

INTRODUÇÃO

Buscar a interdisciplinaridade entre dois campos distintos, a educação e a psicanálise, é o primeiro desafio colocado em nossas investigações. Também são dois os pontos que nosso objeto investigativo focaliza, no estudo do *mal-estar do professor em face da criança considerada problema*. Isoladamente, esses dois núcleos não são argumentos estranhos aos educadores, atentos aos problemas inerentes à relação professor-aluno-aprendizagem que induzem ao fracasso escolar. Nosso objetivo maior, entretanto, será vincular os dois enunciados, mal-estar do professor e criança considerada problema, promovendo deslocamentos em representações cristalizadas, para que a emergência do inédito favoreça a transmissão¹.

Nesse encaixo, a psicanálise aplicada à educação poderá também recolher os efeitos dessa construção, dentre eles o mais caro: conferir legitimidade aos seus preceitos, reconhecendo o desejo de seu fundador de estender a psicanálise ao mundo em que vivemos. Freud (1932-1933) dizia da aplicação da psicanálise a outras áreas do conhecimento, colocando em relevo o tema da educação. Foi enfático em seus dizeres: “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 psicanálise. Estou pensando nas aplicações da psicanálise à educação, à criação da nova geração” (p. 179). Não pela ideia de uma “profilaxia das neuroses”, mas pelo entendimento de que o caráter revolucionário das pulsões sexuais, que não se submetem por completo aos processos educativos traz perturbações ao ato da transmissão, a psicanálise se insere nos problemas educacionais da atualidade.

Participar do movimento da contemporaneidade possibilitará, portanto, aos psicanalistas atualizar suas ferramentas metodológicas e conceituais. O sujeito do inconsciente se constitui a partir do Outro da linguagem e faz laço social. Para Lacan (1964), “o entalhe tem muito bem a função de ser para o Outro, de lá situar o sujeito, marcando seu lugar no campo das relações de grupo, entre cada um e todos os outros” (p. 195). O Outro referido ao simbólico não consegue, porém, dar conta de tudo pela palavra e nos remete ao impossível de se dizer. Esse impossível a descoberto gera mal-estar, mobilizando o sujeito em busca de maneiras diferenciadas para suportá-lo.

¹ Empregaremos esse termo, que será trabalhado mais detidamente no corpo do texto, apoiados nos conhecimentos da psicanálise, que o toma como algo referente ao saber inconsciente. Assim, os fenômenos decorrentes da relação ensino-aprendizagem estarão situados para além da mera comunicação em que um ensina e outro assimila o que foi ensinado.

Aquilo que como resposta de cada um ao mal-estar advém demonstra o modo particular do funcionamento psíquico e, inclusive, produz sintomas. Os sintomas são as formas indiretas de mediação com o Outro, já que pertencer ao mundo da linguagem e dos significantes, ser chamado a falar, não deixa de representar uma redução para o sujeito.

É interessante pensar que, se o sujeito retira da cultura algo para fazê-lo seu, a cultura por sua vez também propõe sintomas. Na definição de Eric Laurent (2007), o sintoma é “o ponto impossível de ser incorporado ao mundo em que o sujeito funciona” (p.174). Aquilo que não foi assimilado pelo sujeito na cultura de seu tempo, permanecendo como resto. Esse resto insiste em se escrever, dando nova roupagem ao que não vai bem em cada época. Em nossos dias, o mundo globalizado sustenta a proposta democrática do “para todos”, que, contraditoriamente, faz uma oferta desigual em que muitos são segregados do consumo dos bens. Os efeitos dessa lógica não isentam a educação, que atende a um funcionamento padronizado em que todos têm direito a aprender. As exigências do Outro que comina leis gerais, regulando a escolarização, consideram as exceções um extravio. E é justamente a uniformização baseada na cientificidade que deixa de fora a subjetividade, motivo pelo qual, em muitos casos, os problemas escolares se destacam, aparecendo como sintomas que emperram a transmissão.

Para a psicanálise, os sintomas das instituições somente podem ser analisados na condição em que o sujeito se expresse sobre eles; no caso da educação, os alunos e os educadores. E é esse o caminho metodológico tomado em nossa pesquisa de campo: dar voz aos professores, sujeitos de nossas investigações, nas Conversações. A Conversação é um dispositivo da psicanálise clínica criado por Miller (2003), que tem se estendido como psicanálise aplicada a outros espaços, inclusive à educação. O NIPSE (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação) tem utilizado esse instrumento de pesquisa-intervenção desde 2005. Trata-se de um procedimento grupal, em que os professores debatem sobre o tema proposto, e, pela experiência com a palavra, poderão expressar as dificuldades em seu ofício. Diferentes do grupo focal, as Conversações baseiam-se no referencial psicanalítico e seguem seus princípios. Dentre eles: não se ter um saber prévio na condução do trabalho e não intervir no fenômeno grupal, mas levar em conta o sujeito no grupo e os efeitos da Conversação sobre cada um. Da “associação livre coletivizada” entre os dizeres dos participantes, serão isolados pontos para análise. Da experiência com a palavra, nas Conversações, o desejo de ensinar, mote orientador do ato de educar ganhará espaço, alcançando os vértices do

triângulo professor-aluno-saber. Nesse movimento, uma rede se formará, atingindo também, o aluno, a escola e os processos de ensino.

Na construção do objeto de estudo desta tese, o percurso do pesquisador entra em sintonia com o desejo de elaboração do novo, no que tange à extensão da psicanálise ao campo da educação. Há trinta anos, como professora da rede municipal de ensino da cidade de Belo Horizonte, pudemos, pela primeira vez, conferir o destino dado àquelas crianças que se diferenciavam das outras em relação às expectativas escolares frente à aprendizagem e à adaptação: a segregação. Lecionando em uma sala de aula naquela época selecionada como “sala especial”, defrontamo-nos com as duas vertentes do fracasso na transmissão: se de um lado os alunos não aprendiam, de outro os professores, angustiados, não conseguiam ensinar. Causada pela transmissão, alguns efeitos da decisão de ensinar as crianças foram recolhidos e acolhidos como novidade naquele espaço, dentre eles, o mais importante, uma maneira diferente de inserir as crianças na vida da escola.

Como psicóloga da Secretaria Municipal de Educação dessa cidade, delimitamos o trabalho em torno do eixo de onde partiam propostas direcionadas aos alunos com dificuldades para aprender. Alguns anos depois, como psicanalista em uma instituição municipal de saúde da mesma cidade, recebíamos as crianças consideradas problema pelos professores, encaminhadas em grande escala para tratamento psicológico.

O entendimento de que as dificuldades na relação ensino-aprendizagem não podiam ser atribuídas somente a uma ponta do arco que tangencia a relação ensino-aprendizagem continuou orientando nossa prática. Esse modo de pensar foi determinante para que buscássemos uma interlocução da saúde com a educação, com base na iniciativa de atender às crianças e, paralelamente, conversar com os seus professores sobre os problemas na escola. Havia uma aposta de que um saber pudesse ser construído junto aos professores se eles tivessem oportunidade de falar de suas dificuldades no ofício de ensinar.

Ao escutar os professores, podemos averiguar que, embora um mal-estar profuso faça parte do dia a dia do ofício de educar crianças, não é comum vislumbrar em seu discurso, inicialmente, uma implicação subjetiva em muitas situações que os envolvem. Enquanto o sofrimento e a angústia não são subjetivados, não lidamos com o sintoma do sujeito, mas com a denegação. Para Freud (1925), denegar seria uma atitude psicológica que consiste, para o sujeito, em rejeitar ou repudiar o conteúdo de uma idéia que está sob julgamento intelectual. Para ele, trata-se de “um repúdio, por projeção, de uma idéia

que acaba de ocorrer [...] o que o paciente está rejeitando em fundamentos colhidos de seu tratamento, é naturalmente o significado correto” (p. 295). A definição do mecanismo de denegação, portanto, de acordo com o texto de Freud, remete às afirmações que somente podem vir à consciência, à fala, algumas representações de forma rejeitada ou projetada. Como primeira forma de reconhecer o fracasso, é usual entre os professores, atribuir ao Outro o motivo de seu embaraço, ou tentar dissipar esse mal adotando práticas que, muitas vezes, terminam segregando as crianças do acesso ao ensino oficial. Algumas falas colhidas no espaço das Conversações ilustram a ocorrência desses episódios:

Esses meninos são que nem cachorrinho: tem que adestrar. O B não gosta de limites. Fica com umas malditas cartinhas. Eu disse que ia jogar fora se ele não guardasse. Ele me chamou de tudo, falou que ia me arrebentar. Que ninguém segurava ele na sala de aula, e eu disse que segurava. Ele agarrou meu cabelo porque segurei ele [...] Tentou matar o padraço. A mãe não controla esse menino. (Professora D)

A gente tem aluno que não quer proximidade da gente, talvez por medo, ele não gosta de toque. Não foi acostumado com isso em casa, então, o tempo de você chegar nele demora. É por isso que a gente fala de uma ajuda, muitas vezes é uma ajuda psicológica. O problema não é da escola, porque a escola está aqui pra orientar, pra aconselhar. (Professora N)

O que normalmente decorre desses dizeres é a justificativa de que, vivendo toda essa problemática, essas crianças não terão condições de aprender. Generalizar seria o passo seguinte. Paralisar frente ao desempenho no trabalho, o subsequente e, aí, a oportunidade perdida para que vejam o aluno em sua singularidade. Esvai-se a chance de descobrir seu jeito próprio de aprender ou de se enlaçar coletivamente. Outra posição deixada de lado, nessas circunstâncias, seria uma busca de novas modalidades para ensinar aquelas crianças. Os professores expressam a intensidade do desconforto no trabalho esses alunos:

Eu estou muito ansiosa, porque a prefeitura nos tem cobrado muito, e eu estou com um aluno que é o quarto ano dele na escola, e ele está do mesmo jeito. Ele não faz absolutamente nada! Eu recolhi o caderno dele, e as atividades estavam todas em branco. Com muito custo ele faz uma garatuja, ele só sabe escrever o primeiro nome, em caixa alta. Não dá seqüência, escreve uma letra aqui e outra lá. Às vezes eu até xingava: “ Você tem que aprender! Você está aqui pra aprender! Você não pode ficar desse jeito. Parece que está no mundo da lua”. Pra ele tanto fazia, sabe, ele não tava nem aí. E eu,

sinceramente, eu sou uma professora, tenho muito que aprender, apesar dos quase 21 anos de escola e não sei mais o que fazer. Sinceramente, não dá mais!... (Professora D).

Às vezes eu acho que peguei uma canoa furada, eu jogando água pra fora e a canoa só afundando e eu junto. Os desinteressados como a F dá nos nervos. Fico com a minha cabeça a mil: “Meu Deus o que eu vou fazer?”. (Professora Z).

A mãe dele foi buscá-lo na porta da sala e eu já estava tremendo, eu não estava agüentando mais, por tudo que ele fazia e me mandava tomar naquele lugar. Hoje eu estou num péssimo dia de falar qualquer coisa Hoje eu estou assim, com vontade de pegar o menino e dar uma surra nele, uma surra bem dada, entendeu? Então, quando a mãe dele chegou, ele foi pra coordenadora, eu mandei ele descer, e falei com ela. Olha, eu estava tremendo, e eu dificilmente perco o controle, mas ele é um aluno, uma pessoa que está ali o tempo inteiro só para me provocar. (Professora L).

Na sequência das Conversações é possível trabalhar com o professor as situações em que assumir a posição de se deixar provocar ou ficar vulnerável às dificuldades dos alunos não facilita a transmissão. Lidar com as impossibilidades é diferente de situar-se na linha da impotência, onde outras saídas não são buscadas. Interrogamos, portanto, as situações iminentes que propiciam o surgimento da criança considerada problema e os efeitos daí decorrentes para o professor e para o ato educativo.

Um dos desdobramentos desse percurso foi a busca de produção acadêmica, na Universidade Federal de Minas Gerais, que desse suporte para as formulações nessa área. A percepção dos acontecimentos escolares relacionados à consideração da criança como problema e os efeitos disso para os educadores, em que ambos terminam reforçando o circuito repetitivo do fracasso escolar, nos levava a formular a hipótese de que a criança é considerada problema quando o professor se sente destituído de sua função. Ao elegermos os professores sujeitos de nossa pesquisa, pretendemos que furos sejam feitos em seu discurso fazendo frente às nomeações estereotipadas que engessavam o sujeito. Objetivamos que a pesquisa-intervenção adotada promova brechas, mudando expectativas e produzindo o novo, a partir do que é possível construir quando ofertamos a palavra aos educadores para que relatem o seu fazer.

De um lado, nomeações e práticas excludentes perseveram. De outro, persiste a aposta nas possibilidades da transmissão. Para explorarmos nossas interrogações, abrimos espaço, no curso do doutorado, em três escolas públicas da rede de ensino de

Belo Horizonte para os professores se expressassem sobre quem é esse aluno que embaraça o seu fazer e que é considerado criança problema. Trabalhamos as dificuldades encontradas para ensinar essas crianças, as respostas dadas às situações difíceis e as buscas de superação dos entraves no ato educativo.

A presença do pesquisador em campo atualiza as hipóteses sobre o problema levantado, favorece a réplica de resultados anteriormente investigados e a formulação do inédito. Da mesma maneira, os estudos teóricos abrem perspectivas para novas interpretações e possibilidades de entrelaçar e renovar achados. Com esse entendimento do trabalho científico, adotamos em nossa pesquisa a investigação teórica, buscando elementos que permitissem elaborar saber sobre o objeto de estudo. Não abrimos mão, contudo, da pesquisa de campo, pela riqueza de outros acessos que ela nos aponta para novas descobertas. Descreveremos a seguir, o caminho percorrido para alcançar nossos objetivos.

No capítulo I, interrogamos a construção do enunciado “criança-problema”, fazendo uma incursão pela história em torno dos anos de 1930, época em que uma rede discursiva foi tecida favorecendo a sua consolidação. Buscamos nos ensinamentos metodológicos de Foucault sobre a arqueologia do saber, pelo projeto de uma genealogia do poder, elementos para entendermos a construção dessa expressão de forma menos densa e acabada. Pontuamos algumas circunstâncias da inscrição de um enunciado que, apoiado em discursos proeminentes de seu tempo, engendraram dispositivos de saber-poder que promovem, ainda hoje, consequências no campo da educação. Questionar esses efeitos é tomar a expressão “criança-problema” em sua dispersão e descontinuidade enunciativa.

Com base nesses norteadores, investigamos o discurso político-democrático que alimentou o projeto educativo desde o século XIX, como proposta de ensino democratizante, estendendo-se ao século XX. Focalizamos também o debate Educação Tradicional x Educação Nova e os preceitos escolanovistas destacados na cultura escolar brasileira. É de extrema relevância a investidura do discurso da ciência nos setores educativos, trazendo como consequência a aliança da psiquiatria com a educação. Em um enaltecimento à técnica, a psicologia entra para as escolas com seus instrumentos de medida, selecionando os mais aptos para aprender. Ainda no primeiro capítulo desta tese, investigamos a supremacia de saberes que sustentaram concepções da psicologia clínica, subsidiando explicações para os problemas escolares das crianças até os dias de hoje.

Damos visibilidade às críticas empreendidas por alguns historiadores ao contexto da Escola Nova e sua implicação para a educação das crianças brasileiras, dentre as quais destacamos os estudos de Cyntia Veiga (2004) sobre a influência dos parâmetros escolanovistas na fomentação da categoria de “cidadãos de segunda categoria”, em nosso país. Estudamos também a explosão nosológica dos conceitos da psiquiatria europeia que influenciaram a abordagem e o tratamento dado às nossas crianças que apresentassem problemas de aprendizagem. Distinguimos o trabalho de Ana Lydia Santiago (2005), que, ao investigar o conceito de “debilidade” traz à tona a “falsa debilidade” para designar crianças que apresentavam resultados contraditórios nos testes, com problemas de ajustamento ou de aprendizagem escolar. Segundo a autora, esse conceito estaria em situação de continuidade com a noção de “criança-problema”, que surgiria no espaço educacional brasileiro anos depois.

Percorremos, ainda no primeiro capítulo, a obra de alguns psiquiatras que tiveram importância no contexto do Brasil escolanovista, trazendo em sua bagagem os conhecimentos da psicanálise freudiana nascente. Dentre eles, destacamos Porto Carrero (1928) e Arthur Ramos (1939) com o seu proeminente estudo “A criança problema e a higiene mental na Escola Primária”. Analisamos criticamente suas elaborações, sem, no entanto, desconsiderarmos o tempo de sua inserção na história. Interessa-nos averiguar a tessitura do enunciado “criança problema”, referenciado pelo conhecimento científico naquela época, com reverberações até os nossos dias. Entender que este enunciado sobressai de uma rede discursiva é considerá-lo passível de alterações, já que a linguagem tem formatação plástica.

Tomaremos, portanto, a expressão “criança-problema” como enunciado ou proposição, o que a torna susceptível de ser discutida, questionada, podendo ser considerada verdadeira ou falsa. Diferentemente de a trazermos como um conceito, que lhe conferiria o peso dado às representações definidas com espaços bem demarcados. É, pois, nosso objetivo atenuar as amarras que unem os termos criança e problema. A utilização do termo “criança-problema” será feita por nós, então, somente quando nos referirmos à história, no tempo em que ele foi engendrado. Nas outras circunstâncias, usaremos criança considerada problema com a clara determinação de provocar elasticidade entre os dois significantes.

Assim é que demonstramos no segundo capítulo de nossa tese, que a expressão “criança-problema” não passa indiferente aos intelectuais contemporâneos, que debatem o tema. Dentre eles, Patto (1990), Lopes (2004) e Veiga (2004) formulam críticas à

concepção dessa expressão e ao contexto de sua produção. Nesse sentido, os equívocos da inserção da psicanálise nas escolas são questionados por alguns autores, dentre os quais recorreremos a Catherine Millot (1989). Extraímos de suas análises pontos orientadores para nossa investida na busca de interdisciplinaridade entre psicanálise e educação. Destacamos do trabalho da autora, que retoma Freud para explicitar a radical diferença entre a psicanálise e a educação, alguns pontos, dentre eles: 1) o papel restrito das influências externas sobre o funcionamento psíquico, o que invalida almejar uma “educação analítica”; 2) a descoberta do inconsciente e o domínio limitado das práticas pedagógicas sobre ele; 3) a diferença radical entre psicanálise e educação: enquanto a educação visaria a uma orientação pelo Ideal do Eu, ofertando traços identificatórios à criança, a psicanálise visaria outros manejos dos fenômenos transferenciais.

Recorremos à obra de Santiago (2005) para trazer suas contribuições acerca da psicanálise aplicada à educação como proposta de intervenção nos problemas escolares. A autora analisa a sociedade contemporânea e critica os diagnósticos convencionais para crianças com dificuldades de aprender, que têm como base o discurso da ciência e a utilização dos testes que segregam o sujeito. Aposta no discurso analítico gerando outras respostas para os problemas apresentados como inibição intelectual. Propõe, para isso, uma ação interdisciplinar por meio do diagnóstico clínico-pedagógico em que a criança vai ser interrogada sobre suas dificuldades, assim como na clínica o sujeito é levado a falar e a interrogar o seu sintoma. Sua obra influencia os trabalhos do NIPSE, referenciando algumas pesquisas da Faculdade de Educação desde 2005, dentre elas as de Santos (2005), Miranda (2006) e Santos (2009).

O terceiro capítulo é dedicado aos estudos do mal-estar e dos sintomas, pela ligação estabelecida entre essa teoria e os problemas averiguados nas escolas, como impedidores do funcionamento das propostas da educação. Ao fazermos criterioso estudo teórico de conceitos caros à psicanálise, pretendemos, ainda, consolidar as bases teóricas de tal fundamentação, ao propormos que se estenda a outro campo. Dessa maneira, extraímos pontos esclarecedores sobre o mal-estar em Freud (1897) que desde o início o relaciona aos sintomas devidos às exigências da cultura sobre o sujeito. Este renuncia à satisfação imediata das pulsões² sexuais para viver em comunidade, o que

² “Por pulsão podemos entender, a princípio, apenas o representante de uma fonte endossomática de estimulação que flui continuamente, para diferenciá-la do estímulo, que é produzido por excitações vindas de fora. Pulsão, portanto, é um dos conceitos da delimitação entre o anímico e o físico” (FREUD, 1905, p. 157).

mantém o recalçamento³. Em 1930, o mal-estar é entendido por Freud como um estado de descontentamento que atinge o ser humano, associado ao sentimento de culpa inconsciente e à formação do Supereu. O descontentamento dos professores frente às exigências excessivas do Outro vem expresso em sua fala, em que relatam adoecimentos, ausências do trabalho e intolerância com as crianças.

Os sintomas como respostas ao mal-estar são trabalhados em Freud (1917), que explica sua origem vinculada às fixações e intensificações das experiências da infância. Em “Os caminhos da formação dos sintomas” Freud (1917), postula a paradigmática orientação sobre a decifração dos sintomas como forma de eliminá-los. Salienta o aspecto particular do sintoma realçando o conceito de realidade psíquica, distinguindo-o da realidade objetiva externa ao sujeito. Não nos queremos furtar, nesse momento, de trazer uma argumentação lacanianiana de 1959-1960, em que o psicanalista francês diz que temos a noção “de uma profunda subjetivação do mundo exterior – alguma coisa tria, criva de tal maneira que a realidade só é entrevista pelo homem” (p. 63). Tais elucidacões são de suma importância para o trabalho da psicanálise em interface com a educação, por favorecerem o esclarecimento aos educadores da noção de sujeito para a psicanálise e distinguirem sua condição, até certo ponto, autônoma das circunstâncias. Ter claros esses princípios facilita a transmissão para os professores, no sentido de adverti-los sobre a ideia precipitada de ligar situações desfavoráveis do ambiente da criança às situações de fracasso na escola e o equívoco das generalizações.

Se as escolas lidam com repetições excessivas de exigências burocráticas, conteúdos ministrados com pouca criatividade, respostas prontas para os problemas, entender a existência da pulsão de morte e o além do princípio do prazer, em Freud (1920), é indispensável. Nesse texto, ele destaca o movimento pulsional e a compulsão à repetição anunciando os limites da arte interpretativa e sua incapacidade de a tudo alcançar pela palavra.

Percorremos também as elaborações lacanianas sobre os sintomas. A repetição do falar não para decifrar, mas para contornar o impossível de simbolizar, em um gozo⁴

³ “Alguns componentes que tinham força excessiva passam pelo processo de recalçamento [...] Nesse caso, as excitações continuam a ser produzidas como antes, mas são impedidas por um obstáculo psíquico de atingir seu alvo e empurradas por muitos outros caminhos, até que consigam se expressar como sintomas” (FREUD, 1905, p. 223).

⁴ O gozo é um conceito laciano originado diretamente da noção freudiana de “pulsão de morte”. Trata-se de um para além do princípio de prazer do sujeito da fala. Por fazermos uso da palavra para nos comunicarmos, haverá sempre uma perda, pela relação não imediata com o objeto do desejo inconsciente. O sujeito repete em busca de algo que se perdeu sempre e que nunca será encontrado. Alguma outra coisa ocorre em seu lugar. A diferença essencial entre prazer e gozo reside na insistência em ultrapassar os

pulsional de onde o sujeito extrai prazer, é o fundamento básico do sintoma em Lacan a partir dos anos 60. Se, inicialmente, o Lacan dos anos 50 trabalhou o conceito de sintoma com base no simbólico em que o inconsciente está estruturado como linguagem, o Lacan da segunda clínica entendeu o sintoma pela vertente pulsional, em que a dimensão do real é privilegiada: algo do sujeito resiste ao significante. Esse resto de toda operação simbólica significativa se constitui no objeto *a* lacaniano e é aquilo que está incluído no sintoma e não cede. Lacan (1962-1963) nomeia de gozo a repetição angustiada do sujeito na ilusão de encontrar o prazer pleno no objeto perdido. O sintoma passa a ser, para ele, então, uma forma de organização do gozo pelo sujeito, os arranjos de cada um para lidar com esse excedente de angústia que resta na procura de um objeto nunca encontrado.

A versão de Lacan (1962-1963) dos sintomas nos importa na psicanálise aplicada à educação para o entendimento de que algo resiste na fala dos profissionais do ensino, que muitas vezes não encontram palavras para dizerem do mal que os atinge. Nesse sentido, o ato analítico pode produzir efeitos importantes no trabalho nas escolas. A abrangência pretendida e permitida em nossas intervenções se circunscreve na localização de alguns pontos do mal-estar do professor referentes ao manejo com a criança considerada problema, para que, cada um a seu modo, busque melhor forma de lidar com os problemas resultantes das tensões ali produzidas.

Incluímos também, no capítulo III de nossa tese, a leitura da sociedade contemporânea para ligar esse contexto social aos problemas escolares. Desses estudos retiramos a interpretação da psicanálise sobre a cultura atual, em que vários psicanalistas a analisam a partir do conceito de objeto *a* em Lacan. São também essenciais as elaborações lacanianas sobre o declínio da imago paterna com o advento da técnica e do discurso da ciência, em 1938, e sobre a “ascensão ao zênite do objeto *a*”, em 1970. Realçamos os seus dizeres ao afirmar que a nova organização da civilização tem na falta de regulação pelo simbólico a sua marca, provocando como consequência a intensificação da segregação, “trazida à ordem do dia por uma subversão sem precedentes”, afirma Lacan em 1967 (p.361). Dentre os psicanalistas da atualidade e sua leitura do mal-estar contemporâneo Jacques-Alain Miller Miller (2005) e Éric Laurent

limites do princípio de prazer. A condição paradoxal do gozo é encontrar prazer no sofrimento, em uma repetição que não leva a nada. Para Lacan (1969-1970), “é o gozo, termo designado em sentido próprio, que necessita de repetição. Na medida em que há busca de gozo como repetição que se produz, o que está em jogo no franqueamento freudiano – o que nos interessa como repetição, e se inscreve em uma dialética de gozo – é propriamente aquilo que se dirige contra a vida. É no nível da repetição que Freud se vê de algum modo obrigado, pela própria estrutura do discurso, a articular a pulsão de morte” (p. 43).

(2007) elucidam acerca dos novos enlaçamentos do sujeito no mundo atual. Laurent (2007) nos esclarece que “há novos sintomas toda vez que os significantes mestres se deslocam no Outro” (p. 175). Entre o coletivo e o singular, os sintomas criam tela mediadora para o sujeito que produz sintomas como solução para o mal-estar.

No capítulo IV trabalhamos o mal-estar docente, localizando nos estudos de Ida Berger em 1956, na França, a primeira vez em que esse termo foi destacado. Desde então, têm se intensificado as pesquisas nessa área, a cada ano. Nessa perspectiva, além de apresentarmos os estudos sociológicos de Esteve (1987), trazemos a pesquisa de Paschoalino (2009) que explora os espaços educativos de uma escola municipal da cidade de Belo Horizonte. É possível analisar os estudos de cunho sociológico e pedagógico, reconhecer sua importância e distingui-los das investigações que têm no referencial teórico a psicanálise.

Alguns pesquisadores buscaram na psicanálise subsídios para elaborações no campo da educação. Dentre eles, Margareth Diniz (1998) conclui que o conflito e o adoecimento dos professores se dão frente à “condição imaginarizada da relação ensino-aprendizagem” e ao fracasso da transmissão. Para Leny Mrech (1999), as “emoções de estranhamento” do professor e a “falência na relação professor-aluno” estão relacionadas com o “declínio da função paterna” no mundo contemporâneo. Hebe Tizio (2003) debate as alterações ocorridas na cultura, como a revolução tecnológica e da informática, provocando mudanças na autoridade do saber e gerando crise no vínculo educativo. Defende que, para contrapor a crise, o agente educativo seja o primeiro a ser causado pela transmissão. Cohen (2006) estuda a lógica do fracasso escolar trazendo a importância da discussão das tensões advindas do ineducável na transmissão. De acordo com a autora, a psicanálise nas escolas pode amplificar as respostas subjetivas que esclareçam os sintomas no processo de aprendizagem.

O capítulo V de nossa tese traz maiores detalhamentos sobre a psicanálise aplicada, cuja versão sustenta nossa metodologia de pesquisa. Se, para Freud, a aplicação da psicanálise a outros campos – literário, artístico, mitológico e histórico – significava procurar elementos para a construção de sua teoria, não menos importante era seu objetivo de não limitar seus conhecimentos à tutela médica e aos procedimentos terapêuticos. Os dizeres freudianos em 1930 desafiam a prática da psicanálise extensiva às comunidades, deixando claro sua expectativa de que alguém um dia se aventure. Essa extensão tem ganhado vigor nas formulações teóricas e na prática dos psicanalistas da atualidade. Judith Miller e Jean-Daniel Matet (2007) dizem das pertinências da

psicanálise aplicada, em que “a ação do analista, sua intervenção, tem assim uma chance de ser elevada à altura de um ato, do qual se pode julgar a eficácia graças a seus efeitos sobre o real” (p. 5).

Apresentamos a metodologia da Conversação como estratégia de pesquisa que possibilita a produção de saberes entre campos distintos. Estabelecida como dispositivo clínico que favorece o debate entre psicanalistas sobre questões em comum, a Conversação tem sido adotada como instrumento de aplicação da psicanálise a outras áreas. O Centro Interdisciplinar de Estudos sobre a Infância (CIEN), criado na França em julho de 1996 e hoje espalhado por vários países, entre eles o Brasil, tem trabalhado com as Conversações em espaços institucionais, inclusive nas escolas. Os profissionais do NIPSE tomam esse dispositivo como uma aposta de que a palavra opera transformações nos pontos em que a linguagem se cristalizou devido às identificações às máximas da cultura.

Na aplicação da Conversação como pesquisa-intervenção em nossa tese, busca-se colher as falas dos professores e ao mesmo tempo criar condições de modificação das representações que segregam o sujeito do espaço escolar. Em grupo, o dizer de um ressoa no outro, que se coloca a trabalho. A palavra como um dom foi introduzida nas três escolas municipais de Belo horizonte em que essa pesquisa se realizou, para que os professores se expressassem sobre as perturbações diante da criança considerada problema. No detalhe da Conversação, o sujeito do inconsciente dará sua entrada podendo emergir na poética dos caminhos e descaminhos da fala: os equívocos, os lapsos, as contradições, os excessos, os erros, os tropeços e mesmo os silêncios. Nesses interstícios o mal-estar dos professores poderá ali se alojar e ser tratado pela palavra.

Ponto visado pela Conversação é a possibilidade de “destravar as identificações” maciças do laço com o Outro, para que os saberes de cada professor possam ganhar a cena no ato da transmissão. Questionar concepções prontas e instaladas como verdade é o que possibilita recuperar a maleabilidade própria à pulsão, à procura da realização do desejo. No caso dos professores, promover o deslocamento da impotência para o desejo de ensinar era a mudança que se poderia operar. Nos momentos em que os excessos imaginários se avultam, é importante questionar e esclarecer, tendo em vista a redução e o conseqüente afrouxamento de convicções que, como rótulos e clichês, engessam professores e alunos no ato da transmissão.

Elaboramos os três tempos do movimento das Conversações, com base no tempo lógico de Lacan (1945). Esses tempos, descritos a seguir, nem sempre que se

apresentam em uma ordem sequencial, mas muitas vezes como percurso de cada um. 1º: A denegação: no instante de olhar para os problemas que causam fracasso na transmissão, o professor denega, inicialmente. Desvia para fora do espaço escolar os problemas da relação ensino-aprendizagem. Não se implica na problemática uma vez que implicar-se seria dar-se conta da posição que ele assume frente à criança. 2º) A subjetivação, atrelada ao tempo de compreender e refletir sobre os problemas levantados na Conversação. Muitas vezes, nesse momento, o professor instala-se na posição de impotência. Às vezes se interroga. A reflexão sobre suas dificuldades com o manejo da criança considerada problema pode promover, contudo, o giro em suas representações. 3º) No tempo de concluir, o professor se reconcilia com algo dele mesmo, e o desejo de ensinar sobrepõe à impotência. Essa conclusão pode ser provisória ou se instalar como o movimento de busca de saída para os problemas que emperram a prática pedagógica.

No capítulo VI apresentamos as análises das Conversações e do que ali foi produzido. O saber psicanalítico orienta nossa leitura do que disseram os professores, e procuramos entender o que insiste em se escrever pela via da repetição e formação de sintomas como inércia, irritabilidade, afastamento e impotência para ensinar. Os problemas dos escolares, na visão dos educadores, ainda estão associados às questões familiares, sociais e culturais, em que as crianças são colocadas em desvantagem. Do Outro superegoico que inibia e recalcava, na primeira metade do século XX, para o Outro do mundo contemporâneo que não existe e permite os excessos, é dele ainda de que se servem os professores para justificar o que não vai bem na transmissão. Nesses momentos, a criança considerada problema ganha consistência, e o professor é remetido ao impossível. Atentos, contudo, ao aspecto não linear e contraditório do que a malha discursiva constrói, recolhemos do movimento das Conversações, produções inéditas em que o desejo de ensinar sustenta uma prática que “tira a criança do lugar”, como disse uma professora. Retirada do lugar de problema, a criança pode encontrar na escola um “lugar de vida”, como nos lembra Freud (1910), e o professor, reconciliar-se com a vivacidade da transmissão.

CAPÍTULO I. A “CRIANÇA-PROBLEMA”: PRODUTO DO DISCURSO DO OUTRO

Para situar a abordagem da “criança-problema”⁵ no Brasil, dentro deste estudo que se centra no mal-estar dos professores diante do aluno considerado problema, foi preciso localizar as circunstâncias históricas que promoveram o casamento da psiquiatria com a educação, preparando o terreno para o surgimento da psicologia nas escolas. Desviar para o aluno as causas do fracasso da educação foi um processo que, como veremos no transcorrer deste trabalho, adquire o estatuto de um sintoma da educação, escamoteando ao mesmo tempo vários outros. Como consequência desse problema, decorrem respostas pouco resolutivas para as questões do fracasso escolar que prolifera e recrudescer, deixando de lado pontos importantes para uma abordagem mais eficaz.

