80	11,43	3,28	15,06	15,31	---

Fonte: Elaborada pelo autor deste artigo com base em Lima (2017).

Tabela 3 – Relação candidato/vaga da ENIAA entre as décadas de 1960 e 1970

	ENIAA								
	67	68	69 - 1º	69 - 2º	69 - 3º	70	71	72	73
Candidatos totais	---	351	256	411	55	196	111	140	---
Vagas totais	---	126	119	97	25	92	112	140	---
Candidato/vaga	---	2,79	2,15	4,24	2,20	2,13	0,99	1,00	---

Fonte: Elaborada pelo autor deste artigo com base em Lima (2017).

CONCLUSÃO

De fato, a partir do que demonstramos, a formação de professores normalistas no início do século XX interessava às famílias de classe média e às elites sociais. Seja por motivos que envolviam a “boa formação das mulheres brasileiras” ou porque as famílias buscavam um bom casamento para as suas filhas, ou ainda porque seria possível um “seguro de vida” financeiro para essas jovens, o Curso Normal era um curso de referência na região que já foi a capital do Império, a capital da República, o estado da Guanabara e hoje é a cidade do Rio de Janeiro.

A procura por essa formação levou à criação da Escola Normal Ignácio Azevedo do Amaral na região mais rica da cidade na uma época em que o trânsito entre as Zonas Norte a Sul era de difícil acesso. A construção de uma unidade exclusiva para o atendimento das jovens serviu para esse fim por poucos anos, pois na década de 1960, mais notadamente após a ditadura civil-militar, a situação da normalista e do Curso Normal mudou drasticamente.

Em meados dos anos 1960, por efeito de políticas públicas nacionais que não se preocuparam em recuperar o salário dos professores, houve uma sensível perda salarial, levando as formandas das Escolas Normais a procurar um segundo emprego ou mesmo a abandonar a docência. A Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), aliada às perdas salariais ano após ano, nivelou o Curso Normal a cursos que não tinham o mesmo prestígio social, acarretando uma perda de *status* social das normalistas. Por fim, a perda do privilégio de se tornar servidor público automaticamente após o final da formação, algo que se tornou característico das professoras normalistas, foi derrubado em 1969, ocasionando a diminuição da procura pelas Escolas Normais, principalmente a ENIAA. A conjunção desses fatores encerrou a procura de parte das elites que acreditavam que tal formação seria uma opção de crescimento social para suas filhas.

Por fim, vale deixar a reflexão e o aprendizado com o passado sobre a importância de políti-

cas públicas que podem construir as condições necessárias para que a profissão docente não continue a constar no Brasil uma categoria de tão baixos salários. Relacionado a isso, acompanhamos atualmente uma degradação da confiança nos professores, refletindo a falta de respeito que vai desde os legisladores até as salas de aula do país. Retomar a importância da docência passa, portanto, pela revalorização da classe, o que pode passar, inclusive, como nas palavras de Ruy Barbosa, pelo estabelecimento de vantagens para esses trabalhadores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854.** Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 21 set. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 10.060, de 13 de outubro de 1888.** Dá novo Regulamento à Escola Normal. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1888 – Parte II, Tomo LI – Vol. II. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1889. p. 343-381. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1374/000207.html>. Acesso em: 01 ago. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Ato Institucional nº 5**, de 13 de dezembro de 1968. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. Brasília, DF, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm. Acesso em: 06 jan. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969.** Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. Brasília, DF, 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCiViL_03/LEIS/L5692.htm. Acesso em: 29 ago. 2017.

- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCiViL_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0477.htm. Acesso em: 29 ago. 2017.
- BRASIL, Bruno. Biblioteca Nacional. Hemeroteca Digital. **O Cruzeiro**. 2015. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/artigos/o-cruzeiro/>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Revista Unisinos**, v. 12, n. 2, p. 73-81, 2008.
- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CFE nº 45, de 12 de janeiro de 1972**. A qualificação para o trabalho no ensino de 2.º grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional. Brasília, DF, 1972. Disponível em: siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe45_72.doc. Acesso em: 29 ago. 2017.
- DISTRITO FEDERAL (RIO DE JANEIRO). **Lei nº 906, de 16 de dezembro de 1957**. Determina a distribuição de lotes gratuitos aos favelados, soluciona o problema das favelas, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1957. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/>. Acesso em: 02 ago. 2016.
- FERNANDES, Nelson da Nóbrega. **O rapto ideológico da categoria subúrbio**: Rio de Janeiro 1858-1945. Rio de Janeiro: Apicuri, 2011.
- FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez 2006.
- FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. Biblioteca Nacional Digital. Hemeroteca Digital. Periódicos. As normalistas do Rio de Janeiro – vestida de azul e branco. **O Cruzeiro**, 22 out. 1959. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 12 fev. 2019a.
- FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. Biblioteca Nacional Digital. Hemeroteca Digital. Periódicos. Criação de Novas Escolas Normais. **Diário de Notícias**, 21 fev. 1957, p. 4. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 11 mar. 2019b.
- FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. Biblioteca Nacional Digital. Hemeroteca Digital. Periódicos. Técnicos contra a criação de Novas Escolas Normais. **A Noite**, 30 nov. 1957, p. 7. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 12 fev. 2019c.
- FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. Biblioteca Nacional Digital. Hemeroteca Digital. Periódicos. Criada ontem a Escola Normal de Campo Grande. **Diário de Notícias**, 28 nov. 1957, p. 2. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 5 fev. 2019d.
- FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. Biblioteca Nacional Digital. Hemeroteca Digital. Periódicos. População da Zona Sul pede Escola Normal. **Diário Carioca**, 20 abr. 1959, p. 1. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 22 abr. 2019e.
- FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. Biblioteca Nacional Digital. Hemeroteca Digital. Periódicos. Literatos a favor da Escola Normal na ZS. **Diário Carioca**, 11 maio 1959, p. 1. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 15 fev. 2019f.
- FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. Biblioteca Nacional Digital. Hemeroteca Digital. Periódicos. Leblon e Lagoa pedem Escola Normal na ZS. **Diário Carioca**, 24 abr. 1959, p. 1. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 07 fev. 2019g.
- FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. Biblioteca Nacional Digital. Hemeroteca Digital. Periódicos. Urca vai lutar por Escola Normal na ZS. **Diário Carioca**, 25 abr. 1959, p. 1. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 12 fev. 2019h.
- FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. Biblioteca Nacional Digital. Hemeroteca Digital. Periódicos. Escola Normal pode ser instalada logo. **Diário Carioca**, 27 maio 1959, p. 1. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 21 fev. 2019i.
- FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. Biblioteca Nacional Digital. Hemeroteca Digital. Periódicos. Moças de Copa apoiam Escola Normal na ZS. **Diário Carioca**, 27 abr. 1959, p. 1. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 16 abr. 2019j.
- FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. Biblioteca Nacional Digital. Hemeroteca Digital. Periódicos. PDF tem verba para Escola Normal na ZS. **Diário Carioca**, 30 abr. 1959, p. 1. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 12 fev. 2019k.

em: 23 fev. 2019k.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. Biblioteca Nacional Digital. Hemeroteca Digital. Periódicos. Escola já tem nome. **Diário Carioca**, 03 jun. 1959, p. 1. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 23 fev. 2019l.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. Biblioteca Nacional Digital. Hemeroteca Digital. Periódicos. Dutra ao DC: “escola merece meu aplauso”. **Diário Carioca**, 22 abr. 1959, p. 1. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 22 fev. 2019m.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. Biblioteca Nacional Digital. Hemeroteca Digital. Periódicos. Grêmio ‘Rui... **Diário Carioca**, 30 maio 1959, p. 11. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 28 fev. 2019n.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. Biblioteca Nacional Digital. Hemeroteca Digital. Periódicos. Campanha pró-escola levada à TV. **Diário Carioca**, 05 maio 1959, p. 1. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 24 fev. 2019o.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. Biblioteca Nacional Digital. Hemeroteca Digital. Periódicos. Prefeito dará em 60 Escola Normal da ZS. **Diário Carioca**, 13 jun. 1959, p. 3. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 12 fev. 2019p.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. Biblioteca Nacional Digital. Hemeroteca Digital. Periódicos. Zona Sul ganhou uma Escola Normal: Lagoa. **Diário Carioca**, 16 out. 1959, p. 1. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 26 de mar. de 2019q.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. Biblioteca Nacional Digital. Hemeroteca Digital. Periódicos. Jacobina se... **Diário Carioca**, 19 abr. 1959, p. 3. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 18 mar. 2019r.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. Biblioteca Nacional Digital. Hemeroteca Digital. Periódicos. Escola Normal até o fim do ano: Prefeito. **Diário Carioca**, 21 abr. 1959, p. 1. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 15 abr. 2019s.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. Biblioteca Nacional Digital. Hemeroteca Digital. Periódicos. Escola Normal na ZS. **Diário Carioca**, 14 ago. 1959, p. 1. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>.

[hemeroteca-digital/](https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/). Acesso em: 10 maio 2019t.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. Biblioteca Nacional Digital. Hemeroteca Digital. Periódicos. Prédio na Lagoa para a Escola Normal na ZS. **Diário Carioca**, 29 ago. 1959, p. 1. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 13 fev. 2019u

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. Biblioteca Nacional Digital. Hemeroteca Digital. Periódicos. DC ganhou título de “Benemérito” do Rio. **Diário Carioca**, 17 out. 1959, p. 1. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 12 abr. 2019v.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. Biblioteca Nacional Digital. Hemeroteca Digital. Periódicos. Brasil forma mestras que não ensinam. **Tribuna de Imprensa**, 24 out. 1963, p. 12. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 7 abr. 2019x.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. Biblioteca Nacional Digital. Hemeroteca Digital. Periódicos. Grandeza e decadência de uma profissão. **Jornal do Brasil**, 15 dez. 1967, p. 1. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 12 fev. 2019y.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. Biblioteca Nacional Digital. Hemeroteca Digital. Periódicos. Ao mestre, com sacrifício. **Correio da Manhã**, 16 out. 1962, p. 4. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 15 abr. 2019w.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. Biblioteca Nacional Digital. Hemeroteca Digital. Periódicos. Professora perde encanto pela profissão que já lhe deu prestígio e bons salários. **Jornal do Brasil**, 04 fev. 1973, p. 3. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 22 fev. 2019z.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. Biblioteca Nacional Digital. Hemeroteca Digital. Periódicos. **O Cruzeiro**, 14 set. 1968. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 19 mar. 2019aa.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. Biblioteca Nacional Digital. Hemeroteca Digital. Periódicos. Normalistas não podem defender seu movimento. **Tribuna da Imprensa**, 24 mar. 1969, p. 2. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 12 mar. 2019ab.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. Biblioteca Nacional Digital. Hemeroteca Digital. Periódicos.