Buscaremos, neste capítulo, evidenciar a tessitura discursiva na constituição e consolidação do enunciado “criança-problema” no Brasil. Destacaremos as alianças entre saberes hegemônicos que influenciaram o agir e o pensar do educador face às dificuldades com o processo educacional. Esses saberes ocuparam o lugar do Outro na linguagem, ofertando elementos simbólicos para uma identificação alienada, em que ser falado pelo Outro pode significar obturar as possibilidades de inscrição do singular e do desejo.

1.1 A “criança - problema”: produto de um enunciado

As pesquisas de Michel Foucault, em um exercício da arqueologia do saber pelo projeto de uma genealogia do poder, orientam a leitura que faremos de alguns acontecimentos impressos na malha discursiva da primeira metade do século XX, no Brasil em que sobressai a expressão “criança-problema”. Não se trata, portanto, de buscar um refinamento progressivo na história de um enunciado, mas os seus “diversos campos de constituição e validade, de suas regras sucessivas de uso, dos meios teóricos múltiplos em que foi realizada e concluída sua elaboração” (FOUCAULT, 1969, p. 5).

⁵ É válido insistir que usaremos no transcorrer de nossos trabalhos duas formas para nos referirmos aos alunos considerados problema pelos professores. “Criança problema”: sempre que recorrermos à história, o conceito será abordado em sua formatação original. “Criança considerada problema” é uma menção proposital em que retiramos a força do rótulo, dando-lhe inconsistência, um dos objetivos de nossa tese.

Prendemos, assim, levantar os pontos de enlaçamento discursivo, a trama de palavras e frases que permitiram a tessitura de uma rede, localizando as variantes de um sistema em que essa noção de “criança - problema” ganhou expressão.

A linearidade presente nas enunciações dos educadores, ainda hoje, para declarar o aspecto avassalador que o ofício docente produz, principalmente em relação aos alunos que perturbam o seu fazer, poderia promover uma acomodação diante de uma realidade que, indiscutivelmente, confunde e adoce os professores. Alguns trabalhos científicos confirmam essa problemática no Brasil, como os de Diniz (1999), Lima (2003), Aguiar (2006) e Paschoalino (2008).

Foucault (1969), entretanto, nos estudos sobre as “unidades do discurso”, em “A Arqueologia do saber”, proclama que é preciso que nos inquietemos frente a certos recortes ou agrupamentos discursivos que já nos são familiares. Alerta para a necessidade de “por em questão, novamente, essas sínteses acabadas, [...] é preciso desalojar essas formas e essas forças obscuras pelas quais se tem o hábito de interligar os discursos dos homens” (p. 24). Seus enunciados encontram eco em nossa proposta investigativa.

Uma das principais justificativas para o sofrimento dos professores, sujeitos de nossa pesquisa, é a tensão advinda do difícil manejo da criança considerada problema, com seus comportamentos de *indisciplina* ou *apatia e desinteresse*, como nos mostram os estudos de Miranda (2006). Inscrito na história dos anos de 1930 em nosso país, o enunciado “criança-problema” poderia encontrar legitimidade pela perseverança enunciativa com que atravessa os tempos.

O caminho que escolhemos enveredar, contudo, aponta-nos para a possibilidade de questionar a aparência imediata dos acontecimentos discursivos, buscando desfazê-los para em seguida reconstituí-los de outra maneira ou recolocá-los em um espaço até então não percorrido, sob outro olhar. Ao aceitarmos a descontinuidade discursiva, admitimos certa porosidade nos registros ou nos dispositivos de poder instalados nas instituições como verdade. Dos espaços pouco sedimentados podem ser extraídos novos saberes, às vezes subestimados por não possuírem estatuto científico, como as respostas eficientes dos educadores aos problemas da sala de aula no manejo com os alunos considerados problema.

Apoiados nos ensinamentos de Foucault (1969) sobre a Arqueologia do saber, buscaremos, obviamente em um procedimento extensivo à realidade brasileira, entender como veio a tona o enunciado “criança problema” em nosso país. Para Foucault (1969),

o discurso não é uma forma ideal e atemporal. O discurso é fragmento de história, “unidade e descontinuidade na própria história, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às cumplicidades do tempo” (p. 133). Localizar a emergência de um enunciado é tomá-lo como acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar. Estaremos, pois, atentos às transformações inerentes à sua incursão histórica em uma “origem sempre aberta” (p. 44). Acolheremos aquele momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, buscando nesse recorte histórico a vivacidade que permite sacudir a quietude com que muitas vezes aceitamos algumas nomeações sem problematizá-las.

A análise do campo discursivo para esse autor, portanto, visa determinar as condições de existência de um enunciado na estreiteza de sua singularidade. O enunciado não é uma unidade do discurso, mas uma função que cruza um domínio de estruturas e unidades possíveis no tempo e no espaço e constitui séries. Trata-se, então, de fixar seus limites, estabelecer suas correlações com outros enunciados e elucidar, se possível, que outras formas de enunciação são excluídas desse contexto. A função que nos importa privilegiar em nossos estudos refere-se ao trabalho docente, em última instância, sem, contudo, eliminar desse argumento alguns aspectos que lhe dão consistência. Pensamos ser possível resgatar à cena desse acontecimento, de onde sobressai a criança considerada problema, atualmente, saberes subestimados e por isso, muitas vezes deformados em sua apresentação, como o caso das nomeações clichês.

Outro ponto destacado pelo autor diz respeito a sua referência a que um enunciado “está aberto à repetição, à transformação, à reativação [...] ligado a situações que o provocam e a consequências por ele ocasionadas [...]” (FOUCAULT, 1969, p. 32). É esta a situação em que se encontra a criança considerada problema, tomado em nossa pesquisa como elemento produtor de mal-estar que induz à formação de sintomas dos professores. O enunciado ao qual nos referimos, está ligado às circunstâncias de sua formação, mas, também, susceptível à repetição nos discursos atuais, exposto às consequências por ele ocasionadas. Como acontecimento, o enunciado é único, mas se liga de maneira inteiramente diferenciada a enunciados que o precedem e o seguem. Foucault (1969) trata o enunciado como *função*, e não como *unidade*. Assim, cada enunciado cruza várias estruturas e unidades que facilitam sua aparição. Nessa esteira intentamos descrever o emaranhado da rede conceitual da qual emergem as regras que caracterizam e particularizam a prática discursiva da qual a nomeação que ora investigamos faz parte.

Para Foucault (1969), os discursos não têm princípios de unidade, razão pela qual são tomados por ele como *dispersão*. Ao se formularem, no entanto, regras capazes de reger a formação discursiva, elas deverão explicar como os discursos aparecem e se distribuem no interior de um conjunto. Referindo-se ao estabelecimento das unidades a partir de objetos, enunciados, conceitos e temas, Machado (1988) afirma ter sido esse o primeiro ponto criticado na Arqueologia – descrição da análise dos discursos. De acordo com os estudos desse autor, Foucault formula quatro hipóteses do que faz a unidade de um discurso:

1ª – O que faz a unidade do discurso não é o objeto a que ele se refere, mas o que se diz a respeito do objeto. 2ª – A organização de um discurso não se dá pela forma de encadeamento, uma forma constante de enunciação ou um estilo, mas de um grupo heterogêneo de enunciações em coexistência. 3ª – A unidade de um discurso não pode ser buscada na caracterização de um sistema fechado de conceitos compatíveis entre si; alguns novos conceitos são mesmo incompatíveis uns com os outros. 4ª – Não é a presença do mesmo tema que serve de individualização do discurso. Os discursos não têm, a princípio, uma unidade. E daí surge a ideia de analisá-los como pura dispersão, dispersão de elementos. Nenhum dos componentes acima mencionados é regra de formação; pelo contrário, todos são regulados em seu aparecimento e transformação possíveis. A Arqueologia tem como objetivo estabelecer regularidades que funcionem como lei da dispersão.

Atentos a essas formulações foucaultianas sobre a Arqueologia do saber, não nos deteremos à inter-relação de saberes sobre o tema da “criança-problema”. Buscaremos uma articulação entre os saberes que sobressaíram naquele espaço e tempo, tais como as diretrizes político-democratizantes da primeira metade do século XX no Brasil, o ideal da Nova Escola, as elaborações científicas da psiquiatria e da psicologia e suas interferências na pedagogia como dispositivos estratégicos nas relações saber-poder.

Os ensinamentos de Foucault (1979) sobre as relações de poder e saber ofertam, ainda, importantes chaves de entendimento para as afinidades estabelecidas entre os discursos políticos e científicos e a emergência da conceituação destacada nas averiguações desta seção de nossa tese. A partir de 1975, a metodologia histórica fundada na *genealogia do poder* se firma por meio das elaborações foucaultianas como instrumento de análise capaz de explicar a produção dos saberes. Sem construir uma teoria geral do poder, esse autor não lhe atribuiu uma essência ou uma natureza com definições universais. A essência de sua proposta visa fugir do global, do unitário para

caracterizar formas díspares, heterogêneas, em constante transformação. Assim como na Arqueologia, o programa científico que a Genealogia realiza pressupõe análises fragmentárias e transformáveis. A questão central agora seria o poder e sua importância para a constituição dos saberes.

Nos dizeres de Foucault (1979), a Genealogia diz respeito a “um empreendimento para libertar da sujeição os saberes históricos, isto é, torná-los capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, unilateral, formal e científico” (p. 172). Para o autor, enquanto a Arqueologia é um método em que a discursividade local é analisada, a Genealogia se constitui em uma tática que ativa os saberes libertos de sujeição nessa análise. Trata-se, portanto, na Genealogia do poder, de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, em oposição a um saber unitário. Dito de outra maneira visa tentar localizar os efeitos de poder, próprios de um discurso e colocar em circulação o entrelaçamento dos elementos de saber-poder em um espaço e tempo.

Tais constatações nos inquietam e nos conduzem a um exame mais atento de nosso campo de investigação: como localizar, em certos momentos e em certas ordens de saber, mudanças ou precipitações que regem os enunciados entre si e que constituem um conjunto de proposições aceitáveis como verdadeiras? Não se trata de saber qual é o poder que age do exterior sobre os enunciados, mas qual é o regime interior desse poder, como e por que em certos momentos ele se modifica e deixa marcas na história. Não é demasiado esclarecer, nesta seção, nosso objetivo de avaliar as variações em torno de um enunciado que exprime a contradição do par de concepções inclusão/segregação de crianças, com base em dispositivos escolares de avaliação que rechaçam os diferentes.

A Genealogia promove importante deslocamento em relação a ciência e à filosofia política, que privilegiam o Estado ao investigar o poder. Foucault (1979) debate os poderes locais e específicos, circunscritos a uma pequena área que assinalava em termos de instituição. A distinção entre os níveis macro e micro do poder, dissemina e expande por toda a sociedade os organismos da mecânica do poder, atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos – o seu corpo – gestos, atitudes, comportamentos, hábitos, discursos – o corpo social. É nossa proposta, portanto, analisar as influências dos discursos científicos e políticos no microespaço de poder da relação professor-aluno-aprendizagem e as consequências disso para as políticas e discursos proeminentes na macroestrutura.

Como os dispositivos de poder-saber se articulam, exercidos em pontos variáveis da rede social? De acordo com as formulações de Foucault (1979), os poderes não estão localizados em nenhum ponto específico da estrutura social, e deles ninguém escapa. Seu funcionamento se dá em rede de dispositivos ou mecanismos sem limites, fronteiras ou exterioridade possível. Não existe a divisão de lados: os que têm e os que não têm poder. Para o autor, o poder, a rigor, não existe. Existem *relações de poder*. A máquina de poder não está situada em um local privilegiado ou exclusivo.

O poder se exerce, por conseguinte, com uma multiplicidade de forças em uma luta que desperta resistências. Para Foucault (1979), o poder produz saber. Nessa perspectiva, ele trabalhou com o dispositivo disciplinar, com o controle do tempo e a vigilância como instrumentos de controle. Se a disciplina implica registro constante de conhecimentos, ao mesmo tempo em que exerce poder, o poder produz saber, e todo saber tem sua gênese em relações de poder.

Essa discussão preliminar, na qual abordamos alguns ensinamentos foucaultianos, ancora o campo discursivo colocado em realce no capítulo primeiro de nossa tese. Avaliamos a possibilidade de demarcar as condições políticas, as relações sociais e econômicas em que foram produzidos os domínios de saber que constituíram a noção de “criança-problema” no campo da pedagogia. Como alguns pontos de exercício de poder formularam saberes sobre as escolas e as práticas pedagógicas em nosso país? Quais os agentes de poder e de saber que promulgaram estratégias educativas aliadas a uma política do Estado, salvaguardando formas de controle no microespaço das instituições escolares?

A psicanalista Tânia Coelho dos Santos (2001) atribui a Foucault o mérito de tomar a noção de *dispositivos de poder* vinculados ao campo em que insurgem os acontecimentos. Segundo ela, o historiador inaugura uma forma de pensar o poder não como causa e efeito, mas como um funcionamento de correlações de força numa “estratégia sem sujeito que controla a produção e a circulação de saber e de prazer” (p. 229). Não se trata de pensar um poder transcendente, mas sim de que este tem seus dispositivos estreitamente ligados ao campo que o situa. Para Foucault (1988), o dispositivo está sempre inscrito em um jogo de poder, vinculado-se às configurações de saber que dele nascem e que também o condicionam. “É isto o dispositivo: estratégias de relações de forças sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles” (p. 246), defende.

Em 2002, a historiadora Cynthia Greive Veiga localiza a *escolarização* como estratégia de poder. Em um momento de seu texto, a autora toma a escolarização e não a escola, como dispositivo e, apoiada em Foucault, esclarece que a escolarização é “uma rede heterogênea de elementos que lhe dá visibilidade e ocultamento, nas formas discursivas e não discursivas” (p. 91). Segundo ela, a escolarização é uma estratégia de poder em que uma rede se estabelece trazendo elementos heterogêneos: liga os discursos, o espaço escolar, as ideias, o currículo, os materiais escolares, os procedimentos administrativos... As relações entre esses elementos confirmam as relações de poder em que são produtores e produtos de saber. Veiga esclarece, no referido artigo, que as contribuições de Foucault para a compreensão da escolarização são significativas, embora outras questões se colocam, quando se analisam as possibilidades da escolarização.

Interrogaremos, então, neste capítulo as relações que se estabeleceram em determinado contexto histórico em que o dispositivo de escolarização produziu a “criança-problema”. Tentaremos, a partir desse ponto, localizar as forças contraditórias que estruturaram uma rede discursiva em que a estratégia “escola para todos” permitiu que esse conceito se firmasse. Esse dispositivo indubitavelmente segrega os “não escolarizáveis”, instalando nessa rede outros problemas, como demonstraremos no transcorrer de nosso trabalho.

1.2 A rede discursiva da Escola Nova e seus problemas

Em 2003, Veiga elucida que, ao se problematizar um tema da educação, a escola, a partir do referencial da *nova história política*, deve-se fazer uma oposição aos estudos entre história da educação e história política. É importante, segundo a autora, considerar a história da educação como um campo de investigações em que se dá maior visibilidade aos seus objetos. Ressalta ainda o valor de focalizar os processos e formas de aprendizagem, assim como os procedimentos metodológicos como objetos da cultura, da política, da economia e do social.

Adotando essa posição, a autora defende que se leve em conta a pluralidade dos tempos históricos na compreensão das dinâmicas políticas da sociedade e a abertura para o diálogo com outras áreas do conhecimento, tais como a linguística, a antropologia, a psicanálise, a sociologia e a economia política. Enfoca também a incorporação de novos conceitos – de representação, de imaginário, de simbólico, os

micropoderes e cultura – e a produção de novos objetos – os poderes e saberes, as práticas discursivas, as instituições, as mídias e outros.

Ao tomar o poder político como uma das manifestações das práticas sociais, Veiga (2003) distingue as relações de poder na escola, contrapondo aos estudos de Max Weber o autor Norbert Elias. Segundo argumenta, Elias distingue as formas de “poderes impessoais” ou “poderes outorgados” de Weber para destacar as redes de dependência entre o eu e o nós, entre a sociedade e os indivíduos, em uma interdependência de funções em coexistência humana. Trata do conceito de civilização como “regulação do comportamento humano”.

Nesse caminho, Veiga (2003) tematiza a escola como espaço de produção cultural que se faz pela necessidade de estabelecer “unidades civilizatórias”, como ler, escrever e contar, e não somente, como estratégia de obediência. Interroga, então, as múltiplas tensões que se instalam nesse campo onde se configuram novas produções sociais, sendo a escola um fator de coesão social/nacional.

A educação como prática política, no século XIX no Brasil, na visão de Veiga (2003), é caracterizada como ação de inclusão social ampla para as diferentes classes sociais, gênero e etnias, na intenção de produzir a cidadania. Houve, no entanto, segundo a autora, uma tensão na imposição da hegemonia das ideias que discutiam as formas discursivas e simbólicas na monopolização dos saberes e a forma como o poder se manifestou no ordenamento da vida escolar.

A garantia da instrução primária gratuita a todos os cidadãos, estabelecida pela Constituição de 1824, não retirou das elites a crença nas precárias condições de educabilidade do povo brasileiro. Uma permanente posição de inferioridade sustenta, ainda hoje, as representações de muitos educadores sobre as crianças que frequentam nossas escolas públicas.

A autora propõe, e de suas propostas somos adeptos, que talvez não baste questionar

as estratégias discursivas de convencimento do saber e da ciência como regra de civilidade e produção do ideário nacional, mas também interrogar as práticas escolares como instrumentos de interdependência, que geram relações diferenciadas de poder, podendo intervir no processo de estruturação das configurações sociais e das relações entre alunos, professores e famílias (VEIGA, 2003, p. 43).

No entrecruzamento dos saberes e poderes que movimentaram a história do Brasil na primeira metade do século passado é possível delimitar, portanto, o tecido discursivo político educacional do qual faz parte o conceito de “criança-problema”, tarefa que nos impusemos nesse espaço de nosso trabalho. Se os problemas enfrentados pela educação brasileira eram anteriores à República, com o seu advento, no Brasil do século XIX, levantou-se a expectativa de que um regime republicano traria melhores condições de vida aos brasileiros, inclusive o acesso ao meio letrado.

O que se viu, entretanto, no período que se seguiu a esse estágio, e que ainda permanece até os dias de hoje, foi uma dureza de vida retratada em mazelas inimagináveis, que atingiram cruelmente as crianças e os adolescentes de nosso país. Sobreviver “continuou sendo tarefa difícil para a maioria da população, tanto no Império como na República”, afirma Edson Passeti (2004, p. 348), um dos historiadores brasileiros a se pronunciar sobre essa situação.

Ainda que a educação e a saúde de crianças e adolescentes se tornassem incumbência do Estado, ou que as iniciativas filantrópicas e ordens religiosas se preocupassem com o assunto, os impasses perante a condição de pobreza e ignorância continuaram atingindo grande parcela da população, incluindo naturalmente a população escolar. Ao debater a educação escolar brasileira, Libânia Nacif Xavier (2004) afirma que houve intensa produção de discursos políticos coerentemente articulados e estratégias simbólicas a favor da reconstrução educacional no início do século XX. Essa situação, entretanto, não teve força suficiente para romper com as bases da organização escolar predominante no Brasil imperial. Embora existisse um projeto educacional democratizador, a educação pública em nosso país esteve afastada do cumprimento dessa missão educativa, defende (p. 36).

Com a Constituição de 1934 instituiu-se o “direito de todos” à instrução pública independentemente do pertencimento socioeconômico. A chegada das crianças desprivilegiadas socialmente ao ensino público, contudo, criou situações de fracasso facilmente associadas aos alunos diferentes, vistos como portadores de dificuldades e problemas. A defesa da instituição escolar como o melhor lugar para educar as crianças baseou-se na ilusão de que a escola as protegeria da degeneração moral da sociedade, advertem-nos Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004). Esses autores protestaram tais fundamentações, argumentando que “seria impossível isolar as influências dos processos sociais e culturais sobre os alunos e mestres” (KUHLMANN Jr.; FERNANDES, 2004, p. 23). Suas observações ressoam em nosso trabalho, já que

problematizam o ideal “escola para todos”, máxima que não consegue encobrir que os diferentes são discriminados do e no espaço de escolarização.

Ao tomarmos o fio da história do Brasil, portanto, assistimos no início do século XX, mais precisamente nos anos de 1910, à deflagração do Movimento Renovador Educacional, cabendo à década de 1920 gestar um ideário de Brasil novo, com a Semana da Arte Moderna. Nessa sequência, os anos 30 podem ser tomados como época marcada por importantes movimentos de luta e debate em torno da democratização e acesso à educação pública no Brasil. A sociedade brasileira, após a Revolução de 1930, apoiada no programa de Reconstrução Nacional de Getúlio Vargas, firmava a consideração de que a educação moderna seria o veículo primordial para promover a formação cultural integral numa sociedade que se modernizava. Segundo Xavier (2004), “o primeiro aspecto por meio do qual o campo educacional foi tomando um novo contorno está relacionado à reorganização do Estado brasileiro após a Revolução de 1930” (p. 25). Com a criação do Ministério de Educação e Saúde pública (MES), em 1931, e a valorização dos congressos da Associação Brasileira de Educação (ABE), houve um incentivo às reformas educacionais.

Convém salientar que, nesse contexto, prevaleceram as contradições e ambiguidades próprias dos períodos de transição política, teórica e institucional que o acercam. Em uma realidade em fase de transição, identifica-se um campo discursivo em que convivem elementos do velho e do novo, o místico e o científico, o individual e o coletivo. Como reflexo de uma civilização em mudança, havia crise de valores, crise social e intelectual. Ponto alto dos conflitos era a divergência entre os católicos, que viam na religião a base do progresso, e os racionalistas, que tinham na ciência a viga mestra da evolução da cultura. Essa diferença ideológica influenciava as correntes educacionais da época, esquentando o debate entre a *Educação Tradicional* e a *Educação Nova*.

A Educação Tradicional era referida pelos pioneiros da *Escola Nova* como empírica e conservadora, fiel aos princípios católicos e à política educacional do recém-criado MES. A concepção de Educação Nova se firmava pela visão científica do processo educacional, enquanto a Educação Tradicional não admitia a aplicação técnico-científica em sua metodologia. Para os escolanovistas, adotar uma pedagogia regulatória significava agenciar estratégias do processo de ensinar e aprender visando a uma eficácia de resultados do processo educativo.

Em 1932 foi lançado o “Manifesto dos pioneiros da educação nova”, com a assinatura de 26 intelectuais, surgindo como um marco da renovação educacional no Brasil. Embora os pioneiros não constituíssem um grupo homogêneo, o manifesto era apresentado como uma bandeira revolucionária em direção à construção de uma nação democrática. A cultura escolar estabelecida considerava as diferenças regionais e, adotando os serviços da biologia, sociologia e psicologia, imprimia certa maleabilidade às propostas de ensino vigoradas até então, fazendo contraposição à rigidez dos programas tradicionais desarticulados do social.

Assim, portanto, a Educação Nova visaria aos interesses individuais, mas também às necessidades sociais, tendo em vista a reconstrução educacional do país. A ordenação democrática da educação pública brasileira estaria, pois, vinculada às capacidades individuais, apoiadas no “direito biológico” dos indivíduos à educação. O Manifesto deixava claros, pelos dizeres de seu redator, Fernando Azevedo, os preceitos orientadores da Educação Nova: ao ultrapassar a Tradicional, o escolanovismo daria ênfase ao direito de todo indivíduo de ser educado, ressaltando a dependência desse acesso às aptidões naturais de cada um, e não ao meio social e econômico a que pertencia.

O movimento escolanovista brasileiro recebeu a influência de educadores internacionais como Pestalozzi, Montessori, Dewei e Rousseau, dentre outros, tendo no brasileiro Anísio Teixeira seu principal defensor. Nesse ponto de nossas exposições, é imprescindível elucidar a concepção de criança que impulsionou a inovação das práticas pedagógicas na modernidade. Colocam-se em destaque as ideias iluministas de vários filósofos do século XVIII, dentre eles Rousseau (1762), que inventa um novo conceito de infância. Com base nos estágios de desenvolvimento, prescreve uma mitologia da infância pura, a ser salva da contaminação dos adultos. Considera que esse estágio da vida abriga um ser mais fraco, à mercê do que o rodeia e carente de cuidados e proteção, necessitando, ao mesmo tempo, de liberdade.

Os preceitos rousseauianos defendem que a infância é uma concepção a ser esclarecida, sendo contrários a que se tenha da criança um conhecimento antecipado. Denunciam como “falsas ideias” as concepções dos sábios que se “prendem ao que ao homem importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de saber” (Rousseau [1762] 2004, p. 4). Na centralidade de seu pensamento, ele se contrapõe à ideia de criança como adulto em miniatura, valorizando o que ela é antes de se tornar adulto. Cada idade tem, por conseguinte, uma maturidade que lhe é própria, mantendo

sua originalidade, defende Rousseau (1762). Marca a importância de se considerar o homem no homem e a criança na criança. Focaliza o papel da educação, firmando ser a criança um sujeito sobre o qual se deve agir. E adverte: “Começai a estudar melhor vossos alunos, pois, com toda a certeza, não vos conheceis” (idem).

Podemos conferir a influência dos princípios rousseauianos na educação de nosso país, pelo que consta no Boletim de Educação Pública Brasileira de 1930⁶.

(O ideal da escola ativa) é o mesmo ideal de Montaigne, de Lock e de Rousseau – e Pestalozzi, Fichte e Froebel fizeram já dele o centro de seus sistemas educativos [...] Hoje sabemos que a criança cresce como uma pequena planta, segundo leis que lhe são próprias, e que não chega a possuir verdadeira mente, senão o que adquiriu e assimilou por um trabalho pessoal (VIDAL, 2000, p. 497).

No vaivém da composição da teia dos discursos da Escola Nova firmava-se, então, a posição de que, para se conhecer o aluno, deveriam ser exaltadas a observação e a intuição, em um trabalho individual e eficiente. O aluno, como soberano do processo de aquisição de conhecimento, fez girar a perspectiva do ensinar para o aprender. Nesse contexto, a psicologia experimental fornecia os instrumentos à pedagogia para que a individuação da criança se processasse e a aprendizagem fosse garantida. O ensino a partir do estudo de objetos de interesse da criança, tomada em sua capacidade ativa, desencadeou a criação de “centros de interesse”, permitindo conciliar a ação individual e o trabalho coletivo. Os ideais escolanovistas, portanto, colocavam “o aluno diante da necessidade de traçar e realizar planos para solucionar problemas da vida prática” (VIDAL, 2000, p. 511).

Os projetos educativos com base nessa nova filosofia alteraram, também, a estrutura do espaço escolar, que permitiu maior mobilidade dos corpos, com carteiras móveis na sala de aula e trabalhos em grupo. Fora abandonada a ordenação em fileiras. O aluno observador era substituído pelo aluno experimentador, deixando a pedagogia se impregnar pelos novos ritmos da sociedade técnica. Ao professor caberia guiar a liberdade do aluno para conseguir o máximo de resultados.

⁶ BERNARDEZ, Manuel. “A nova política de educação no Brasil”. *Boletim de Educação Pública* 1 (3): 299-346, jul./set. 1930. Appud, VIDAL, Diana Gonçalves. In: Orgs. LOPES, Eliane Marta Teixeira/ FILHO, Luciano Mendes de Faria/ VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 497.

A Escola Nova adotava, portanto, uma pedagogia que enaltecia o uso da técnica em uma era moderno-científica, industrial e racional. Tal estatuto científico extrapolava os muros da escola, assim como as iniciativas de uma educação tradicional. A tecnologia a serviço da educação tinha em seu proveito o rádio, a televisão, a imprensa, o cinema e os aparelhos musicais. A nova forma de escolarização incluía em seu currículo a formação moral, intelectual e social. O professor Carlos Eduardo Jamil Cury (2004) esclarece que “nesse movimento de redescoberta do país, apresenta o Manifesto um plano de progresso e de reconstrução por meio da educação científica e democrática” (p. 125).

O deslocamento de eixo da correção de comportamentos para a educação, vista como forma de integração social, foi se dando pouco a pouco, abrindo acesso às crianças pobres nas escolas brasileiras. A institucionalização de uma nova forma de ensino para integrar nossas crianças ao meio socializado não foi eficiente, contudo, para extinguir as manchas instaladas pela segregação, mas talvez para acentuá-las em outra versão, como demonstraremos no transcorrer de nosso trabalho.

As reflexões críticas elaboradas por Veiga (2004) sobre a disseminação do ideário escolanovista colocam em debate esse movimento, apontando algumas especificidades das circunstâncias que o envolveram e as consequências para a história da educação brasileira, trazidas por sua implementação. O contexto sociocultural dos séculos XIX e XX trouxe, segundo ela, com as inovações no campo científico e tecnológico, mudanças na cultura material da sociedade, como também movimentos de reforma urbana relacionados ao trabalho e ao lazer. Foi um momento caracterizado por alterações nas formas de sociabilidade humana referentes às questões de gênero, geração, etnia e classe social. Do ponto de vista jurídico, consta que as elites enfrentavam os problemas de homogeneização cultural com a inclusão das diferenças.

O que a historiadora ressalta, entretanto, é a formatação elitista em nosso país de uma cultura que implantou nas escolas o higienismo e a eugenia como estratégias para organizar a população escolar. A pretensão dos escolanovistas de desfazer-se dos critérios que privilegiavam os mais bem situados economicamente para enaltecer as aptidões individuais das crianças, segundo a autora, legitimou as desigualdades raciais e sociais, instituindo o que ela denomina de “cidadãos de segunda categoria” (VEIGA, 2004, p. 85).

O processo de homogeneização de classes atendia ao agrupamento por aptidões e habilidades, o que possibilitaria a adequação de uma pedagogia própria a cada grupo de

alunos. A tensão que se produzia com essa prática referia-se não à consideração das diversidades e pluralidades do tipo humano, mas a uma convergência idealizada de um tipo brasileiro, argumenta Veiga (2004). Dessa maneira, oficializavam-se as desigualdades raciais e sociais, com a exclusão dos diferentes, tratados como aptos ou inaptos biológicos, sob o escudo do discurso médico e psicológico. Potencializavam-se assim os estigmas, marcando por gerações grande parte da população das crianças brasileiras. Longe de se renderem ao direito biológico de frequentar a escola pública, estas crianças colocam em cheque as disposições sociais, políticas e humanas para assimilar as diferenças.

Vários são os efeitos para aqueles que não conseguem, por diversos motivos, se integrar ao sistema oficial de coexistência no ensino e que são submetidos aos aparatos científicos da psicologia. Ainda de acordo com Veiga (2004), a ascensão social pelo mérito, produzida na cultura escolar, criou uma criança e uma infância imaginadas, na tentativa de se desfazerem as tensões de classe, de gênero e étnico-raciais no Brasil. Para ela, “a criança imaginada é inteligente, com potencial para ser bem-sucedida na vida, é branca e bonita, e sua condição de gênero é perpassada pelo referencial masculino em curso, seja menina ou menino” (VEIGA, 2004, p. 78).

As inovações no campo científico e tecnológico das quais os brasileiros se apropriaram para a formulação de uma nova política educacional surgiram na Europa dos finais do século XIX e no século XX. A explosão nosológica da psiquiatria europeia coloca em evidência saberes formulados a partir da concepção de déficit mental, que desaguardariam na aliança da psiquiatria e da psicologia nascente com a pedagogia. Nessa dinâmica discursiva a psicologia clínica emerge em nosso país com base na aplicação dos conceitos freudianos à educação, pelos psiquiatras brasileiros. Mostraremos, na seção 1.3, o entrelaçamento da rede conceitual que se formou em torno dos “diferentes,” esteando o caminho, senão para a emergência, pelo menos para se potencializar a expressão “criança problema”, enunciado que compõe nosso objeto de investigação.

1.3 A rede discursiva dos diagnósticos dos problemas de aprendizagem

Ao analisar a polarização que sobressai da postulação “todos são iguais perante a lei” *versus* exclusão de muitos do processo de escolarização, defrontamo-nos com a busca de ajustes que incidem como arranjos, quase sempre irresolutos, para a questão.

Paradoxalmente, o sintagma que prevê igualdade e justiça para todas as crianças circunscreve os “desiguais” como incapazes de usufruir desses benefícios. A eles não é aplicada a lei dos direitos porque “não andam direito”, “não fazem direito” e “não aprendem direito”.

A aliança da psiquiatria com a educação subsidiou cientificamente a prática que discrimina o “normal” do “patológico”, baseada em farta nosologia. Segundo Foucault (2002), “temos uma espécie de explosão do campo sintomatológico que a psiquiatria se atribui como tarefa percorrer na direção de todas as desordens possíveis de conduta” (p. 203). Assim, é possível identificar, na história da psiquiatria clássica, uma constelação de formulações conceituais europeias nos séculos XIX e XX, que, de alguma maneira, anunciavam o que viria a se constituir na noção de “criança-problema” no Brasil nas primeiras décadas do século XX.

Em uma importação da clínica psiquiátrica dos adultos, como nos lembra Bercherie (1992), várias denominações receberam aquelas crianças consideradas portadoras de retardo mental. Buscando não ceder a equívocos por negligência epistemológica na distinção dos que tinham dificuldades para aprender, abriu-se a trilha, na Idade Moderna, por onde se vinculam à educação os discursos médico-psiquiátrico e psicológico. Consumava-se, assim, o encontro da pedagogia com a psiquiatria e a psicologia em nosso país, que separava os “aptos” dos “inaptos”, os “prontos para a aprendizagem” dos “imaturos”, os “adaptáveis” dos “problemáticos”.

Nesse sentido, a tese de Santiago (2005) nos interessa de perto, no momento em que registra a formulação psiquiátrica europeia, decisiva para a abertura do campo em que a “criança problema” ganharia papel central, a partir da década de 1930, no Brasil: o conceito de “falsa debilidade”. Veremos o caminho projetado pela autora ao descrever uma lista de nomeações psiquiátricas baseadas na concepção de déficit, anteriores a esse conceito e que, de certa maneira, o “anunciavam”. Da psiquiatria para as escolas, esse é o movimento que, ora, destacaremos.

Segundo os registros de Santiago (2005), Pinel (1800) assinalava o “idiotismo” como doença que embutia o comprometimento das “funções intelectuais”, congregando a ideia de *fraqueza psíquica*. De intensa gravidade, essa afecção abolia totalmente as funções de compreensão do sujeito, no que podia ser uma patologia inata e definitiva ou adquirida e transitória. A alteração do conceito de “idiotismo” para “idiotia”, por Esquirol (1820), promoveu o aprofundamento clínico da obra de Pinel, argumenta a autora. Analisa, que dependendo da gravidade da idiotia funcional, ela poderia se

subdividir em três classificações: a *imbecilidade*, a *idiotia propriamente dita* e o *cretinismo*. Esse autor diferencia, no entanto, idiotia congênita de loucura.

Santiago (2005) cita Magnan (1895) por este representar a síntese das ideias da psiquiatria francesa no século XIX. Ao cogitar a classe das “loucuras degenerativas”, o autor enquadra a debilidade mental no rol das loucuras degenerativas, podendo apresentar síndromes episódicas de mania, melancolia, delírio crônico e loucuras intermitentes. No final do século XIX, Kraepelin⁷, na sexta das oito edições de seu Tratado de Psiquiatria, inclui o termo debilidade mental no grupo das psicoses degenerativas irreversíveis que afetam o desenvolvimento psíquico. Santiago (2005) argumenta que se firma, a partir daí, a orientação que liga a debilidade mental à concepção de *fraqueza psíquica* e insuficiência no desenvolvimento mental, com um enfoque sustentado pela noção de déficit. A noção de déficit orienta a fala de muitos educadores, ainda hoje, quando se referem aos alunos considerados problema, como veremos nos capítulos subsequentes desta tese.

Uma versão positiva da “idiotia adquirida” aconteceria na virada do século XIX, com previsão de cura para os débeis mentais ganhando força pelas mãos dos psiquiatras infantis, dentre eles Seguin e Voisin (1887). Para estes, o idiota era uma pessoa normal, inteligente e educável, existindo, porém, um déficit orgânico que poderia comprometer a cognição. Iriam defender a possibilidade de reversão do quadro se a criança débil fosse submetida desde cedo a tratamento com estimulações educativas especiais. Se por um lado o conceito de debilidade é marcado por uma origem constitutiva, por outro a possibilidade de reversão do problema com enfoque terapêutico adicional, de acordo com Santiago (2005), levará às práticas e aos discursos da pedagogia adaptativa.

A aliança da psiquiatria com a pedagogia deu procedência às escolas especiais, em busca da recuperação desses sujeitos alienados. Abre-se o campo teórico-clínico com a decisão de recuperar as crianças retardadas, fazendo substituir a concepção de déficit pela aposta na possibilidade de reabilitação pelas práticas educativas em pedagogia especial. Esse seria o marco da união entre a psiquiatria infantil e a pedagogia, momento em que serão ampliados e inovados os métodos educativos, consolidando-se as práticas da pedagogia especial. Uma das consequências importantes advindas dessas transformações, elucidadas por Santiago (2005), foi o deslocamento das

⁷ SANTIAGO, 2001, p. 74, apud KRAEPELIN, E. La psychose irreversible. Paris: Navarin, 1987, p. 26.

crianças idiotas dos asilos para as escolas especiais. Posteriormente, tais crianças seriam agrupadas em “salas especiais” nas escolas regulares.

Ao se instaurarem nas escolas instrumentos classificatórios de inteligência, no início do século XX, criados por Binet e Simon (1909), era clara a intenção de utilizar uma medida precisa que mensurasse as deficiências mentais no campo da idiotia e dos vários níveis de retardo. O momento escolar francês era de expansão e obrigatoriedade do ensino na Terceira República. As crianças que resistiam à educabilidade eram identificadas como retardadas mentais. Impõe-se, portanto, a necessidade de uma seleção dessas crianças para minimizar os riscos de equívocos classificatórios. Foi outorgada, na França, uma lei que obrigava a se submeter a exames médicos, psicológicos e pedagógicos toda criança encaminhada para estudos especiais.

Binet e Simon (1909) criaram, entretanto, um método empirista diferencial, com base em diversas provas e em uma escala métrica de inteligência, que resolveria o problema da classificação dos anormais. Nesse momento do circuito histórico das crianças com “dificuldades para aprender”, os “débeis”, “imbecis” e “idiotas” deixam o campo da psiquiatria para ingressar, insidiosamente, no campo da psicometria e da pedagogia. Estava aberta a porta para a entrada da psicologia científica nas escolas, impulsionando a elaboração de diversos outros exames psicológicos mais específicos, com eficiência para discernir e mensurar as diversas atividades cognitivas. As baterias de testes permitiam que se detectassem duas modalidades de debilidade mental: a verdadeira, associada ao déficit orgânico, e a falsa, entendida como consequência de um conflito psíquico devido a desordens de origem afetiva. Essa bifurcação incrementa a parceria da psiquiatria dos anos 30/40 com as teses psicanalíticas do funcionamento psíquico, em uma recorrência à prática clínica de tratamento para os casos de “falsa debilidade”, já que, para os “verdadeiros débeis”, havia a destinação a uma educação especial. Para Santiago (2005), a falsa debilidade seria, então, responsável pela alteração na terminologia processada no campo da psicologia educacional: “de portadora de *falsa debilidade*, a criança com resultados contraditórios no testes, ou que apresenta problemas de ajustamento ou de aprendizagem escolar, passa a ser designada como *criança-problema*” (p. 18).

Os dizeres de Santiago vinculando sequencialmente a “falsa debilidade” ao conceito de “criança-problema” potencializam um dos pontos teóricos que impulsionaram a construção do objeto de nossa tese. Partir dessa postulação e investigar

os destinos da criança considerada problema pelos professores hoje, tornou-se um desafio.

Ao identificar a constelação de formulações conceituais europeias que, de alguma maneira, já levantavam estacas que ancorariam a emergência do conceito de “criança-problema”, na primeira metade do século XX, no Brasil, alargam-se nossas margens de entendimento sobre essa questão. Ao mesmo tempo, esses conhecimentos nos induzem a interrogar sobre a instalação desses saberes como dispositivos de poder, em nosso país. Em que circunstâncias os “embasamentos científicos” da psicanálise freudiana influenciaram a psiquiatria brasileira, e, conseqüentemente, os problemas da educação?

Para obter maiores esclarecimentos sobre o assunto, recorreremos aos estudos de Regina Helena Campos (1991) sobre o contexto sociocultural em que surgiu a pedagogia psicanalítica em nosso país. A autora situa os movimentos culturais que circundavam a Escola Nova, e destaca a importância do entrecruzamento da psicanálise com a educação naquele momento, documentando a influência da psiquiatria, com seu estatuto clínico, na busca de soluções para os problemas escolares. No capítulo 3 de sua tese, analisa a pedagogia psicanalítica no Brasil e a reinterpretação das tendências adaptativa e libertária na conjuntura do novo mundo, tema que ganhou o título desse tópico.

Campos (1991) discute, primeiramente, o início da difusão da psicanálise no Brasil nos anos 30, delineando o contexto sociocultural dessa época, marcado pela Primeira Guerra, pela industrialização, urbanização, imigrações, pelo movimento operário, pelas lutas sindicais e pela Semana de Arte Moderna de 1922. Para Campos, a cultura brasileira imprimiu marcas originais nas propostas de pedagogia psicanalítica e as diferenciou, em alguns aspectos importantes, das propostas europeias. Na Europa, havia uma crítica ao conservadorismo, ao autoritarismo e à hipocrisia do modelo familiar burguês, acontecendo uma incorporação, pela doutrina psicanalítica, da ética protestante e do movimento socialista. No Brasil, entretanto, desenvolveram-se duas vertentes culturais que delinearão a pedagogia. Uma, de nacionalismo ingênuo, com uma postura autoritária, levando os educadores a propostas de expansão da rede pública, mas sem discussão do processo de instrução. Outra vertente, considerada democrática, criticava o dualismo cultural da sociedade brasileira, e os educadores propunham mudanças pedagógicas mais profundas.

Os adeptos do escolanovismo no Brasil se organizaram, segundo a autora, em duas correntes, de acordo com as divisões ideológicas da cultura daquele momento.

Uma defendia a disseminação do ensino democrático e universal. Dava ênfase aos fatores ambientais e tinha no educador Anísio Teixeira importante representação. Outra adotava uma tendência diretiva e autoritária, defendendo que as escolas transmitissem informações e habilidades básicas para todos, mas selecionando os mais bem dotados para os ensinos secundário e superior. Esses eram os princípios do Movimento Eugênico, que propunha a melhoria da raça dos brasileiros. Dava ênfase à capacidade orgânica e às disposições biologicamente determinadas. Alvitrava o treinamento das elites e tinha apoio para suas ideias no educador Fernando de Azevedo.

Em um clima de transformação cultural de tendência iluminista, na visão de Campos (1991), os psiquiatras vinculados à educação no Brasil dos anos 20 e 30 foram contaminados pelas duas vertentes de interpretação do dualismo cultural brasileiro, presentes na pedagogia escolanovista: a autoritária e a democrática. Na vertente autoritária dos eugenistas, havia tendência à imposição de padrões culturais através da pedagogia psicanalítica. Isso pode ser observado na obra de Porto Carrero e de Deodato de Moraes, que divulgaram a psicanálise no Rio de Janeiro na década de 20. Ambos eram vinculados à Liga Brasileira de Higiene Mental, fundada no Rio de Janeiro, em 1923, por Gustavo Riedel.

A Liga foi criada, de acordo com Campos (1991), com o objetivo inicial de melhorar o atendimento aos doentes mentais, buscando a origem das doenças mentais em fatores orgânicos, hereditários. Os fenômenos psíquicos e culturais se explicavam pela causalidade biológica. Tendência organicista e intervencionista – dificuldades de adaptação por causa da raça. A Liga elaborou programas de prevenção dos distúrbios psíquicos com base na eugenia – prevenção eugênica, mais acentuada depois de 1928. Psiquiatras promoveram regeneração racial através de medidas profiláticas, com o objetivo de criar um novo brasileiro, influenciados pelos padrões europeus.

Porto Carrero, segundo descreve a autora, era um psicanalista que compartilhava da ideologia dos psiquiatras da Liga Brasileira de Higiene Mental, que buscavam a explicação para o dualismo cultural brasileiro na herança racial, biológica. As atividades de prevenção eugênica recomendadas por eles visavam ao saneamento social. Tinham então a tendência autoritária, antiliberal e cientificista de transformar rapidamente observações científicas em regras de conduta a serem cumpridas autoritariamente.

Como psicanalista, Porto Carrero enfatizava que os desejos sexuais enfraqueciam e esgotavam os jovens e recomendava que, para vencer a tentação, sobretudo da masturbação, eles deveriam levantar cedo, fazer ginástica e trabalhos manuais.

Incentivava os educadores a forçar a sublimação, já que a teoria psicanalítica havia esclarecido o mecanismo através do qual o processo de sublimação dos impulsos eróticos contribuía para a emergência de padrões de conduta socialmente aceitos. Adotava alguns princípios na aplicação da psicanálise à educação, dentre eles o esclarecimento sexual às crianças, pois a sociedade deveria perder tabus, dogmas e ritos. Era a favor de se educar para as gerações futuras, fugindo do egoísmo.

Partidário das ideias de seu colega, Deodato de Moraes considerava o incentivo à sublimação dos impulsos sexuais infantis o principal procedimento posto à disposição dos educadores pela psicanálise, elucida Campos (1991). A sublimação teria origem nas tensões entre tendências inconscientes originais e intensidade das forças repressivas e circunstâncias exteriores. Os educadores deveriam manipular as circunstâncias exteriores, evitando excitações às crianças e confiando em sua capacidade de renunciar progressivamente aos seus impulsos. Contos de fadas, mitos e lendas deveriam ser evitados, para não despertar instintos e impulsos já acalmados pelo princípio de realidade.

Campos (1991) observa ainda que a interpretação desses autores está longe dos apelos entusiasmados de Freud por uma educação sexualmente libertadora e de sua crítica ao autoritarismo familiar. A aplicação da psicanálise à educação, para eles, parece se limitar a uma tentativa de forçar nas crianças a sublimação de seus impulsos, para garantir a higiene mental.

Houve, porém, de acordo com a autora, uma vertente socioculturalista no Rio de Janeiro que, durante a década de 30, fomentou no Brasil iniciativas que de alguma maneira se diferenciavam das anteriormente mencionadas. Ramos (1934) foi um dos psiquiatras que se destacou nessa direção. Segundo Campos (1991), esse psiquiatra combinou sua formação psiquiátrica a um sólido conhecimento da psicanálise e da antropologia cultural, com ênfase na prevenção da neurose através da educação orientada, nos termos propostos pelo jovem Freud e seus seguidores dedicados à análise infantil. Ramos (1934) critica os prejulgados da psicologia intelectualista e os preconceitos somáticos que deram origem às mitologias cerebrais do atomismo wundtiano. Considerava esses conhecimentos como o último avatar aristotélico, que valorizou o quantitativo na psicologia e relegou o qualitativo à condição de arbitrário e subjetivo. Contrapôs-se, ainda, à ênfase na catalogação de quadros mentais, classificação com base em critérios empíricos e quantitativos que se observa na psiquiatria do século XIX.

De acordo com os estudos de Campos (1991), Ramos em 1934 destacou na psicanálise a construção da personalidade como resultante das tensões entre princípio do prazer e princípio da realidade, o sintoma como defesa com base nos conflitos entre id, ego e superego e o funcionamento inconsciente. Defendeu prudência na aplicação da psicanálise à educação e apontou para a possibilidade de que tais teorias e seus procedimentos a elas relacionados viessem transformar a psiquiatria dos asilos. Segundo leitura de Campos (1991), Ramos assumiu a posição da interpretação dos distúrbios psíquicos a partir da consideração da história, dos antecedentes familiares e grupais, do meio social e cultural no qual o indivíduo vive. Dessa perspectiva, o autor rompeu com as medidas autoritárias de intervenção biológica que viam a doença mental como característica herdada, diferenciando-se das recomendações psiquiátricas baseadas na eugenia, comuns entre psiquiatras brasileiros, principalmente entre os participantes da Liga Brasileira de Higiene Mental.

Lembra ainda a autora que, na educação, Ramos (1934) defendeu a concepção de que o educador não deveria punir com castigos físicos, mas fazer uma retirada momentânea do amor. O psiquiatra ressaltou a importância do processo de sublimação a ser adotado pela pedagogia libertadora, tornando-se efetiva para a criança na prática dos jogos e dos esportes. Ramos critica as rejeições deferidas às crianças que fracassam no ensino ou que apresentam problemas de conduta, posicionando-se a favor da instalação das Clínicas de Higiene Mental nas escolas, visando acolhê-las devidamente para melhor ajustá-las.

Campos (1991) tem o entendimento de que Ramos (1934) apoia o esclarecimento aos professores pelos profissionais da higiene mental, para orientá-los quanto a uma pedagogia mais tolerante, que incentiva a transferência afetiva positiva entre aluno e professor. Segundo a autora, posteriormente, em 1939, ao tratar das “crianças problema”, além de consolidar essa nomeação no Brasil, observa o efeito do meio ambiente familiar e cultural, adotando assim raciocínio semelhante ao de Antipoff ao propor o conceito de “excepcional” para substituir o de “anormal”.

Nesse contexto, vale ressaltar que a pedagogia progressista havia deslocado seu eixo da elaboração lógica formal para a lógica psicoafetiva individual, e a autoridade externa ao educando teria cedido lugar à experiência do aluno. A defesa do conhecimento psicanalítico aplicado à educação aceitava os pressupostos freudianos acerca da sexualidade infantil, das pulsões eróticas agressivas, do recalçamento e da formação do superego como herdeiro do Édipo e origem da consciência moral. O

inconsciente era o verdadeiro motor das ações humanas e trazia esclarecimentos sobre as inibições intelectuais.

A aliança da psiquiatria com a educação no Brasil dos anos vinte e trinta deixa um sinal indefectível na teorização da relação entre psicanálise e educação, submetendo os problemas escolares das crianças a interpretações clínicas. Seus precursores defenderam a divulgação dos conhecimentos psicanalíticos entre pais e professores e o valor de uma educação menos repressora, para evitar o aparecimento de sintomas neuróticos.

Veremos, na próxima seção, como desde o início essas investidas desencadearam e legitimaram a instalação de uma concepção que categoriza algumas crianças no enquadre discursivo deficitário, por parte dos educadores, semeando, desde então, equívocos de que ainda hoje se serve a educação. As explicações para os “problemas escolares das crianças brasileiras” se apoiaram, naquele momento, na versão clínica da psicologia, numa clara influência das teses psiquiátricas de legado ambientalista familiar. Destacamos a construção desses saberes no campo educacional brasileiro, cujas elaborações se imiscuem pelo interior das escolas e das salas de aula daquela época, sendo transmitidas às gerações atuais, como iremos corroborar no segundo capítulo desta pesquisa.

Pormenorizaremos os trabalhos de dois psiquiatras brasileiros, Porto Carrero (1927) e Arthur Ramos (1939), pela força de seu discurso em seu tempo e sua implicação na oferta conceitual da qual se servem, em nossos dias, os educadores ao se referirem às crianças consideradas problema nas escolas. Enfatizaremos, em sua escrita, a maneira como lidaram com a caracterização dos escolares e a interpretação dada a seus “comportamentos inadaptados”. Estabeleceram nomeações e explicações com apoio nos conhecimentos considerados científicos, contribuindo veementemente para a instauração da matriz simbólica na qual se alojam as explicações “clínicas” para a criança considerada problema.

1.4 A rede discursiva dos tratamentos dos problemas dos escolares

Localizamos na obra de Porto Carrero(1928), psiquiatra identificado com as elaborações freudianas, uma releitura do discurso dos educadores nos anos 20, revestindo-o cientificamente dos conhecimentos psicanalíticos. As produções desse autor estão inseridas em um contexto de época higienista, em que ele busca na teoria

psicanalítica formas de prevenir possíveis *desvios*. Ao defender a aliança da psicanálise com a educação, instrui que o papel do educador é não reprimir demasiadamente a criança nem propiciar prazer demasiado.

Defende, em seu ensaio sobre “O caracter do escolar, segundo a psychanalyse” (1928), ser inadmissível aos mestres daquele tempo não terem acesso aos conhecimentos freudianos. “A psychanálise pode ser desconhecida de todos os profissionais; mas ignorarem-na o médico e o mestre – é verdadeiro peccado” (PORTO CARRERO, 1928, p. 23). Atribui força maior à função dos professores, que, acredita, têm nas mãos “a cera plástica de tantos espíritos em formação” (idem).

Pretendendo fazer uma crítica à “escola antiga”, esse autor questiona os mestres que submetem os alunos à “mesma craveira”, nomeando-as de “crianças inteligentes, crianças estúpidas; crianças applicadas, crianças vadias; crianças quietas, crianças travessas” (CARRERO, 1928, p. 41). Discute ainda a atitude dos professores que exigem dos alunos se comportarem como “fakires” ou “estátuas”, cobrando imobilidade física e expressiva, como não deixar o assento, não tossir ou espirrar. Segundo ele, “modernamente, porém, a psychanálise de Sigmund Freud abriu novos horizontes para os estudos dessas pequeninas almas a quem se tem erradamente buscado metter no sapato chinês de methodos uniformes absurdos” (idem).

Como solução para as atitudes repressoras dos educadores, Carrero (1928) apresenta os novos conhecimentos da psicanálise, propondo, a princípio, uma leitura diferenciada dos sintomas apresentados pelas crianças. Ao apoiar-se nas elaborações freudianas para interpretar os problemas escolares infantis, contudo, esse psiquiatra imprime também nomeações, agora sob a bitola do que considera científico – a psicanálise.

Vejamos as “novas insígnias” de Carrero:

- 1) As crianças *quietas*, que se desdobram em: *tímidas, impassíveis e sonsas*
- 2) As crianças *travessas*, que se desdobram em: *naturalmente travessas, perversas e agitadas*
- 3) As crianças *rebeldes: impulsivas, emburradas, reclamantes e teimosas*
- 4) Os *distraídos*
- 5) Os *mentirosos*
- 6) Os *medrosos*

As descrições dos comportamentos das crianças em sua manifestação e origem, segundo Carrero, trazem à baila as caracterizações de maior emotibilidade das crianças

quietas, o medo e desejo de castigos nos *tímidos*, juntamente com o falso conceito de inferioridade, a falta de iniciativa e embotamento afetivo nos *impassíveis*, a ambivalência e astúcia nos *sonsos*. Do outro lado estarão os *travessos*, que ainda não desenvolveram a censura como instrumento frenador, deixando livre o curso da libido. Ao descrever os *perversos*, associa seus comportamentos à malvadez e crueldade, também ainda não submetidas aos sentimentos de piedade e repugnância. Sua descrição dos *agitados* é dissociada da maldade. São alegres, irritáveis e de difícil contenção. Na categoria dos *rebeldes*, o autor os descreve como emissores de gestos bruscos, devido a uma tensão exagerada descarregada.

Os *emburrados* são por ele comparados aos “eschizoides” e autistas, voltados para dentro de si. Na classificação de Carrero (1928), os *reclamantes* formam a classe “mais perigosa dos rebeldes”, por serem cheios de si, de caráter paranóide e egocêntrico.

Os *teimosos* são aqueles que perseveram nos erros e transgridem a ordem dada. Sobre os *distraídos*, Carrero não teceu consideração especial, detendo-se a dizer que podem se incluir nas classes já descritas.

Os *mentirosos* podem ser tímidos ou temerosos de castigo, ou ainda ter necessidade de serem castigados. Podem também mentir por fantasia e por cálculo. Além de distinguir o medo da angústia e do pavor, com referência a Freud, Carrero atribui a origem do medo à ausência da pessoa amada. Reúne os caracteres das crianças de acordo com a localização da libido, seguindo os preceitos psicanalíticos. Para ele, a “classificação de temperamentos” está de acordo com as fases narcísica, oral, anal-erótica e genital, e sugere que os educadores tenham em vista a psicanálise na educação diferenciada desses “quatro tipos”.

A partir da leitura do trabalho de Carrero (1928), podemos averiguar que as elaborações baseadas no referencial psicanalítico freudiano como o autor as tomou, não fazem deslocar as concepções baseadas no déficit. Não se constata diferenças significativas dos dizeres dos professores daquele tempo para as nomeações introduzidas pelo autor. O discurso científico apenas corrobora, com novas vestimentas, as categorizações apresentadas pelos professores, a quem o autor quis criticar. Ao imprimir os conhecimentos psicanalíticos na explicação dos problemas das crianças nas escolas, Carrero(1928) avigora nomenclaturas excludentes até então circulantes no meio, sem a legitimidade de um saber validado.

Outro psiquiatra merece destaque na composição discursiva da época que ora nos dedicamos a estudar: Arthur Ramos. Encontramos nesse autor outro entusiasta defensor

da aplicação da psicanálise à educação, no seio do movimento escolanovista. Deu a essa proposta um caráter prático a partir do momento em que introduziu a psicanálise no atendimento à criança no Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental Escolar (SOHM).

Em sua obra específica sobre esse tema, “*A criança-problema: higiene mental na escola primária*”, Ramos (1939) justifica a criação de outra nomenclatura para cunhar “aqueles que não acompanhavam os outros colegas”, apoiando-se na discordância com a nomenclatura clássica “criança anormal”, considerada por ele uma nomeação “imprópria em todos os sentidos”. Segundo Ramos, as “crianças anormais” eram categorizadas, grosso modo, como aquelas “que, por várias razões, não podiam desempenhar os seus deveres de escolaridade, em paralelo com os outros companheiros, os *normais*” (RAMOS, 1939, p. 13).

Argumenta que parcela insignificante dessas crianças teria problemas devidos à hereditariedade ou a funções neuropsíquicas, não podendo por isso ser educadas em ambiente escolar comum. A maioria, de acordo com ele 90% dos considerados anormais, seriam “crianças difíceis”, “crianças-problema”, vítimas de uma série de circunstâncias adversas, de desajustamento ambiental e familiar.

Assim, a criança “turbulenta, agitada, desobediente, desatenta”, não traz consigo nenhuma anormalidade constitucional, mas sim problemas de ajustamento. As crianças “caudas de classe” nas escolas, insubordinadas, desobedientes, instáveis, mentirosas, fujonas..., na sua grande maioria não são portadoras de nenhuma “anomalia” moral, no sentido constitucional do termo. “Elas foram anormalizadas pelo meio” (idem, p. 19), argumenta Ramos (1939).

Logo se verificou, argumenta Ramos (1939), que uma enorme porcentagem de crianças classificadas como “anormais” não era portadora de nenhuma anomalia mental, mas sofria a ação de causas extrínsecas. “Para que continuar chamando de anormais essas pobres criaturas vítimas da incompreensão dos adultos, do meio, da sua família, da escola?” (idem).

Segundo o autor, a nomeação *criança-problema* foi criada “em substituição ao termo pejorativo e estreito de *criança anormal*, para indicar todos os casos de desajustamento caracterológico e de conduta da criança ao seu lar, à escola e ao currículo escolar”. (RAMOS, 1939 p. 23). Objetivando desinstalar a heredologia como verdade absoluta em seu tempo, esse autor fez severas críticas às causas legadas geneticamente, responsabilizando o meio cultural, social e familiar no que se referia aos desajustamentos infantis.

Para Ramos (1939), a personalidade humana vive dentro de conflitos e desajustamentos de toda natureza: emocionais, sociais, domésticos, culturais. Visando à prevenção das doenças mentais e ao ajustamento da personalidade humana, deve-se voltar as vistas para as crianças, pois aí estão os núcleos de caráter da vida adulta. Ajustar a criança ao seu meio é o objetivo básico, o trabalho inicial, a ser continuado depois, no ajustamento do indivíduo aos seus sucessivos círculos de vida. Logo surgiram, no Rio de Janeiro, as primeiras clínicas de direção e orientação de crianças, psicoclínicas, clínicas ortofrênicas, em suma, clínicas de higiene mental para o estudo e correção dos desajustamentos infantis.

Conferimos a profusão de detalhes no texto do autor ao listar as seguintes caracterizações das “crianças-problema”: as “turbulentas”, as que desenvolveram “tiques e ritmias”, as “fujonas”, as portadoras de “problemas sexuais”, as que expressam “medo e angústia”, as “pré-delinquentes infantis”, as mentirosas e as que furtam. Pormenoriza as circunstâncias familiares e sociais quando descreve os “problemas” daquelas crianças.

Dessa forma, ao abordar a *turbulência* e seus derivativos, *desobediência*, *indisciplina*, *agressividade e desatenção*, alega que os escolares difíceis “sofrem desgostos afetivos e morais, crianças abandonadas ou escorraçadas, crianças incompreendidas [...]” (p. 222). Na escola, perturbam as aulas, fazem algazarra, implicam com os colegas, brigam e gritam. Às vezes são autoritários e querem privilégios junto aos outros. Esses comportamentos são reações que se devem, segundo Ramos, às “condições deficitárias do meio” e aos “desajustamentos de família”. O autor questiona as inibições dos comportamentos da criança no lar, os castigos e humilhações dali advindas. Diz ainda que as crianças encontram no ambiente escolar uma válvula de segurança para a expressão indireta dos sentimentos de vingança contra a opressão dos pais.

Compreende, por conseguinte, a desobediência e a indisciplina como uma reação contra a autoridade: “Desobedecendo ao professor, a criança revolta-se contra a autoridade símbolo”, diz Ramos (1939), p. 242). Crianças escorraçadas no lar ou abandonadas moralmente, desenvolvendo assim um sentimento acentuado de inferioridade. Segundo o autor, as reações de desobediência e indisciplina, desafiando a autoridade, explodiam na escola quando as crianças eram amedrontadas e inibidas em casa.

O psiquiatra lança mão dos conceitos psicanalíticos de *recalcamento* e dos *impulsos de morte* para explicar teoricamente a constituição de tais comportamentos indesejados. Recorre à teorização freudiana sobre o *caráter sádico* e a *libido* para justificar a movimentação dos turbulentos como “impulso de agressão”. Assim, Ramos examina a causa desses comportamentos a partir das fichas do Serviço de Ortopedia e Higiene Mental:

Não gosta de ser criança; está ansioso por tornar-se homem e ser militar. Tem disciplina militar. É muito compenetrado e preocupa-se muito quando tem uma missão a cumprir. Com algum tempo de vida na escola, porém, tem-se tornado cada vez mais turbulento e indisciplinado. Fala muito alto, custa a atender à professora, a quem antes respeitava, junta-se ao grupo de alunos turbulentos, procurando imitá-los. Parece que, tendo-se adaptado à escola, está reagindo agora ao regime militar de sua educação em casa, abusando da liberdade que tem... (p. 227).

Esse caso ilustra a relação direta que o autor estabelece entre os problemas que a criança apresenta na escola e as vivências familiares. O psiquiatra entende as dificuldades dessa criança como uma reação à educação rígida de influência militar que ela recebeu. Para ele, as expressões dos comportamentos indisciplinados no espaço escolar só acontecem porque esse lugar oferta uma ambientação de maior liberdade ao infante. Podemos notar que nenhuma alusão é feita à possibilidade de os comportamentos considerados inadequados terem sido produzidos na situação de ensino-aprendizagem. Enfatizar esse tipo de explicação para os problemas escolares tinha contribuição limitada e até equivocada, já que o pedagógico se esvaziava e a leitura clínica sobressaía.

Podemos também examinar as conclusões do autor, cujos referenciais se apoiavam em uma leitura da psicologia clínica dos problemas, ao descrever os comportamentos de tiques e ritmias das crianças. O tique era por ele definido como uma execução súbita e imperiosa, involuntária, absurda, com intervalos próximos e regulares, representando um ato adaptado a determinado fim. Ramos (1939) também relacionava certos quadros de tiques e ritmias ao que considera como “causas mais profundas”, ou seja, à vida afetiva da criança, em particular à sexualidade. Nos seus dizeres, “foi, porém, extraordinário mérito da psicanálise evidenciar as relações causais entre as primitivas manifestações da vida sexual na criança e certos hábitos motores como tiques e ritmias”

(p. 261). Atribui à teoria psicanalítica o reconhecimento dos tiques como fenômenos de conversão motora, em consequência de recalcamientos dos impulsos sexuais.

Nesse caminho, portanto, ele prossegue em sua obra, ao analisar o problema trazido pelas crianças em relação às fugas *escolares*, consideradas por Ramos (1939) como um dos problemas que mais preocupam os educadores. Estão associadas a um sintoma de *desajustamento social*, uma conduta que, de acordo com o pensamento do autor, conduz à “vagabundagem”. Ali ele questiona o papel da escola, promovendo um debate entre *Escola Tradicional e Escola Nova*, apontando a falha da escola em sua função social, ao não apresentar um ambiente de compreensão, alegria e carinho para a criança.

Três capítulos foram reservados pelo autor, na obra citada, para tratar dos *problemas sexuais* da criança. Faz uma exaltação à teoria psicanalítica como responsável por introduzir nas escolas a discussão sobre o assunto. Compara a Escola Nova à Escola Clássica, que se negava a “encarar com olhos de ver” os chamados “mistérios do sexo”. Defende uma mudança na atitude dos adultos nas escolas e mesmo nos setores da pedagogia religiosa, no sentido de buscarem um estudo mais esclarecido da questão na infância. O investigador propõe-se, na abordagem desse tema, a estudar “todas aquelas manifestações ligadas indubitavelmente ao sexo, no registro direto de problemas de conduta entre os escolares” (RAMOS [1939] 1947, p. 300).

É a favor das teorizações psicanalíticas sobre a sexualidade infantil e demarca a distinção da sexualidade humana da sexualidade animal, o papel da repressão e a possibilidade dos traumatismos psíquicos, se a força da educação for muito intensa. Embora observe a importância da repressão como mecanismo que permite a conquista da civilização, lembra a inevitável produção de mal-estar e angústia nesse percurso. Defende, portanto, que, em se tratando da sexualidade, não se deve “nem consentir demasiado, nem reprimir demasiado” (idem, p. 301). A socialização humana prevê o domínio das pulsões, subordinando-as a uma finalidade social. Argumenta, contudo, que isso não deve acontecer de forma brutal e exagerada.

Questiona ainda a educação antiga, quando o adulto horrorizava e reprimia a criança nesse aspecto, desconhecendo a sexualidade infantil. O *onanismo*, por exemplo, era tido como aberração, vício e mal vergonhoso, por desconhecimento de que a masturbação é uma prática comum nas fases pré-genitais da libido, antes do recalcamiento. Salienta a questão da *homossexualidade*, da *masturbação* e das *fantasias*

sexuais infantis como constituintes da estrutura do sujeito e destaca o papel do adulto em relação à curiosidade da criança.

A censura não deve ter um caráter de revolta e horror, como classicamente se adotava frente aos casos em que as crianças manifestam sua sexualidade, mesmo que seja com palavras obscenas ou por meio de desenhos de caráter sexual. O que o psiquiatra aconselha aos educadores que surpreendem uma criança se masturbando, em casa ou na escola, é que não façam uma interpelação direta, para não fomentar traumas. Indica a sublimação como caminho a que devem ser endereçadas as forças instintivas de cada criança, transformadas em trabalho social como tarefa agradável e alegre.