- Professores primários são chamados a escolher escola. **Diário de Notícias**, 21 fev. 1970, p. 9. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 24 maio 2019ac.
- FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. Biblioteca Nacional Digital. Hemeroteca Digital. Periódicos. Ensino primário: Concurso. **Diário de Notícias**, 28 jan. 1970, p. 2. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 24 abr. 2019ad.
- FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (FGV). CPDOC. **Diário Carioca**. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/DI%C3%81RIO%20CARIOCA.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2017a.
- FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (FGV). CPDOC. **Azevedo do Amaral**. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/amaral-azevedo-do>. Acesso em: 08 fev. 2017b.
- GOOGLE MAPS. **Escolas Normais do Rio de Janeiro**. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps>. Acesso dia: 01 de jun. 2017.
- GUANABARA. Acervo do Colégio Estadual Heitor Lira. **Decreto Estadual “E” nº 6.071, de 1973**. Rio de Janeiro, 1973. Consultado no dia 20 de set. 2017.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 1940/2010**. Disponível em: <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/>. Acesso em: 19 jan. 2019.
- LEITE RIBEIRO. Explicação sobre a criação do uniforme para a Escola Normal. **O PAIZ**, Rio de Janeiro, 11 dez. 1914. Conselho Municipal. Expediente. p. 7.
- LIMA, Fábio Souza. A história por trás da origem do uniforme azul e branco das normalistas do Rio de Janeiro. **Revistaleph**, n. 31. p. 1-30, 2018.
- LIMA, Fábio Souza. **As normalistas chegam ao subúrbio** – a história da Escola Normal Carmela Dutra: da criação à autonomia administrativa (1946-1953). 1. ed. São Paulo: All Print, 2016.
- LIMA, Fábio Souza. **As normalistas do Rio de Janeiro** – o ensino normal público carioca (1920-1970): das tensões políticas na criação das instituições à produção das diferentes identidades de suas alunas. 20017. 383 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2017.
- LOPES, Sonia de Castro. Políticas de formação de professores nos anos 1950: problematizando os “anos dourados” do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. **Revista Cadernos de História da Educação**. v. 12, n. 1, jan./jun. 2013.
- LOPES, Sonia de Castro. Um ensaio de formação docente no Rio de Janeiro: a Escola Normal Livre do Município da Corte (1874-1875). **História da Educação**, Pelotas, RS, v. 16, p. 134-155, 2012.
- LOURO, Guacira. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary del (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997. p. 443-481.
- LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, C. B. (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo, Contexto, 2005. p. 111-153.
- LUCA, Tania Regina de. Revista do Brasil (1938-1943), um projeto alternativo? In: DUTRA, Eliana F.; MOLLIER, Jean-Yves (org.). **Política, nação e edição: o lugar dos impressos na construção da vida política. Brasil, Europa e Américas nos séculos XVIII-XX**. São Paulo: Annablume, 2006. p. 315-335.
- MATTOS, Romulo Costa. As “classes perigosas” habitam as favelas: um passeio pela crônica policial no período das reformas urbanas. **Desigualdade e Diversidade**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 149-170, jul./dez. 2009.
- MEDEIROS, Benício. Nunca houve um jornal como ele. In: COSTA, Cecília (org.). **Diário Carioca** – O jornal que mudou a imprensa brasileira. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2011. p. 9-15 (Cadernos da Biblioteca Nacional, 9).
- PRIORI, Ângelo. *Et al.* **História do Paraná: séculos XIX e XX**. Maringá, PR: Editora da Universidade Estadual de Maringá (UEM), 2012.
- PINTO, José Marcelino; BRANT, Liliâne Lúcia; SAMPAIO, Carlos Eduardo. Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 81, n. 199, p. 511-524, set./dez. 2000.
- RÉMOND, René. **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2003.
- SILVEIRA, João Batista da. **A política de formação de professores de história no Regime Civil-Militar: a criação da Licenciatura Curta em Estudos Sociais**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Campinas, SP, 2008.
- TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, 2000.

TROTTA, Carolina. Frederico Trotta. **Blog de Carolina Trotta**. Porto Velho, 17 ago. 2012. Disponível em <http://frederico-trotta.blogspot.com.br/>. Acessado em: 18 maio 2017.

VILLELA, Heloísa. **A primeira escola normal do Brasil** – uma contribuição à história da formação de professores. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense (UFF), Rio de Janeiro, 1990.

WEREBE, Maria José Garcia. **Grandezas e misérias**

do ensino no Brasil. São Paulo, Difusão Europeia do Livro, 1968.

WEST, Ladyce. Meus tiranos, poema de Frederico Trotta, em homenagem ao dia dos avós. **Peregrina cultural**. Rio de Janeiro, 26 jul. 2011. Disponível em: <https://peregrinacultural.wordpress.com/>. Acessado dia 18 de mai. de 2017.

Recebido em: 20/01/2020

Aprovado em: 27/08/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

AS RELAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO DO PNAIC E AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO

*Andreia Martinazzo Braga (PPGE/UNOESC)**

<https://orcid.org/0000-0003-4130-3887>

*Nadiane Feldkercher (PPGE/UNOESC)***

<http://orcid.org/0000-0002-8208-3369>

RESUMO

Alfabetizar envolve a apropriação das práticas de leitura e de escrita pelos aprendizes, o que determina tanto a formação quanto as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores. Neste trabalho objetivamos identificar e analisar quais aspectos da formação do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) fazem parte das práticas alfabetizadoras das professoras após as etapas desta formação. A investigação teve uma abordagem qualitativa, com procedimentos de coleta de dados por meio de entrevistas com seis professoras alfabetizadoras. Os dados coletados foram trabalhados a partir da análise de conteúdo. Os resultados apontam que a formação do PNAIC trouxe contribuições para as práticas, incluindo o aprofundamento de teorias, a melhor compreensão da avaliação dos níveis de escrita dos alunos, a ampliação do uso da ludicidade, a importância do planejamento e o melhor entendimento da função social da leitura e da escrita. Evidenciamos que o PNAIC foi relevante para as professoras alfabetizadoras, sendo significativo para seus processos de formação docente e para a ressignificação de suas práticas.

Palavras-chave: Professoras alfabetizadoras. Práticas de alfabetização. PNAIC.

ABSTRACT

RELATIONS BETWEEN PNAIC TRAINING AND LITERACY PRACTICES

Literacy involves the appropriation of reading and writing practices by learners, which determines both the training and pedagogical practices of literacy teachers. In this paper, we aim to identify and analyze which aspects of the formation of the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC) are part of the teachers' literacy practices after the stages of this formation. The research

* Mestre em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Professora alfabetizadora da Rede Municipal de Piratuba, SC. Pesquisadora integrante do Grupo de Pesquisa Formação Docente e Práticas de Ensino do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (PPGE/UNOESC). E-mail: andreiamartinazzobraga@gmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (PPGE/UNOESC). Líder do Grupo de Pesquisa Formação Docente e Práticas de Ensino do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (PPGE/UNOESC). E-mail: nadiane.feldkercher@unoesc.edu.br

had a qualitative approach with data collection procedures through interviews with six literacy teachers. The collected data were worked from the content analysis. The results show that the formation of the PNAIC brought contributions to the practices, including the deepening of theories, a better understanding of the assessment of students' writing levels, the broader use of playfulness, the importance of planning and a better understanding of social function of reading and writing. We evidenced that the PNAIC was relevant for the literacy teachers, being significant for their processes of teacher formation and for the resignification of their practices.

Keywords: Literacy teachers. Literacy practices. PNAIC.

RESUMEN

LAS RELACIONES ENTRE LA FORMACIÓN DE PNAIC Y LAS PRÁCTICAS DE ALFABETIZACIÓN

La alfabetización implica la apropiación de las prácticas de lectura y escritura por parte de los alumnos, lo que determina tanto la educación como las prácticas pedagógicas de los maestros de alfabetización. En este artículo pretendemos identificar y analizar qué aspectos de la formación del Pacto Nacional para la Alfabetización en la Edad Adecuada (PNAIC) son parte de las prácticas de alfabetización de los docentes después de las etapas de esta formación. La investigación tuvo un enfoque cualitativo con procedimientos de recolección de datos a través de entrevistas con seis maestros de alfabetización. Los datos recopilados se trabajaron a partir del análisis de contenido. Los resultados muestran que la formación del PNAIC aportó contribuciones a las prácticas, incluida la profundización de las teorías, una mejor comprensión de la evaluación de los niveles de escritura de los estudiantes, el uso más amplio del juego, la importancia de la planificación y una mejor comprensión de la función social de la lectura y de la escritura. Evidenciamos que el PNAIC fue relevante para los maestros de alfabetización, siendo significativo para sus procesos de formación docente y para la resignificación de sus prácticas.

Palabras clave: Alfabetización docente. Prácticas de alfabetización. PNAIC.

Introdução¹

No decorrer do ciclo de alfabetização, diversas práticas educativas são desenvolvidas pelos professores. Tais ações incluem tanto decisões dentro da sala de aula como decisões que a transcendem. Para Franco (2012), a prática pedagógica de alfabetização convive com decisões que antecedem a prática de sala

de aula. Essas decisões apresentam aspectos relacionados com os enfoques epistemológicos a serem utilizados, os materiais didáticos de suporte e os métodos que devem ser priorizados. Essa autora cita haver decisões que extrapolam a sala de aula e que a prática de letramento supõe esforço familiar e social para vivência de práticas de leitura de mundo. Neste sentido as práticas alfabetizadoras tendem a se adequar com a realidade do contexto social apresentado.

¹ Essa pesquisa foi desenvolvida conforme Resolução CNS nº 466/12 e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), sob CAAE número 07389118.4.0000.5367 e parecer número 3.174.249, em 27 de fevereiro de 2019.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1979, p. 8)

[...] a mão que escreve e o olho que lê estão sob um comando de um cérebro que pensa sobre a escrita que existe em seu meio social e com a qual toma contato através da sua própria participação em atos que envolvem o ler ou o escrever, em práticas sociais mediadas pela escrita.

Esses apontamentos das autoras ajudam a perceber que a criança ao chegar na escola traz consigo vivências sociais relacionadas aos conhecimentos referentes à sua cultura letrada e isso a ajudará na construção de seu próprio conhecimento da linguagem escrita. Dessa maneira, compreendemos que as práticas educativas se encontram vinculadas à questão social.

Ferreiro (1988) destaca que durante o processo de alfabetização devem ser sistematicamente consideradas as influências e modelos sociais, os quais exercem diversas funções a depender do momento de desenvolvimento, visto que não são recebidos passivamente pelas crianças, sendo necessário, portanto, compreender os mecanismos precisos de interação com a realidade social. Isto é, os princípios organizadores do desenvolvimento da leitura e da escrita não podem ser derivados somente da experiência externa ou interna, mas dependem de todas as experiências do aprendiz.

Dentro dessa mesma perspectiva, Soares (2008) argumenta que a importância da alfabetização depende da função que lhe é atribuída no contexto social. Isto ao considerar que dentro da ideologia hegemônica das culturas grafocêntricas não há possibilidade de participação econômica, política, social e cultural plena sem o domínio da língua escrita. Também não há possibilidade de participação nos bens simbólicos sem o acesso à leitura como bem cultural.

Compreendemos que a “alfabetização é um elemento importante, pois saber ler e escrever é condição necessária à participação na sociedade letrada em que vivemos” (CAGLIARI, 1993, p. 10). A partir dessa concepção de alfabetização, compreende-se o papel fundamental do professor alfabetizador, que contribui para

com o processo de humanização de cada um de seus alunos.

A partir da teoria da Psicogênese da Língua Escrita, Ferreiro e Teberosky (1979) expressam a ideia de que a aprendizagem da leitura e da escrita não se dá espontaneamente. Ao contrário, exige uma ação deliberada do professor e, portanto, uma qualificação profissional. Também exige planejamento e decisões a respeito do tipo, frequência, diversidade e sequência das atividades relacionadas ao ato de aprender a leitura e a escrita.

De tal modo, a dimensão da prática docente do professor alfabetizador relaciona-se aos diversos elementos que impulsionam e orientam o processo de ensinar a ler e a escrever com compreensão, bem como desenvolver capacidades para identificar e utilizar códigos e regras. Para que o ensino ocorra, o alfabetizador precisa estar qualificado nos domínios dos conceitos das teorias da aprendizagem, no processo de construção da escrita, nas estratégias de leitura e em demais conhecimentos necessários ao processo. Todos esses conhecimentos necessários às práticas alfabetizadoras trazem constantemente necessidades de formação específica para alfabetizar. Mas como suprir tais demandas?