Ao tratar do “medo e angústias infantis”, essas emoções complexas que assolam a “criança-problema”, Ramos enfatiza serem eles afetos primordiais ligados à defesa do ser humano frente aos perigos. Alega que as crianças com essas características são dominadas na escola pelos colegas, choram com facilidade, sentem-se amedrontadas por estarem fora de seu ambiente familiar. Chama atenção para as crianças de comportamento *quieto, tímido e dócil*, mas com intensas angústias interiores, que passam despercebidas pelos adultos, inclusive na escola. Relata casos de suicídios de crianças como possibilidade de resolução para os processos de angústia.

É contra os meios clássicos de combater o medo e a angústia na infância, que se baseiam em contra-sugestões, tentando imprimir confiança à criança. Para Ramos (1939), tal atitude tem efeito apenas momentâneo. Salienta o papel da prevenção por atitudes corretas do adulto frente à problemática e uma educação sexual no sentido de evitar situações que gerem angústias e medos. Indica o tratamento psicanalítico para a remoção das forças autodestrutivas que induzem o pavor, a angústia e a morte.

Os dois últimos capítulos sobre os “problemas” das “crianças-problema” trazem como títulos “A pré-delinquência infantil: a mentira” e “A pré-delinquência infantil: os frutos”. Sua consideração inicial, ao tratar da mentira em crianças, é de que se deve avaliar a mentira infantil levando em conta a não introjeção das regras sociais até a idade de seis anos. Pode aparecer como uma imaginação criadora, como tentativa de ajuste ao ambiente e como reação de defesa.

Como comportamentos de defesa, a criança pode negar algum feito, por vaidade ou amor próprio, quando inquirida pelo adulto, pode dizer que não sabe quem o fez ou ainda acusar outra pessoa, que pode ser um irmão. Fato é, segundo o autor, que “o medo é um grande provocador de mentiras” (idem, p. 389). Alega o autor que os Serviços de Ortofrenia documentam a importante relação entre a mentira e a sexualidade recalcada.

Ao versar sobre os furtos infantis, no último capítulo da segunda parte, que aborda as “causas”, o autor salienta que tais comportamentos na infância, assim como as mentiras, não têm o mesmo significado dessas atitudes em idade adulta. Encontram ali “uma significação simbólica, uma tentativa inadequada de compensar uma situação de desajustamento” (RAMOS, [1939]1947, p. 408). Os *furtos por compensação* acontecem por *móveis afetivos* ou condições sociais desfavoráveis. O autor relaciona, portanto, a causa dos furtos aos desajustamentos familiares, alegando que as crianças furtam para obter o que lhes foi negado ou retirado. Ao recorrer à teoria psicanalítica para explicar os furtos, alega que os psicanalistas estabelecem relação entre *móveis afetivo-sexuais* e os *furtos infantis*.

A interpretação clínica como causa dos problemas pedagógicos encontra, portanto, nas análises de Ramos (1939), mostra exemplar. O autor desmembra as explicações familiares em vários feixes. Assim, a criança *mimada*, no capítulo que leva esse título, tem como causa de suas dificuldades o mimo da família, que desencadeia “atraso afetivo” das crianças, que se tornam “parasitas psíquicos” do corpo materno. Cita Adler com a educação “chicote com açúcar”, educação tipo morcego, “morde e sopra”, na qual se alternam amor e ódio, mimos e repulsas. A criança desenvolve um “sentido finalista”: aproveita-se da doçura para conseguir vantagens.

Outra justificativa para as perturbações escolares da criança é o fato de ela ser *escorraçada* pela família. Segundo o autor, acontece o oposto à criança mimada: pela ausência de amor, essa criança torna-se desconfiada e medrosa, com uma agressividade reforçada e o sentimento de comunidade diminuído ou anulado.

As *constelações familiares* constituem outro ponto destacado por Ramos (1939) como gerador de conflitos infantis. Seguindo suas orientações, investiga-se o número dos filhos, a ordem do nascimento, a posição dos irmãos em relação às irmãs, os ciúmes e os ódios familiares relacionados às preferências dos pais, etc. A constelação familiar influiria na apresentação do problema da criança, dependendo de sua posição na família.

Ao tratar do *filho único*, Ramos (1939) salienta a importância de estudos isolados dessa condição, devido à concentração da atenção dos pais sobre a criança. Isso causaria uma “cegueira afetiva” nos pais, que, não tendo com quem distribuir suas reservas afetivas, centralizariam no filho único as condições ideais de educabilidade.

No capítulo intitulado “Avós e outros parentes”, o autor analisa as influências dos avós, padrinhos, tios, domésticos e outras pessoas do ambiente familiar sobre a criança.

A benevolência e a tolerância dos avós com as crianças, suas preferências especiais pelos netos e ainda o papel de substitutos dos pais originam conflitos familiares.

No tratamento da “criança-problema”, o autor sugere um exame minucioso dos fatores ambientais e emocionais que conduziram ao desajustamento e que a correção seja feita em casa e na escola, com esclarecimentos aos pais e professores sobre a dinâmica afetiva e moral da criança. Propõe substituir os castigos intempestivos por atividades compensadoras nos jogos e brinquedos. “Sublimar os impulsos infantis numa atividade útil, aproveitando o deslocamento afetivo conseguido pela transferência” (RAMOS, 1939, p. 434). Para os casos mais graves, indica a consulta a um especialista. Apostou na transferência professor-aluno na recondução das atitudes das crianças, mas não lançou mão dessa estratégia para analisar os casos das crianças com dificuldades.

Ramos deixa clara sua posição de fazer jus ao movimento de higiene mental contemporâneo, responsável, segundo ele, pela mudança de olhar sobre “esses seres”, ensinando a “não segregá-los do ambiente escolar, mas, ao contrário, ajustá-los às condições dos outros companheiros, ou às constelações de adultos, no seu ambiente escolar e familiar” (p. 438). Justifica ainda a criação das Clínicas de Higiene Mental nas escolas, para que recebessem as crianças com compreensão e pudessem ajustá-las, e não se libertarem delas. Pondera sobre as clínicas de higiene mental na escola para acompanhar as crianças na intenção de prevenir desajustamentos. As dificuldades em relação aos pais para aceitarem seu envolvimento nos problemas dos filhos, segundo Ramos, também se estendem aos professores. Para ele, assim como existem os “pais problema”, existem também os “professores problema”.

Na conclusão de nossos estudos sobre a obra de Arthur Ramos (1939), reafirmamos que seu trabalho merece destaque por desviar a atenção dos aspectos organicistas na concepção dos “problemas da infância” para as consequências ambientalistas ou sociais. Paradoxalmente, tal incursão criou verdades e estabeleceu princípios para as situações de fracasso referentes à aprendizagem escolar, que, a nosso ver, merecem questionamentos. Na tentativa de despsiquiatrizar os diagnósticos das crianças ou mesmo de minorizar os efeitos psicologizantes dos testes sobre elas, Ramos (1939) é representante do grupo de psiquiatras brasileiros que fez uso das teses psicanalíticas nos anos 30 e 40 para uma leitura generalizadora dos sintomas da criança. Constata-se que, ao adotar uma perspectiva da psicologia clínica, o autor terminou cedendo a uma armadilha causa-efeito da relação sujeito-cultura. A riqueza de detalhes para descrever os problemas dos escolares e contextualizá-los em seu ambiente familiar

e escolar ganhou destaque por meio do discurso de um Outro que circundava a criança – registro nas fichas dos alunos do SOHM⁸. Nessa sequência dos procedimentos, teorizações foram implantadas nas situações ali descritas por um adulto, sem que se desse espaço ao sujeito para dizer das dificuldades enfrentadas na escola.

Como consequência desse posicionamento, o debate sobre a aprendizagem foi negligenciado em seus estudos, não abrindo nenhuma categoria que possibilitasse um aprofundamento desse aspecto, em seu livro sobre a “criança-problema”. Essa decisão, a nosso ver, apenas confabula com a arregimentação de argumentos carregados de sentido sobre as dificuldades contextuais, como se aquele excesso de explicações pudesse ser resolutivo. Ao analisarmos o discurso dos educadores na atualidade – Miranda, 2006 –, deparamo-nos com notáveis descrições baseadas nos referentes da psicologia clínica e suas consequências, o que nos permite constatar a forte influência de tal abordagem sobre a educação em nossos dias.

Ramos (1939) se destaca entre os psiquiatras brasileiros que, ao tentarem dar respostas a um contexto em que se exigiam de seus protagonistas novas investidas, consolidaram um discurso com base na psicologização dos problemas escolares. Os efeitos dessa posição podem ser averiguado, ainda hoje, no recorte da pesquisa com educadores sobre essa problemática desenvolvida por Miranda (2006), que será o foco de nossas elaborações no próximo capítulo.

O percurso de nossas investigações até aqui permite-nos a organização de um quadro em que apresentamos a síntese dos principais debates discursivos que se entrelaçaram em época determinada. Demarcaremos, por conseguinte, os grupamentos simultâneos que delinearão o espaço regular da formação do conceito de “criança-problema”, em um jogo de correlações e dominâncias representadas no quadro a seguir.

⁸ SOHM – Serviços de Ortofrenia e Higiene Mental.

**Quadro 1: Rede discursiva da primeira metade do século XX no Brasil:
séries não fixas de enunciados**

Debate sociocultural	Educação
Programa político-democrático de reconstrução nacional	Democratização do ensino: “Educação para todos”
Debate Educação Tradicional e Educação Nova	Debate Escola Tradicional x Escola Nova
Nova concepção de infância e cidadania – Higienismo e Eugenia	Movimento de Renovação Educacional: Escola Nova
Novos saberes – saber científico e técnico	Aplicação da psiquiatria e psicanálise freudiana à educação
Cultura, sociedade e família	“Criança problema”

Às vezes localizados em diretrizes do Estado, outras nas microestruturas e registros escolares, ora nos livros e teses científicas, fato é que o que se extrai dos enunciados indicados no quadro 1 é a demarcação da malha discursiva em que se entrelaçam pensamentos e práticas dos saberes e sua relação de poder, em uma época determinada da história de nosso país. Situar essa trama enunciativa dá mostras das lutas, avanços e resistências no interior da sociedade brasileira, onde o conceito de “criança-problema” sobressai, dando margem a interpretações diversas. Entender esse “quadro” como jogo de relações e dominâncias de saberes em um tempo dado não é fixá-lo a certa ordem dos acontecimentos, mas entendê-lo como constituição de séries em uma interligação possível, provisória e descontínua.

CAPÍTULO II. A “CRIANÇA - PROBLEMA”: DISCURSO DA CIÊNCIA X A CRIANÇA E SEUS SINTOMAS ESCOLARES

Na visão de Ramos (1939), o conceito de “criança-problema” promoveria um deslocamento da concepção baseada no paradigma da normalidade-anormalidade e se distanciaria da causalidade orgânica ao se apoiar nas explicações ambientais e familiares. Hoje, entretanto, nos deparamos com as consequências desse tipo de entendimento sustentando práticas que segregam crianças, como debatem alguns historiadores, dentre eles Veiga (2004). Sem desconsiderar a importância da tese do autor em seu tempo histórico, colocamos em discussão as interferências da permanência dessa noção em nossos dias.

A aliança dos indicadores científicos da psiquiatria e psicologia com a educação, imbuídos de instrumentos cada vez mais sofisticados, criou um dispositivo mediador de conflitos que se instalou na primeira metade do século XX, e que ainda hoje reverbera. A psicologia clínica influencia o saber e o saber-fazer dos educadores, que em vez de deixarem fluir a situação de ensino, potencializou pontos de obstáculo, como colocaremos em pauta no item subsequente. Daremos realce a formas de abordar os problemas com base na cientificidade que negligenciam a emergência da subjetividade dos alunos. Destacaremos, por outro lado, neste capítulo, críticas das abordagens sociológicas e históricas sobre a noção de “criança-problema”, para, em seguida, enfatizar distinções entre o campo da educação e da psicanálise no entendimento e tratamento dos sintomas das crianças nas escolas.

2. 1 A “criança - problema”: repercussão do discurso da ciência na escola

A proximidade da saúde mental com a educação na atualidade, portanto, longe de pôr fim aos problemas da criança na escola e a sua conseqüente segregação, apenas registra e constata, na maioria dos casos, a legitimação dessa exclusão. A notoriedade dos números de encaminhamentos e a gravidade dos problemas ali delineados são desproporcionais aos problemas que a saúde pública pode absorver ou encaminhar devidamente. Para que tais setores respondessem positivamente à quantidade de atendimentos demandados pelas escolas, os dispositivos de saúde teriam que desenhar

outra formatação institucional, na qual os centros de atendimento mais pareceriam um apêndice escolar do que um aparato de saúde voltado para toda a comunidade, como é hoje a referência. Mas seria esse o foco da questão, no momento?

Parece importante questionar a eficácia, para o sujeito, dos tratamentos clínicos levados a cabo no setor da saúde. Muitos dos problemas levantados pelas escolas denunciam uma margem de intervenção mais ampla do que a localização das dificuldades exclusivamente na criança e em sua família. Na demanda de atendimento excepcionalmente clínico nos centros de saúde, pode-se deixar à parte a relação professor-aluno, com as estereotípias comportamentais muitas vezes ali produzidas. Melhor dizendo: a transferência que sustenta a tríade professor-aluno-saber confere a cada partícipe desse campo suas especificidades, suas expressões particulares, que poderiam não se instalar se um dos atores fosse remanejado daquela cena.

Não sabemos até que ponto o tratamento psicológico pode alterar a atitude da criança com o professor e a escola se eximir os educadores de uma implicação na problemática que ganhou expressão no campo professor-aluno-saber. Ficaria, conseqüentemente, estabelecida a responsabilidade do fracasso escolar do lado do aluno, com todos os prejuízos que essa posição acarreta para as crianças, como bem o sabemos. Ao mesmo tempo, não consideramos profícuo, para os educadores, retirar deles a chance de analisar sua prática e buscar novas investidas, como acontece sempre que podem se expressar sobre o mal-estar perturbador.

Em 2006, Miranda desenvolveu seu projeto de mestrado com base nas experiências originadas na interseção de sua prática em saúde mental em instituições do setor público da cidade de Belo Horizonte. Inquieta pelo considerável número de “crianças-problema” vindas das escolas da área de abrangência do centro de saúde em que atuava, propôs à escola mais próxima dali, e com maior índice de encaminhamentos de “crianças-problema”, que fosse aberto um espaço para as Conversações com professores, sobre esses alunos. O efeito positivo que esse dispositivo causou na representação dos professores sobre o que consideravam seus “alunos difíceis” foi determinante para que buscasse seu ingresso na pós-graduação da FAE/UFMG, para aprofundamento dos estudos sobre as questões daí decorrentes. Os educadores que participaram dos grupos de Conversações, naquele momento, a partir da “experiência com a palavra”, na expressão do seu mal-estar, puderam vislumbrar novas saídas em sua prática de ensinar as crianças, na qual anteriormente imperava o desânimo, a estagnação e a intolerância diante dos diferentes.

Os professores caracterizaram, inicialmente, seu “caso difícil” que definia a “criança- problema”, o que permitiu organizar da tabela que se segue:

Tabela 1. Características gerais e específicas dos “casos difíceis ” e das “crianças problema”

Características Gerais	Agrupamentos	Características específicas		Incidências			Recortes dos depoimentos dos professores
		“Casos Difíceis”	“Crianças-Problema”	“Casos Difíceis”	“Crianças-Problema”	Total	
Problemas de Aprendizagem	Agitação e falta de concentração	Difícil concentração, agitação, dificuldade em manter atenção		3 x	3 x	6 x	“Não conseguem ficar na sala de aula [...] Não fazem as atividades de sala porque não se concentram...”
	Passividade e desinteresse	Desinteresse, sem reação, inatingível, não aceitar carinho, não deixar chegar perto, silenciosa, introversão, incomunicável, timidez, baixa autoestima.		7 x	9 x	16 x	“Comportamento passivo, não reage a nada, a nenhum tipo de estímulo [...] aluno que não reage... nenhum tipo de manifestação em nada [...] não se interessa pelas atividades escritas”
Problemas de Comportamento	Agressividade e desrespeito	Agressividade, falar palavrões, violência, desafio, provocação, bater, desrespeito		13 x	6 x	19 x	“Não respeita ninguém [...] a própria mãe não o suporta [...] fala palavrões [...] Desafia, desrespeita, provoca”
	Indisciplina e falta de limites	Indisciplina, comportamentos de chamar atenção, não aceitar regras e normas, não assumir os erros, falta de limites, não saber lidar com o “não”, choro no lugar da palavra		9 x	9 x	18 x	“Não têm limites [...] Dificuldades em cumprir regras e combinados [...] Dificilmente seguem as normas da escola”.
Outros	Atitudes valorizadas	Afetividade e curiosidade		2 x	-	2 x	“Por outro lado, demonstra afeto e muita curiosidade por tudo”

FONTE - Descrições por escrito sobre os “casos difíceis” e as crianças consideradas problema pelos professores que participaram da pesquisa sobre *O mal-estar do professor frente à “criança problema”*, Belo Horizonte, 2006.

Temos, portanto, enquadrados na categoria de uma suposta insuficiência os “problemáticos”: *agitados, desconcentrados, passivos, desinteressados, agressivos, desrespeitosos, indisciplinados e sem limites, introvertidos, tímidos*, dentre outras adjetivações. O que se destaca na definição dos educadores são as várias caracterizações que sustentam a nomeação “criança-problema”. O vasto feixe de qualificações que dão modulação a esse significante, contudo, não altera sua forma ou a estrutura que a mantém, desde sua origem, como averiguamos na análise dos discursos da psiquiatria brasileira, anteriormente destacados nos itens 1.3 e 1.4.

Decidimos, neste espaço de nosso projeto, recuperar os depoimentos originais dos educadores da referida pesquisa de mestrado, para submetê-los a uma análise mais acurada. Até que ponto as concepções dos professores sobre a criança considerada problema estariam “contaminadas” pelo discurso científico sustentado pela psicologia clínica? Esclarecer esse aspecto tornou-se importante desafio, já que, na sequência de nossos estudos, interrogamos sobre a forte influência dessa concepção sobre os educadores nos tempos atuais. Apresentamos, portanto, a seguir, o material colhido dos oito professores que participaram daquela investigação.

1 - *“Criança-problema é aquela que não se sente bem dentro da escola, da sala de aula: por ser muito tímida ou agressiva e de difícil concentração. Não consegue entender ou resolver seus problemas familiares e de relacionamento. Sofre agressões (não só físicas) ou rejeições. Busca chamar atenção como forma de ser aceita pelo grupo. Não aceita limites e não se sente valorizada e amada”*.

2 - *“Vejo a criança como problema quando ela apresenta algum sintoma que a destaca do grupo em que se encontra. Os sintomas apresentados são “anormais” e vêm acompanhados de comportamentos, reações a determinadas situações em relação aos demais sujeitos (para mais ou para menos), agressividade ou silêncio”*.

3 - *“Aquele que me toca em alguma questão, seja disciplinar, afetiva, cognitiva. Que me incomoda em algum aspecto e me desafia. Me faz pensar, produzir conhecimento. Quem é fulaninho(a)? Por que age assim? O que ele quer com este seu jeito? O que fazer para chegar até ele? Por que ele se torna um problema para mim?”*

4 - *“Criança que tem dificuldade de respeitar os combinados e regras, tanto de brincadeiras quanto de comportamento, vindo então agressividade, resolução de problemas com briga, e não com conversa. Criança que tem um comportamento passivo, ou seja, não reage a nada, a nenhum tipo de estímulo. A criança parece estar*

em outro mundo, não reage a nada, a nenhum tipo de estímulo. Não reage a acontecimentos positivos ou negativos, como carinho ou quando outra criança bate nela. Criança que não sabe lidar com a palavra “não” e reage a tudo com choro”.

5 - *“São alunos problema, na sua maioria, aqueles que são rejeitados pelos pais, professores e por eles mesmos. Alunos que não têm limites e que não tiveram trabalhada a sua autoestima, tentando só apontar os seus defeitos e erros, sem dar uma chance para eles tentarem acertar”.*

6 - *“Criança-problema é aquela que de alguma forma foge aos padrões normais do que é esperado de uma criança. Partindo deste conceito, aqui se encaixam as crianças que extrapolam por ter uma disciplina conturbada, ou seja, por serem portadoras de agressividade excessiva ou por não respeitarem limites. Aqui se enquadram também aquelas que, por serem muito introvertidas, tornam-se incomunicáveis e incapazes de nos deixar penetrar em seus pensamentos e atingir um pouco, pelo menos, alguma forma de prestarmos ajuda”.*

7 - *“Criança-problema destaca-se no grupo por determinadas características que fogem ao que chamamos de “padrão normal”. São crianças agressivas, indisciplinadas, com dificuldade de manter atenção e concentração por um curto período de tempo, e dificilmente seguem normas estabelecidas na escola”.*

8 - *“Aquele criança que não consegue seguir os combinados que previamente foram elaborados em conjunto. Criança que é extremamente nervosa, agressiva, não se concentra em nenhum tipo de atividade. Desinteressada. Criança proveniente de um ambiente familiar desestruturado, sem limites. Criança que é maltratada: sofre maus-tratos, passa fome, VÍTIMA”.*

Destacaremos, a seguir, a relação que os educadores estabeleceram entre os problemas das crianças e suas causas:

“Não conseguem entender ou resolver seus problemas familiares e de relacionamento”. (professora 1)

“Aqueles que sofrem agressões (não só físicas) ou rejeições familiares”. (prof. 1)

“Não aceitam limites, aquelas que não se sentem valorizadas e amadas em casa”. (professora 1)

“Os sintomas apresentados são anormais e vêm acompanhados de comportamentos, reações a determinadas situações, em relação aos demais sujeitos (para mais ou para menos), agressividade ou silêncio”. (professora 2)

“São alunos-problema, na sua maioria, aqueles que são rejeitados pelos pais, professores e por eles mesmos”. (professora 5)

“Criança-problema é aquela que de alguma forma foge aos padrões normais do que é esperado de uma criança”. (professora 6)

“Criança-problema destaca-se no grupo por determinadas características que fogem ao que chamamos de “padrão normal”. (professora 7)

“Criança proveniente de um ambiente familiar desestruturado, sem limites”. (professora 8)

“Criança que é maltratada: sofre maus-tratos, passa fome. VÍTIMA”. (professora 8)

As explicações para as dificuldades da criança considerada problema estão impregnadas pelo discurso da psicologia clínica, como podemos conferir nos depoimentos. Os professores relacionam problemas de aprendizagem e comportamentos aos conflitos vividos pelas crianças na família. São, por isso, consideradas anormais. Ao se expressarem sobre os impasses vividos com os alunos, deixam entender que o *ambiente familiar desestruturado* é o primeiro fator responsável pelos problemas das crianças.

A concepção do *padrão de normalidade* ganha destaque em seus discursos, dando legitimidade ao que deve ficar de fora do que foi convencionalizado, por ser *anormal*. Se pelo discurso localizamos os lugares ocupados ou atribuídos ao sujeito, quem estipula o que não é normal e define a condição irregular da “criança-problema” e de sua família são os educadores, apoiados pelo paradigma clínico-afetivo. O ambiente familiar inadequado, como motor desencadeante das dificuldades das crianças, fixa também suas famílias na categoria de não pertencimento. Encontram-se ali indícios de configurações familiares inadequadas para o desenvolvimento edípico normal da criança, esclarece Santiago (2005). Para a autora, “essa abordagem que restringe os distúrbios de aprendizagem à clínica do Outro duplica o déficit, na medida em que a falta da criança resulta de uma carência simbólica da família” (p. 25).

A atribuição das dificuldades no ato de ensinar à estrutura familiar das crianças desvia, no nosso entendimento, o foco do investimento docente no ofício do magistério. Presos a essas justificativas, os educadores tendem a não supor saber a algumas crianças, o que dificulta a transmissão no processo de aprendizagem. Como vimos na análise estabelecida acima, dois significantes mestres, *anormalidade* e *problemas*

familiares, agenciam a causa das dificuldades escolares das crianças, ainda hoje, na visão dos educadores.

Fijalkow (1986) traz importantes esclarecimentos sobre a influência do que ele nomeia “transtornos afetivos da personalidade” na explicação dos problemas escolares. Numa atribuição à incorporação da psicanálise pela psicologia clínica, ao relacionar as dificuldades da leitura e da escrita aos conflitos familiares, Fijalkow elucida as bases originais dessa vinculação na França dos anos 40. Com a criação dos centros que vieram impulsionar a criação do corpo de psicólogos escolares adeptos da “posição afetivista”, essa vertente ganhou destaque naquele país.

Para o autor, a psicanálise é a posição teórica que sustenta a idéia dos “transtornos afetivos da personalidade” e leva em conta fatores que não pertencem à própria criança, mas a suas relações familiares. Nisso ela se diferencia de outras abordagens anteriormente examinadas por ele, a organicista e a instrumental cognitivista. A psicanálise propõe, segundo seu ponto de vista, “a identificação dos conflitos dos quais o menino tem sido objeto, o que remete à análise de seus relacionamentos objetivos” (FIJALKOW, 1986, p. 83).

O autor questiona alguns pontos das teses psicanalíticas na origem dos sintomas escolares. O primeiro seria a heterogeneidade dos fatores mencionados nas causas dos problemas. Segundo ele, a estrutura edípica parece ser o único fator causal dos inúmeros problemas das crianças, que os psicanalistas reconhecem, em comum, em suas experiências. Para o autor, a ausência de organização do campo causal (categorias, ordem de frequência) deixa uma insatisfação teórica em quem lê tais teses. As divergências teóricas entre os autores psicanalistas que investigam os problemas de aprendizagem da leitura permitiriam, segundo Fijalkow, decidir entre as hipóteses de uma teoria psicanalítica incompleta e as teorias psicanalíticas opostas.

O segundo ponto que o autor critica nos transtornos afetivos da personalidade, de base psicanalítica, seria a falta de especificidade para explicar as “dificuldades escolares”, que se ocultam frequentemente sob categorias demasiadamente gerais. Menciona, outra vez, a falta de precisão e um estado de elaboração inconsistente da teoria no que se refere aos problemas de aprendizagem da leitura.

O terceiro ponto questionado refere-se à extensão no modo de explicação dos problemas a um conjunto de crianças com dificuldades escolares. Fijalkow formula a seguinte pergunta: “Originariamente, todos os meninos teriam dificuldades de índole psicanalítica, ou estas são válidas só para uma parte do conjunto das crianças?” (p. 92).

Recorre a Mannoni (1965) para argumentar que, no final das contas, os fatores psicanalíticos parecem, quase sempre, estar presentes, mesmo quando uma dificuldade escolar tem origem puramente pedagógica. Alega que a psicanálise não dispõe de recursos para operar uma diferenciação entre os casos que necessitam de uma aproximação psicanalítica dos que não deixam em evidência tal necessidade.

Os problemas primários originados dos conflitos da criança com seus pais, tomados como causas primeiras dos sintomas escolares, constituem o quarto ponto questionado pelo autor da posição que ora discutimos. Interpela esse posicionamento levantando a hipótese de que os problemas poderiam vir depois, como consequência do fracasso dos filhos na aprendizagem. Avalia como frágil a metodologia dos conceitos psicanalíticos utilizados nos estudos das dificuldades de aprendizagem da leitura, sendo portanto duvidosas as conclusões produzidas, não podendo ser consideradas, naquele momento, suficientemente fundadas.

Levanta ainda uma quinta problemática no que concerne a alguns aspectos do método de investigação psicanalítico, de forma mais contundente. Interroga sobre a possibilidade de ser utilizado o sistema conceitual formulado pela psicanálise no atendimento dos casos menos graves, mas mais numerosos, já que a experiência até agora se deu no atendimento aos casos mais graves. Aponta dois problemas concernentes às modalidades de investigação: o da objetividade no tratamento dos dados e o da generalidade das conclusões que dali derivam.

Aspecto importante destacado por Filjakow (1986) refere-se às consequências da adoção da posição afetivista pelo campo educacional. Salienta que os educadores, ao aderirem a essas explicações para os problemas das crianças, encontram na psicanálise a garantia teórica para essa atitude. Adverte para o risco que se corre de a vinculação das situações fora do âmbito escolar às dificuldades de aprendizagem das crianças ter como “resultado um crescimento das atitudes de desresponsabilização e desistência dos mestres” (p. 105). Diz ainda que os educadores podem se sentir totalmente alheios aos problemas afetivos das crianças, mas também rigorosamente incompetentes para enfrentá-los no seio da instituição escolar.

Esse é o ponto que mais nos interessa das discussões empreendidas pelo autor, pela aproximação que estabelece com nossas considerações acerca das influências de uma posição baseada na psicologia clínica, que busca na psicanálise elementos para orientar suas explicações, ainda hoje. Como averiguamos nos trabalhos de Miranda

(2006), esse enfoque está em primeiro plano nas falas dos educadores ao definirem “criança-problema”.

2.2 A “criança-problema” na era das neurociências: déficit na cognição a partir da observação do comportamento

A incidência do discurso médico na fala dos professores é constante quando se referem aos “comportamentos fora do padrão e anormais”. Referem-se com facilidade aos “hiperativos”, razão que justifica a busca de esclarecimentos sobre essa abordagem. Segundo a visão médica, os escolares são considerados “problemáticos” quando apresentam comportamentos *agitados, inquietos, indisciplinados e desatentos*. Por escaparem do controle motor determinado pelo outro, é pressuposto a eles um déficit e quase sempre uma medicalização do problema. Exemplificaremos esse item de nosso trabalho com a pesquisa de Fontana et al. (2007)⁹. Trata-se de uma investigação de base neuropsiquiátrica que busca “determinar a prevalência de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) em crianças de quatro escolas” (p. 134), envolvendo alunos, professores e pais.

Considerada um transtorno, a TDAH deveria ser identificada nas crianças de um grupo de escolares de 6 a 12 anos que cursavam da 1ª a 4ª série do primeiro grau de quatro escolas públicas do Rio de Janeiro (CEPs). Em um primeiro momento, os professores, com base em um quadro de sintomas descritos pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – IV Edição (DSM-IV), efetuaram triagem para TDAH, o que resultou em dois grupos de crianças: suspeitos e não suspeitos.

A TDAH é destacada pelos pesquisadores como um distúrbio neurocomportamental mais comum na infância. Para eles, os principais fatores implicados na etiologia do TDAH são de natureza genética, biológica e psicossocial, embora destaquem que não existem testes laboratoriais, achados de neuroimagem ou perfis em testes neuropsicológicos que sejam patognomônicos de TDAH. Assim, o diagnóstico de TDAH é essencialmente clínico, baseado em critérios claros e bem definidos, argumentam.

⁹ Vide os artigos de GIUSEP, Pastura, MATTOS, Paulo, ARAÚJO, Alexandra. Prevalência do transtorno do déficit da atenção e hiperatividade e suas comorbidades em uma amostra de escolares. Arq. Neuropsiquiatria 2007; 65 (4-A): 1078-1079), e de FONTANA, Rosiane, VASCONCELOS, Márcio, WERNER Jr, GOES, Fernanda, LIBERAL, Édson. Arq. Neuropsiquiatria 2007; 65 (1): 134-137.

Os autores registram que a Associação Americana de Psiquiatria elaborou critérios diagnósticos para o TDAH. Segundo tais critérios, a característica fundamental do transtorno é um padrão persistente de comportamentos de desatenção e/ou hiperatividade, mais frequente e intenso que aquele apresentado por indivíduos de nível equivalente de desenvolvimento. Para receber tal diagnóstico, o indivíduo deve apresentar seis ou mais dos nove sintomas de desatenção definidos e/ou seis ou mais dos nove sintomas de hiperatividade/impulsividade durante pelo menos seis meses. Além disso, alguns sintomas que causam prejuízo devem estar presentes antes dos sete anos e não devem ser mais bem explicados por outros transtornos mentais. Com base nos sintomas, os indivíduos portadores de TDAH podem ser classificados em três subtipos: misto, predominantemente hiperativo e predominantemente desatento.

Em um segundo momento dessa pesquisa, os pais das crianças seriam entrevistados pela equipe de pesquisadores, e os alunos seriam diagnosticados em seguida.

Os resultados são apresentados com um total de 13% de prevalência de TDAH naquelas crianças, índice mais elevado do que a prevalência anteriormente apresentada, de 3% a 5%, além do destaque dado ao fato de o sexo masculino ser mais acometido pelo problema. Ao discutirem os resultados, Fontana et al. (2007) delimitam dois tipos de TDAH: o *pervasivo* e o *situacional*, alegando que a primeira síndrome se manifesta “com maior intensidade e maior nível de incapacidade” (p. 137), enquanto os portadores de uma sintomatologia exclusivamente escolar podem ter a origem do problema relacionada a outros fatores. Dentre estes, os autores relacionam: o déficit cognitivo, a desestruturação na sala de aula, problemas na relação professor-aluno, transtorno de ansiedade de separação e dificuldades dos professores de controlar o comportamento dos alunos.

Os estudos aqui apresentados seguem rigorosos critérios de pesquisa, visando manter o alto nível de confiabilidade dos dados. Entretanto, não foi relatada uma proposta de devolução dos resultados para os sujeitos da pesquisa que levasse em conta as variáveis levantadas como suspeitas de desencadear os problemas dos comportamentos de agitação e impulsividade das crianças consideradas problema nas escolas. Os pesquisadores não propõem, a partir dos resultados encontrados, algum dispositivo que interfira no espaço escolar onde é produzido o “TDAH situacional”, como forma de intervir sobre os problemas. Se o diagnóstico médico legitima a existência de um déficit das crianças com dificuldades de adequação escolar,

identificadas como uma produção *ipsis literis* da relação de ensino, existiria outra maneira de intervir nessa realidade além do uso de medicamentos? Por que privilegiar o tratamento medicamentoso se as origens do problema têm outras faces que não a orgânica?

Estudos com bases neuropsiquiátricas, como os que acabamos de apresentar, retomam, a nosso ver, um retorno à produção da “criança-problema” a partir do discurso da interpretação organicista das dificuldades escolares e do discurso do Outro. Ao mesmo tempo, críticas de outras áreas do conhecimento como a sociologia e a história, mostram que a sociedade da qual fazemos parte não está indiferente a tais acontecimentos, mas, pelo contrário, lhes faz importante contraponto.

2.3 Críticas da sociologia e da história sobre a noção de “criança-problema”

Já nos anos 80, Maria Helena Souza Patto se destacava no cenário acadêmico brasileiro por sua implicação com a construção da psicologia escolar em nosso país. A autora deixa clara sua posição na defesa de uma psicologia que não privilegie o viés clínico, psicologizante ou cientificista. Segundo ela, o que o psicólogo escolar necessita é de uma profunda compreensão das relações entre escola e sociedade, “para a adoção de uma postura mais consciente, realista e comprometida com a transformação do mundo e com a dignidade do homem” (Patto, 1983, p. 2). Em 1984, ela publica sua tese de doutorado, discutindo “Psicologia e ideologia”, enfática na crítica à psicologia instrumentalista de uma sociedade de classes.

Fiel a uma visão questionadora do tratamento que a psicologia dá aos sintomas escolares, Patto, em 1993, versa sobre a instauração do conceito de “criança-problema” no Brasil. Debate os pressupostos dessa nomeação, sem, contudo, desconsiderar o deslocamento epistemológico que ela promoveu. A explicação das dificuldades de aprendizagem escolar, anteriores à criação dessa expressão, segundo seu entendimento, era orientada pelo discurso da medicina psiquiátrica e das ciências biológicas do século XIX. Prevalencia, nesse enfoque, uma visão organicista das aptidões humanas, encharcada de racismo e elitismo. A autora lembra que, classificadas como “anormais”, as crianças que não acompanhavam seus colegas escolares mantinham uma proximidade com os “sem razão”. Os estudos de neurologia, neurofisiologia e neuropsiquiatria se

processavam em laboratórios anexos aos hospícios, o que facilitou a transposição do conceito de anormalidade dos hospitais para as escolas. Os “anormais escolares”, ou “anormais infantis”, tinham nas anormalidades orgânicas, oficializadas nos anais do Congresso de Assistência, em 1914, a causa de seu fracasso, discorre a autora.

Com apoio inicial na avaliação médica e em seguida nos exames psicológicos, os primeiros trinta anos do século XX mantiveram essa tese, afirma Patto. Na virada do século, a concepção heredológica da conduta humana perde um pouco a força para uma linha mais atenta às influências ambientais, com propostas democráticas, aportadas na psicologia e na pedagogia. Patto (2003) considera essas novas bases carregadas de ambigüidade, com uma postura social equivocada. Uma proposta que seria de escola para todos distinguiria as aptidões das crianças para incluí-las, mas acabou servindo de apoio à segregação legitimada.

Nesse contexto, Patto (2003) analisa a expressividade das elaborações de Ramos (1939) nos meios educacionais de seu tempo e destaca a importância da incorporação dos conceitos psicanalíticos, naquele momento, na mudança de concepções de doença mental e causas dos problemas de aprendizagem. Até os anos de 1930, no Brasil, os “anormais escolares”, que inicialmente estavam circunscritos pela avaliação médica com base nos quadros clínicos da época, tiveram, nas elaborações de Ramos, seu eixo epistemológico desviado. Os fatores ambientais e afetivo-emocionais, como influentes nos primeiros anos de vida da criança, passaram a colocar em cheque o discurso da psicologia educacional com base na anormalidade: “de *anormal*, a criança que apresentava problemas de ajustamento ou de aprendizagem escolar passou a ser designada como *criança-problema*”, diz (PATTO, 2003, p. 43-44). A incorporação de alguns conceitos psicanalíticos alterou a concepção de doença mental e também das dificuldades de aprendizagem.

Patto defende ainda o relevo do posicionamento de Ramos ao chamar atenção para a importância das influências ambientais sobre os problemas das crianças, “não importa quão restrita tenha sido sua definição de ambiente social, numa época em que, muitas vezes, os estudos de caso se restringiam à aplicação mecânica de testes psicológicos [...]” (p. 83).

O que a autora questiona, porém, são as consequências que o rótulo de “criança-problema” trouxeram para o entendimento dos problemas dos escolares. Antes de promover efetiva mudança nas causas do fracasso escolar, amplia o espectro “de possíveis problemas presentes no aprendiz que supostamente explicam seu insucesso

[...]” (p. 44). As origens das dificuldades, agora, segundo constata, incorporam nas físicas e intelectuais as emocionais e de personalidade. Patto (2003) discute também o movimento de higiene mental escolar, do qual Ramos era adepto, mostrando a ambiguidade do contexto “preventivo” das clínicas de higiene mental infantil. Se, por um lado, as clínicas psicológicas escolares tratavam das crianças com problemas de aprendizagem e desajustamentos, criavam, por outro lado, uma série de medidas pedagógicas corretivas, dentre elas as “classes fracas”. Em uma análise prospectiva, Patto (2003) avalia as consequências de tais medidas, chamando atenção para o aspecto ideológico delas. Para a autora, o movimento de higiene mental ajudou, “mesmo sem o saber e desejar”, a criar uma escola seletiva e carregada de rótulos. Embora admita ser de “difícil constatação na época” a percepção da dissimulação dos propósitos democráticos de então, ela não poupa críticas à psicologização das dificuldades dos escolares, como herança daquele tempo. Destaca ainda que esse psicologismo suplantou o principal objetivo escolanovista da época, que era o de pensar a estrutura, funcionamento e qualidade do ensino como formas de sustentar o fracasso escolar.

Outro ponto de vista que se destaca nesse contexto é defendido por Cynthia Greive Veiga. Um dos temas de pesquisa da historiadora é a educação da infância. Apresentou trabalhos nos anos 90 em que discutia esse tema e focalizava o movimento da Escola Nova no Brasil e em Minas Gerais. A autora representa uma linha de historiadores que desferem críticas contundentes aos movimentos culturais que estearam a emergência da noção de “criança-problema” no Brasil. Nos anos 2000, Veiga publicou artigos em que questiona os princípios escolanovistas, em sua formatação essencialmente segregadora em relação às crianças diferentes em classe, cor e gênero.

Para a autora, as elites intelectuais da escola republicana do final do século XIX e primeiras décadas do século XX forjaram a concepção de cidadão e cidadania subjugada a padrões científicos de normalidade e não normalidade física e mental. Assim, segundo ela, cristalizou-se uma mentalidade sustentada na fundamentação meritória que educava a população segundo preceitos higiênicos e eugênicos: “a escola de alma branca” (VEIGA, 2004, p. 73). Afirma que os adeptos do escolanovismo no Brasil, ao se centrarem nas aptidões individuais das crianças, acabaram por oficializar as desigualdades sociais e de raça.

Levanta a profusão de categorias estabelecidas a partir dos testes de medida de quociente de inteligência, que deram origem a nomenclaturas como: normais, anormais, regulares, irregulares, equilibradas, desequilibradas, imaturas, portadoras de deficiências

sensoriais e motoras. Recorrendo a Lourenço Filho (1974), Veiga expõe as codificações com base no grau de ajustamento social da criança: tímida, assustada, medrosa e irritada. Defende que o acúmulo de conceitos criou condições para o aparecimento da definição de “criança-problema”, que, segundo alega, viria marcar o curso da vida de muitas crianças. Veiga debate veementemente as consequências dos recursos científicos para a cultura escolar, que passou a estabelecer padrões de comportamento homogêneos, produzindo uma criança e uma infância imaginadas e, portanto, universalizadas. Além disso, a historiadora debate a superioridade dos conhecimentos científicos na educação de crianças, que, ao legitimar suas ações, desencadearam o discurso de “desautorização das práticas sociais e familiares [...]” (p. 71).

A criação do conceito de “criança-problema” e sua produção trouxeram, segundo Veiga, consequências para a concepção de crianças “ajustadas”, que ainda influencia a cultura das escolas. A centralidade dos problemas que a criança ganhou, nesse tempo, reforçou a expectativa de que, ao se conhecerem suas aptidões e reações por meio dos dispositivos científicos, se poderiam produzir respostas mais eficazes ao modelo civilizatório e escolar. Para ela, essa infância imaginada desfazia as tensões de classe, de gênero e de raça miniaturizando a cidadania e promovendo a homogeneização cultural. Sob esse ideário, as crianças que apresentassem qualquer deslize em relação ao padrão escolar estariam sujeitas a estigmas. Conclui que os projetos escolarizadores “desenvolveram a tradição de como homogeneizar e difundir a universalização da infância como tempo geracional” (VEIGA, 2004, p. 78).

O que diferencia, a nosso ver, a forma de abordar os acontecimentos aqui apresentados pela autora dos posicionamentos do item anterior, frente à emergência do conceito de “criança-problema” e ao seu contexto, é a crítica incisiva feita pela autora, sem considerar o tempo em que tais elaborações se deram. Assim, as contradições próprias às formulações em um momento dado que permitiram deslocamentos e até rupturas com modelos anteriores não foram consideradas. Uma leitura contemporânea mais dinâmica do objeto talvez pudesse ser processada se, juntamente com os equívocos enunciados em determinado contexto histórico, fossem também destacadas as contribuições científicas ali produzidas.

Em uma interface com a psicanálise, a historiadora Lopes (2004), leitora de Catherine Millot, em seu artigo “A psicanálise aplicada às crianças no Brasil: Arthur Ramos e a *criança-problema*”, faz pertinentes críticas a Ramos. Diferencia, entretanto, aspectos da obra do autor demarcando ali um movimento epistemológico. “A grande

contribuição de Arthur Ramos, inscrita na década de 30, foi ter voltado sua atenção para a criança dita *anormal*, para tirá-la dessa situação” (p. 333). A autora pondera: “Podemos, hoje, até dizer que a criação do termo *criança-problema* não é boa, já que nomear é fazer existir”. Destaca que a invenção de Ramos fez rever noventa por cento dos casos de crianças registradas nas escolas como anormais e retirá-las dessa condição. Esse pesquisador, a seu ver, diz ela, deslocou o tipo de tratamento que as crianças inquietas, mentirosas, turbulentas, com desempenho escolar insatisfatório, recebiam, para outro tipo de atenção, além de retirá-las do enquadre de anormais. Lopes defende ainda que a “criança-problema” não seria apenas uma nova concepção de infância recém-inventada. Para a autora, Ramos relata casos, propõe soluções e aproxima a pedagogia da psicanálise.

As críticas incisivas de Lopes (2004) à obra de Ramos sobre a “criança-problema”, contudo, vão na vertente do que poderia ser considerada a “criança-problema” para a psicanálise. Para a autora, os casos estudados são da memória do outro que cerca a criança, dos registros que o adulto faz de seus problemas nas fichas das clínicas de higiene mental. Assim a autora se pronuncia: “Eis a criança-problema! A que é falada, não a que fala. Da psicanálise nem se está perto: não há inconsciente, não há sujeito, não há desejo, não há transferência” (p. 340). Salienta que foi o deslocamento da infância para o infantil que permitiu a Freud criar a psicanálise. Critica ainda o fato de que a psicanálise de que se serve Ramos em 1939 não é a reformulada por Freud depois de 1920. Lopes (2004) finaliza seu artigo chamando atenção para a importância de os pesquisadores escreverem uma história da aplicação da psicanálise à educação cômicos da formulação de uma teoria que não desmoralize ou corrompa a educação ou a psicanálise.

Delimitar a distinção entre os dois campos foi uma tarefa que se colocou Catherine Millot (1989), de cuja contribuição não poderemos prescindir. A autora cria bases para intervenções da psicanálise no campo educacional, trazendo subsídios para entendimentos menos equivocados no que se refere a um e outro campo quando se busca entender os problemas que afetam as crianças nas escolas.

2.4 Psicanálise e educação: dois campos de saber radicalmente distintos sobre o sintoma da criança

Millot (1989) confere os dizeres de Freud quando este lança sérias críticas às práticas educativas de sua época, embora, segundo a autora, seja patente a carência de prescrições pedagógicas em sua obra. Sem pretender desenvolver um tratado de pedagogia freudiana, dedica-se a demonstrar como as descobertas de Freud questionam a pedagogia em seus meios e fins educativos. Millot esclarece, nessa obra, que não defende uma pedagogia profilática com bases psicanalíticas e centra suas interrogações sobre a aplicação da psicanálise à educação.

Considera que Freud tratava a educação de forma mais ampla, aprofundando os estudos da relação do indivíduo com a civilização. Em uma interlocução com a cultura, ele explicita a difícil tarefa humana de tentar conciliar as exigências egoístas de cada um em direção à vida em comunidade. Como renunciar ao princípio de prazer e manter a capacidade de ser feliz? Eis a problemática que orienta a pesquisa de Freud ao fazer a conexão sujeito-cultura. Questiona a civilização industrial moderna de sua época, em *Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna*, atribuindo o aumento de doenças nervosas à transformação do modo de viver das pessoas. A civilização, para Freud, portanto, segundo Millot, era quase sinônimo de Lei e renúncia ao gozo (p. 12).

Millot (1989) discute Freud e sua teoria da sexualidade na etiologia das neuroses, explanando sobre a postulação de que as exigências de uma sexualidade sadia entrariam em contradição com a sociedade de seu tempo. Às vezes se colocando como médico, outras vezes como terapeuta, Freud chega à elaboração de que não é apenas a falta de satisfação sexual que é patogênica, mas o recalque das representações sexuais, devido à moralidade na educação do sujeito. Defendia, portanto, a discussão dos problemas da vida sexual para que, no futuro, nossa civilização consiga “compor com as exigências da sexualidade”.¹⁰ Nessa direção, Freud edifica a psicanálise, demonstrando que é a falta de palavra que dá origem ao sintoma e que seu tratamento se funda na ética da palavra. Chega a apostar em uma profilaxia das neuroses, com base em uma educação iluminada pela psicanálise.

Com a descoberta da sexualidade e a revelação da importância dos primeiros anos de vida na formação do indivíduo e da origem das neuroses, Freud, segundo o ponto de

¹⁰ Millot, apud Freud, em *Etiologia sexual das neuroses* (p. 15-16).

vista de Millot (1989), efetivamente se interessou pela educação. Foi disseminada a ideia de que Freud defendia ser “importante saber o que se está fazendo quando se educa, já que não se faz o que se quer”, relata Millot (p. 36). Mais tarde, porém, Freud reconhece haver superestimado o efeito preventivo do esclarecimento sexual das crianças. Continua, no entanto, apostando na importância da palavra, não apenas para a cura analítica, mas para se educar uma criança e ajudá-la a superar seus conflitos. A ética da palavra no tratamento dos sintomas ainda hoje se mantém, e dela fazemos uso em nossa metodologia intervencionista, as Conversações.

Ao resgatar esse ponto dos estudos de Freud, Millot toca em aspectos importantes para o entendimento dos sintomas escolares. Como entender os problemas das crianças se a elas, muitas vezes, não é dado o direito de se pronunciar sobre suas dificuldades escolares?

De acordo com a vontade de Freud, em um dado momento de sua obra, o que deveria caracterizar a educação seria o liberalismo e o respeito à criança. Considerava também que a educação, assim como o tratamento analítico, consistiria em conduzir a criança a levar em conta não apenas a realidade externa, material e social, e suas exigências, mas também a realidade psíquica, a realidade do desejo. Millot lembra ainda que Freud questionava as práticas educacionais que estimavam apenas a repressão das pulsões. Acreditava que os dados da psicanálise seriam muito úteis quando se pretende tornar o indivíduo socialmente útil e capaz de interagir com a cultura. Nessa época, é como se ele se conciliasse com uma educação supostamente possível.

Segundo Millot (1989), a partir de 1914, em seu artigo “Sobre o narcisismo: uma introdução”, Freud coloca em cena os aspectos positivos da educação, após descrever a formação do Ideal do Eu. A consciência moral nasceria da distância do Eu e seu Ideal. Para o educador, portanto, não se trata mais de reprimir as tendências incômodas, de forçar o abandono do princípio de prazer, e sim de propor à criança um modelo para a formação do Ideal do Eu. Assinala, contudo, que os processos para a confirmação desse ideal escapam, em grande parte, ao domínio do educador. A formação do Ideal do Eu e do Super Eu, inicialmente por identificação com os pais e posteriormente com os professores e outros substitutos, embora tenha um lado narcísico, marca a entrada da criança no registro da Lei. Em seu artigo “Algumas reflexões da psicologia do escolar”, de 1914, Freud coloca em destaque a ligação entre a aquisição de conhecimentos e a relação dos alunos com os professores. Não deixa, porém, de fazer um alerta aos educadores para que não tentem modelar as crianças a sua imagem e semelhança, mas

que respeitem suas disposições. Esclarece as influências da subjetividade do professor ao educar. Nesse sentido, suas ressalvas são as mesmas para os psicanalistas.

Esse é outro aspecto que nos importa destacar dos estudos de Millot (1989) sobre a obra freudiana. Em nossa pesquisa, em muitos momentos, intervir nos excessos de idealização do professor pode provocar efeitos facilitadores da situação de aprendizagem, como demonstraremos no capítulo VI. Diferenciar, portanto, os dois saberes é fundamental para essa interlocução.

Ao elaborar o conceito de pulsão de morte, em 1920, Freud, segundo Millot, trabalha a repetição de comportamentos que levam o sujeito a reviver experiências desagradáveis. Esclarece, porém, que a pulsão de morte não existe em estado puro, mas aliada às pulsões de vida. A pulsão de morte é uma manifestação da dor, sinal de transgressão do prazer, além do que a realidade concordaria. Millot se interroga sobre o alcance na educação dessa nova teoria das pulsões.

Outro ângulo que Millot focaliza, ainda, encontra-se no artigo de Freud (1927) “O futuro de uma ilusão”. Ali ele deixa clara a função da civilização como protetora da humanidade, organizadora das necessidades e reguladora das relações entre os homens. Provoca, contudo, apesar dos serviços que presta, a hostilidade dos indivíduos, por exigir deles sacrifícios muito pesados. Delimita dois mecanismos psíquicos, o recalque e a ilusão, como bases da civilização, mas, ao mesmo tempo, são estes os fundamentos da neurose.

Para Freud (1927), a neurose universal da humanidade é a religião, equivalente da neurose infantil. Defende a supremacia da razão sobre a ilusão no desenvolvimento intelectual dos homens. Nesse sentido, alude que a pedagogia de seu tempo atrasa a investigação sexual das crianças ao submetê-las às proibições e castigos. Nessa direção, Freud propõe um programa para a nova educação, sustentado pela proposta de encarar a realidade e rejeitar as ilusões. Longe de propor uma adaptação à realidade, ele acentua a impossibilidade de o homem satisfazer-se. A educação aspirada por Freud deixaria aberta a via do desejo: reconhecê-lo e recalcar-lo pela palavra ao dizer não a sua realização. Muitas dificuldades encontradas na educação de crianças, de acordo com o relato dos professores, está justamente, no impacto que a “realidade das crianças” causa sobre os professores. Discutiremos esse tema na análise das Conversações no capítulo VI desta pesquisa.

A autora destaca que o artigo “O mal-estar na civilização”, de 1930, é posterior à determinação do conceito de pulsão de morte, ou decorrente dele. Nesse ponto de seu

trabalho, distingue aspectos importantes entre as duas áreas. Para a autora, a educação tem a missão de perseguir o bem para o aluno, enquanto a psicanálise lida com o mal-estar advindo do impossível dado ao sujeito de nem tudo poder dizer. Por se inserir no mundo da linguagem, ele tem que lidar com o não alcance pleno, pelo simbólico, do que foi por ele vivenciado. Se a psicanálise considera o real que faz furo no simbólico inscrevendo algo da ordem do impossível, a educação, por seu lado, persegue uma possibilidade ideal. Entender os sintomas da criança e do professor como resposta a esse mal-estar é a proposta de nosso trabalho. O detalhamento da construção dos sintomas, de acordo com a teoria psicanalítica, comporá o capítulo III desta tese.

Ainda nesse artigo Freud (1930), de acordo com a versão de Millot, coloca em destaque a pulsão de morte, e não a sexualidade, como o que mais ameaça a civilização. A questão colocada frente ao mal-estar na civilização é se seria possível encontrar um equilíbrio entre as reivindicações do indivíduo e as exigências da cultura. A autora discute a “falta-no-gozar” de Lacan como o impossível da relação sexual. A civilização, portanto, não seria a única responsável pela não satisfação plena da sexualidade. Algo da própria natureza sexual seria obstáculo a essa satisfação total. No lugar da carência de gozo, a civilização se edificaria. Uma leitura diferenciada com base nos conhecimentos psicanalíticos sobre os “problemas de indisciplina” poderia ajudar os professores a lidar melhor com aquilo das crianças que resiste à educação. Nas Conversações com professores, esses esclarecimentos, muitas vezes, produzem efeitos de reduzir as interpretações sobre os comportamentos das crianças por parte dos professores, que então se disponibilizam para a busca de outras saídas para aquilo da pulsão que escapa à educação.

Millot (1989) destaca ainda nesse texto de Freud (1930) aspectos elucidativos no entendimento dos destinos da pulsão. Os laços sociais seriam libidinados, em contraposição à relação sexual, para contrabalançar as forças agressivas e ajustar as tendências agressivas sob uma ética. A civilização seria, portanto, uma colaboradora de Eros, e não uma inimiga da sexualidade, já que tem função reguladora da vida em comunidade. Outro fator protetor da civilização é a própria constituição do sujeito, que introjeta a autoridade parental, constituindo a instância do Supereu. A agressão do Supereu é vivida como sentimento de culpa que regula as ações do indivíduo e é o fundamento do mal-estar na civilização. Aí a autora destaca a diferença entre educar e civilizar, extraído desse artigo de Freud(1930). A educação tende a respeitar a busca de felicidade de cada um, enquanto a civilização não tem a felicidade como meta essencial.

A oposição entre pulsões de vida e pulsões de morte deveria ser reconhecida pelos educadores, assim como o recalçamento dos desejos, para que o mal-estar na civilização fosse atenuado.

Finalmente, no prólogo de seu trabalho, Millot desenvolve considerações específicas sobre a psicanálise e a educação. Segundo ela, nas “Novas conferências introdutórias sobre psicanálise”, de 1932, Freud define o papel da educação de inibir, proibir e reprimir os impulsos, para o indivíduo adaptar-se ao social, mesmo que essa atitude seja produtora de neuroses. Importante aspecto aí destacado por Freud é a impossibilidade de dar cabo a uma “indócil constituição pulsional”. Alerta, nesse artigo, contra a esperança de um liberalismo na educação, que ele considera de efeitos funestos. Sem proibições, ele postula que o alcance do desejo seria impossível.

Concluindo os estudos de sua obra, enumeramos alguns pontos que distinguem a psicanálise da educação. Seriam eles:

- 1 - Não validar uma “educação analítica”, já que as pressões externas desempenham um papel muito mais restrito do que Freud havia pensado inicialmente.
- 2 - A descoberta do Inconsciente invalida qualquer tentativa de construir uma pedagogia analítica: existe algo do inconsciente que escapa a qualquer tentativa de domínio.
- 3 - A psicanálise tomaria um caminho inverso ao da educação: enquanto a educação visaria uma orientação do Ideal-do-eu da criança pelo fornecimento de traços identificatórios, a psicanálise visa à suspensão dos recalques e outros destinos à transferência.

Millot (1898) elucida também algumas aproximações entre os dois campos, como enumeraremos:

- 1 - Os dois processos têm em comum: assegurar à criança e ao paciente o domínio do princípio de prazer pelo princípio de realidade.
- 2 - Freud recomenda aos médicos que não abusem da função educativa, pelo poder de sugestão que médicos e educadores têm sobre o paciente ou sobre a criança. Para ele, o orgulho educativo é tão pouco desejável quanto o orgulho terapêutico.
- 3 - É desejável que a ética da experiência analítica de amor à verdade, no reconhecimento do impossível, inspire a pedagogia.

As elaborações de Millot (1898) tornaram-se referência para os psicanalistas que buscam uma interlocução com os problemas da educação. Se algo escapa ao domínio

das pulsões, como seus estudos da obra de Freud evidenciam, não há de se rastrear o ambiente familiar à procura de justificativas para os extravios escolares, mesmo porque uma explicação totalizada jamais seria possível. Desejamos enfatizar que, no referente às investigações que ora empreendemos, seu trabalho abre perspectivas para a entrada do psicanalista nas escolas, já que a ética de ambos os campos, bem delimitada, torna essa interlocução possível. Em relação à criança considerada problema pelos professores, entender os “comportamentos desadaptados” sob a égide dos sintomas para a teoria psicanalítica poderá trazer outras perspectivas para os problemas escolares.

Apresentaremos, a seguir, a proposta de intervenção nos sintomas da criança focalizando a obra da psicanalista Ana Lydia Santiago. Para além da descrição ou entendimento, a autora propõe uma forma de tratamento que visa dar voz às crianças para que falem do seu sintoma.

2.5 Psicanálise e educação: dois campos radicalmente distintos de intervenção sobre o sintoma da criança

Atenta aos princípios psicanalíticos, às transformações por que passa nossa cultura e seus consequentes efeitos sobre a educação, Santiago (2005) justifica, em sua tese, suas inquietações, ao se deparar com as problemáticas escolares. As demandas de tratamento analítico para crianças com dificuldades de aprendizagem e adaptação, que lhe chegavam à clínica, contornaram seu objeto de pesquisa. Destacamos a originalidade de suas elaborações, na disposição de ir além dos diagnósticos convencionais, que, na utilização de baterias de testes, segregam o sujeito.

Indica uma intervenção interdisciplinar na análise dos problemas do aprendiz que leve em conta a subjetividade do aluno. Ao adotar essa concepção, aliou a psicanálise à educação, podendo destacar o problema do fracasso escolar como algo que necessita ser tratado, e não apenas detectado. O primeiro desafio proposto pela autora foi buscar a abordagem psicanalítica para investigar o sintoma contemporâneo da *inibição intelectual* expresso nos impasses do ser falante com a aprendizagem escolar, sem deixar de preservar os conceitos da psicanálise como ciência do particular.

A autora critica a análise feita dos problemas escolares que, sustentando-se no discurso da ciência, fixa os “fracassados” na posição de objeto do conhecimento, através de diagnósticos prescritores de um déficit. As crianças são marcadas por significantes

que segregam em nome da verdade, respondendo sob forma de sintomas que nomeiam o fracasso, como *dislexia*, *disortografia*, *lentidão do pensamento*, *distúrbios de memória*, *debilidade na aquisição do saber*, *hiperatividade*. Santiago (2005) aposta na premissa de que o discurso analítico possa gerar outra resposta sobre esses problemas, fazendo contraponto ao silêncio a que foi confinada a subjetividade dos que não vão bem na escola.

Sua pesquisa confirma a existência de um hiato entre o saber pedagógico e o psicológico, em que tanto falham os recursos pedagógicos quanto os instrumentos médico-psicológicos, abrindo-se a chance para que o discurso analítico faça presença. Confia na expressão das dificuldades escolares como efeitos de linguagem para a análise dos problemas oriundos no espaço escolar. Para que isso ocorra, no entanto, é preciso que o analista saiba acolher e manejar a especificidade da demanda sobre as dificuldades de aprendizagem, transformando o que vem carregado de sentido em enigma, entendendo ser o sintoma algo do processo particular do sujeito. Santiago propõe uma ação interdisciplinar por meio do diagnóstico clínico-pedagógico e defende a realização de um diagnóstico pedagógico antes da investigação analítica, com o objetivo de se esclarecer o processo da criança frente aos mecanismos próprios da aquisição do conhecimento.

O método inspirado na clínica psicanalítica vai interrogar a criança sobre sua dificuldade, assim como se interroga alguém a respeito de seu sintoma. Ao se escutar a criança, leva-se em consideração o que o sujeito sabe a respeito do que lhe acontece, buscando-se não apenas a elucidação de elementos de sua subjetividade ou de sentido inconsciente, mas também a aplicação de um método de intervenção reeducativo particularizado. A autora traz em seu livro três estudos de caso – “Caso Pedro”, “Caso Alice” e “Caso Laura” –, nos quais se confirma a importância da introdução de elementos subjetivos trazidos pelas crianças como método de intervenção para superação de suas dificuldades escolares.

A pesquisadora ainda ressalta que as diversas iniciativas empreendidas até então para abordar o tema da debilidade sob essa mesma ótica traziam em seu seio o caráter segregador, pela busca de adequação intelectual do indivíduo a um espectro ideal de normalidade desejada. Santiago (2005) argumenta que o parâmetro de normalidade se constitui em um saber externo ao sujeito, incompatível, portanto, com a perspectiva clínica que centra sua ética na consideração dos elementos próprios ao sujeito para o entendimento dos fenômenos sintomáticos. “A psicométrica consolida a debilidade,

dando-lhe a qualificação de mental” (SANTIAGO, 2005, p. 17).

A autora resgata o histórico da teoria psicanalítica para situar, com Melanie Klein, no início da década de 1930, que a psicanálise pode tratar diretamente dos sintomas na esfera intelectual. Para Klein, o mecanismo da inibição é tomado como defesa, ganhando caráter patológico quando impede totalmente uma atividade sublimada. Essa autora faz referência a tratamentos de crianças com queixas escolares cujas dificuldades se destacam na esfera da aprendizagem.

A cura definitiva das inibições intelectuais ocorreria pelo processo de deciframento, que se realiza sobre os conteúdos psíquicos que causaram essas inibições. Melanie Klein enfoca o simbolismo dos estágios pré-genitais e as relações de objeto, em sua prática com crianças, propondo o desvelamento do sentido inconsciente de tais objetos, através da técnica da interpretação, estabelecendo uma equivalência entre objetos da vida real e objetos da vida psíquica. Essa autora foi criticada por ultrapassar o limite daquilo que a criança pode observar em sua vida cotidiana.

Santiago (2005) afirma que o deciframento realizado por Klein afasta-se definitivamente do deciframento simbólico proposto por Freud. Para ela, não parece possível situar as construções teórico-clínicas de Melanie Klein sem promover uma elucidação das construções freudianas sobre as teorias das pulsões e da sexualidade infantil. Seus estudos percorrem esse caminho, trazendo aspectos importantes da inibição do pensamento e do conceito de debilidade em Klein, Freud, Maud Manoni e Lacan.

Ao buscar elucidações do conceito de inibição em Freud, a autora esclarece o percurso explorado para a formulação desse conceito freudiano e localiza o uso do termo junto ao próprio nascimento da psicanálise. O que Freud traz de inédito é a consideração do aspecto ativo do conceito que intervém em um processo de retraimento acionado pelo próprio sujeito, tendo em vista o aspecto econômico da vida mental. O mecanismo inibitório teria inicialmente duas funções: orientar a pulsão sexual com o objetivo de distinguir a fantasia da realidade e regular os excessos de excitação sexual. Segundo a autora, o aspecto da inibição como renúncia de gozo constitui o eixo central da investigação clínica da inibição.

Para Santiago (2005), ao trabalhar a investigação sexual infantil, Freud localiza o período por volta do sexto ano de vida, quando, após a incidência do recalçamento sobre a pulsão sexual, esta pode encontrar três destinos: a inibição do pensamento, a compulsão neurótica a pensar e a sublimação. O que caracterizaria então a inibição

neurótica seria o fato de “a avidez de saber permanecer inibida e a livre atividade intelectual limitada”, condição essa, quando reforçada pelo meio (pais, educação, religião), afeta significativamente o sujeito, colocando-o no patamar da “debilidade de pensamento”. A autora chama atenção para os “famosos casos de fracasso escolar”, nos quais é possível identificar diferentes maneiras de renúncia ao trabalho intelectual.

Ao se constatar esse tipo de impedimento para usufruir o produto do trabalho, ela afirma que seria o caso de se investigar, então, por que caminhos a pulsão sexual foi orientada. Tendo em vista sua satisfação, o fracasso do sujeito só pode estar ligado a outro modo de satisfação como um tipo de autopunição. Qual seria esse modo particular de satisfação que acompanha as formas de inibição intelectual?, ela interroga.

Destaca, no entanto, que a primeira elaboração que buscou incluir o sujeito do desejo no diagnóstico da debilidade encontrou seu início na década de 1960, na tese de Maud Manoni, que trouxe a explicação para a relação débil do sujeito com o saber, a partir da fusão de corpos entre mãe e filho, devido a perturbações ocorridas no processo de alienação e separação desses dois sujeitos.

A partir de seus estudos da obra de Lacan, Santiago (2005) esclarece que vemos o psicanalista encarar a questão da inibição do pensamento pela via da constituição do sujeito, caracterizando-a como efeito da estrutura do ser falante, tratando a debilidade como algo inerente à própria organização dos objetos pulsionais. Ele toma esse conceito como um mal-estar fundamental do sujeito em relação ao saber, em uma estratégia de denegação da castração simbólica. Seria uma tomada de posição do sujeito em relação à problemática da demanda do Outro, e a inibição do pensamento, então, estaria ligada ao ato, obturando o espaço onde apareceria o desejo.

Existe, para Lacan, uma decisão implacável do sujeito em desconhecer a castração simbólica, ao preço de não agir segundo seu desejo. Na segunda clínica lacaniana, esse autor ressalta a dimensão do real, em detrimento da cadeia simbólica e das incidências imaginárias, e a resistência própria desse registro a qualquer tipo de simbolização. Nessa perspectiva lacaniana, Santiago chama atenção para o fato de que na debilidade não há desaparecimento do sujeito, mas uma submissão ao Outro que o impede de existir como sujeito de desejo. Observa-se uma decisão explícita do débil de não se incluir na dimensão da metáfora, refazendo seus ditos cada vez que algo criativo aparece em seu dizer.