Com a intenção de promover mudanças em relação ao nível de desempenho nos processos de alfabetização e buscando qualificar os profissionais da Educação Básica envolvidos, o Governo Federal, por meio do Ministério de Educação (MEC), ofereceu programas específicos de estudo, reflexão e implementação de práticas para professores alfabetizadores, na tentativa de alfabetizar os estudantes brasileiros nos primeiros anos do ensino fundamental. Um desses programas de formação continuada foi o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído em 2012, implantado em 2013 e finalizado em 2018. O PNAIC teve como principal objetivo garantir que todas as crianças brasileiras, até oito anos de idade, fossem plenamente alfabetizadas e contou com a participação da União, estados,

municípios e instituições de todo o país, envolvendo um número expressivo de professores alfabetizadores.

Com fins de explorar os estudos já realizados sobre a temática, realizamos, em meados de 2018, um levantamento dos trabalhos disponibilizados no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mediante a utilização combinada dos descritores “Professoras alfabetizadoras” e “PNAIC”, encontramos trabalhos de abrangência nacional, produzidos entre 2013 e 2018. Estas pesquisas contaram, em sua grande maioria, com a participação de professoras alfabetizadoras que realizaram a formação continuada do PNAIC. Ainda, encontramos trabalhos que tiveram como participantes coordenadores locais, orientadores de estudos do PNAIC e, em alguns trabalhos, coordenadoras pedagógicas das secretarias municipais de educação dos municípios onde as pesquisas foram realizadas. Em totalidade esses estudos envolveram contextos escolares. Pelos diferentes contextos estudados – escolas localizadas na zona urbana, rural, em periferias e em comunidades indígenas –, percebe-se a diversidade cultural tanto nos contextos de formação quanto na atuação das professoras alfabetizadoras.

A partir das análises dos estudos foi possível identificar algumas demandas não exploradas, tais como: as práticas alfabetizadoras interdisciplinares no ciclo de alfabetização com o viés proposto pela formação do PNAIC e as práticas pedagógicas propostas pelo PNAIC presentes nos fazeres diários das professoras alfabetizadoras após esse período de formação continuada. Assim, a realização desta pesquisa justifica-se pela importância da atuação das professoras alfabetizadoras no meio educativo, bem como pela necessidade de um estudo sobre as percepções do processo formativo e das repercussões nas práticas pedagógicas, a partir do ponto de vista das professoras alfabetizadoras que participaram do PNAIC.

Levando em consideração as preocupações referentes à alfabetização e os programas federais de formação continuada para alfabetizadores, desenvolvemos uma investigação maior que objetivou investigar, segundo as percepções das professoras alfabetizadoras de um município do Oeste do Estado de Santa Catarina, as decorrências do PNAIC em suas formações continuadas e em suas práticas alfabetizadoras (BRAGA, 2019). Neste trabalho apresentamos parte dessa investigação, objetivando identificar e analisar quais aspectos da formação do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) fazem parte das práticas alfabetizadoras das professoras após as etapas desta formação.

O contexto da pesquisa empírica abrangeu professoras das escolas da rede pública municipal de uma cidade localizada no Oeste do estado brasileiro de Santa Catarina. A amostra foi constituída por seis professoras alfabetizadoras que participaram das etapas da formação do PNAIC entre os anos de 2013 e 2018, no município pesquisado. Os critérios de inclusão das participantes da pesquisa foram: 1) ser professora alfabetizadora na rede municipal de ensino do município pesquisado; 2) atuar no ciclo de alfabetização, correspondente ao primeiro, segundo e terceiro ano do ensino fundamental dos anos iniciais; 3) ter participado de alguma das etapas da formação continuada do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); e 4) assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A fim de preservar a identidade de cada uma das professoras alfabetizadoras, são identificadas no texto por meio de nomes fictícios por elas sugeridos.

O procedimento de coleta de dados ocorreu por meio de entrevista individual, com roteiro semiestruturado. Os dados foram trabalhados a partir da análise de conteúdo e evidenciaram três categorias analíticas: as práticas alfabetizadoras anteriores ao PNAIC, as práticas alfabetizadoras posteriores ao PNAIC e os impactos do PNAIC para a aprendizagem dos alunos.

Na sequência do texto apresentamos as bases teóricas que sustentaram essa pesquisa, os dados coletados e analisados e, por fim, algumas sínteses do nosso estudo sobre a formação e as práticas de professoras alfabetizadoras

Formação e práticas de professoras alfabetizadoras

O ensino da alfabetização é um processo complexo que requer uma boa formação teórica para o professor, que o capacite para a compreensão de como se dá a construção do conhecimento pela criança e, também, o auxilie na aquisição e no desenvolvimento de habilidades que facilitem o sucesso no processo de alfabetizar.

De acordo com Ferreiro (1999, p. 47), a “alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola e que não termina ao finalizar a escola primária”. Além de considerar a alfabetização como algo processual e inconcluso, essa autora enfatiza que o processo de alfabetização – enquanto conceito – também muda de acordo com as épocas, as culturas e a chegada das tecnologias.

Já para Soares (2003, p. 12), a alfabetização, na concepção atual, “desenvolve-se no contexto de uma vivência intensa e diversificada pela criança dos usos e práticas sociais da língua escrita”. Para essa autora, a sala de aula de alfabetização tem um duplo objetivo. O primeiro volta-se em ajudar as crianças por meio da reflexão sobre as características dos diferentes textos que circulam ao seu redor, sobre seus estilos, usos e finalidades. Segundo, a sala de aula da alfabetização constitui-se na ajuda às crianças se apropriarem do sistema de escrita, para que tenham autonomia para interagir por meio da escrita. Assim, entendemos que a formação do professor alfabetizador deve voltar-se, principalmente, ao desenvolvimento da capacidade de ensinar os alunos a aprenderem.

Na percepção de Vieira (2015) ser alfabetizador comporta, antes de tudo, ter clareza de sua prática. Para a autora essa compreensão leva o professor a incentivar a criança a conhecer o mundo, a se comunicar e se expressar, o que colabora com seu processo de alfabetizar-se. A criança só começa a ler quando descobre que o mundo é feito de coisas concretas que podem ser vistas, tocadas, dramatizadas, imitadas, desenhadas, cantadas, fotografadas, descobertas. Isso fortalece a alfabetização das crianças. É preciso, então, que o professor entenda que a criança necessita fazer essa descoberta para ser alfabetizada, para vivenciar a prática social da leitura e da escrita (VIEIRA, 2015).

Ainda, segundo Bolzan e Millani (2013), pensar sobre a docência alfabetizadora implica compreender como se desenvolve essa atividade docente, uma vez que se entende que a construção da identidade profissional está intrinsecamente relacionada às vivências dos professores em seu espaço de atuação, ou seja, na escola. Essas autoras argumentam que a alfabetização é uma função historicamente reconhecida como desafiadora, pois envolve uma atividade pedagógica com múltiplos resultados ao final de um ciclo. Alfabetizar envolve um trabalho de apropriação das práticas de leitura e de escrita pelos aprendizes, o que determina a competência do professor para tal função. Para Bolzan e Millani (2013), por ser desafiadora, a alfabetização nem sempre é assumida voluntariamente pelos professores. Muitas vezes os docentes alfabetizadores não se veem preparados para tal atividade, e no próprio exercício profissional é que constroem estratégias para atender às exigências dessa prática educativa.

Conforme encontramos registrado no Caderno de Apresentação do PNAIC (BRASIL, 2012a), no mínimo, o alfabetizador precisa atender aos seguintes critérios para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: 1) ter domínio dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento do ensino da leitura e da escrita na perspectiva do letramento; 2) ter habilidades

para interagir com as crianças, dinamizando o processo pedagógico e promovendo situações lúdicas de aprendizagem; 3) ser assíduo e pontual, evidenciando compromisso com os processos pedagógicos; e 4) ter sensibilidade para lidar com a diversidade social, cultural, de gênero e etnia. Nestes requisitos verificamos a necessidade do professor de compreender a alfabetização enquanto um processo que deve integrar a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) aos conhecimentos e habilidades que venham a favorecer a conexão das crianças com os textos orais e escritos que circulam no meio social. Neste sentido, a escola precisa dispor de variados recursos didáticos pedagógicos que, ao mesmo tempo, venham a favorecer a reflexão sobre a língua e também possibilitar a realização de atividades de produção e compreensão destes textos orais e escritos. A atuação do professor alfabetizador exige domínio de conteúdo, habilidades didáticas-pedagógicas para aproximar-se de seus alunos e sensibilidade para perceber as reais necessidades que o meio educativo apresenta.

Diante dessas demandas de ensino, os professores necessitam atualizar-se continuamente, para estarem preparados para enfrentar esses desafios. Soares (2008) enfatiza que a formação do alfabetizador tem uma grande especificidade, exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização. Essa autora argumenta que esse profissional necessita, a partir dessas facetas e condicionantes, operacionalizar os métodos e procedimentos para promover a alfabetização, o que envolve elaboração e uso adequados de materiais didáticos. Destaca ainda que o papel do alfabetizador exige uma postura política diante das implicações ideológicas do significado atribuído à alfabetização.

Certamente o trabalho do professor alfabetizador é importante e significativo. Devido à importância da alfabetização para o câmbio

social, vemos o surgimento de algumas políticas públicas educacionais que reconhecem a alfabetização como uma prioridade para o país. Ainda que com essa importância e reconhecimento, o trabalho de alfabetizar não é uma tarefa fácil. A partir de nossa experiência como professoras alfabetizadoras, identificamos alguns desafios dessa tarefa, a saber: 1) o diagnóstico e a caracterização do nível de escrita da criança; 2) a adequação do planejamento para trabalhar com a diversidade de uma sala de aula de alfabetização; 3) a alfabetização na perspectiva do letramento; e 4) a avaliação do processo de ensino e aprendizagem no ciclo de alfabetização – os quais exploramos na sequência.

O diagnóstico e a caracterização do nível de escrita no qual a criança se encontra auxilia o professor na organização das prioridades pedagógicas a serem desenvolvidas no decorrer do processo de alfabetização. Portanto, cabe ao professor identificá-lo. Segundo os estudos da psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1979), os aprendizes passam por quatro períodos nos quais têm diferentes hipóteses de como a escrita alfabética funciona, a saber: 1º período: nível pré-silábico; 2º período: nível silábico; 3º período: nível silábico alfabético; e 4º período: nível alfabético. Conforme essas autoras, para se alfabetizar, a criança precisa perceber que o que a escrita alfabética registra no papel são os sons das partes orais das palavras e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba. Compreender com propriedade todo esse processo de construção da aprendizagem do sistema de escrita alfabética tende a auxiliar o professor alfabetizador a ter maior clareza de quais metodologias são necessárias para auxiliar as crianças a avançar de um nível de escrita para o outro e consolidar o processo de alfabetização.

Para Soares (2003), o professor deverá organizar o processo de construção da leitura e da escrita de forma sistemática e metodológica. É importante que as atividades planejadas para

serem desenvolvidas com os alunos das turmas de alfabetização possam facilitar o acesso às práticas sociais de leitura e de escrita, assim como permitir que as técnicas do sistema de escrita alfabética sejam aprendidas, pois são capacidades indispensáveis para a formação de crianças leitoras e produtoras de textos orais e escritos.

Entendemos que por meio do planejamento o professor pode organizar, didática e pedagogicamente, o trabalho a ser desenvolvido e o tempo a ser destinado para cada ação alfabetizadora. Essa tarefa exige dedicação do professor e ao mesmo tempo compreensão da responsabilidade de contemplar em cada etapa de elaboração, aplicação, avaliação e readequação do planejamento as dimensões teóricas e práticas que irão possibilitar superar as necessidades apresentadas pelo contexto heterogêneo de uma sala de aula de alfabetização.

A alfabetização na perspectiva do letramento é outro desafio que identificamos na prática alfabetizadora. Para Soares (2006, p. 47), “teríamos alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário, alfabetizar letrando seria ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”. Isto é, para essa autora, o conceito letramento pode ser definido como resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, ou, em outras palavras, o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.