Destacamos, para concluir a análise da obra de Santiago (2005), dois pontos alusivos à aplicação da psicanálise à educação. Um, de cunho teórico-elucidativo, em

que a autora esclarece o conceito de debilidade mental associado às inibições do pensamento e questiona os modelos que estigmatizam e fixam muitas crianças ao rótulo de “problemáticas”. Outro ponto de realce em seu trabalho é a apresentação de uma proposta clara de intervenção, através do diagnóstico clínico-pedagógico, que se daria em uma relação interdisciplinar. A autora defende que sejam retiradas do confinamento silencioso crianças diagnosticadas por meio de instrumentos exteriores a elas e que sejam colocadas em situação de dizer sobre as próprias dificuldades.

Sua obra influencia os trabalhos de pesquisa do NIPSE (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Algumas pesquisas desenvolvidas com professores adotam a pesquisa-intervenção nas escolas, como as de Santos (2005), Miranda (2006) e Santos (2009). O presente trabalho investigativo é também exemplar no que se refere a uma pesquisa-intervenção no âmbito educacional, como elucidaremos nos capítulos V e VI, elegendo os professores os sujeitos da pesquisa. O dispositivo da Conversação¹¹, metodologia adotada na pesquisa de campo, dá voz aos professores para que vivenciem a experiência com a palavra e expressem o mal-estar no ofício de ensinar os alunos considerados problema.

Interrogamos: que mal-estar é esse que perturba os educadores no sistema atual?

Segundo Santiago (2008), o mal-estar na educação acaba sempre nos levando às questões do fracasso escolar, qualquer que seja o viés abordado. Quer seja pela via da criança que resiste em aprender ou do professor que perde o desejo de ensinar, uma ruptura se dá na ordenação que propicia a transmissão (p. 115-116).

Várias mudanças ocorreram nas representações culturais no período que sucedeu a acomodação do sintagma “criança-problema”. Nossos estudos até aqui nos indicam que, para que um enunciado se instale, é indispensável que a cultura que circunstancia aquele acontecimento discursivo o valide, já que vários pontos de sustentação são ali assentados. Ao mesmo tempo, o sujeito afetado pelos norteadores da cultura consente com esses indicadores, já que se enlaçou a partir deles. Nossa proposta no próximo capítulo é estudar sobre o mal-estar e os sintomas, buscando as bases teóricas para formulações do mal-estar do professor.

¹¹ Essa modalidade de pesquisa-intervenção, em grupo, será detalhada no capítulo V dessa tese.

CAPÍTULO III. O MAL-ESTAR NA CIVILIZAÇÃO E A PRODUÇÃO DE SINTOMAS

Uma perspectiva, eu acho. A gente representa para esses meninos algum tipo de perspectiva, algum tipo de esperança, vamos dizer assim. Eles veem na gente alguma coisa assim... A gente se sente, agora pessoalmente falando, eu me sinto muito angustiada, porque eu quero o certo, e estamos numa sociedade que parece que dia a dia só se vê problemas. Aí pensamos: “Puxa vida! Será que a escola vai ter que resolver esses problemas para a sociedade?” (Professora M).

As condições de enlaçamento ao Outro social, traduzido como lugar da linguagem que sustenta a transmissão simbólica, funcionam como uma tela que imprime vários registros. Nos dizeres da professora acima mencionada, a situação da sociedade em que “só se vê problemas” gera angústia em seu ser, embora expresse também que ela, como professora, representa um ponto de esperança e perspectiva para as crianças na escola. Várias respostas são dadas pelo ser falante que se insere no social. Se essa inserção se dá de modo a trazer maiores benefícios para o sujeito e a cultura, dizemos de um arranjo bem sucedido. Se algo *não vai bem*, eleva-se a desinserção social, e recolhemos os efeitos dessa perda, que podem caracterizar o rompimento do laço social.

As escolas têm que lidar com o mal-estar no encontro com o Outro, que se dá pela via do discurso, já que é o discurso¹² que faz laço social. A linguagem para a psicanálise é um instrumento simbólico privilegiado de comunicação entre as pessoas, que não apenas esclarece como também gera mal-entendido; não somente informa, mas evoca e faz ressoar no outro algo singular. Quer seja por um dizer excessivo, por um semidizer ou o silenciar, uma malha discursiva se cristaliza ou apresenta furos, em vários momentos, enunciando o mal-estar na educação.

Se algo não funciona entre o ideal coletivo e as formas particulares de enlaçamento social, um espaço de investigação se abre, defende Santiago (2008, p. 113). É possível interrogar sobre o mal-estar que perturba os seres civilizados e forma

¹² “O que está em questão no discurso como uma estrutura necessária, que ultrapassa em muito a palavra sempre mais ou menos ocasional [...] Mediante o instrumento da linguagem instaura-se certo número de relações estáveis, no interior das quais certamente pode inscrever-se algo bem mais amplo, que vai bem mais longe do que as enunciações efetivas. (LACAN, 1969-1970, p. 11).

sintomas, instalando-se no campo educacional com força suficiente para emperrar a proposta democrática do ensino.

Privilegiaremos, neste capítulo, portanto, as construções da psicanálise sobre o mal-estar e a formação de sintomas, ou seja, nos embrenharemos pela teoria, atentos ao movimento de ligar pontos importantes ali destacados, aos problemas que sobressaem na educação. Ao adotarmos o viés da psicanálise aplicada¹³ em nossa pesquisa, buscar a essência dos conceitos é cumprir o rigor esperado nessa prática.

3.1 O mal-estar na cultura

A expressão *mal-estar* está presente na obra de Freud desde o início para dizer de um estado perturbador que assola os seres humanos. O termo mal-estar é aplicado naquele estágio de suas teorizações, associado à neurose de angústia que tem na sexualidade a fonte dos problemas. Segundo Freud (1895), as circunstâncias em que a angústia se instala têm na origem a “abstinência sexual”, desencadeadora do “acúmulo de excitação somática” e a subsequente “incapacidade de tolerar tal acúmulo”. Essa situação é acompanhada por um decréscimo de participação do sexual na esfera psíquica, levando à formação de sintomas. Os sintomas teriam, portanto, origem no somático, refletindo-se no psíquico como excesso.

Os sintomas foram entendidos por Freud, nessa ocasião, como um “emprego anormal dessa excitação sexual”, que se expressa como irritabilidade, expectativa angustiada, ansiedade, ataques de angústia com palpitações, distúrbios respiratórios, diarreia, acessos de fome devoradora e as conversões, dentre outros. Referindo-se à “vertigem” como proeminente sintoma da neurose de angústia, o termo “mal-estar” é empregado em referência a um estado que antecede os sintomas:

Consiste num estado específico de *mal-estar*, acompanhado por sensações de que o solo oscila, as pernas cedem e é impossível manter-se em pé por mais tempo [...] Os acessos de vertigem não raro são acompanhados pelo pior tipo de angústia, frequentemente combinada com distúrbios respiratórios (FREUD, 1895, p. 95-96).

¹³ A psicanálise aplicada será discutida detalhadamente no capítulo V.

A vinculação do mal-estar à sexualidade e à formação de sintomas aparece, como pudemos constatar, desde os estudos pré-psicanalíticos freudianos. Ao escutarmos, hoje, os professores que se queixam da profissão de ensinar, eles dizem do mal-estar que as situações difíceis em sua prática lhes causam e das perturbações que daí decorre. Citam, com muita frequência, os sintomas físicos como o aumento da pressão arterial, tonteados, dores de cabeça e outros agravos, como consequência das exigências e acúmulo de tarefas no exercício da docência. Estes sintomas físicos caracterizam o estresse, muitas vezes justificado e referendado pela equipe médica central do município de Belo Horizonte, pelas ausências no trabalho ou desistências do ofício, como demonstraram Diniz (1999), Brito (2008). Relacionar suas perturbações a angústia é comum entre os professores, como destacamos na fala que abre esse capítulo.

Na sequência de seus estudos, localizamos Freud em 1897, ainda nas edições “pré-psicanalíticas”, associando a formação dos sintomas à renúncia e ao sacrifício dos seres humanos a uma parte do sexual, em benefício da “comunidade maior”. Esse ponto de seus estudos nos importa pela descrição detalhada da origem do mal-estar, que o considera uma qualidade fundante da subjetividade. As formulações de Freud (1897) nesse artigo abordam as restrições sexuais exigidas pela cultura, não mais referidas aos “abstinentes” devido a circunstâncias “atuais”, mas a um complexo constituinte da sexualidade e da vida psíquica dos seres humanos. Menciona certa “santidade” do homem ao não se entregar às “perversões”, dando-nos a dimensão dos sacrifícios e do elevado grau de abnegação que do ser humano é demandado para conviver no coletivo. Proclama: “o incesto é antissocial – a civilização consiste em renúncia progressiva. É o contrário do *super-homem*” (Freud, [1897] 1987, p. 277). O ser humano assim impedido e limitado pelo processo do recalque¹⁴, teria nos sintomas criações que atuariam como realizações de desejos evitando a irrupção do que traria prejuízos à civilização, determina Freud (1897).

Em 1905, nos “Três ensaios sobre a sexualidade”, Freud trabalha a expressão “barreira do incesto”, deixando bem delineada a integração do sujeito com os preceitos morais que excluem expressamente da escolha objetal os parentes consanguíneos, as

¹⁴ O recalque é um mecanismo em que “a ideia que representa a pulsão passa por vicissitude geral que consiste em desaparecer do consciente, caso fosse previamente consciente, ou em ser afastada da consciência, caso estivesse prestes a se tornar consciente” (FREUD, 1915, p. 176).

“Para Sigmund Freud, o recalque designa o processo que visa manter no inconsciente todas as ideias e as representações ligadas às pulsões e cuja realização, produtora de prazer, afetaria o equilíbrio do funcionamento psicológico do indivíduo, transformando-se em fonte de desprazer” (ROUDINESCO e PLON, 1998, p. 647).

peças amadas da infância. “O respeito a essa *barreira* é, acima de tudo, uma exigência cultural da sociedade”, afirma [...] (Freud, 1905, p. 212). Apesar de o repúdio às fantasias sexuais incestuosas ser uma realização psíquica fundamental, o pai da psicanálise confirma, mais uma vez, que afastá-las traz uma intensa carga de sofrimento para o indivíduo.

As exigências da sociedade, com a consequente produção de desconforto e mal-estar, vão se confirmando na obra de Freud nos diversos textos que se sucedem. Dentre eles, citaremos dois em que Freud deixa claras as mudanças nos preceitos da cultura com o aumento das exigências e restrições sobre a vida sexual das pessoas e a consequente produção do mal-estar, desencadeando os sintomas.

Em “Moral sexual ‘civilizada’ e doença nervosa moderna”, Freud (1908) toma como referência o livro de Ehrenfels (1907) a “Ética sexual”. Destaca ali a definição daquele autor de “moral sexual civilizada”, defendendo que a “obediência moral sexual” estimula os homens a intensa produção cultural. Sob o regime de uma moral sexual civilizada, contudo, a saúde e a eficiência dos indivíduos podem estar sujeitas a danos pela intensidade dos sacrifícios que lhe são exigidos, demonstra Ehrenfels (1907).

Freud (1908) refere-se ainda nesse artigo ao aumento das doenças nervosas na sociedade de seu tempo e, propondo-se a fazer um “rápido exame da vida moderna”, toma os testemunhos de Erb (1839), a quem considera “eminente observador”, ao enumerar uma série de fatos que explicam as causas da “doença nervosa”. Dentre eles, foram destacadas algumas mudanças referentes ao “progresso” e às “extraordinárias realizações dos tempos modernos”, às descobertas e às invenções em todos os setores e à manutenção do progresso, com o incremento das comunicações – rede telegráfica e telefônica.

Tais mudanças desencadearam alterações no modo de vida das pessoas, provocando “crescente competição”. Refere-se ao aumento dessas exigências impostas à eficiência dos indivíduos, que fomentaram as necessidades individuais e a intensa busca de prazeres materiais. Dessa maneira todas as camadas da população, segundo Freud no referido artigo, alcançaram um luxo nunca vivido. Para ele, o incremento das comunicações alterou completamente as condições do comércio, e as crises políticas, industriais e financeiras atingiram círculos muito mais amplos que anteriormente. Os conflitos religiosos, sociais e políticos, a atividade partidária, a agitação eleitoral e a grande expansão dos sindicalismos “inflamaram os espíritos”. A vida urbana tornou-se cada vez mais sofisticada e intranquila, as pessoas se submeteram à pressão e agitação, à

falta de tempo para o sono e para o lazer. Esse estado de coisas refletiu na literatura moderna que se ocupa de questões controvertidas, despertam paixões e encorajam a sensualidade, a intensa busca dos prazeres. Há uma superestimulação e excitação da audição por grandes doses de “música ruidosa e insistente”. As artes plásticas e cênicas mostram o repulsivo, o feio e o estimulante, não hesitando em apresentar aos olhos, com nauseante realismo, as imagens mais horríveis que a vida pode oferecer.

Freud conclui que as descrições que esse quadro geral apresenta trazem subsídios suficientes para indicar os “numerosos perigos à evolução da civilização moderna” (FREUD, 1908, p. 191), no incremento das doenças atuais. Questiona, porém, sua *imprecisão* para explicar as peculiaridades dos distúrbios nervosos, como o fator etiológico mais importante na “influência prejudicial da civilização”, qual seja, “a repressão nociva da vida sexual dos povos (ou classes) civilizados, através da moral sexual civilizada que os rege” (FREUD, 1908, p. 189). Protesta o aspecto descritivo e fenomenológico das formulações de Erb (1839) e se propõe ao estudo metapsicológico da angústia e sua relação com os sintomas neuróticos. Trata-se do “preço a pagar” pela supressão das pulsões, em função do que Freud especifica como contribuições individuais para “o acervo cultural de bens comuns e ideais” (Freud, 1908, p. 192). Paga-se com a renúncia de uma parcela do sentimento de onipotência, do desejo de vingança e das inclinações agressivas. Há, portanto, perdas para o sujeito que se adapta aos princípios civilizatórios. Só através da abnegação, segundo ele, o homem tem conseguido a evolução da civilização.

Freud enfatiza, portanto, nesse artigo, a relação entre o incremento do aumento das doenças modernas e a intensificação das restrições sexuais. A repressão nociva da vida sexual dos povos civilizados através da moral sexual civilizada produz distúrbios, os sintomas. Se por um lado a energia sexual tem a capacidade de trocar seu objetivo sexual por outro não sexual, mas psiquicamente relacionado (sublimação), de outro lado essa energia também pode perder a mobilidade. Ao fixar-se de forma obstinada, inutiliza sua força e a leva a degenerar-se, produzindo as chamadas “anormalidades” ou as psiconeuroses, atesta Freud (1908, p. 193). Ao referir-se à “supressão” dos impulsos, esclarece tratar-se de uma “supressão aparente”, cada vez mais falha.

Se em 1908 o progresso e a técnica eram fatores desencadeadores das “doenças nervosas”, o que dizer das evoluções da ciência e do mercado como referenciais nos dias de hoje, ofertando representações para enlaçamento do sujeito? Os educadores referem-se a uma pressa em responder, quer com trabalho ou atitudes, em um ritmo

mais exigente do que se gostaria ou mesmo se poderia. As consequências desse embate, muitas vezes, apresentam-se na forma de estresse e ausências do trabalho, ou ainda, refletem em sua vida na sala de aula com as crianças consideradas problema. Ao analisarmos os depoimentos dos educadores a partir das Conversações, no capítulo VI, poderemos conferir a intensidade com que tais problemas se anunciam.

Em “O mal-estar na civilização”, Freud ([1930]1974) extrai as consequências da imersão do ser humano no mundo civilizado, trazendo novamente essa questão do desenvolvimento das ciências, sem deixar de destacar o que ele chama de “fator adicional de desapontamento”: o progresso nas ciências e sua aplicação técnica, possibilitando controlar as ameaças da natureza sobre os humanos, a subjugação do poder da natureza, não trouxeram aos homens mais satisfação nem felicidade. Apesar de Freud (1930) não eliminar o valor do progresso para a economia da felicidade, acrescenta, porém, à “longa lista de benefícios” dos progressos científicos e técnicos a expressão “prazer barato”. O que sobressai em seu texto, mais uma vez, é a irredutível coerção da civilização como fonte de mal-estar, cuja situação o progresso não tem conseguido solucionar satisfatoriamente.

Para Freud (1930)

A palavra *civilização* descreve a soma integral das realizações e regulamentos que distinguem nossas vidas das de nossos antepassados animais, e que servem a dois intuitos, a saber: o de proteger os homens contra a natureza e o de ajustar os seus relacionamentos mútuos [...] talvez possamos começar pela explicação de que o elemento de civilização entra em cena com a primeira tentativa de regular os relacionamentos sociais (FREUD, 1930, p. 109-115).

Dois termos merecem realce nas palavras acima de Freud, por trazerem a base de sustentação do enlaçamento do ser humano ao social. São eles: *realizações* e *regulamentos*. Os regulamentos advêm das exigências dos preceitos civilizadores que, como impedimentos, cerceiam a plena realização pulsional. Ao mesmo tempo, Freud (1930) deixa claro que o processo de civilização propicia as realizações culturais. A regulação, portanto, como artifício que inibe os impulsos sexuais propicia, ao mesmo tempo, outras saídas ou destinos para a energia sexual, que, desviada de sua primeira finalidade, encontra meios civilizados de satisfação das pulsões, pela sublimação.

A sublimação como um tipo particular de destino pulsional é apresentada por Freud nesse artigo como eficiente saída para a interação do sujeito com a cultura. Essa constatação é oportuna pela proveitosa inserção do conceito de sublimação na educação de crianças, visando cumprir sua função de desviar os impulsos sexuais infantis para outros fins, tais como a aprendizagem.

Ao discutir o conceito de sublimação, nesse artigo, Freud (1930) a considera eficiente “técnica” para afastar o sofrimento humano, por meio do deslocamento da libido do qual sua função ganha maior flexibilidade. Em um momento desse artigo, contudo, contrapõe-se aos efeitos desse mecanismo, registrando que ele não é capaz de recobrir as falhas na busca de uma reconciliação harmônica entre o indivíduo e a cultura. Argumenta: “O ponto fraco desse método é que é acessível a poucas pessoas [...] e também não cria uma proteção completa contra o sofrimento. Não cria uma armadura impenetrável contra as investidas do destino e habitualmente falha...” (FREUD, 1974b, p. 99). A atividade profissional como forma de sublimação idealizada pela cultura falha porque a maioria das pessoas só trabalha sobre a pressão da necessidade, e não por livre escolha, o que acaba suscitando problemas sociais extremamente difíceis.

Ao trabalharmos em nossa pesquisa o mal-estar docente diante da criança considerada problema, abrimos entrada, nesse ponto do texto, para introduzir uma reflexão sobre o trabalho dos professores. Embora Freud não trate desse tema especificamente em seu artigo, somos instigados a interrogar o desgosto que os educadores expressam quando ultrapassam os limites que gostariam de manter em sua profissão. Presenciamos professores que se queixam do trabalho excessivo ao recorrerem a uma prática comum em nossa cultura, as “dobras”, que significam dupla jornada de trabalho. Em outros momentos, sentem-se exauridos, o que atribuem às exigências próprias ao ofício de educar. Às vezes são pressionados na própria sala de aula pelo Outro, representante de uma instância considerada superior, e sentem que não têm autonomia para encaminhar o processo educativo como gostariam. É muito freqüente recolhermos falas dos professores que, diante desses impasses, encontram como saída viável a desistência, como a que se segue:

Então eu falei: “Mas como! Eu estou tentando fazer o melhor que eu posso, eu nunca trabalhei com inclusão!” Falei que preferia até entregar minha sala então, porque eu não vou dar conta de trabalhar o

mesmo conteúdo com uma criança que eu nem sei se ela me entende. Essa é a verdade, eu nem sei se ele me entende (Professora B).

Retomando o ensaio paradigmático de Freud (1930) sobre o tema do mal-estar, conferimos que o autor traz vários adjetivos para descrever os efeitos da tencionada relação entre sujeito e civilização: *sofrimento, grave sofrimento, sacrifício, dificuldade, insatisfação, desapontamento, tensão, frustração*. Utiliza a expressão “mal-estar” com que nomeia seu artigo apenas por duas vezes no último capítulo. Primeiro, numa alusão à neurose com seus arranjos sintomáticos, diz que há “tipos de pacientes que não se dão conta de seu sentimento de culpa, ou que apenas o sentem como um mal-estar atormentador, uma espécie de ansiedade, se impedidos de praticar certas ações” (p. 159).

Mais adiante, ainda em uma menção ao sentimento de culpa que permanece inconsciente, diz que ele pode não ser identificado como tal e que talvez “se manifeste como um mal-estar, um descontentamento ao qual procuramos atribuir outros motivos” (idem, p. 160). Para Freud, então, o mal-estar é um estado, um descontentamento que alcança o ser humano sem que ele se dê conta do porquê, já que sua origem está associada ao sentimento de culpa inconsciente.

Os estudos metapsicológicos que Freud (1930) desenvolve nesse artigo detalham o embate intrapsíquico, enfatizando o “sentimento de culpa” e a formação do “supereu”. Renunciar à realização de desejos onipotentes gera sentimentos agressivos para com a civilização, explica ele. Como lidar com essa resposta destrutiva do sujeito em sociedade? Para o pai da psicanálise, o supereu é a consciência que pressiona a outra parte do ego, ameaçando-o com a mesma agressividade que seria endereçada a outros indivíduos. Uma tensão é criada entre ego e supereu, que é chamada sentimento de culpa. A civilização cria, portanto, um guardião interno para cuidar do instinto destrutivo e assim “consegue dominar o perigoso desejo de agressão do indivíduo, enfraquecendo-o, desarmando-o [...]” (Freud, 1930, p. 147). A agressividade é introjetada, em processo de internalização, e volta ao próprio eu. Uma parte do ego a assume e se coloca como supereu contra o resto da instância egoica.

Para que o sentimento de culpa produza efeito sobre as pessoas, não é necessário que se faça realmente alguma coisa, bastando para isso que se tenha a intenção de fazê-la. Surge, conseqüentemente, a questão de saber como a intenção se torna equivalente à ação. Como a pessoa chega ao julgamento do que é bom ou ruim? Rejeitando a premissa de uma “capacidade original”, Freud anuncia que uma coisa aparentemente

boa para o ego, em um primeiro momento, pode tornar-se perigosa e prejudicial em um tempo posterior.

Nomeando de “estranha influência” a ação que decide o que é bom ou mal, identifica nas pessoas amadas a dependência que norteia o sujeito em suas escolhas. O “medo da perda do amor” deixa o indivíduo vulnerável e exposto aos perigos da vida, inclusive à punição. Freud trabalha o conceito de autoridade e demonstra como ele é construído, desde a infância, transformando-se em uma representação psíquica. Inicialmente, o sentimento de culpa é apenas um medo de perder o amor dos pais, uma “angústia social”, argumenta Freud (idem, p. 148). Para ele, “uma grande mudança só se realiza quando a autoridade é internalizada através do estabelecimento do supereu” (idem). Quando, portanto, o sentimento de culpa é internalizado, a consciência não mais distingue entre intenção e ação, pois do supereu nada se esconde, “sequer os pensamentos”.

Freud (1930) salienta, portanto, que se conhecem duas origens do sentimento de culpa: a primeira seria o medo da autoridade externa, e a segunda, o medo do superego. A primeira exige a renúncia às satisfações pulsionais, e a segunda, além disso, exige punição se os desejos persistem em pensamento. Traremos detalhadamente suas construções sobre o conceito de autoridade, por entendermos ser este um aspecto sempre colocado em destaque nos relatos dos educadores, ao se expressarem sobre seu desconforto na lida com as crianças consideradas problema.

Assim podemos esquematizar a internalização da autoridade como importante recurso para lidar com o conflito sujeito e civilização:

1 - Renúncia às moções pulsionais – frustração – medo da autoridade externa.

2 - Renúncia às pulsões pelo medo da consciência – frustração – medo de uma autoridade interna.

3 - As más intenções são igualadas às más ações.

A consciência é, desse modo, resultado de uma renúncia pulsional. Essa premissa traz consequências para o sujeito e também para a cultura: a cada desistência de realização da agressividade ou da sexualidade, está associado um estado de frustração que produz mal-estar, e formações substitutivas são criadas como compensação. Deformadas, é verdade, já que se configuram como “solução de compromisso” em que se busca atender ao inconsciente e ao consciente, mas se inscrevem inexoravelmente na vida das pessoas: os *sintomas*. Lembra Freud nesse artigo: “Conforme aprendemos, os

sintomas neuróticos são, em sua essência, satisfações substitutivas para desejos sexuais não realizados” (FREUD, 1930, p. 163).

Ao desenvolver seus ideais, os processos civilizatórios ampliaram também suas exigências, preocupando-se muito pouco com a felicidade de cada um. Os regulamentos culturais para atingir os ideais elevados da vida coletiva reconciliam o homem com os sacrifícios, por meio de formações substitutivas que retificam as deficiências da civilização. O ser humano resiste, e sua forma de resistência ao mal-estar na cultura é a formação de sintomas como substitutos da realização iminente do prazer.

É instigante interpelar a fonte do mal-estar dos educadores nos tempos atuais, principalmente no que se refere à figura de autoridade do professor. Ao se alterarem as modalidades de enlaçamento social na cultura, o mal-estar do professor advém de manifestações de comportamentos dos alunos que eles tomam como “desrespeitosos” frente a uma autoridade hoje colocada em cheque. No trabalho com os educadores, o conceito de autoridade elaborado por Freud é importante quando queremos confrontar concepções que tomam esse conceito como já dado anteriormente à relação professor-aluno. Localizamos, contudo, alguns sintomas dos professores frente ao mal-estar com as crianças consideradas problema quando se sentem deslocados do lugar de autoridade pelos alunos. Sofrem. Do estresse às dores de cabeça, relatando também desalento, esmorecimento e excessiva insatisfação com a profissão.

Como entender a formação dos sintomas pelo viés psicanalítico?

3.2 Os sintomas como resposta ao mal-estar em Freud

O mal-estar do sujeito e da cultura de que falava Freud é produzido, portanto, como um preço a pagar pela vida coletiva humanizada pelo simbólico. Freud, desde o início de seus estudos, investigava a partir de um ponto: o que ia mal para o sujeito, denunciando a existência de conflitos psíquicos na formação das conversões histéricas – as cegueiras e paralisias das mulheres da era vitoriana do final do século XIX e início do século XX.

Em uma época em que a ordem dada reprimia a sexualidade feminina, os sintomas permitiriam, sob disfarce, a expressão de desejos recalcados. Freud convenceu cientificamente os catedráticos daquele tempo e, por que não, os teóricos da atualidade de que havia uma leitura dos acontecimentos para além do que os fatos demonstravam. As pantomimas que as histéricas davam a ver não eram meras simulações, mas

participavam de um engendramento sintomático exigido pela “formação de compromisso” entre consciente e inconsciente.

Essa seria a via de acesso possível para que os desejos inconscientes retornassem e pudessem encontrar algum nível de satisfação para o sujeito. As mímicas das neuróticas não eram, então, simulações conscientes, mas produções psíquicas inconscientes em que, ao contrário do que poderia parecer, diziam da verdade de cada mulher que entrava em sofrimento psíquico. Por seu modo de produção, os sintomas poderiam, conseqüentemente, segundo Freud, ser tratados pela interpretação. Se as “formações de compromisso” velavam, interpretar revelaria, abrindo possibilidades para lidar de outra maneira com as frustrações, pela renúncia ao prazer imediato instaurada pelo recalque.

Entre os anos de 1916 e 1917, Freud escreveu uma série de Conferências Introdutórias, em que formula uma teoria geral das neuroses, mais especificamente esclarecendo sobre a ação sintomática. Em sua conferência sobre “Os caminhos da formação dos sintomas” (1917), ao trabalhar a neurose histérica, Freud comenta que, para os leigos, os sintomas são a essência de uma doença, e curar significa remover os incômodos sinais. Segundo ele, os médicos fazem importante distinção entre sintomas e doença, e remover os sintomas não quer dizer que a pessoa esteja curada do mal. Constrói um posicionamento a esse respeito ao afirmar a capacidade de se formarem novos sintomas quando os antigos são eliminados. Adota a decisão de supor que “decifrar os sintomas significa o mesmo que compreender a doença” (p. 419). Para isso, trata os sintomas como “atos prejudiciais” ou no mínimo inúteis para as pessoas, por isso indesejáveis e causadores de desprazer e sofrimento. Por exigirem grande dispêndio mental do indivíduo na luta contra eles, trazem um empobrecimento para a vida das pessoas, paralisando-as frente a tarefas importantes para elas.

Pesquisas sobre o mal-estar docente, como as de Esteve (1987), Aguiar (2006) e Oliveira (2008), assinalam a inoperância dos professores no exercício de sua profissão. Precisamos, contudo, distinguir que a estrutura psíquica por Freud categorizada como *neurótica* não tem hoje a conotação de doença. Trata-se de um funcionamento do sujeito, em que o isolamento e a falta de eficácia no desempenho ou a inibição que impede o agir é entendida como entrave ao exercício da profissão que traz sofrimento para os professores. Esse entendimento é essencial para que não tomemos essas manifestações sintomáticas como forma de enquadrar os educadores em nosologias, cujas nomeações nada acrescentariam na resolução do que os faz sofrer. O diagnóstico estrutural somente poderia ser feito em um contexto clínico em que o psicanalista é

autorizado pelo paciente para tal. Na versão da psicanálise aplicada, “o sintoma é o que não vai bem [...] A manifestação repetitiva do sintoma impõe limites ao corpo e à ação do sujeito no mundo. E, assim, pode interferir na sua relação com o trabalho, na sua vida amorosa ou nas relações sociais”, define Santiago (2009, p. 69).

Acompanhando, contudo, Freud nesse artigo sobre a formação dos sintomas, destacamos seus argumentos de que os sintomas nem sempre foram motivo de maiores sofrimentos para o sujeito. Explica que eles têm na sua base um conflito entre querer realizar e não poder realizar um desejo proibido, e a decisão de satisfazer a libido de outra maneira que não diretamente, termina trazendo um nível de satisfação, indubitavelmente. Segundo Freud (1917), trata-se de “um acordo”, uma “reconciliação de forças”, quando um sintoma se forma. Esclarece que a resistência na eliminação do sintoma se deve ao apoio que lhe é dado por ambas as partes nessa luta, entre consciente e inconsciente. A libido insatisfeita, que foi repelida pela realidade, buscará outros canais de satisfação, encontrando na regressão e na fixação a estágios anteriores do desenvolvimento uma via indireta de satisfação. O embate é travado quando a libido encontra resistência do eu consciente para atingir a realização dos desejos mentais. O mal-estar que daí se origina induz á formação dos sintomas, que, aparentemente, solucionam o conflito.

É importante detectarmos nas falas dos professores, em muitos momentos, como os sintomas de adoecimento, irritabilidade e desânimo são insuficientes para sustentar as justificativas do que não vai bem no trabalho. Os educadores se angustiam e querem dizer sobre isso, acreditando que dali possam advir outros recursos para o mal-estar que sentem. Relatando o extremo incômodo e horror que uma criança considerada insuportável lhe causava, a professora supõe ao analista um saber e demanda: “Me dê uma luz!” Disputar com ele, impor autoridade, ameaçar, eram recursos falidos. Conversando sobre o caso, foi possível que o professor se reposicionasse não batendo de frente com o aluno, mas desviando-se da parceria sintomática ali estabelecida. Os frutos desse novo entendimento e funcionamento diferente sobre o que se repetia e não se mostrava produtivo puderam ser recolhidos: “*Tudo mudou. Ele agora tenta me agradar e já não é tão chato*”, relata a professora.

Na formação dos sintomas, Freud (1917) relaciona aos sintomas e sua forma repetitiva de satisfação às experiências da infância. A libido encontraria as fixações necessárias para romper o recalque, nas experiências sexuais da infância, nas tendências parciais abandonadas, nos objetos infantis que foram abdicados. A importância das

experiências infantis deve, portanto, ser deduzida do fato de o sujeito a elas haver retornado regressivamente, depois de terem sido expulsas em outro estágio. Esse retorno intensifica a significação das experiências vividas na infância.

A satisfação do sintoma, por conseguinte, é deformada pela censura, o que mescla uma sensação de sofrimento à satisfação. No sintoma existem muitos aspectos que lhes são estranhos. Para Freud, como o sintoma é algo que o sujeito não reconhece, ele sente a satisfação como sofrimento e se queixa deste. Em vez de promover uma mudança na realidade, os sintomas se estabelecem como ato interno. Sua engenhosidade está em apresentar ao ego um investimento distorcido da libido para realização do desejo.

Chama atenção, nesse ponto do artigo, para a educação e a tentativa de profilaxia das doenças nervosas. Afirma não ser possível, entretanto, alcançar todas as causas das neuroses, e a tentativa de proteger as crianças ou de adiar seu desenvolvimento carece de validade, devido ao fator constitucional. Coloca, portanto, em dúvida a profilaxia das neuroses na infância. Esse destaque do texto freudiano converge para os estudos que vimos realizando em nossas investigações. Por mais que a educação invista na formação dos pequenos, existe algo que escapa ao ideal da educação, mostrando a impossibilidade de uma prevenção na infância dos problemas e sofrimentos na idade adulta. Há um trabalho educativo a ser feito tomando os norteadores da cultura, sem contudo conseguir atingi-los em sua totalidade. Muito dos efeitos da tarefa educativa somente são recolhidos no *a-posteriori*. Esse ponto será explorado nas análises do capítulo VI deste trabalho.