Soares (2003) evidencia que, no Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, sobrepõem-se e, frequentemente, confundem-se. Para essa autora isso não é bom, pois os processos de alfabetizar e letrar são específicos. Alfabetizar é ensinar o código alfabético, letrar é familiarizar o aprendiz com os diversos usos sociais da leitura e da escrita. Soares (2003), ao explicar o surgimento da palavra letramento no vocabulário dos educadores brasileiros, menciona que hoje vivenciamos

uma nova realidade social, em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente.

Já Correa (2017) enfatiza que letrar alfabetizando ou alfabetizar letrando seria uma possibilidade de garantir aos alunos a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita ao mesmo tempo em que ocorreria a inserção destes nas práticas sociais da cultura escrita. Um dos maiores desafios dos professores alfabetizadores é atingir o objetivo de ensinar a ler para transformar informações em conhecimento, conciliando a apropriação do sistema alfabético/ortográfico e a plena condição do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita.

Entrelaçado aos desafios já citados, encontra-se o desafio da avaliação do processo de ensino e aprendizagem no ciclo de alfabetização. Nossa concepção de avaliação vai além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno e é evidenciada através de notas ou conceitos. Compreendemos a avaliação como parte integrante e intrínseca ao processo educacional. Ainda entendemos que a avaliação não deve se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno.

As avaliações diagnósticas – a qual abordamos no desafio um – são utilizadas para detectar quais saberes as crianças já dominam, tornando-se um ponto de partida para o planejamento de estratégias para envolvê-las nos processos de ensino e de aprendizagem. Para Santiago (2015), quando tratamos de uma avaliação na esfera diagnóstica objetivamos antecipar o modo pelo qual a alfabetizadora deverá encaminhar, através do planejamento, a sua ação educativa visando a uma aprendizagem mais eficaz. Essa avaliação diagnóstica auxilia na definição de estratégias, considerando o tempo previsto para as aprendizagens. A partir dessa avaliação diagnóstica cabe ao professor desenvolver um plano de trabalho para que cada aluno se alfabetize.

Ao considerarmos a avaliação na alfabetização é preciso integrar ao processo oportunidades aos alunos para novas possibilidades de aprender. Sabemos que esse fazer é desafiador tendo em vista que os tempos de aprendizagem e a realidade social de cada criança são singulares. Conforme exposto no Caderno de Apresentação do PNAIC (BRASIL, 2012a, p. 23), “a avaliação, portanto, deve ser encarada como um processo de pesquisa, no qual os integrantes da escola analisam as condições de ensino e de aprendizagem e estabelecem estratégias para melhorar a qualidade do trabalho realizado com as crianças”. Entendemos que a avaliação contínua auxilia o professor alfabetizador no diagnóstico, no acompanhamento e em novas propostas para o desenvolvimento dos estudantes, diversificando as estratégias utilizadas para melhorar a aprendizagem dos alunos.

Nossa compreensão é de que o processo de alfabetização é um desafio constante. Não limitamos os desafios do processo de alfabetizar crianças aos acima listados; tantos outros podem ser possíveis. Contudo, o que percebemos a partir dos quatro desafios elencados é que os seus enfrentamentos são necessários para que se fortaleça o ensino instigante e a aprendizagem significativa. Para tal, a formação e a atuação do professor alfabetizador são imprescindíveis.

Assim, as práticas educativas no ciclo de alfabetização precisam considerar a escrita como um objeto de conhecimento para a criança. Em palavras de Ferreiro (1988, p. 24), os “altos e baixos do desenvolvimento do conhecimento específico em relação ao sistema de escrita, dependem de modo íntimo da informação fornecida pelo ambiente”, pois “o modo através do qual a informação é dada determina suas possibilidades de assimilação”. O que significa que, para ser assimilada, a informação deve estar integrada a um determinado sistema, esteja ele elaborado previamente ou em processo de elaboração.

Compreendemos, então, que o ambiente alfabetizador precisa estar vinculado à múlti-

plos significados. De acordo com Teberosky e Colomer (2003), um ambiente alfabetizador é aquele em que há uma cultura letrada, com livros, textos – digitais ou em papel –, um mundo de escritos que circulam socialmente. Para essas autoras, a inserção da língua escrita no cotidiano do alfabetizando deve incluir um ambiente alfabetizador organizado de forma que se constitua uma ferramenta de aprendizagem, e que inclua diversos gêneros textuais, os quais devem estar acessíveis aos alunos, permitindo uma interação com eles.

Em se tratando do desenvolvimento de estratégias para o ensino e aprendizagem do ler e do escrever, Soares (2003) dá destaque à reinvenção da alfabetização e atrela-a à recuperação da especificidade do processo de alfabetizar. No entanto, essa autora menciona que é preciso ter alguns cuidados para a não retomada de velhos métodos de alfabetização – que também representavam “fracassos” escolares – ou a retomada do método fônico. Soares (2003) enfatiza que avançar nos processos de alfabetização significa aprender com o passado e unir a ele as novidades do presente, as quais devem ter a inclusão da orientação para a construção de relações fonema/grafema e o estabelecimento de princípios, e não somente de métodos para alfabetizar.

De tal modo, uma prática educativa necessária no contexto da alfabetização é o fornecimento de ferramentas para que as crianças possam registrar, interpretar e transformar a informação. Para Ferreiro (1988), a ligação entre a linguagem impressa e a linguagem oral não é percebida pelas crianças imediatamente, pois elas formarão várias hipóteses e transformarão o conteúdo durante um longo processo, antes de entender essa ligação. A partir desses aspectos, nota-se a importância do papel do professor como um estimulador do desenvolvimento dessas aprendizagens nas crianças.

Um das ferramentas que o professor pode usar no processo de alfabetização é o lúdico. Atividades lúdicas contribuem para a

apropriação significativa dos conteúdos, uma vez que o trabalho com crianças das turmas de alfabetização envolve o universo imaginário da infância. Além disso, do ponto de vista didático “as brincadeiras promovem situações em que as crianças aprendem conceitos, atitudes e desenvolvem habilidades diversas, integrando aspectos cognitivos, sociais e físicos.” (BRASIL, 2012b, p. 7). Para tanto, sugere-se que as metodologias levem em consideração as características da idade das crianças, em todos os sentidos, para que os processos de ensino e aprendizagem sejam significativos e eficazes. Dessa forma, o trabalho com elementos concretos e lúdicos otimiza a compreensão e a aprendizagem.

Oliveira (2016, p. 96) ainda destaca que o lúdico “constitui-se como um instrumento didático que facilita e motiva a construção do conhecimento significativo que auxilia no desenvolvimento de habilidades e do pensamento da criança”. Segundo essa autora, a proposta lúdica deve contemplar “as necessidades dos estudantes de modo que eles possam aprender, a partir de jogos e brincadeiras, a leitura, a escrita e a ampliar suas referências culturais” (OLIVEIRA, 2016, p. 96). Evidenciamos que a ludicidade pode desenvolver a criatividade e mobilizar o processo de aprendizagem a partir das interações entre as crianças.

A prática educativa na alfabetização precisa considerar o ato de leitura como um processo de coordenação de informações de diversas procedências. Na visão de Cagliari (1993), ler é decifrar e buscar informações. Para esse autor, o segredo da alfabetização é a leitura, pois alfabetizar é, na sua essência, ensinar alguém a ler, ou seja, a decifrar a escrita. Assim, escrever ocorre em decorrência da leitura, e não o inverso. Cagliari (1993) ainda menciona que, na prática escolar, parte-se sempre do pressuposto de que o aluno já sabe decifrar a escrita, por isso o termo “leitura” adquire outro sentido e trata-se, então, da leitura para conhecer um texto escrito. Na alfabetização, a leitura como decifração é o objeto maior a ser atingido.

Em sala de aula, uma das dificuldades da leitura é o fato de os alunos não conseguirem decifrar as letras, não organizarem as ideias para pronunciar as palavras, pois não basta a simples articulação de sons da fala para que uma pessoa entenda o que está sendo dito. Cagliari (1993) ressalta que, quando lê, uma pessoa precisa, em primeiro lugar, arranjar as ideias na mente para montar a estrutura linguística do que vai dizer em voz alta ou simplesmente passar pelo seu pensamento. Esse autor cita que, em ambos os casos, a passagem pela estrutura linguística é essencial e sem isso não existe linguagem, e, portanto, não pode existir fala nem leitura de nenhum tipo.

Segundo Ferreiro (1988), é possível aceitar que nenhuma aprendizagem começa do zero e, assim sendo, a bagagem de esquemas interpretativos da criança é determinante no processo de assimilação da informação. Isto é, a necessidade de estudar as atividades de interpretação e processamento dos diversos textos, antes do processo de alfabetização, visa valorizar os conhecimentos prévios que as crianças possuem.

Mais um aspecto envolto às práticas de alfabetização é mencionado por Soares (2008), ao abordar que é primordial entender o papel da alfabetização dentro do processo de luta contra a discriminação e as injustiças sociais. Ainda que não seja imprescindível ao exercício da cidadania, a alfabetização é um instrumento para que a população conquiste os seus direitos, tanto sociais quanto políticos e civis. Portanto, o docente, como promotor da alfabetização, deve outorgar ao aluno ferramentas para que ele se aproprie verdadeiramente da leitura e escrita e, conseqüentemente, se integre à cultura letrada, destacando neste caso a importância de não apenas oportunizar alfabetização, mas também letramento às crianças.

Ressalta-se, assim, a necessidade de considerar os aspectos sociais e políticos que condicionam a aprendizagem da leitura e escrita, a partir da marca de discriminação em favor das classes socioeconômicas privilegiadas, que

gera nas classes populares dificuldade para se adaptar e responder às expectativas da escola às funcionalidades, seus usos da língua escrita e, conseqüentemente, o fracasso escolar, causado em grande medida pelo preconceito, bem como pelo entendimento da aprendizagem como “neutra”, desconsiderando o seu caráter político.

Pensar a figura do professor alfabetizador demanda compreender que a reflexão sobre as experiências e as práticas são fundamentais para a formação desse profissional. A reflexão como princípio de formação assume importante referência para os docentes. Nóvoa (1995) aponta a compreensão de que os percursos da vida do professor implicam em valorizar seu trabalho de reflexão sobre suas práticas e experiências coletivas na sua formação. Para esse autor, a teoria fornece pistas de leitura, mas o adulto retém aquilo que está ligado à sua experiência. Afirma ainda que a formação não se constrói por acumulação – de cursos, de conhecimentos ou de técnicas –, mas, sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de re(construção) permanente de uma identidade pessoal, por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Pimenta (2005, p. 20) se aproxima da ideia de Nóvoa (1995) quando considera que “os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a prática [...]”. Podemos perceber que a experiência oportuniza aos saberes docentes uma reflexão significativa da dinâmica da profissão. Considerando também que o próprio exercício profissional, assim como os demais fatos cotidianos – compreendidos por ocorrências políticas, experiências, concepções teóricas, práticas e outras conjunturas formativas –, irão compoer os saberes docentes.

Há um conjunto de saberes necessários à formação docente, denominados por Pimenta (2005) de saberes da docência, compreendidos pelos saberes da experiência, os saberes

do conhecimento e os saberes pedagógicos. Segundo Pimenta (2005), os saberes da experiência referem-se a saberes que os professores desenvolvem baseados em seus trabalhos cotidianos e no conhecimento do seu contexto. Surgem da experiência e são por ela legitimados. Incorporam-se à experiência, na forma de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Para essa autora, os saberes da experiência são aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, em contato com seus colegas de trabalho e também com os textos produzidos por outros educadores. Por isso destaca-se a importância, para a formação dos professores, dos processos de reflexão sobre a própria prática e do desenvolvimento das habilidades de pesquisa.

Os saberes do conhecimento referem-se aos saberes teóricos, que vão além da simples informação. O domínio do saber do conhecimento significa, além de adquirir informação, saber trabalhar/compreender essa informação, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as, produzindo assim novas formas de conhecimento (PIMENTA, 2005). Já os saberes pedagógicos são os conhecimentos necessários para o ensinar, uma vez que se considera que a experiência e os conhecimentos específicos não são suficientes para a prática docente (PIMENTA, 2005). Os “saberes pedagógicos podem colaborar com a prática” (PIMENTA, 2005, p. 27) e vinculam-se com a didática, constituída por ser um campo da pedagogia que se ocupa dos métodos e técnicas de ensino.

Ainda Pimenta (2005) esclarece que os saberes docentes não são formados apenas da prática, sendo também nutridos pelas teorias da educação. Neste entendimento, compreender as especificidades dos saberes docentes precede considerar toda a multiplicidade que compõe o trabalho docente, tanto em seus aspectos profissionais, como pessoais, de suas experiências circundantes e da aproximação com a reflexão constante que irão nortear as práticas pedagógicas dos professores.

Para Libâneo (2012), a reflexividade é uma característica dos seres racionais conscientes que consiste em uma autoanálise sobre as suas próprias ações. Esse autor ainda propõe três significados diferentes para esta noção. O primeiro é a reflexividade como consciência dos meus próprios atos, isto é, como o ato de pensar sobre mim mesmo, sobre o conteúdo da minha mente (reflexão interior). O segundo menciona a reflexão como uma relação direta entre a minha reflexividade e as situações práticas, neste caso, a reflexividade é vista como algo imanente à minha ação, sem ser retrospectiva. E o terceiro é a reflexividade vista desde uma reflexão dialética, em que uma realidade independente pode ser captada pela minha reflexão.

Segundo Libâneo (2012), cada um desses sentidos da reflexividade gera diferentes entendimentos do seu papel no trabalho dos professores, ao reconhecer que de forma geral o papel da reflexão na prática docente está vinculado ao entendimento da escola como uma comunidade crítica de aprendizagens e ao aprimoramento do trabalho. Ainda a respeito do lugar da reflexividade na formação inicial e continuada de professores e, portanto, no seu desenvolvimento profissional, Libâneo (2012, p. 65) aponta que “o cerne da reflexividade está na relação entre o pensar e o fazer, entre o conhecer e o agir”.

Por sua vez, Pimenta (2012) esclarece que a expressão “professor reflexivo” torna-se, durante o início dos anos 1990, um movimento teórico de compreensão do trabalho docente. Isso se evidencia a partir dos postulados de Schön, que vieram contribuir com a valorização da prática desde os primeiros anos da formação

dos docentes, considerando como exemplo a prática de outros professores. Assim, a prática não se situa apenas no final do curso, por exemplo, com o desenvolvimento do estágio. Entretanto, é necessário ressaltar que a prática deve ser refletida, que venha auxiliar o professor nas mais diversas situações que os contextos educativos possam vir apresentar. Essa autora ainda salienta que a prática reflexiva deve ser contextualizada, pois se trata da aquisição de uma postura crítica, isto é, de uma reflexão coletiva que incorpore a análise dos contextos e tenha um compromisso de transformação das desigualdades sociais, considerando outros grupos da comunidade e o que eles têm a dizer sobre os problemas educativos. Em se tratando da alfabetização, a reflexão também assume destaque nas práticas pedagógicas. Para tanto, o professor alfabetizador constrói sua essência pessoal e profissional nos fazeres diários e na prática constante de refletir ao ensinar e ao aprender enquanto ensina.

A repercussão da formação do PNAIC nas práticas alfabetizadoras

Para pesquisar, segundo as professoras, quais aspectos da formação do PNAIC fazem parte de suas práticas alfabetizadoras, em nossa coleta de dados solicitamos que as professoras fizessem uma comparação entre suas práticas desenvolvidas antes e depois do PNAIC. No Quadro 1 apresentamos suas respostas referentes à caracterização das práticas anteriores ao PNAIC.

Quadro 1 – As práticas alfabetizadoras anteriores ao PNAIC

Unidades de análise	Incidências
Pouca utilização da ludicidade	2
Pouca compreensão sobre a alfabetização na perspectiva do letramento	2
Não explorava a leitura e a escrita com função social	1
Pouca compreensão dos níveis de escrita	1
Pouco registrava o processo de alfabetização dos alunos	1

Fonte: Elaborado pelas autoras deste artigo com base em dados da pesquisa.

Em relação às práticas alfabetizadoras antes da participação no PNAIC, duas professoras argumentaram que utilizavam pouco a ludicidade: “Antes, falando da minha experiência, eu era até mais técnica [...]. A gente não se dava conta do tanto que a gente poderia ampliar para a ludicidade trazendo aquele determinado conteúdo.” (ANA); “[O PNAIC] trouxe muito a questão lúdica, lógico que tive muito que aprender. Digamos que eu era menos lúdica ou menos pautada, menos enriquecida nesses critérios da alfabetização até o conhecimento de todo esse processo [apresentado pelo PNAIC].” (BRENDA).

Parece-nos, com base nos posicionamentos das professoras, que suas práticas alfabetizadoras antes do PNAIC estavam condicionadas a um ensino mais técnico, ao qual não incluíam efetivamente o uso da ludicidade. Talvez essa característica se tornasse um aspecto limitante à ação de aprender dos alunos. Entendemos que as atividades lúdicas se relacionam aos jogos e ao ato de brincar, os quais são elementos importantes para a aprendizagem, uma vez que, do “ponto de vista didático, as brincadeiras promovem situações em que as crianças aprendem conceitos, atitudes e desenvolvem habilidades diversas, integrando aspectos cognitivos, sociais e físicos” (BRASIL, 2012b, p. 7). Portanto, a ludicidade aplicada aos processos de ensinar e aprender na alfabetização pode desenvolver conhecimentos e a criatividade, inclusive mobilizando a interação e a construção de saberes entre as próprias crianças.

Duas professoras argumentaram ter, antes da formação do PNAIC, pouca compreensão sobre a alfabetização na perspectiva do letramento: “[O] conceito do letramento passou a entrar de forma muito incisiva nas formações do PNAIC e fazia com que a gente analisasse as nossas práticas.” (ISABELA); “O PNAIC trouxe muito a fala da alfabetização na perspectiva do letramento, [trouxe a compreensão de que] o letramento é mais amplo do que o ler e escrever propriamente dito.” (BRENDA).

Para Correa (2017, p. 27), letrar “alfabetizando ou alfabetizar letrando seria uma possibilidade de garantir aos alunos a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita ao mesmo tempo em que ocorreria a inserção destes nas práticas sociais da cultura escrita”. Em análise às respostas, compreendemos que a partir da formação que tiveram no PNAIC, por meio dos textos estudados e dos contextos vivenciados, as professoras puderam relacionar o conceito de letramento aos seus fazeres docentes. Compreendemos que tal procedimento pedagógico oportunizará à criança aprendizagens mais significativas, em que a leitura e a escrita terão relação com o contexto ao qual se ensina e se aprende.

Uma das entrevistadas expôs que, antes de participar da formação continuada do PNAIC, não explorava a leitura e a escrita com função social:

A formação do PNAIC trouxe uma discussão para os professores que é da função social da leitura e da escrita. Uma visão minha de professora alfabetizadora há alguns anos atrás era de que a decodificação, o reconhecimento dos sons das letras, o reconhecimento das palavras e uma letra bonita eram fundamentais para a alfabetização. (ISABELA).

Compreendemos, a partir da resposta da alfabetizadora, que há algum tempo ela associava o ensino da alfabetização à decodificação e pouco refletia sobre a função social da leitura e da escrita. Para Soares (2008), a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, através de atividades de letramento. Já o letramento só se desenvolve no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema/grafema, ou seja, em dependência com a alfabetização (SOARES, 2008). Compreendemos que o ensinar a ler e a escrever, sem oportunizar aos alunos uma aproximação com o mundo letrado – dando ênfase à língua como um sistema e não como um bem cultural/social –, caracteriza-se por privar as crianças de conhecimentos/informações significativas, que podem oportunizar o acesso ao meio social letrado.

Outro argumento de uma das professoras foi que, anteriormente aos estudos do PNAIC, ela pouco compreendia os níveis de escrita: “O PNAIC conseguiu deixar muito mais claro essa questão dos níveis de escrita.” (GABRIELA).

A compreensão dos níveis de escrita é condição fundamental para os alfabetizadores potencializarem metodologias que permitem um trabalho coerente com a aprendizagem de cada criança. Ferreiro e Teberosky (1979), quando tratam da Psicogênese da Língua Escrita, referem que a criança passa por níveis de apropriação do sistema de escrita alfabética, que consiste em supor que é necessária uma série de processos de reflexão sobre a linguagem para passar a uma escrita. Esses níveis são estruturados em 1º período: nível pré-silábico, 2º período: nível silábico, 3º período: nível silábico alfabético e 4º período: nível alfabético. Dado o exposto, após a identificação dos níveis de escrita de cada estudante, o desafio principal do professor alfabetizador é eleger e diversificar as atividades conforme cada nível de aprendizagem. Une-se a isso a ideia de que a criança “é o ponto de partida de toda aprendizagem.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979, p. 32). Identificar o que a criança já sabe e o que ela ainda não sabe é uma questão referencial para sequenciar as próximas metodologias de ensino, tendo em vista a alfabetização. Segundo a professora Gabriela, antes da participação do PNAIC ela não possuía clareza desses distintos períodos do processo de apropriação da língua escrita de seus alunos – o que poderia estar limitando suas práticas alfabetizadoras.

Uma das entrevistadas enfatizou que, antes de sua formação no PNAIC, pouco registrava do processo de alfabetização dos seus alunos. Para

a alfabetizadora, “com o PNAIC a gente aprendeu muito essa parte de ter um registro, ter uma parte que você possa ver: aqui meu aluno avançou, aqui está a dificuldade, aqui eu tenho que voltar, replanejar e continuar” (FABIANE).

Evidenciamos, a partir do posicionamento dessa professora, que o registro do processo de alfabetização é importante e necessário para nortear a prática docente. A partir da avaliação diagnóstica, do acompanhamento diário do desenvolvimento das aprendizagens de cada aluno, o professor pode fazer registros que irão direcioná-lo para a elaboração de planejamento mais coerente. Santiago (2015, p. 62) enfatiza que “quando tratamos de uma avaliação na esfera diagnóstica objetivamos antecipar o modo pelo qual a alfabetizadora deverá encaminhar, através do planejamento, a sua ação educativa; estabelecer os limites para tornar o processo de aprendizagem mais eficaz”. Ao alfabetizar, o professor segue uma sequência de ações pedagógicas que favorece o avanço de cada criança para o próximo nível de leitura e escrita. Nessa sequência de ações está também o processo avaliativo que permite ao professor evidenciar as aprendizagens alcançadas e as aprendizagens a serem desenvolvidas pelos alunos.

Todas as professoras relataram que, após a participação no PNAIC, efetivaram mudanças em suas práticas. Algumas das limitações reconhecidas nas práticas das docentes, anteriores às suas formações do PNAIC, evidenciaram-se, conseqüentemente, como aprendizagens decorrentes do processo formativo. No Quadro 2 apresentamos suas respostas referentes à caracterização de suas práticas posteriores ao PNAIC.

Quadro 2 – As práticas alfabetizadoras posteriores ao PNAIC

Unidades de análise	Incidências
Contribuições da teoria para a prática	3
Avaliação dos níveis de escrita dos alunos	3
Maior uso da ludicidade	2
Importância do planejamento	1
Compreensão da função social da leitura e da escrita	1

Fonte: Elaborado pelas autoras deste artigo com base em dados da pesquisa.