Ainda no mesmo artigo de Freud (1917), é importante destacar a distinção feita entre realidade psíquica e realidade material: “no mundo das neuroses, a realidade psíquica é a realidade decisiva” (p. 430). A realidade psíquica refere-se às interpretações do sujeito de suas experiências com o mundo exterior. Uma citação de Lacan (1959-1960) sobre essa referência freudiana ao “mundo exterior” é esclarecedora nesse momento: “Alguma coisa tria, criva de tal maneira que a realidade só é entrevista pelo homem [...] O homem lida com peças escolhidas da realidade”. (p. 63). Nossas investigações têm apontado a tendência dos educadores em analisar as experiências das crianças em uma relação causal: “criança considerada problema = família problemática”. O entendimento do conceito de realidade psíquica desfaz essa perspectiva ambientalista, já que o sujeito apenas retira do mundo em que vive material necessário para suas elaborações. Tomadas como esclarecimentos, essas argumentações apontam para os educadores outras formas de compreender os problemas que as

crianças apresentam na escola, flexibilizando também o modo como vê sua relação com a aprendizagem.

Do artigo “O estado neurótico comum” (FREUD, 1917), destacaremos as elaborações freudianas ao referir-se à construção dos sintomas. Ele chama atenção para que, embora os mesmos fatores estejam em jogo na causação e no mecanismo de todas as formas de neurose sua constituição recai ora num, ora noutra desses fatores. Assim, Freud diz: “Cada qual, porém, escolherá uma peça diferente para sua própria representação beneficente” (p. 445). A “escolha” inconsciente dos elementos fantasísticos que irão compor o aspecto singular de cada um deve, portanto, ser considerada ao estudarmos a formação dos sintomas, ou os modos de funcionamento do sujeito. É comum, na educação, encontrarmos situações em que uma criança é considerada “insuportável” para um professor e perfeitamente tratável por outro. Essas preleções freudianas subsidiam a sustentação do sujeito singular que reside em cada aluno ou em cada professor e, portanto, a demanda de tratamento particular aos problemas que se apresentam. Tal modo de conceber faz frente às formulações generalizadoras que petrificam lugares e posições, tais como a criança ser considerada irredutivelmente problema ou o professor incompetente para ensinar.

Em outro artigo, ainda de 1917, “O sentido dos sintomas”, Freud defende: “Os sintomas têm um sentido e se relacionam com as experiências do paciente” (p. 305). Os pontos do trabalho de interpretação dos sintomas assim se encadeiam: deverá ser descoberta a relação entre uma ideia inicialmente sem sentido e uma ação despropositada a uma situação passada daquela paciente em que a ideia se justificou e a ação serviu a um propósito. Essas elaborações freudianas corroboram nossas reflexões anteriores sobre a consideração do que é singular em cada sujeito.

Outro importante artigo de Freud que versa sobre os sintomas é de 1920: “Além do princípio do prazer”. É um texto que nos interessa de perto, por promover um entendimento diferenciado do funcionamento psíquico e o conceito de “repetição do mesmo”. Suas elaborações ampliam nossas condições de análise quando as aplicamos às circunstâncias tencionadas na sala de aula, que se repetem. A aparente ineficácia de tais posicionamentos, tanto dos professores como dos alunos, é motivo de discussões e debates com os professores, sempre que demandam soluções para esses problemas.

Freud (1920) discute mais detalhadamente algumas circunstâncias em que o princípio de prazer não é levado a cabo, colocando em debate o pressuposto do funcionamento mental orientado pela busca do prazer e evitação do desprazer. Embora

não exista a intenção de abandonar o objetivo de obter prazer, este pode ser adiado, e há tolerância em suportar o desprazer e até esforço para obtê-lo.

Conclui, nesse trabalho, a postulação fundamental para a psicanálise de que há uma compulsão à repetição de experiências nem sempre prazerosas. Relata a observação de uma criança de um ano e meio que brincava de atirar objetos para em seguida sair à procura deles. A palavra acompanhava o ato da criança, o que nos mostra a importância da linguagem na produção dos sintomas. Com um carretel preso a um cordão, exclamava “o-o-o-ó”, ao arremessá-lo e um alegre “da” ao puxá-lo de volta para si. Em alemão, o “o-o” foi interpretado como *fort*, que significa *ir embora, partir*. E o “da” como *ali*, ao expressar contentamento com o retorno do objeto lançado. O caráter repetitivo da brincadeira de desaparecer e aparecer chamou atenção de Freud, que viu uma relação entre o brincar da criança e as saídas e chegadas de sua mãe. Mais ainda, Freud se interrogou por que, embora a partida da mãe trouxesse uma vivência desagradável, a criança repetia aquele jogo. Responde a questão defendendo a brincadeira como possibilidade de elaboração da angústia provocada pela separação. Ali a criança se deslocava do papel passivo para o ativo, em que, supostamente tendo domínio da situação, poderia atenuar o desprazer que ela lhe despertava.

Em suas subseqüentes análises desse material no mesmo artigo, Freud anuncia uma postulação de extrema importância para a psicanálise:

A psicanálise era então, primeiro e acima de tudo, uma arte interpretativa [...] Contudo, tornou-se cada vez mais claro que o objetivo que fora estabelecido – que o inconsciente deve tornar-se consciente – não era completamente atingível por esse método. O paciente não pode recordar a totalidade do que nele se acha reprimido, e o que não lhe é possível recordar pode ser exatamente a parte essencial (FREUD, 1920, p. 31).

A constatação de que nem tudo que estava inscrito no aparelho psíquico era dado a ser interpretado pela palavra, de que existia algo além, foi o grande momento de virada da teoria psicanalítica. Para Freud, a existência de “algo mais primitivo, elementar e mais instintual do que o princípio de prazer” aciona a compulsão à repetição. Lacan partiu dessas postulações freudianas para explicar pontos fundamentais sobre a nova versão de sintoma, como veremos na sequência deste trabalho.

Ainda nesse texto, Freud elabora sobre a tendência humana de “recorrência à mesma coisa”. Na transferência, os pacientes repetem situações indesejadas e emoções penosas, reproduzidas sob a pressão da compulsão. Muitas pessoas se deparam com situações sempre finalizadas da mesma maneira, como o benfeitor que é abandonado de forma intempestiva por todos os seus protegidos. Há o homem cujas amizades sempre terminam com a traição de amigos, ou ainda o amante cujos casos amorosos atravessam as mesmas fases e sempre chegam a conclusão idêntica. E também as situações em que os professores repetem respostas estereotipadas com os alunos e vice-versa, dificultando a transmissão, como temos destacado.

Ainda nesse artigo, Freud (1920) elabora o conceito de “pulsão de morte”. Diz da oposição entre pulsão do ego ou pulsão de morte e a pulsão sexual ou pulsão de vida. A pulsão de morte seria o propósito da vida, e a pulsão sexual, a corporificação da vontade de viver. A pulsão de morte procuraria restaurar um estado anterior de coisas, e as pulsões sexuais estariam, permanentemente, buscando e conseguindo uma renovação da vida. Essas pulsões estariam associadas desde o início da vida do indivíduo, e Freud conclui que o princípio de prazer parece servir à pulsão de morte, já que o prazer está ligado à liberação de excitações do aparelho mental até mantê-lo o mais baixo possível. Muitos comportamentos contraditórios que se expressam no espaço escolar em forma de agressividade, desinteresse ou apatia, tanto de alunos como de professores, poderiam ser entendidos dentro desse referencial teórico. Esse é um desafio por nós adotado que será mais bem articulado no capítulo VI de análise das Conversações.

Para Freud (1920), o que se repete e insiste na clínica é o sintoma. O sujeito tende a dizer pelo sintoma o que não pode ser dito de outra maneira, como se a repetição do mesmo fosse um “apelo” a ser escutado. No último artigo de Freud de 1926, sobre os sintomas: *Inibições, sintomas e angústia*, ele delimita os campos conceituais de inibição, sintoma e angústia. A importância desse artigo é que Freud retoma a vinculação dos sintomas ao mundo dos objetos e do objeto perdido.

Justifica a busca de distinção entre sintomas e inibições pela constatação da existência de inibições, e não de sintomas, nas moléstias. Os dois conceitos não se encontram, portanto, no mesmo nível. A *inibição* tem ligação especial com a redução da função, não tendo necessariamente caráter patológico. “Podemos muito bem denominar de inibição uma restrição normal de uma função” (FREUD, 1926, p. 107). Já o *sintoma* é tomado “quando uma função passou por alguma modificação inusitada ou quando

uma nova manifestação surgiu desta” (ibidem). De acordo com essa lógica, uma inibição pode ser considerada também sintoma.

Em se tratando de uma *inibição*, a renúncia à função atende a certa finalidade, fácil de reconhecer nas inibições específicas, quando os órgãos pretensamente colocados em ação tornam-se acentuadamente erotizados. Freud exemplifica o conceito examinando algumas funções do Eu, como a função sexual, a de comer, de andar e de trabalhar. No trabalho, pode aparecer como menor capacidade de realizá-lo ou por disfunções que impedem o sujeito de continuar. O conceito de inibição associado aos sintomas parece ser a situação de desânimo que acaba desviando os docentes e os indispondo a exercer seu ofício.

O psicanalista chama ainda atenção para algumas inibições de caráter autopunitivo em um conflito entre Eu e Supereu. Obter sucesso profissional, por exemplo, traria prazer ao ego, mas é algo que o severo Supereu proibiria. Enfatiza também o aspecto econômico das inibições, atribuindo a elas a função de reduzir gasto de energia em empreendimentos que seriam muito dispendiosos para o sujeito. Freud conclui que as inibições referem-se a um procedimento imposto ao Eu como medida de precaução ou de regulação de energia.

Freud (1926) afirma a clara ligação entre sintoma e angústia. Em alguns casos de inibição, a função é abandonada porque produziria angústia. Os *sintomas* têm como principais características serem “um sinal ou um substituto de uma satisfação pulsional que permaneceu em estado jacente; são uma consequência do processo de recalque” (p. 112). O processo do recalque se efetua a partir do Eu, que por ordem do Supereu se recusa a associar-se a impulsos advindos do id. Existe um ponto de exclusão a partir da consciência.

No recalque, as ideias referentes às moções pulsionais permanecem preservadas no inconsciente, mas impedidas de se manifestarem tal e qual. Freud interroga sobre o endereçamento dado ao impulso ativado pelo id que procurou satisfação. Explica que o prazer esperado, devido ao processo do recalque, transformou-se em desprazer. No entanto, esse processo exigiu uma concessão do ego para que os processos do id fossem abrangidos. Por meio de um sinal de desprazer, o ego influencia o id e mantém controle sobre ele. O ego retira seu investimento do representante pulsional que deverá ser recalcado e libera desprazer, na forma de angústia.

Nesse ponto de discussão, Freud (1926) considera a possibilidade de falha no recalque e a direção dada aos impulsos, nessas circunstâncias, programando a busca de

substitutos e a formação de sintomas. Esses substitutos, por serem muito mais reduzidos, deslocados e inibidos, não mais serão reconhecidos como satisfação a partir daí. Assim, sua realização não apresenta qualquer sensação de prazer, mas, ao contrário, tem a qualidade de uma compulsão. Não poderá, portanto, haver uma descarga pela motilidade, e a pessoa terá que gastar sua energia no próprio corpo. Sob a influência da realidade externa, o impulso recalçado não poderá ser transformado em ação, e o processo substitutivo não produz efeito sobre a realidade, pois o ego controla tanto o caminho para a consciência como para a ação.

Na teoria de Freud sobre a angústia, a delimitação de seu surgimento a partir do *recalque*, ou seja, o *recalque produzindo angústia* é defendido por ele nesse momento. No entanto, Freud revela, ainda nesse artigo, que as *causas do surgimento da angústia são anteriores à formação do superego*, referindo-se à “repressão primitiva” e à “pressão posterior”. Inverte então sua teoria: a angústia é que produz o recalque.

Vale ressaltar, ainda, nesse ensaio de Freud (1926), a referência ao “ganho secundário proveniente da doença”, mais uma vez desenvolvido como ajuda ao ego para incorporação do sintoma. O ganho secundário termina aumentando a fixação do sintoma, ampliando os laços conciliatórios entre ego e sintoma, difíceis de afrouxar. O sintoma apresenta então duas faces diretamente opostas uma à outra: *prazer* e *desprazer*. O *deslocamento* e a *distorção* são características importantes dos sintomas, por constituírem mecanismos alternativos aplicados ao representante psíquico de conteúdo ideativo do impulso sexual recalçado.

Podemos entender que a insistência em permanecer em certas posições aparentemente desprovidas de prazer ou propiciadoras de desprazer na relação professor-aluno-saber traz embutida em sua expressão um ganho de prazer. A busca de reconhecimento como bom professor, ou ainda o receio de ser agredida pelos pais ou de ser chamada pela regional e sofrer punições, do lado dos professores, são justificativas para a imobilidade frente aos problemas. A localização desse ponto, nas Conversações, traz contribuições para que esse enodamento se flexibilize, deixando fluir a transmissão. Veremos no capítulo VI algumas situações ilustrativas desse funcionamento psíquico.

Após se deter em delimitar a etiologia da angústia e sua relação com o sintoma, Freud (1926), no referido artigo, se interroga: mas, afinal, *o que é a angústia?*

A angústia é uma reação a uma situação de perigo [...] Pode-se dizer que se criam sintomas para evitar a situação de angústia [...] Seria mais verdadeiro dizer que se criam sintomas a fim de evitar uma situação de perigo cuja presença foi assinalada pela angústia. Nos casos que examinamos, o perigo em causa foi o de castração [...] (idem, p. 152).

Trata de responder a essa questão aproximando-a de um estado afetivo, com caráter acentuado de desprazer, sendo algo que se experimenta. Vem sempre acompanhada de sensações físicas referentes à fisiologia de órgãos específicos do corpo e revela a existência de atos de descarga. A angústia surgiu originariamente como estado de perigo, ou ainda funciona como sinal para impedir que a situação de perigo ocorra. A perda de objeto, assim como a angústia de castração, constitui determinante da angústia. O ego reage com *sinal de angústia* diante do perigo que representa o *superego* com sua capacidade de punição ou retirada de amor, quando concebe as figuras parentais. A representação final do superego é o *medo da morte* fomentando angústia.

Freud trabalha, além disso, a especificidade da angústia quando o perigo é real e conhecido e da angústia sem objeto, ou angústia neurótica. A angústia realística e a angústia neurótica mescladas e a intensidade da angústia frente a um perigo conhecido deixam um excedente de angústia que pode determinar a formação de sintomas.

Sobre esse “excedente de angústia”, Lacan construirá a teoria dos sintomas em sua clínica. O tratamento dado aos sintomas por Lacan amplia o entendimento dos fenômenos contemporâneos que expressam que algo não vai bem na cultura e para o sujeito, e as possibilidades de se intervir, nesse contexto. Em muitas ocasiões recorreremos à leitura lacaniana dos sintomas para entender o que emperra o ato da transmissão nos espaços educacionais em nossos dias.

3.3 Os sintomas em Lacan

As elaborações de Lacan sobre os sintomas devem ser tomadas em dois tempos. Para o Lacan do simbólico, assim demarcado o “primeiro Lacan”, o sintoma é definido como “o significante de um significado recalcado da consciência do sujeito” (Lacan, 1998, p. 282). O sintoma, para ele, nesse momento, participa da linguagem e de suas leis e somente assim pode ser concebido, já que se estrutura como linguagem. Nessa

dimensão, o desejo circula escamoteado, disfarçado, nas reticências e nos intervalos da demanda endereçada ao Outro.

Aos poucos Lacan revê suas premissas e, para além de Freud, desenvolve o conceito de *objeto a*, onde focaliza o resto de toda operação simbólica significante.

Vejam, portanto, as elaborações lacanianas a partir dos textos de 1950 e do início de 1960, em dois vieses:

1º - Na dimensão do simbólico do “inconsciente estruturado como linguagem”;

2º - Na dimensão do real, pela vertente do “inconsciente pulsional”.

Ao privilegiar a dimensão simbólica, Lacan, de acordo com Dias (2006), sustenta o sintoma como “sintoma-mensagem num sentido recalcado, que pode ser decifrado como as demais formações do inconsciente” (p. 399). É o retorno de Lacan a Freud, só que agora apoiado em seus estudos de linguística estrutural. O conceito de pulsão, nessa época, se reduzia a cadeia de significantes, já que também podia ser estruturada em termos de linguagem. Assim, ele faz a retranscrição de conceitos freudianos, vinculando-os sempre à cadeia de significantes. O sintoma como mensagem a ser decifrada só é possível porque é sustentado subliminarmente pelos significantes.

Dias (2006) realça, em seus estudos, ponto importante do percurso de Lacan. Embora Freud tenha destacado o conceito de satisfação pulsional vinculado ao sintoma – como registramos anteriormente no artigo de 1920 –, Lacan deixa inicialmente de lado a insatisfação contida no sintoma freudiano, quando ele localiza a pulsão como aquilo que não se pode dizer e, por conseguinte, ficaria fora do campo da interpretação analítica. O que insiste no sintoma poderia ser libertado pela via significante, atesta o Lacan do simbólico. Somente mais tarde ele comprova a impossibilidade de se ter livre acesso à totalidade do que foi recalcado e defende a verdade da fala plena como uma meia verdade, somente. Algo do sujeito resiste ao significante.

De acordo com Dias (2006) em 1950, Lacan trabalha o conceito de repetição via registro do simbólico, sem contudo deixar de situar a repetição a partir do real, numa continuação ao Além do princípio de prazer freudiano. Refere-se a um obstáculo intransponível que obriga o sujeito a repetir. O que o sujeito procura na repetição é o objeto perdido nunca mais encontrado, mas cuja busca originará os objetos substitutivos. Mesmo depois do desejo satisfeito, algo resta. O final do desejo é sempre resultado de um engano e o resto é o gozo ligado à angústia, já que o que o sujeito busca está perdido: o objeto imaginarizado como prazer pleno. Em seu entendimento, o sintoma laciano passa então a ser tomado, a partir de 1960, como forma de

organização do gozo¹⁵ pelo sujeito. Na relação com o Outro o sujeito se estrutura e goza desse Outro, portanto. Os arranjos encontrados por cada um para lidar com a perda de gozo, com o desperdício na busca de um objeto nunca encontrado, então dá a formatação ao sintoma de cada um.

Em 1962-1963, no Seminário da Angústia, Lacan trabalha o sintoma não como “a compulsão, com a luta ansiosa que a acompanha –, mas o reconhecimento de que *isso funciona assim*. O sujeito tem de se dar conta de que *isso funciona assim*” (p. 305). Seguindo essas premissas ele defende que o sintoma só se constitui se o sujeito se apercebe dele, se o identifica, o assimila e fala dele. Só assim o sujeito poderá sair dele, nos adverte. Suas considerações fundamentam o trabalho das Conversações com os educadores, em que falar do que não funciona nas escolas é expressar ao mesmo tempo em suas queixas um modo de funcionamento que demanda intervenção. Como diz Lacan nesse artigo, “é somente por aí que rompe a implicação do sujeito em sua conduta, e essa ruptura é a complementação necessária para que o sintoma seja abordável por nós” (p. 306).

Ainda no artigo citado, Lacan (1962-1963) relaciona o sintoma à função do objeto *a* como causa de desejo. “O *a* que definimos como o resto da constituição do sujeito no lugar do Outro, na medida em que se constitui como sujeito barrado”, define Lacan (1962-1963 p. 309). O sintoma passa a ser o resultado disso, já que, na visão de Lacan (1962-1963) o efeito é o desejo. “É um efeito que não efetuou nada”, diz Lacan (p. 310).

Para Serge Cottet (2005), “a esse resto Lacan chama objeto *a*, que permanece incluído no sintoma e não cede [...] É o sintoma como defesa contra o gozo, suplência às carências simbólicas, mais que enigma a ser decifrado.” (p. 17-18). Segundo esse autor, para se opor à decifração, o ato analítico promove o corte ou estreitamento do que fala o sujeito, contrapondo-se às intermináveis buscas de sentido. É uma prática que não visa somente a escuta, mas a divisão do sujeito no sentido dado ao sintoma. Na esteira desse aporte, o sintoma aparece mais como solução do que como compromisso de um conflito, insiste esse autor. Em nossa prática da psicanálise aplicada à educação, a posição adotada de interrogar sobre o que nos estranha, produz efeitos surpreendentes nas escolas: estranhar os excessos dos professores em seu fazer, o que eles nomeiam,

¹⁵ Lacan trabalha no Seminário 17 de 1969-1970 o significante como aparelho de gozo. Referindo-se ao “objeto perdido”, franqueia Freud ao inscrever a repetição na dialética do gozo: “uma dialética do gozo é propriamente aquilo que se dirige contra a vida. É no nível da repetição que Freud se vê de algum modo obrigado, pela própria estrutura do discurso, a articular a pulsão de morte”. O gozo transborda o princípio de prazer que o limita. (p. 43-44).

em uma escola de “fazeção”. O que anteriormente era justificado pela demanda imaginária do Outro tornou-se, então, passível de ser revisto.

Santos (2005) argumenta que, ao rebatizar o *sinthoma* alterando sua escrita, Lacan possibilita identificar outras modalidades de gozo sintomático e relativiza o laço entre este e o inconsciente. Não se trata mais de uma formação inconsciente dada a interpretações, como vimos Freud discorrer nos artigos de 1917 sobre os sintomas, mas sim de nos conduzirmos ao real do sintoma. A clínica do sintoma não visa mais a cura através da interpretação significativa, mas “implica no esforço em circunscrever a pequena parcela de real a que nós visamos quando o definimos por meio dessa fórmula [...]” (p. 61).

Os conceitos de real e de objeto *a* balizam o dispositivo das Conversações com os professores. Os princípios desse dispositivo grupal favorecem a busca da palavra que contorne o mal-estar do professor. O que um diz pode fazer ressoar no outro que se aproxima daquele dizer. É possível também, em alguns momentos, interceptar o dizer que não diz, muito comum no início das Conversações, para que uma redução dos excessos imaginários seja eficaz. Em grupo, muitas vezes essa posição é assumida por um colega participante: “*Mas você não disse que já estava com problemas em casa, e por isso estava se estressando com os problemas da escola?*”, interrogou uma professora a certa altura da troca entre os dizeres, o que permitiu à colega se reposicionar frente aos problemas.

Mais do que revelar, a psicanálise aplicada visa intervir no mal-estar e, para isso, lança mão da confrontação, da interrogação e da redução ao fazer a “oferta da palavra” para o grupo de professores da pesquisa, como trabalharemos no capítulo IV desta tese. O fundamento que subsidia esse manejo se apoia na lógica de que, se existe uma carência simbólica na base dos sintomas atuais como resposta ao mal-estar, existe também ausência de sentido. Há, portanto, de se buscar cindir os nós para dar entrada a algo do simbólico que contorne o real, por meio da palavra.

Se em Freud temos uma referência aos caminhos do sintoma testemunhando que em tratamento o paciente pode tornar-se “senhor do seu sintoma”, uma leitura lacaniana do sintoma aponta para uma solução chamada “identificação ao sintoma”. Laia (2008) destaca que “nem senhor, nem escravo, trata-se muito mais de tomar o sintoma como um *parceiro* do sujeito em sua lida com o real impossível de suportar” (p. 6). Por não deixar de se inscrever, o sintoma torna-se uma forma possível de enlaçamento do sentido ao real.

Para além da interpretação freudiana ou da localização dos significantes mestres que definem o destino do sujeito, é preciso isolar os modos de gozo do sujeito para que uma redução dos significantes-mestres se opere. E é com base na segunda clínica de Lacan, quando o mal-estar na cultura é uma resposta ao real sem palavras, que psicanalistas contemporâneos promovem a leitura da cultura e dos sintomas de nosso tempo e suas consequências para o sujeito.

3.4 O mal-estar na cultura contemporânea e os sintomas atuais

Várias nomeações surgem para distinguir uma e outra forma de enlaçamento do sujeito com a cultura, o que caracterizaria os sintomas atuais. Segundo Cottet (2005), “confrontam-nos com outros sintomas, menos freudianos, sobretudo nas instituições, nas quais não se pensa necessariamente que esses sintomas sejam decifráveis pela escuta clássica” (p. 24). Adverte, porém, que é mais uma exigência feita à psicanálise de não recuar frente ao excesso que caracteriza as formas aberrantes de gozo contemporâneo.

Na nova cultura perfilam-se as considerações acerca das depressões, que ganham novas feições, fazendo parte da vida das pessoas cada vez mais cedo. Outro ponto sintomático da civilização atual aponta-nos a contradição: se o “trabalho infantil” atinge os menos favorecidos socialmente, sendo considerado como uma via “fora da lei”, entre os mais abastados a questão do trabalho como instrumento promotor da independência dos filhos tem se colocado cada vez mais tarde.

De um lado, a obesidade, de outro lado, a desnutrição ou a anorexia, anunciando um excesso para além da materialidade do que se come, mas como se alimentam as pessoas. O que ingerem ou deixam de ingerir tem hoje contornos sintomáticos próprios. A adição às drogas, incluindo aqui o consumo exacerbado de bens materiais e de medicamentos legalmente prescritos, coloca-se como uma problemática de semblante bem moderno, assim como o excesso de velocidade no trânsito. Ponto de desatinos e debates intensos tem sido os que se originam das tensões envolvendo figuras de autoridade nas instâncias diversas, desde as intrinsecamente familiares como as da sociedade em geral, até as do espaço escolar. A agressividade e a violência emergem nos espaços coletivos, nas escolas, nos estádios de futebol, nas famílias de forma bastante trágica. Uma tragédia se anuncia não em uma tecitura fantástica como a

experiência edípica em seu complexo. Mas como mostras do real que coloca em jogo a ausência de uma falta regulatória e imprime as marcas do gozo excessivo.

O ideal civilizatório tenta dar seu contorno, mas se tem a sensação de que os marcadores estão em outro lugar. Algo desse “impossível de suportar” não se submete e irrompe abruptamente, causando impactos. No enlaçamento com o Outro, representante da cultura, algo escapou ao envoltório da palavra e não se inscreveu, mas insiste em se escrever como sintoma, anunciando um novo modo de funcionamento entre os sujeitos.

Na educação, um ideal foi instaurado no período que sucedeu a instituição da República, ditando que a educação formal deveria incluir a totalidade dos cidadãos brasileiros. Esse ideal foi reafirmado em vários momentos da história, como vimos no capítulo I desta tese, revalidado no capítulo II. Mas, por mais que se invente e teorize sobre o conhecimento e práticas de ensinar, a segregação no espaço escolar permanece, embora a versão sobre os problemas se atualize.

Importa-nos levantar o traçado contemporâneo das dificuldades enfrentadas pela sociedade atual e suas repercussões na subjetividade de nosso tempo. Alguns psicanalistas aceitaram a tarefa de buscar novas formulações que dessem conta de traduzir o mal-estar na cultura contemporânea, de cujo material nos serviremos na elucidação de nossas postulações.

Duas formulações lacanianas nos servem de orientação quando nos debruçamos sobre os problemas que produzem mal-estar em nossos dias. Uma, de 1938, quando Lacan postula o *declínio da imago paterna* com o advento da técnica e do discurso da ciência. Segundo Lacan, nossos dias estão marcados por grandes invenções, com o propósito de trazer ao homem afeito ao progresso, maior conforto. Contraditoriamente, o advento e a exaltação da técnica nos tempos atuais ocasionaram embaraços à tão sonhada plenitude científica, nos adverte ele. Para Lacan (1938), os homens estão enveredando por uma era planetária, propensa a que insurja algo da destruição de uma antiga ordem, balizada pela *falência da função paterna*. Daí, várias consequências podem advir, “[...] um grande número de efeitos psicológicos parece-nos decorrem de um declínio da imago paterna. Um declínio condicionado por se voltarem contra os indivíduos alguns efeitos extremos do progresso social [...]” (p. 67), enuncia. Interessamos pesquisar os efeitos desse declínio no espaço escolar já que aparece insistentemente no discurso docente. Esse modo de estar na sociedade contemporânea influencia as representações e modos de agir de professores e alunos, gerando impasses.

Outro ponto que nos interessa destacar em Lacan está em seu artigo “Alocução sobre as psicoses da criança”, de 1967, quando ele também faz alusão aos problemas de nossa época. Ali ele se refere à intensidade dos problemas que afetam as estruturas sociais devido ao progresso da ciência que induziram ao programa de artifícios culturais globalizados, provocando alterações no aparelho social. Um dos mais elevados acertos de contas pelo progresso da ciência talvez seja o fato de termos de nos haver com a chaga da segregação, defende ele.

É também Lacan quem nos ensina que nossa época pratica “[...] a segregação trazida à ordem do dia por uma subversão sem precedentes” (1967, p. 361). Ao referir-se à criança psicótica no interior do coletivo, o autor diz que o psicótico se apresenta ali como um sinal de um impasse. Descrevendo esse campo de atuação para o psicanalista, Lacan (1967) interroga como se poderia estar fora desse campo, ainda que nele estivéssemos engajados. Questiona ainda se, em virtude da ignorância em que é mantido o corpo pelo sujeito da ciência, haveríamos de destacar o termo “criança generalizada”.

O discurso da ciência promove a forclusão do sujeito na medida em que homogeneiza e generaliza os saberes. Em nossos estudos sobre o fracasso da relação ensino-aprendizagem, entendemos que as concepções formadas a respeito dos alunos que “não respondem dentro de um padrão de normalidade”, segundo dizem os educadores, podem negligenciar a singularidade da criança. Isso porque as explicações para sua resistência à escolarização não são consideradas no detalhe, e sim enquadradas nas totalidades. Da mesma maneira os professores se debatem com o discurso das generalizações que os incluem no quadrante da incompetência por não conseguirem ensinar a todos como o esperado.

Não poderíamos passar ao largo do Lacan de 1970, que, ao confirmar seu discurso sobre a existência de uma falha na estrutura significante, introduz alocução sobre a “ascensão ao zênite social do objeto que chamo pequeno *a*, pelo efeito de angústia provocado pelo esvaziamento com que nosso discurso o produz por falta de produção” (p. 411). Para que a máquina funcione, continua Lacan, para que esse furo seja preenchido, é necessário o mais-de-gozar. Com essa afirmativa ele quis dizer que, quando não há mais significantes aos quais recorrer, compra-se qualquer coisa para dar sinal de inteligência do próprio tédio, do desejo de Outra-coisa, diz.

Lacan interroga, ainda nesse artigo, sobre que efeitos esperar do mal-estar freudiano na crise atual, já que um desvio se operou em direção à sede da falta-de-gozar. Segundo atesta, “não existe nenhum progresso a esperar de verdade ou de bem-

estar, mas apenas a guinada da impotência imaginária para o impossível que o real revela [...]” (p. 439). Diz que, a partir da impossibilidade com que o sexo se inscreve no inconsciente, este joga com outro sentido para manter a lei como desejável, conotando a impossibilidade de gozar.

Essas considerações serão marcantes para psicanalistas contemporâneos na leitura do mal-estar nos tempos atuais. Dentre eles, citaremos: Naparstek (2004), Chamorro (2005), Dominique Laurent (2005), Forbes (2005), Miller (2005), Trobas (2005) e Eric Laurent (2007). Daremos o traçado dos andaimes da civilização do nosso tempo, cujo baluarte influencia as relações nos espaços institucionais, principalmente nas escolas campo privilegiado em nossos estudos.

3.4.1 Jacques - Alain Miller: o objeto *a* e a leitura atual do mal-estar

Miller (2005) comenta os trabalhos apresentados por alguns colegas membros da Associação Mundial de Psicanálise (AMP), que por ocasião do Congresso em Comandatuba em 2004, se propuseram a “renovar a fórmula”. Comenta que os dizeres dos colegas referiam-se à mesma coisa: “os sujeitos contemporâneos, pós-modernos e até mesmo hipermodernos são desinibidos, neodesinibidos, desamparados, desbussolados” (p. 7).

O termo “desbussolado” foi utilizado por Jorge Forbes (2005) ao argumentar que, se antes o homem se angustiava por não conseguir atingir seu ideal, na atualidade ele se angustia frente às múltiplas oportunidades que a cultura oferece diante de um futuro incerto. Refere-se à angústia do homem “desbussolado” que vem sendo maltratada e acomodada pela neoreligiosidade e pela neocientificidade “[...] em um renovado mercado de títulos, que lhe confere uma batina respeitável para acalmar a temida amoralidade consequente à queda do pai” (p. 32).

Aos seus dizeres, Miller (2005) questiona: e desde quando estamos “desbussolados”? E pondera: estamos desbussolados desde que a “moral civilizada se dissolveu”, fazendo menção a Freud (p. 7). Nossa civilização atual estaria caminhando para o imoral, para a imoralidade, diferente da cultura no sentido freudiano, que dava bússola porque inibia. Argumenta, ainda, que desbussolados estamos desde que a civilização agrícola foi substituída pela industrial e a natureza já não baliza o homem. O real devora a natureza.

Expressa a continuidade de sua fantasia: será que não temos nenhuma bússola? Talvez tenhamos outra, argumenta. Lembrando-se da referência de Lacan ([1970] 2003) da subida do objeto *a* ao zênite social, ele se pergunta se o objeto *a* seria a bússola da civilização de hoje. Esse novo astro social, diz Miller, resultado de um forçamento para uma passagem ao mais além freudiano. Em sua intensidade, o objeto *a* vai sempre em direção ao *mais*, ao sem medida. Propõe dar a esse objeto o lugar dominante na civilização e construir um discurso hipermoderno da civilização. O significante mestre é votado a cair para ascender o *a*.