Após a formação do PNAIC, um argumento encontrado nas respostas de três das professoras se direcionou para as contribuições da teoria para a prática:

A teoria é importante sim. E essa formação trazendo a teoria, trazendo as leituras, trazendo essas fontes, nos fez retornar, nos fez rebuscar, mexeu com aquela coisa que estava mais ‘acomodadinha’ e foi bem interessante. (ANA).

Depois da formação do PNAIC, com [...] o material que vinha para estudo [...] eu consegui levar muita coisa para sala de aula. (BRENDA).

Agora, toda vez que a gente vai fazer alguma coisa, a gente lembra daquilo que a gente [...] leu. Daí a gente faz um pouco mais diferente ou faz com aquela convicção de que realmente é certo. (ROSA).

Esses posicionamentos revelam-nos que os estudos das teorias, que as professoras vivenciaram no PNAIC, as fizeram refletir sobre suas práticas. Tal aspecto vai ao encontro do que esclarece Pimenta (2005, p. 26) ao considerar que “os saberes docentes não são formados apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação”. A teoria é fundamental para o aprimoramento do fazer docente, uma vez que possibilita o aperfeiçoamento profissional, favorece a compreensão do contexto e a construção de uma ação pedagógica situada. Compreendemos que, por exemplo, ao se apropriar das contribuições teóricas relacionadas à aprendizagem, os educadores conseguem adequar suas formas de trabalhar com os desafios que surgem no processo de alfabetização e, assim, construir possibilidades pedagógicas mais coerentes.

Três professoras também expressam que a formação do PNAIC possibilitou uma melhor compreensão da avaliação dos níveis de escrita dos alunos:

O PNAIC conseguiu deixar muito mais claro para mim essa questão dos níveis de escrita [e assim] poder avaliar cada aluno em sua especificidade. Isso, para mim, foi uma possibilidade que o PNAIC apresentou. (GABRIELA).

Você ter mais clareza da atividade que você está fazendo e o nível de alfabetização de cada um e eles avançarem com mais segurança nesse

processo, e eu como professora alfabetizadora também ter essa segurança no momento faz muita diferença. (FABIANE).

Você consegue ter a visão, hoje ele [aluno] conseguiu isso, amanhã ele vai conseguir aquilo [...] a evolução dele, e isso dia a dia com um trabalho bem pautado, bem organizado [...] com registros. Então o aluno chega no final quase alfabetizado ou tendo a alfabetização concluída ainda no primeiro ano do ensino fundamental. (BRENDA).

Os posicionamentos das professoras nos permitem entender que, a partir da compreensão dos níveis de escrita de cada criança, as alfabetizadoras conseguiram ter mais clareza em avaliar as especificidades da aprendizagem de seus alunos. As avaliações diagnósticas dos níveis de escrita dos alunos são utilizadas para detectar quais saberes as crianças já dominam, tornando-se um ponto de partida para o planejamento de estratégias a fim de envolvê-las nos processos de ensino e de aprendizagem. Além disso, a partir de Ferreiro e Teberosky (1979) entendemos que, para se alfabetizar, a criança precisa perceber que o que a escrita alfabética registra no papel são os sons das partes orais das palavras e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba. Nesse aspecto, compreender com propriedade todo esse processo de construção da aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), tende a auxiliar o professor alfabetizador a ter maior clareza em sua avaliação e maior discernimento para a escolha das metodologias necessárias para auxiliar as crianças a avançar de um nível de escrita para o outro e consolidar o processo de alfabetização.

Outro apontamento encontrado nas respostas de duas professoras foi que, após a formação do PNAIC, houve maior uso da ludicidade no processo de alfabetização: “O PNAIC rebuscou, ele refrescou a nossa memória em relação [...] a atividades bem mais lúdicas.” (ANA); “O PNAIC trazia essa nova visão de, sim, trabalhar o conteúdo, e você tentar sempre trazer isso para o lado lúdico, para se tornar significativo [ao aluno].” (FABIANE).

Oliveira (2016, p. 96) também pesquisou os desdobramentos do PNAIC na formação de professoras alfabetizadoras e, em seu trabalho, destacou que o lúdico “constitui-se como um instrumento didático que facilita e motiva a construção do conhecimento significativo que auxilia no desenvolvimento de habilidades e do pensamento da criança”. Além disso, para essa autora, a proposta lúdica de trabalho pedagógico – contemplado no PNAIC – é uma estratégia de ensino que pode contemplar as necessidades dos estudantes, permitindo que eles, a partir de jogos e brincadeiras, aprendam a ler e escrever, bem como ampliem suas referências culturais. Evidenciamos, nos posicionamentos das professoras, que pós-PNAIC suas práticas incluíram mais ludicidade. A resposta da professora Ana, quando expressou “rebuscou” e “refrescou a nossa memória”, faz-nos pensar que as professoras já conheciam a proposta lúdica, mas não estavam explorando essa possibilidade na prática. Sabemos que as atividades lúdicas, enquanto metodologia alternativa, permitem que, por meio dos jogos e das brincadeiras, os alunos aprendam de maneira mais interativa.

Após a formação do PNAIC, a professora Isabela também lembrou a importância do planejamento para as suas práticas pedagógicas:

[...] toda vez que a gente vai planejar alguma coisa a gente tem consciência de que essa atividade que eu estou planejando não tem uma função somente de exercitar uma letra ou um som de uma letra. Logo em seguida eu vou sempre pensar alguma coisa que possa inserir uma função de comunicação para aquilo que eu estou fazendo. Então eu vou sair somente daquele caça-palavras ou cruzadinha ortográfico ou de sílaba e eu vou transformar isso numa leitura que tenha significado ou vou buscar uma forma comunicativa daquele texto, de maneira que as atividades que os alunos fazem não sejam só para a professora corrigir, elas passam a ter também um significado para aquela criança. [...] Eu vejo que tem que haver muito cuidado na hora do planejamento. Ele é levado mais em consideração por mim na hora de planejar,

para que eu não fique somente sendo técnica na alfabetização. (ISABELA).

Percebemos no relato da professora que, após sua participação no PNAIC, ela passou a atribuir uma maior importância ao planejamento do seu trabalho pedagógico, evidenciando um olhar mais amplo ao processo de ensino. O planejamento é uma necessidade para o desenvolvimento das estratégias didáticas, que irão viabilizar o processo de alfabetização das crianças. Com respaldo em Soares (2003), compreendemos que o professor deverá organizar o processo de construção da leitura e da escrita de forma sistemática e metodológica. Cabe ao docente perceber que planejar deve ser uma atividade consciente e que incorpore a previsão das ações pedagógicas referenciadas em uma didática concreta. Frente ao exposto, é inegável a responsabilidade do professor ao elaborar seu planejamento, responsabilidade essa assumida pela professora Isabela.

Outro argumento citado pela professora Isabela foi que a formação continuada do PNAIC oportunizou uma melhor compreensão da função social da escrita:

O que eu compreendi depois do PNAIC foi a função social da escrita. [...] Durante as formações a gente leu relatos de outros professores de como que uma prática que era bem fechada – por exemplo, decorar uma lista de palavras com uma determinada sílaba – ficou completamente diferente quando se colocou esse texto a serviço de uma função social – como fazer uma lista de compras pra ir ao mercado, redigir um bilhete para enviar alguma informação, receber alguma informação da direção da escola ou da outra turma ou mesmo um texto que fosse literário e que a gente pudesse transformar esse texto em um contexto que tivesse uma função social, que estivesse além da simples decodificação. (ISABELA).

O posicionamento da alfabetizadora trouxe a importância de vincular o processo de alfabetização às necessidades reais dos educandos. Vieira (2015, p. 38) lembra que o PNAIC defende que a aprendizagem de ler e escrever “requer considerar as práticas culturais de leitura e escrita, observando que o estudante

é capaz de construir conhecimentos e participar de modo ativo nos diferentes espaços de interlocução, defendendo princípios e valores”. Tanto a fala da professora Isabela quanto o excerto de Vieira (2015) enfatizam que no processo de ensino do sistema de escrita alfabética deve-se valorizar as vivências que cada criança traz consigo, para que, assim, o

aprendiz perceba-se no contexto e relacione as habilidades de leitura e escrita às suas necessidades e interesses.

As professoras alfabetizadoras também foram questionadas sobre suas percepções referentes aos impactos do PNAIC para a aprendizagem dos alunos. No Quadro 3 podemos observar as respostas obtidas.

Quadro 3 – Impactos do PNAIC para a aprendizagem dos alunos

Unidades de análise	Incidências
Trouxe clareza dos direitos de aprendizagens dos alunos	2
Proporcionou a organização da rotina da alfabetização	2
Alunos como centro da aprendizagem	2

Fonte: Elaborado pelas autoras deste artigo com base em dados da pesquisa.

Percebemos nas respostas das professoras que a participação delas no PNAIC trouxe impactos na aprendizagem de seus alunos. Algumas delas consideraram que a formação oportunizou entender com clareza os direitos de aprendizagem, das crianças em processo de alfabetização. Duas das professoras comentaram:

[O PNAIC] trouxe para nós toda aquela questão bem mais pontuada dos direitos de aprendizagem e isso foi fundamental, fazendo com que a gente refletisse mais sobre o nosso dia a dia. [...] Assim: ‘Hoje esse conteúdo atingiu os direitos de aprendizagem dele?’ ‘O que que eu fiz ou poderia ter feito para que ele atingisse esses direitos?’ (ANA).

O PNAIC trouxe muito dos direitos de aprendizagens dos alunos, o direito de aprender do aluno. A gente precisa valorizar o crescimento do aluno no dia a dia de sala de aula nesse processo de alfabetização. (BRENDA).

Em seus estudos, Oliveira (2016) também enfatiza que o PNAIC apresentou para os professores alfabetizadores os direitos de aprendizagem. Esses direitos tratam dos conhecimentos que a criança “precisa aprender a cada ano, o que auxilia a organização das práticas pedagógicas do alfabetizador que ao verificar quais direitos ainda não foram apropriados pelos alunos, estabelece em seus

objetivos o trabalho para alcançá-los” (OLIVEIRA 2016, p. 71). Parece-nos que, a partir da participação no PNAIC, as professoras Ana e Brenda esclareceram seus compromissos com o respeito e a garantia dos direitos de aprender de seus alunos.

Duas das professoras entrevistadas argumentaram que a organização da rotina da alfabetização, incitada pelo PNAIC, pode ter contribuído para com as aprendizagens de seus alunos:

A rotina que eu fazia não era elaborada, dentro de uma ordem, dentro de uma organização que todo dia precisava acontecer. Então, a partir do PNAIC eu comecei a ter essa nova visão. [...] Você analisa eles no início do ano e você tem um objetivo para o final de ano [...] e você vê a progressão deles, a evolução deles no dia a dia com um o trabalho bem pautado, bem organizado, bem dentro da rotina [...] isso foi muito bom. (BRENDA).

Como eu sou alfabetizadora há alguns anos, lá atrás, quando eu comecei a trabalhar unidades e dezenas, por exemplo, vamos dizer que era meio estagnado, era um momento de trabalhar unidades e dezenas. Com a formação do PNAIC, passei a ter um olhar diferente, passei a trabalhar com isso desde o início do ano, do primeiro dia da data, a partir do calendário, das fichas escalonadas que trabalham a composição dos números. (GABRIELA).

No relato da professora Gabriela, percebemos que ela inseriu novas possibilidades de ensino à sua rotina de alfabetização. Ambas as professoras relataram que consideram que com a reorganização da rotina de alfabetização passaram a estimular melhor o desenvolvimento das aprendizagens de seus alunos. Em Soares (2003) elucidamos que, para a organização da rotina, é necessário considerar e articular uma clara definição dos objetivos da alfabetização, da opção conceitual, da definição das ações, procedimentos e técnicas para atingir tais finalidades, não apenas estabelecendo um conjunto de prescrições geradoras de uma prática rotineira. Essas considerações sobre a rotina fazem-nos afirmar que, em se tratando das práticas de alfabetização, é importante que o alfabetizador reflita sobre o que ensina, por que ensina, como ensinar, quando ensinar e quais tempos são necessários para que esse ensino se efetive como aprendizagem para as crianças.

Para duas alfabetizadoras, a participação no PNAIC oportunizou aos alunos estarem no centro da aprendizagem:

Uma coisa que eu faço nas turmas é assim: antes da minha correção eles leem e dão sugestões uns para os outros, de como aquela frase pode ficar melhor, se o texto está confuso, se pode melhorar alguma parte, acrescentar alguma coisa, a parte ortográfica também, se alguma palavra não está correta. Eles têm esse olhar que é um olhar de organização do texto, é um olhar de conteúdo do texto, é um olhar da escrita desse texto. Quando esses textos ganham essa outra dimensão para as crianças, têm muito mais significado, e a alfabetização não se torna um ato mecânico, mas um ato social; se torna um ato de interação social quando a leitura e escrita estão incluídas nisso aí tudo. (ISABELA).

O que eu fiz diferente foi a questão das leituras. No começo eu fazia [a leitura para os alunos] e depois eu deixava os alunos fazerem a leitura que eles quisessem: de uma notícia, de uma piada, de uma história. Aquilo para eles era muito bom, porque eles também iam atrás da busca de alguma leitura ou eu deixava livros expostos para eles. Isso foi uma coisa que até hoje eu faço e que a gente vê que é importante para despertar neles esse gosto para a leitura. (ROSA).

Através dos posicionamentos das alfabetizadoras, observamos que ambas oportunizaram que os alunos fossem protagonistas das práticas relatadas. Tais encaminhamentos pedagógicos favorecem às crianças a compreensão dos aspectos sociais das práticas de ler e escrever. Nesse sentido, buscamos, a partir de Soares (2008), enfatizar que a criança se alfabetiza, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita no seu contexto e por meio de interação com a realidade dos materiais escritos. Entendemos que as professoras, ao sistematizarem e contextualizarem as atividades de leitura e escrita, possibilitaram aos seus alunos aprofundar o diálogo entre as ações realizadas em sala de aula e suas vivências sociais diárias, tornando as atividades mais prazerosas e marcantes.

Algumas considerações finais

Neste estudo buscamos identificar e analisar quais aspectos da formação do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) fazem parte das práticas alfabetizadoras das professoras após as etapas desta formação. Para tal, organizamos os dados e análises em três categorias. Na categoria denominada de práticas alfabetizadoras anteriores à formação do PNAIC evidenciamos que as práticas pedagógicas anteriores eram limitantes no tocante à ludicidade; à compreensão da alfabetização na perspectiva do letramento; à exploração da função social da leitura e da escrita; à compreensão dos níveis de escrita; e ao registro do processo de alfabetização dos alunos. Em relação à categoria das práticas alfabetizadoras posteriores ao PNAIC, as professoras relataram que a formação fortaleceu seus fazeres docentes pela contribuição da teoria; pela melhor avaliação dos níveis de escrita dos alunos; pelo maior uso da ludicidade; pelo reconhecimento da importância do planejamento; e pela compreensão da função social da leitura e da escrita. Já em se tratando da categoria impactos do PNAIC para a aprendizagem dos

alunos, as professoras enfatizaram a tomada de conhecimentos referentes aos direitos de aprendizagens dos alunos; a importância da organização da rotina na alfabetização; e o envolvimento dos alunos como centro da aprendizagem.

Os embasamentos teóricos e os dados analisados nos permitem evidenciar que o processo de alfabetização possui elementos complexos e desafiadores relativos às práticas das docentes alfabetizadoras. Reafirmamos que alfabetizar envolve um trabalho de apropriação das práticas de leitura e de escrita pelos aprendizes, o que determina a competência do professor para tal função, pois envolve uma atividade pedagógica com múltiplos resultados ao final de um ciclo.

Observamos que o PNAIC foi relevante para as professoras alfabetizadoras, sendo uma formação significativa para seus processos de formação docente e para a ressignificação de suas práticas. Constatamos que essa formação continuada repercutiu na constituição docente e nas práticas alfabetizadoras das professoras, entre outros, por envolver as necessidades do cotidiano da escola, por articular os saberes e as experiências das professoras, por integrar teoria e prática. Assim, ressaltamos que as práticas de alfabetização podem ser alteradas por meio das novas experiências formativas e das compreensões obtidas por cada docente em formação.

Analisando as particularidades desta investigação, reconhecemos que ainda há muito espaço para a sequência de estudos sobre a formação continuada dos alfabetizadores. Acreditamos que cursos de formação de professores alfabetizadores, a exemplo do PNAIC, possibilitam uma aproximação reflexiva com os muitos elementos que compõem a docência e as práticas alfabetizadoras. Mesmo assim, em nossa compreensão, para que o processo formativo venha atingir objetivos coerentes, precisa estar articulado com os significados da realidade educativa dos docentes em formação. Para tanto, são dimensões essenciais para um

desenvolvimento formativo coerente os elementos que submergem das necessidades do cotidiano da escola, os saberes e as experiências dos docentes, a reflexão sobre o ser e o atuar na docência alfabetizadora, a integração das teorias e das práticas de alfabetização, entre outros.

Por fim, consideramos que esses apontamentos não esgotam as possibilidades de análise sobre a formação e as práticas das professoras alfabetizadoras, mesmo assim, acreditamos ser imprescindível a compreensão de que o processo de alfabetização encontra-se envolto em um percurso complexo, que necessita ser constantemente orientado por estudos fundamentados e reflexivos.

REFERÊNCIAS

- BOLZAN, Doris Pires Vargas; MILLANI, Silvana Martins de Freitas. Aprendizagem da docência alfabetizadora: desafios à formação. **Revista Contrapontos**, Itajaí, SC, v. 13, n. 3, p. 186-194, set./dez. 2013.
- BRAGA, Andreia Martinazzo. **Processos formativos de professoras alfabetizadoras**: um estudo a partir da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), Joaçaba, SC, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: ludicidade na sala de aula. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012b.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e linguística. São Paulo: Scipione, 1993.
- CORREA, Regina Aparecida. **Concepções de alfabetização e letramento**: a voz de professoras participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização

- na Idade Certa – PNAIC no município de Ouro Preto – MG. 2017. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Ouro Preto, MG, 2017.
- FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1988.
- FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. v. 2. São Paulo: Cortez, 1999.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 63-93.
- NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação. *In*: NÓVOA, Antônio (coord.). **Formação de professores e profissão docente**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-34.
- OLIVEIRA, Marineiva Moro Campos de. **Concepções e fundamentos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e seus desdobramentos na formação de alfabetizadores na perspectiva de uma alfabetização emancipatória em Xaxim/SC**. 2016. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Francisco Beltrão, PR, 2016.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-62.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividades docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SANTIAGO, Luciane Teresinha Munhoz. **As influências do PNAIC na dinâmica do processo de alfabetização**. 2015. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle (UNILASALLE), Canoas, RS, 2015.
- SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 15-21, jul./ago. 2003.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VIEIRA, Claudia Figueiredo Duarte. **Formação continuada de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: do texto ao contexto**. 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, 2015.

Recebido em: 10/03/2020
Aprovado em: 15/12/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

TEMAS E PRAZOS DE SUBMISSÕES PRÓXIMOS DOSSIÊS – 2020/2021

DOSSIÊ	PRAZO
61-2021.1 Sandra R.M.Araujo (UNEB) Mônica C. Molina (UnB)	(até) 15 de novembro 2020
62-2021.2 Maria A. J. Oliveira (UNEB) Eliana S.D.Debus (UFSC)	(até) 15 de fevereiro 2021
63-2021.3 Liege Sitja (UNEB) Lia M. F. Fialho (UECE)	(até) 15 de março 2021
64-2021.4 Mary Valda Sales (UNE) Vani M. Kenski (USP)	(até) 15 de abril 2021

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

Revista temática quadrimestral do Departamento de Educação I – UNEB

ISSN 0104-7043

I – PROPOSTA EDITORIAL

A **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, seguindo as diretrizes nacionais de periódicos qualificados, a partir de 2016, passa a ser quadrimestral, mantendo na sua estrutura uma seção Temática e uma seção Estudos, em ambas publicando artigos inéditos, de natureza científica, resultantes de pesquisas que contribuam para o conhecimento teórico, metodológico e prático no campo da Educação e em interação com as demais Ciências Sociais, relacionando-se com a comunidade regional, nacional e internacional. Aceita trabalhos originais, que analisam e discutem assuntos de interesse científico-cultural. Está organizada nas seguintes seções:

- **Temática**
- **Estudos**
- **Documentos**

Nas seções Temática e Estudos cabem ensaios (estudos teóricos, com análise de conceitos) e resultados de pesquisa (artigos baseados em pesquisas finalizadas ou em andamento), sendo que na primeira caberão artigos articulados necessariamente com a **temática específica** do número (informação sempre disponível na página web), e na segunda, artigos atinentes a diversas temáticas dentro da proposta editorial da revista e recebidos em **fluxo contínuo**. A seção Documentos está aberta à publicação de resenhas (revisão crítica de uma publicação recente), entrevistas (com cientistas e pesquisadores renomados); estudos bibliográficos (análise crítica e abrangente da literatura sobre tema definido) e análises críticas de Projetos e Diretrizes da Área de Educação.

Os trabalhos devem ser inéditos, não sendo permitido o encaminhamento simultâneo para outros periódicos. A titulação mínima para os autores é o mestrado. Mestrandos podem enviar artigos desde que em coautoria com seus orientadores.

A revista recebe artigos redigidos em português, espanhol, francês e inglês, sendo que os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores. Os originais em francês e inglês poderão ser traduzidos para o português, com a revisão realizada sob a coordenação do autor ou de alguém indicado por ele. Os autores e coautores que tiverem artigos publicados devem ficar, no mínimo, com um intervalo de dois números sem publicar. Os textos não devem exceder a três autores.

A Revista recebe artigos em fluxo contínuo e direcionados para a Seção Temática (temas dos futuros números e os prazos para a entrega dos textos são publicados nos últimos números da revista), assim como no site www.revistadafaeeba.uneb.br

II – RECEBIMENTO E AVALIAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos recebidos são apreciados inicialmente pelo editor executivo, que enviará aos autores a confirmação do recebimento. Se forem apresentados de acordo com as normas da Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, serão encaminhados para os membros do Conselho Editorial ou para pareceristas *ad hoc* de reconhecida competência na área, sem identificação da autoria para preservar isenção e neutralidade de avaliação.

Os pareceres têm como finalidade atestar a qualidade científica dos textos para fins de publicação e são apresentados de acordo com as quatro categorias a seguir: a) publicável sem restrições; b) publicável com restrições; c) publicável com restrições e sugestões de modificações, sujeitas a novo parecer; d) não publicável. Os pareceres são encaminhados para os autores, igualmente sem identificação dos pareceristas.

Os textos com parecer b) ou c) deverão ser modificados de acordo com as sugestões do conselheiro ou parecerista *ad hoc*, no prazo a ser definido pelo editor executivo, em comum acordo com o(s) autor(es). As modificações introduzidas no texto, com o parecer b), deverão ser colocadas em vermelho, para efeito de verificação pelo editor executivo.

Após a revisão gramatical do texto, a correção das referências e a revisão dos resumos em língua estrangeira, o(s) autor(es) receberão o texto para uma revisão final no prazo de sete dias, tendo a oportunidade de introduzir eventuais correções de pequenos detalhes.

III – DIREITOS AUTORAIS

O encaminhamento dos textos para a revista implica a autorização para publicação. A aceitação da matéria para publicação implica na transferência de direitos autorais para a revista. A reprodução total ou parcial (mais de 500 palavras do texto) requer autorização por escrito da comissão editorial. Os autores dos textos assumem a responsabilidade jurídica pela divulgação de entrevistas, depoimentos, fotografias e imagens.

Os textos aprovados na Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade serão publicados na seção Temática ou na seção Estudos, e o número de artigos para cada seção dependerá da disponibilidade de espaço em cada número. Artigos podem ser aprovados mas não publicados na Revista em curso. Neste caso, os artigos aprovados passam a compor um “banco de artigos” e poderão integrar um futuro número. Se, depois de um ano, não surgir uma perspectiva concreta de publicação do texto, o artigo pode ser liberado para ser publicado em outro periódico, a pedido do(s) autor(es).

O autor principal de um artigo receberá três exemplares da edição em que este foi publicado, e aos autores que publicarem na Seção Documentos será destinado um exemplar. (No caso de o artigo ser escrito em coautoria, cada autor receberá dois exemplares)

IV – ENCAMINHAMENTO E APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos devem ser encaminhados para a Plataforma <http://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/about/submissions#onlineSubmissions> e para o endereço eletrônico do editor executivo (fialho2021@gmail.com/fialho@yahoo.com.br). O mesmo procedimento deve ser adotado para os contatos posteriores. Ao encaminhar o texto, neste devem constar: a) a indicação de uma das modalidades citadas no item I; b) a garantia de observação de procedimentos éticos; c) a concessão de direitos autorais à Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Os trabalhos devem ser apresentados segundo as normas definidas a seguir:

1. Na primeira página devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereços residencial (somente para envio dos exemplares dos autores) e institucional (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m); e) grupo de pesquisa.

2. Resumo, Abstract e Resúmen: cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, método, resultado e conclusão. Logo em seguida, as **Palavras-chave, Keywords e Palabras clave**, cujo número desejado é de, no mínimo, três, e, no máximo, cinco. Traduzir, também, o **título** do artigo e do resumo, assim como do trabalho resenhado. **Atenção:** cabe aos autores entregar traduções de boa qualidade em inglês e em espanhol.

3. As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300), quando apresentados em separado, devem ter indicação dos locais onde devem ser incluídos, ser titulados e apresentar referências de sua autoria/fonte. Para tanto, devem seguir a **Norma de apresentação tabular**, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística e publicada pelo IBGE em 1979.

4. Sob o título **Referências** deve vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Vide os seguintes exemplos:

a) Livro de um só autor:

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

b) Livro até três autores:

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton: a bíblia do programador**. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

c) Livro de mais de três autores:

CASTELS, Manuel. et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

d) Capítulo de livro:

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Artigo de periódico:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão linguística para não linguistas. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p.

13-26, jan./jun. 2002.

f) Artigo de jornais:

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) Artigo de periódico (formato eletrônico):

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) Livro em formato eletrônico:

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) Decreto, Leis:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex**: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Dissertações e teses:

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar**: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Trabalho publicado em Congresso:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13., 1997, Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANTE: Ao organizar a lista de referências, o autor deve observar o correto emprego da pontuação, de maneira que esta figure de forma uniforme.

5. O sistema de citação adotado por este periódico é o de **autor-data**, de acordo com a NBR 10520 de 2003. As **citações bibliográficas** ou de **site**, inseridas no próprio texto, devem vir entre aspas ou, quando ultrapassa três linhas, em parágrafo com recuo e sem aspas, remetendo ao autor. Quando o autor faz parte do texto, este deve aparecer em letra cursiva e submeter-se aos procedimentos gramaticais da língua. Exemplo: De acordo com Freire (1982, p. 35) etc. Já quando o autor não faz parte do texto, este deve aparecer no final do parágrafo, entre parênteses e em letra maiúscula, como no exemplo a seguir: “A pedagogia das minorias está à disposição de todos” (FREIRE, 1982, p. 35). As citações extraídas de sites devem, além disso, conter o endereço (URL) entre parênteses angulares e a data de acesso. Para qualquer referência a um autor deve ser adotado igual procedimento. Deste modo, no rodapé das páginas do texto devem constar apenas as notas explicativas **estritamente necessárias**, que devem obedecer à NBR 10520, de 2003.

6. As **notas** numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem, assim como os agradecimentos, apêndices e informes complementares.

7. Os **artigos** devem ter, no máximo, **70 mil** caracteres com espaços e, no mínimo, **45 mil** caracteres com espaços; as **resenhas** podem ter até 30 mil caracteres com espaço. Os títulos devem ter no máximo 90 caracteres, incluindo os espaços.

8. As referências bibliográficas devem listar somente os autores efetivamente citados no corpo do texto.

Atenção: os textos só serão aceitos nas seguintes dimensões no processador Word for Windows ou equivalente:

- letra: Times New Roman 12
- tamanho da folha: A4
- margens: 2,5 cm
- espaçamento entre as linhas: 1,5;
- parágrafo justificado.

Os autores são convidados a conferir todos os itens das Normas para Publicação antes de encaminhar os textos.

Para contatos e informações:

Editor Geral: Elizeu Clementino de Souza – E-mail: esclementino@uol.com.br

Editora Científica: Livia Fialho Costa – E-mail: fialho2021@gmail.com

Site da Revista da FAEEBA: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>

NORMS FOR PUBLICATION

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

Revista temática quadrimestral do Departamento de Educação I – UNEB

ISSN 0104-7043

I – EDITORIAL GUIDLINES

Created in 1992, the **FAEEBA: Education and Contemporaneity Journal**, in keeping with national guidelines governing qualified periodicals, in 2016, it will be published quarterly, while continuing to maintain its present structure with both a Thematic section and one devoted to Studies. Both will feature original, previously unpublished articles of a scientific nature, based on research that contributes to theoretical, methodological, and practical knowledge in the field of Education. Our aim is to stimulate dialogues between various areas of the Social Sciences while forging relationships between regional, national, and international communities. The journal accepts original works that analyze and discuss issues of scientific and cultural interest. It is organized into the following sections:

- **Thematic**
- **Studies**
- **Documents**

The Thematic and Studies sections feature essays (theoretical studies, with analysis of concepts) and study results (articles based on ongoing or finalized research). For submissions to the Thematic section, articles must necessarily coincide with the specific topic chosen by that issue (information is available on the journal's web site). For the Studies section, articles exploring various topics that fall within the journal's editorial guidelines can be submitted at any time. The Documents section is open to the publication of reviews (critical reviews of recent publications); interviews (with recognized scientists and researchers); bibliographic studies (comprehensive, critical analysis of literature on a defined theme) and critical analyses of Projects and Guidelines in the Area of Education.

Submitted works should be unpublished and should not be submitted simultaneously to other journal. Papers written in Portuguese, Spanish, French and English are received. Views published remain their authors' responsibility. Texts originally in French and English may be translated into Portuguese and published after a revision made by the author or by someone he has suggested. Authors who published in this journal should wait two volumes to become newly authorized to publish. No paper should have more than 3 authors.

The Journal accepts article submissions throughout the year for the Thematic Section (themes and submission deadlines for future issues are listed in recently published issues as well as on the site: www.revistadafaeeba.uneb.br)

II – RECEIVING AND EVALUATING SUBMITTED WORKS

Texts submitted are initially appreciated by the Editor which will confirm reception. If they are edited in accordance with the norms, they will be sent, anonymously so to assure neutrality, to other member of the editorial committee or to ad hoc evaluators of known competence .

Evaluators' reports will confer the submitted work scientific quality and class them in four categories: a) publishable without restrictions b) publishable with restrictions; c) publishable with restrictions and modifications after new evaluation; d) unpublishable. Evaluators' reports are sent anonymously to the authors.

In the b) or c) case, the works should be modified according to the report' suggestion in the terms determined by the editor in agreement with the authors. Modifications made should appear in red so as to permit verification.

After the grammatical revision of the text, the correction of the bibliography, and the revision of the part in English, the authors(s) will receive the text for an ultimate opportunity to make small corrections in a week.

III – COPYRIGHTS

Submitting text to the journal means authorizing for publication. Accepting a text for publication imply the transfer of copyrights to the journal. Whatever complete or partial reproduction (more than 500 hundreds words)

requires the written authorization of the editorial committee. Papers' authors should assume juridical responsibility for divulging interviews, photographs or images.

Texts approved by the FAEEBA: Education and Contemporaneity Journal will be published in the Thematic or Studies sections; the number of articles in each section will be determined by available space in each issue. Articles may be approved, but not published in an upcoming issue. In this case, they will be kept in an "article bank" and may be published in a future issue. After one year, if there is no concrete possibility of a text's being published, authors may request permission to publish it in another periodical.

The main author of a paper will receive three copies of the volume in which his paper was published. The author of an abstract or a review will receive one.

IV – SENDING AND PRESENTING WORKS

Texts as well as ulterior communication should be sent exclusively to the e-mail address of the editor (fialho2021@gmail.com). It should be explicit initially a) at which modality the text pertains; b) ethical procedures; c) copyrights concession to the Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Works should respect the following norms:

1. In the first page, should appear: a) the paper's title; b) authors' name, address, telephones, e-mail; c) main title; d) institutional affiliation and post.

2. **Resumo, Abstract and Resúmen:** each with no more than 200 words including objective, method, results and conclusion. Immediately after, the **Palavras-chave, Keywords and Palabras clave**, which desired number is between 3 and 5. Authors should submit high quality translation.

3. Figures, graphics, tables and photographs (TIF, grey, dpi 300), if presented separately should come with indication of their localization in the text, have a title and indicates author and reference. In this sense, the tabular norms of tabular presentation, established by the Brazilian Conselho Nacional de Estatística and published by the IBGE in 1979.

4. Under the title **Referências** should appear, at the end of the paper, in alphabetic order, the list of authors and publication according to the norms of the ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). See the following examples:

a) Book of one author only:

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

b) Book of two or three authors:

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton: a bíblia do programador**. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

c) Book of more than three authors:

CASTELS, Manuel et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

d) Book chapter:

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Journal's paper:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

f) Newspaper:

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) On-line paper :

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Available at: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) E-book:

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) Laws:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex: coletânea de legislação e jurisprudência**, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./

mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Thesis:

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar**: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Congress annals:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13, 1997. Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANT: Organizing references, the author should take care of punctuation correct use, so as to preserve uniformity.

5. This journal use the **author-date** quote system, according to the NBR 10520 de 2003. Bibliographical quotes or quotes from on-line publications, if inserted into the text, should appear between quotation marks or if the quotation is more than three lines long, distanced and without quotation marks with author reference. Examples: 1- According to Freire (1982: p.35), etc. 2-Minority pedagogy is for all (Freire, 1982, p.35). On-line quotes should indicate the URL and access date. Footnotes should only contain explanatory notes strictly necessary respecting the NBR 10520, of 2003.

6. Texts can contain footnotes, thanks, annexes and complementary informations.

7. **Articles** must have a minimum of **45,000** characters and a maximum of **70,000** characters (with spaces). **Reviews** can be up to **30,000** characters (with spaces). Titles should have no more than 90 caracteres including spaces. Reviews are limited to 5 pages. Thesis abstracts should contain no more than 250 words and should include title, number of page, author data, key-words, name of the director and university affiliation, as well as the date of the defense and the English translation of text, abstract and key-words.

Look out: texts will only be accepted formatted in Word for Windows or equivalent:

font: Times New Roman 12

paper dimension: A4

margins: 2,5 cm

line spacing: 1,5;

paragraph justified.

Authors are invited to check the norms for publication before sending their work.

Contact and informations:

General Editor: Elizeu Clementino de Souza – E-mail: esclementino@uol.com.br

Executive Editor: Livia Fialho Costa – E-mail: fialho2021@gmail.com

Website of the Revista da FAEEBA: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>