O discurso do mestre¹⁶ é o discurso do social. O que Lacan chama de avesso da psicanálise é o discurso do mestre. Hoje o mestre cai juntamente com as identificações, e sobe o mais-de-gozar¹⁷. Discute nesse ponto de sua exposição os lugares que os psicanalistas ocupam na civilização atual. Há, da parte dos psicanalistas contemporâneos, uma primeira proposta de retorno ao discurso do mestre, ou seja, recuperar os significantes da tradição. Segunda posição que Miller nomeia de passadista: nada acontece, pois o inconsciente é eterno. Uma terceira posição se esboça, de acordo com sua perspectiva. Se a primeira prende-se ao passado e a segunda resiste a um presente eterno, a terceira posição pode ser considerada progressista. A psicanálise tenta se ordenar no tempo das ciências e das falsas ciências. Destaca que a psicanálise lacaniana deve se reorientar pela falha como manifestação da relação com o impossível.

Ao debater as questões atuais da civilização, esse autor faz importantes elaborações ao estabelecer uma ligação entre o nascimento da psicanálise e o mal-estar instalado na cultura do início do século XX. Na sequência de seus estudos, Miller (2005) defende: “O mais-de-gozar ascendeu ao lugar dominante” (p. 12). Esse é o discurso da civilização hipermoderna. O objeto *a* comanda. No regime do discurso do mestre, essa verdade era recalcada pelo significante mestre. Hoje, os significantes mestres já não chegam a fazer existir a relação sexual.

As leis de outrora regravam a sexualidade do sujeito sob referências que defendiam que, “para fazer existir a relação sexual, é preciso refrear, inibir, recalcar o gozo¹⁸” (MILLER, 2005, p. 13). Segundo ele, a própria psicanálise abriu caminho para

¹⁶ Em 1964 Lacan trabalhou os quatro discursos, no seminário: O avesso da psicanálise. Sobre os quatro discursos, descreveremos mais detalhadamente no item 3.5 desta tese.

¹⁷ Essa referência de Miller ao “mais-gozar” está ligada ao objeto *a*. Lacan (1968-1969) assim relaciona o gozo total ao real: “o gozo, aqui, é um absoluto, é o real, e tal como o defini, como aquilo que sempre volta ao mesmo lugar” (p. 206).

¹⁸ “Inicialmente ligado ao prazer, o conceito de gozo implica a ideia de transgressão da lei: desafio, submissão e escárnio [...] Lacan estabelece então uma distinção essencial entre prazer e gozo, residindo

a liberação do gozo, para a ascensão do objeto *a* ao zênite social, fazendo um forçamento para dar passagem a um mais além dos limites que Freud descobriu. Seu advento questionou a repressão sexual daquele tempo, contribuindo para que e caminhasse em direção ao mais e aos excessos. Nos tempos modernos lidamos com uma relação sem medida, uma renovação acelerada e uma inovação frenética. Nesse sentido, Miller (2005) aponta o objeto *a* como sendo a bússola que orienta a civilização hipermoderna. E diz: “Então, de repente, eu me perguntei: será que o objeto *a* seria a bússola – como dizer? – a bússola da civilização de hoje?” (Idem, p. 8).

A prática lacaniana tem de se haver, portanto, com as consequências desse sucesso, sucesso da ordem de uma catástrofe, afirma. A ditadura do gozar sempre mais traz implicações, defende o psicanalista, como a dissolução dos casamentos, a dispersão das famílias, a devastação da natureza, as alterações no corpo, implementando um estilo de vida anoréxico. Discutindo sobre os sintomas, refere-se à descoberta histórica do sintoma freudiano no contexto, fazendo incidir um sentido científico sobre o real. O sentido no real que destacou a psicanálise da ciência trouxe, contudo, consequências para o saber psicanalítico. Houve interpretações outras que reduziram o sintoma a distúrbio, com tratamentos medicamentosos e banalização da importância do dizer do paciente.

Para Miller (2005), o segundo ensino de Lacan propõe renovar o sentido do sintoma: há furo no saber no real, a relação sexual faz furo nesse saber. “É a relação sexual que faz objeção à onipotência do discurso da ciência”, diz Miller (2005, p. 16). Os sintomas seriam não uma disfunção, não uma desordem, porque não há ordem, não há saber no real que dita lei. Os sintomas, hoje, são sintomas da não relação sexual. Não são sintomas-mensagem. Eles são, prioritariamente, signos da não relação sexual. Segundo Miller, os sintomas são necessários. “Eles não cessam de se escrever” (p. 17). É preciso crer no sintoma, eles exprimem que o gozo não está no seu devido lugar. Apresenta o enunciado: os sintomas são sintomas-gozo.

As elaborações de Miller acerca das inscrições dos sintomas contemporâneos baseados no excesso de gozar, atribuído a uma ausência de limitação ao gozo nos tempos atuais, nos lembram os sintomas escolares tão frequentes nas falas dos educadores. Estes se queixam da presença de “algo excessivo” que se presentifica tanto no “a mais das tarefas e exigências sobre os professores”, como nos “comportamentos

esse na tentativa permanente de ultrapassar os limite do princípio de prazer” (ROUDINESCO E PLON, 1998, p. 298-300).

desregrados dos alunos”. Em nosso modo de entender as falas dos professores, tais atitudes ou demandas são expressão do que não funciona ou de que o gozo está fora de lugar, como defende Miller nesse artigo. Ao discutirmos os depoimentos dos professores no capítulo VI desta tese, teremos oportunidade de confrontar as teorizações do psicanalista aqui referido.

3.4.2 Eric Laurent e a sociedade do sintoma

Outro psicanalista destacado nesta seção de nossos trabalhos é Eric Laurent pela precisão com que descreve a sociedade atual. No início de seu artigo intitulado providencialmente “A sociedade do sintoma”, Laurent (2007) esclarece importantes postulações acerca do que nomeia “conjuntura atual”. Faz referência a três psicanalistas em suas maneiras de abordar a inserção do sujeito na cultura. O mal-estar na civilização, como dizia Freud, ou o “sinthoma” na civilização, como precisa Lacan, pode ser escrito por Jacques-Alain Miller como matema, numa alusão a uma sociedade dominada pelo objeto a : $a > I$ (p. 163).

Recorrendo a Lacan no texto de 1970, em sua descrição sobre o efeito particular do discurso do mestre contemporâneo, o discurso capitalista, Laurent (2005) esclarece que, baseado na teoria marxista, Lacan aproxima o conceito de “mais-valia” da “falta de gozar”. A mais-valia como subtração irreversível dos direitos do trabalhador, que jamais será recuperada ou calculada. Essa mais-valia que é retirada do trabalhador, Lacan a compara à perda de gozo que anima a cadeia de significantes na troca metonímica a partir do que cai como impossível de significantizar. Para ele, a mais-valia é a causa de desejo “do qual uma economia faz seu princípio: o da produção extensiva, portanto insaciável, da falta-de gozar” (Laurent, 2007, p.164, citando Lacan, p. 434). Ao objeto perdido impossível de reencontrar, surge a hiância que, como falta, induz à busca e ao movimento. A ascensão do objeto a induz à busca do gozo excessivo já que, tal como no capitalismo, o sujeito carente do limite simbólico é induzido ao gozo excessivo. A excessiva produção levaria à ampliação do consumo, e, nesse paralelo, a falta de gozar induz ao excesso de gozo.

Nesse texto, Laurent traça um histórico de como se deu, a seu ver, a ascensão ao zênite social do objeto a . Sustenta a prerrogativa de que, se o zênite é um grau mais alto, esse movimento teve início anteriormente. Em busca de traçar o seu percurso, esse autor

demarca pontos importantes da história, como a Primeira e a Segunda Guerra Mundial. Suas consequências, assim como a instalação do mercado comum geraram novas relações entre os homens e os objetos de consumo produzidos então.

Assim, ele assinala os seguintes pontos:

1 - A Primeira Guerra Mundial, que, segundo o autor, alguns historiadores consideram como a verdadeira entrada no século XX. Um afeto particular invadiu o mundo das ideias foi um sentimento de vanidade da civilização ante o suicídio coletivo da Europa, trazendo-nos a consciência de mortalidade. Nessa mesma época, Freud, em “O mal-estar na cultura” (1930), modifica sua teoria da angústia, introduzindo a noção de pulsão de morte fazendo equivaler a angústia ao sentimento de culpa inconsciente, a angústia frente ao supereu.

2 - Outro ponto demarcado é a Segunda Guerra Mundial, quando o ser humano alimentava sonhos de restaurar toda uma civilização. O sonho do Estado-todo e a evocação dos líderes carismáticos e de partidos totalitários. Laurent traz à lembrança a antecipação feita por Freud desse tipo de liderança, em seu artigo de 1921 “Psicologia de grupo e análise do eu”.

3 - Um terceiro ponto diz respeito a uma nova modalidade terapêutica inventada após a Segunda Guerra Mundial tratar a angústia. O sujeito se refugiaria em novos significantes, tais como os sartreanos no Partido Comunista. Outra parte se refugiaria nas leis do mercado, e outros encontravam apoio no cientificismo dos anos 50.

4- Como quarto ponto demarcado por Laurent (2007) nesse percurso histórico, aparecem os anos de 1960, com a subida em cena de um novo significante mestre: o mercado comum. Tal discurso é sustentado pela burocracia e a apresenta como esboço do Estado universal homogêneo, graças à utilização da técnica. Em 1967, às vésperas do estouro da crise dos fins dos anos de 1960, na França, com uma expansão sem restrições do universal, devido ao tratamento científico assistimos a um retorno do gozo sem regulação.

Refere-se a Lacan ([1970] 2003) na advertência de que o progresso da ciência traz sérios problema para nossa época, por termos que nos haver com a segregação. A lógica que dominaria a contemporaneidade seria, por conseguinte, uma lógica que se apoia na fragmentação, na dispersão, e na multiplicidade.

Tal modalidade é compatível com o caos, com a ausência de limites. Recorrendo a Negri¹⁹, Laurent (2007) defende que nos tempos, sustentados pelas redes de computador e as tecnologias das comunicações, consegue-se um controle virtual sobre os trabalhadores. Numa referência a Alain Joxe,²⁰ afirma que não estamos mais na época dos mercados comuns, mas na da globalização. Defende que a civilização não teria necessidade de um todo harmônico, pois o sistema de conquista virtual ilimitado suplanta o aparente controle instalado por ele. Os mercados procuram um significante mestre e não o encontram. Os grandes reguladores estão falidos. Não podemos deixar de nos transferir para o espaço educativo diante de tal afirmativa.

Em nossa pesquisa, lidamos com os reguladores do mal-estar e do desejo dos alunos e dos professores, já que tratamos de investigar o que emperra o ato da transmissão. Seus posicionamentos em várias circunstâncias em que a transmissão falha nos parecem agenciados pela “falência” dos reguladores da cultura, desencadeando vários sintomas: agressividade, desinteresse, dificuldades de estabelecer laços. Esses comportamentos podem ser identificados tanto em alunos como em professores, que expressam suas dificuldades em se adaptar ao espaço escolar.

Ainda nesse artigo, Laurent (2007) amplia a discussão sobre o conceito lacaniano de metáfora paterna²¹, considerando esta função indispensável para fazer a mediação entre significante e significado, possibilitando a amarração entre os dois termos. O Nome do pai²² sustentaria, por conseguinte, o discurso em que o sujeito pode identificar-se e encontrar apoio para suportar o efeito de linguagem que é a angústia. Após essas preleções conceituais, o autor analisa a angústia hoje como consequência insuportável da falta de regulação do prazer, que seria possível a partir da incursão do Nome do pai. Nos tempos modernos isso se demonstra na over dose que se aproxima prevalentemente da pulsão de morte.

Segundo Laurent (2007), a condição do que é necessário no mundo contemporâneo cede lugar às exigências de felicidade. O declínio do ideal viria, então, acompanhado pelas exigências de gozo. “Nesse estado da civilização, a pulsão de morte revela sua cara mais mortífera”, diz Laurent (2007, p. 169). Para o autor, em nossa

¹⁹ M. Hrdt y A. Negri, Buenos Aires, Paidós, 2002

²⁰ Referência a seu livro *L'empire du chaos*, Paris: La Découverte, 2002.

²¹ A metáfora paterna é uma escrita pela qual Lacan, em seus primeiros anos de ensino, propôs uma concepção da função dopai [...] para justificar a função do complexo de Édipo e de seu fim, descrito por Freud como complexo de castração, convém de fato explicar como o pai se torna portador da lei [...] Ele propõe a explicação da função paterna como instauradora da lei simbólica (KAUFMANN1996, P. 334).

²² O Nome-do-pai, segundo Roudinesco e Plon (1998) é um “termo criado por Jacques Lacan em 1953 e conceituado em 1956, para designar o significante da função paterna”. (p.541).

civilização, o sujeito pode escolher entregar-se à morte de maneiras plurais, não apenas por comportamentos suicidas, como adesão às drogas pesadas. Pode deixar-se impor o excesso de trabalho, esportes perigosos ou apetite multiforme de risco. Essa lógica de entendimento dos sintomas que a cultura propõe na contemporaneidade nos auxilia na análise dos vários problemas que sobressaem na escolarização, na construção e nossos resultados, tal como veremos no capítulo VI.

Em busca de maiores fundamentações argumentativas, Laurent (2007) recorre aos embasamentos filosóficos de Lipovetsky (1994)²³. Para esse autor, nos dias de hoje encontramos de um lado o fenômeno do “crepúsculo do dever” e do outro a busca de um sintoma em que acreditar. Para ele, desde a metade do século passado, uma nova regulação social dos valores morais se configurou. E ela não tem mais suas bases no dever, mas na imposição do prazer. O declínio do ideal é acompanhado pelo imperativo do gozo, portanto. Para Laurent (2007), isso implica subestimar a natureza do supereu, sua exigência pulsional e seu poder ilimitado.

Como psicanalista, o autor adverte que o movimento de nossa civilização, seu hedonismo de massa, faz desaparecer a particularidade do sintoma pela imposição do gozo para todos. A liberação dos costumes encontrou seu avesso, a imposição do gozo. Estaríamos na contemporaneidade do “caos organizado”, ou seja, do isomorfismo do caos. A linearidade colocada pelo Outro é questionada, em um estado da civilização em que “a pulsão revela ainda mais sua face mortal” (Laurent, 2007, p. 171).

Faz referência ao sujeito contemporâneo como um sujeito *light*, que já está aliviado. É uma leveza insustentável, pela ausência de garantias, devido à inconsistência do Outro. Tal condição faz suscitar a pergunta do autor: como gozar sem que isso seja a única obrigação? Podemos dizer, com referência nesse autor, que o hedonismo de massa faz desaparecer a particularidade do sintoma, numa fixação ao “gozo para todos”. Como reenviar o sujeito a sua particularidade? interroga o autor. Assim como Laurent (2007), confiamos na possibilidade de cada um calcular o quanto extrair do gozo. De poder dizer sim ao uso dos objetos técnicos e poder dizer não, ao mesmo tempo, de modo a não deixarmos esvaziar o nosso ser. Pensamos que, diante do sintoma de responder apressadamente à demanda do Outro –, representado pela burocracia – os profissionais das escolas poderiam se posicionar em maior sintonia com as particularidades do estabelecimento onde ensinam. Extrair do detalhe daquela escola e de sua sala de aula,

²³ Gilles Liovetsky, *El crepúsculo Del deber*, Barcelona, Anagrama, 1994.

com cada aluno modos de fazer que ao mesmo tempo não desconsiderassem sua inserção no coletivo. No capítulo VI desta tese, trazemos exemplos dados pelos professores das possibilidades desse enlaçamento.

Segundo Laurent (2007) dependemos, no entanto, dos objetos e dos fantasmas da civilização para extrair dali a mais-valia do gozo. Para ele, há dois tipos de relação com o gozo: querer mais e mais gozo e querer a particularidade do sintoma. Aposta na possibilidade de se poder dizer não ao mercado generalizador para não se perder de vista a singularidade do caminho próprio.

“O sintoma é a dimensão de nossa ex-sistência no mundo”, argumenta Laurent (2007, p. 173). Há uma tensão no sintoma, na medida em que de um lado ele é envelope formal, e de outro tenho acesso ao significante do Outro em mim. “Quando estou em face do Outro, este não é exterior a mim, está em mim. Eu sou o Outro que está lá” (Idem, p. 174). Os sintomas mudam, portanto, quando mudam as inscrições no Outro de um tempo dado. Há novos *agalmas* em todos os novos sintomas. Por meio do sintoma tenho acesso ao inconsciente como modo de gozar. O insuportável do sintoma pode ser transformado em ponto de apoio a partir do qual o sujeito reinventa sua posição frente ao Outro.

“Fazer acreditar no sintoma” (Laurent, 2007, p.176) seria, para o autor, encontrar a forma de fazer o sujeito entender que sua angústia e as novas formas de sintoma podem ser endereçados, que é possível lê-las. Para esse autor, o psicanalista pode intervir nos lugares onde os sintomas contemporâneos deixam um traço. Fazer com que esses traços falem, pois eles não cessam de tomar a palavra, eis o desafio proposto por Laurent para fazer frente à sociedade do sintoma. Esse desafio é aceito por nós ao propormos uma modalidade de pesquisa-intervenção que tem em sua base ofertar a palavra aos educadores para que se possa interferir no que desvia o sujeito de sua prática articulada ao desejo de ensinar. O capítulo V de nossa tese apresentará argumentações detalhadas das Conversações, e o capítulo VI, o que foi possível recolher dos professores na experiência com a palavra.

No último parágrafo desse artigo, Laurent (2007) destaca a importância de os psicanalistas intervirem nas instituições, argumentando: “Esperamos intervir nos lugares onde os sintomas contemporâneos são recolhidos. Isso não quer dizer que eles sejam entendidos ou tratados, mas sim que deixam traços em alguns lugares” (p. 177). Comparecer às escolas e contribuir com um saber, entre outros, na produção de algo que

vislumbre reduzir o gozo excessivo e redirecionar a pulsão para destinos mais integradores é um dos principais objetivos de nossa investigação.

3. 4. 3 Outros psicanalistas debatem a sociedade contemporânea

Para dar prosseguimento às nossas investigações teóricas, traremos o trabalho de Chamorro (2005) em que ele toma a discussão sobre o sujeito e a cultura contemporânea anunciando alguma coisa no título de sua alocução: “Desinibidos”. Alega que hoje temos que lidar com os efeitos da desinibição. Para esse psicanalista, “a inibição que Freud anunciava como forma de evitar a angústia mostra seu oposto, abrindo caminho para a angústia e o gozo” (CHAMORRO, 2005, p. 19). Defende que a inibição parece fazer série com o pudor e a vergonha. A desinibição na cultura, hoje, se colocaria do lado da perversão já que “o sujeito de nossa civilização está demandado a não ter vergonha de seu gozo, mas sim de seu desejo e dos significantes mestres que o angustiam” (Idem, p. 20).

Ao descrever a sociedade contemporânea como dominada pela “era do espanto”²⁴ o autor sustenta que a mesma tem como eixo a violência, quando a satisfação do agressor aparece e o espanto se dissipa. O desgosto e a repugnância se dissolvem para dar lugar ao entusiasmo e à euforia. A desinibição conduz ao martírio da vítima e ao gozo do executor. Nessa lógica chega-se ao massacre. A violência em estado puro é vivida como um gozo em estado puro, sem culpa nem identificação, sem vergonha, mas com a crueldade do gozo de fazer ir além do que possibilitaria a convivência edificante entre os seres humanos. Hoje prevalece a certeza de que em algum lugar, a qualquer hora, irá se realizar uma nova forma de espanto. Há a desinibição da pulsão de morte.

Afinal, não é esse um ponto que sustenta as queixas docentes, em vários momentos, na atualidade? Em nossa pesquisa, os professores expressam o horror diante de situações em que os excessos tomam conta da realidade. Às vezes relatam experiências vividas na comunidade: “*Os alunos disseram: está em guerra!*”. Em outras, a realidade chega até a escola: “*A gente teve que sair rapidinho da escola ontem, por causa de tiroteio*”. E há ainda situações em que os professores expressam o mal-estar em circunstâncias de agressividade, violência e “despudor” vivenciadas com os alunos dentro da escola: “*O chão ficou emplastado de sangue, e parece que eles têm*

²⁴ Referência ao sociólogo alemão Wolfgang Sofsky em *L’Ere de l’epourrante*. Paris: Gallimard, 2002.

costume com o sangue. Com a quadra toda ensanguentada ontem, eles passavam a mão no sangue e saíam limpando na cara de todo mundo”. Como lidar com esses excessos? É a questão freqüente colocada pelos professores nas Conversações. Pudemos extrair das experiências dos professores manejos possíveis das circunstâncias de agressividade na escola, como demonstraremos no capítulo VI.

A psicanalista Dominique Laurent (2005) traz contribuições aos nossos estudos com o artigo “Inibição, sintoma e angústia: limites do múltiplo”. Debate ali as três dimensões da experiência clínica contemporânea: o apagamento do sintoma, a onipresença da angústia e o enxame identificatório como neodesinibição do eu. O sujeito que está vazio pode se preencher de tudo, revela Dominique (2005). O estilo de vida anoréxico apaga toda a dimensão sintomática do sujeito, e é nessa fetichização do nada que o mercado de consumo do regime capitalista encontra sua mais-valia. Trata-se, por conseguinte, de uma sociedade em que há falta da falta. Prevalece a lógica do pleno.

A autora esclarece, ainda, que a subida ao zênite na civilização do objeto *a* lacaniano é a ausência da falta. Em torno do mesmo tema, analisaremos oportunamente como o “apagamento do sujeito” ganha expressão na voz dos educadores que se queixam de serem “reféns” nas mãos dos alunos, de não serem considerados pela comunidade e nem respeitados no espaço escolar.

Naparstek (2004) traz importantes teorizações para o problema de nossas investigações nesta seção, ou seja, o mal-estar na sociedade do sintoma. Ele recoloca a questão da cultura, trazendo a ideia central em Freud (1930) de que não há cultura sem renúncia. Defende também que o pacto com a cultura se dá pela entrada da palavra, pois trata-se de um pacto simbólico. Toma como referência para seus argumentos a festa totêmica freudiana, por analogia à festa como lugar fundamental na vida dos jovens, objeto de suas preleções nesse momento. Sobre o artigo Totem e Tabu de Freud (1912), Naparstek (2004) lembra que ele recorreu ao mito cuja narrativa central se referia a uma festa que acontecia uma vez ao ano, em que o excesso era obrigatório. Matava-se e comia-se um animal que representava o pai. Enfatiza as duas características da festa totêmica: o excesso e o obrigatório. O excesso se refere ao que não se pode fazer no tempo das normas, mas que é permitido na festa. Por exemplo: é proibido tocar no totem; porém, na festa, pode-se comê-lo, assim como na festa todas as leis podem ser infringidas. O obrigatório no mito diz respeito a um pacto de sangue em que todos devem participar. Assim, assegura-se que todos fiquem enlaçados pela culpa diante da falta cometida. Todos com todos, não havendo o singular.

Esse autor refere-se a um resto que não se pode digerir – pois se há a festa todo ano, tenta-se digerir o pai, mas sobra sempre um osso duro de roer. Assim, há sempre uma sobra difícil de ordenar na cultura, de fazê-la entrar na lei, mas é preciso dar-lhe lugar aos poucos. Lembra o supereu freudiano e a recomendação de que é preferível que ele aja aos poucos e que a pessoa possa cometer pequenos excessos a que deixar esse resto totalmente fora. Se isso ocorre, ele pode retornar com muita força: o que é expulso do simbólico retorna no real. O que o autor defende é que “o gozo fica do lado da lei, como gozo clandestino” (NAPARSTEK, 2004, p. 43).

Ao focalizar a cultura contemporânea, Naparstek (2004) faz alusão à chamada queda dos ideais e da autoridade e aponta suas consequências: o que antes era limitado no tempo e no espaço, agora se estende a tudo. “Vivemos um empuxo à satisfação total pelo consumo, a uma espécie de festa permanente, em que não há limite nem renúncia [...]” (ibidem). Aquilo que estava na borda e reservado tornou-se protagonista. Refere-se ao que se evidenciou no modernismo, à obrigação de gozar e demarca com clareza a divisão do mundo atual em duas partes: de um lado, o empuxo ao gozo, gozo do consumo; de outro, a depressão como patologia da contemporaneidade. Se antes se vislumbrava uma ordenação com pequenas e limitadas desordens, agora há um gozo sem freio, um consumo festivo, e aquele que o não consegue viver com esse excesso, se deprime. Aí há uma oscilação entre o consumo e a abstinência.

A globalização, de acordo com o psicanalista, faz crer que em qualquer parte do mundo se pode gozar da mesma maneira com as mesmas coisas. Nessa perspectiva, o que antes era borda, funcionava como resto, agora está no centro, como um culto ao resto, a uma cultura do resto. Um resto aqui entendido como um vivido impossível de ser simbolizado e, assim como pode causar a busca de realização de desejo por apontar para uma falta primordial, pode também ganhar o viés do gozo e da repetição se se mantém fixado, inacessível a uma elaboração simbólica. Naparstek (2004) chama atenção para o fato de que o resto tem a conotação de desperdício mas também, do que causa trabalho. O sentido do desperdício do resto está ligado à repetição sem movimento elaborativo. Relaciona o resto que causa trabalho a uma causalidade fecunda, como os restos diurnos em Freud (1900). Um resto que pode ser tramitado. Ao fazer referência a J. A. Miller (2005)²⁵, que defende o objeto *a* promovido a condição de bússola da civilização, argumenta que isso transformou o sujeito hipermoderno em

²⁵ J. A. Miller, Uma fantasia. Opção Lacaniana, n° 42. São Paulo, Edições Eólia, 2005.

sujeito desinibido. O objeto *a* questiona o Nome-do-Pai, questiona o pai universal, pois não se deixa nomear.

Dessa maneira, conclui o autor, o encontro entre os sexos está também alterado. O ser humano não estabelece, hoje, um parceiro *a priori* quando o papel da sedução ganha lugar importante. Na sedução, cada um tem que descobrir o que agrada ao outro e se ajeitar, exigindo um toque do particular, do singular. A sedução precisa do que se esconde. Já o gozo do consumo é um gozo imediato e efêmero. Tudo é visto e mostrado, sem deixar um resto de esguelha. Não existe tempo para se perder com rodeios. O sexo tornou-se um objeto de consumo, mais do que uma possibilidade de encontro com o outro.

Esse autor busca na história da gata borralheira um símile para explicar que a pulsão sexual não tem um objeto pré-determinado. Faz analogia com o sapato perdido da Cinderela e o empenho do príncipe de encontrar o pé que servisse ali, pois ele sabia o formato do que buscava. Hoje, os adolescentes procuram a sexualidade como se partissem do zero. Como se não houvesse uma diretriz prévia, sem nenhuma pista que os oriente. Eles saem à procura de qualquer coisa, experimentando de tudo, como se buscassem um molde, algo que pudesse contê-los. A sexualidade dos “inclassificáveis”. O Nome-do-pai permitiria regular a sexualidade, e, nos últimos tempos, com o declínio da autoridade paterna, a sexualidade torna-se *inclassificável*. Chama, ainda, atenção para o postulado lacaniano de que, a outra face do pai ideal é o retorno feroz do gozo.

Em nossa experiência como pesquisadores nas escolas, confirmamos a demanda de orientação da sexualidade de crianças e jovens, por parte dos adultos que ali trabalham. Os educadores que recorrem a um saber outro que possa dar-lhes suporte para lidar com o que é do sexual deixam em evidência como esse é um assunto difícil de ser abordado, ainda hoje, no tempo das “desinibições”. Em 2006, os estudos de Miranda trouxeram como ponto a ser analisado a sexualidade/agressividade dos alunos considerados problema pelos professores.

Em alguns momentos de nossa pesquisa de campo, no doutorado, os professores fizeram referência ao excessivo da sexualidade que os alunos trazem e, obviamente, expressaram seu incômodo para lidar com essa situação. Assim, uma professora referiu-se a essa situação desconfortável: “Me contaram que uma menina foi abusada e toda vez que ela está meio tristonha eu já fico pensando que é por causa disso”. O posicionamento do adulto frente a circunstâncias como essas foi trabalhado nas Conversações, como podemos averiguar no capítulo VI de nossa tese.

Ao participar do “Ciclo de conferências de Reims” em 2003, “Angústia moderna, angústia de sempre”, Trobas (2005) estabeleceu o artigo que leva esse nome, cujas elaborações nos parecem pertinentes para maiores esclarecimentos do nosso objeto investigativo. Esse autor destaca elementos centrais na fenomenologia da angústia, tais como o que nomeia de “manifestações primárias, no limite do dizível, ao qual a angústia pode se apegar” (TROBAS, 2005, p. 19). Lembra a postulação lacaniana ao referir-se à angústia como algo nos confins do que se pode dizer, a angústia a ser tomada como afeto central, fundamental, em torno do qual a estrutura do sujeito se ordena.

Adverte que, em Freud (1926), a angústia era a matriz de todos os afetos e o fenômeno fundamental das neuroses. Entre o horror e o desvanecimento, a “angústia sinal” permitiria ao sujeito não experimentar o horror. A angústia teria, no entanto, seus graus, passando por transformações, representações e elaborações, e, em Lacan (2005), segundo o autor, essas representações estariam susceptíveis às articulações entre os registros simbólico e imaginário. Para Lacan (2005), a angústia seria consequência do não-trabalho de elaboração, produzindo um curto-circuito, a passagem ao ato como um salto no real. A passagem ao ato seria um ponto de angústia impossível de ser suportado para o sujeito, uma manifestação bruta da pulsão uma espécie de fantasia sem sujeito. Para Trobas (2005), Lacan nomeia o objeto da pulsão de objeto *a*, aquele que encarna um gozo indevido do sujeito quando ele poderia desaparecer como tal.

No circuito de suas formulações, Trobas (2005) ainda retoma Freud (1926), em suas considerações sobre o enigma do sintoma como causa da angústia: quanto maior sua opacidade, mais intensa a angústia, por remeter o sujeito a um vazio representativo onde ele esperava respostas. Nessa dialética, existe um laço entre angústia e causalidade. Lacan chamaria atenção para a situação em que nem tudo é inteiramente simbolizável na pulsão e, portanto, há uma *hiância* nessa relação causa-efeito para elucidação da angústia. Há descontinuidade nas determinações significantes, sendo que o que causa a angústia é de natureza não simbólica. Nessa perspectiva, Trobas (2005) coloca em evidência que “a angústia é a única tradução subjetiva do objeto *a*” (p. 22). O objeto *a* seria, portanto, como um real que faz buraco no simbólico, “produzindo aí uma falta a ser simbolizada” (ibidem). O autor aclama Freud por, já no início de 1890, ter tratado a angústia como uma tensão sexual, como uma libido psíquica insuficientemente ligada. Já demonstra, nesse momento, a angústia ligada a algo não susceptível a tradução.

Após essa preleção pelos conceitos da angústia em Freud e Lacan, Trobas (2005) toma, em seu artigo, a direção da angústia moderna, considerando importante precisar que a neurose de angústia circunscrita por Freud em 1895 se apresenta atualmente muito bem como o que esse autor prescreve como as polifobias mutantes ou polifobias mal estruturadas, os ataques de pânico, a depressão ansiosa, as ansiedades diversas, a angústia da criança terrível. Essas angústias “de sempre” apresentam hoje uma característica peculiar: ganharam o império e tomaram a clínica contemporânea de forma epidêmica, inclusive as crianças pequenas, sendo a exacerbada venda de ansiolíticos e antidepressivos testemunho de sua ascensão.

É importante observarmos a alusão feita pelo autor à “angústia da criança terrível”, que nos remete à criança considerada problema que compõe nosso objeto investigativo. O mal-estar que ela desperta no adulto não nos deixa alheios ao sofrimento das crianças que não aprendem e não se adaptam à escola. Tentar fugir dos estigmas e buscar maior aproximação da criança poderia nos conduzir a novas perspectivas de ensino que levassem em consideração o mal-estar produzido na relação em que dois sujeitos estão envolvidos.

Ao concluir, Trobas (2005) questiona que, se lidamos hoje com a decadência crescente da autoridade do pai, como colocar o impacto dessa função desgastada sobre recalque? Mencionando os princípios lacanianos, o autor se coloca a demanda de saber o que se passa quando a angústia de castração não é mediada pelo papel simbólico do pai. Quando a palavra, a autoridade, a presença do pai e seu discurso estão ausentes, o lugar da lei também está vazio. Daí a afirmativa de que o que acontece hoje não é uma baixa da angústia, mas sua elevação. Na ausência do agente paterno como mediador, pacificador da angústia de castração, o que então é posto em jogo? O excesso de gozo em que o sujeito se vê obrigado a consumir falsos objetos *a*, impostos pelo discurso capitalista aliado às astúcias narcísicas da publicidade e da moda.

Nesse contexto de queda da autoridade ou da função paterna, permitindo a busca de um sempre mais aponta para a possibilidade de que o saber, em alguns momentos, não seja mais suposto aos educadores pelos alunos e pais. Podemos localizar os efeitos desse estado de coisas na produção do mal-estar do professor e nas circunstâncias em que este se coloca em situação de embate com os alunos. Esse tema será tratado no capítulo IV de nossa tese.

CAPÍTULO IV. O MAL-ESTAR DO PROFESSOR E OS PROBLEMAS NA TRANSMISSÃO

Até algumas décadas atrás, interrogar sobre o mal-estar docente talvez não fosse procedente, pelo caráter de abnegação que sustentava o ofício de ensinar. O reconhecimento das famílias, dos alunos e autoridades da importante função dos educadores, indubitavelmente, esteava a posição da docência. A função do professor era exercida, naquelas circunstâncias, sob uma pressão apenas necessária ao ato de ensinar, quando a diferença entre quem ensina e quem aprende estabelece um campo de forças peculiares a essa condição – a partir da produção saber-poder, como nos lembra Foucault (1995).

E hoje? Houve alguma alteração na relação educativa com as mutações nos laços sociais? O psicanalista Jean Pierre Lebrun (2004) discute as incidências das transformações do laço social sobre a educação, levantando aspectos esclarecedores da interioridade em que esse desfecho acontece. Quer seja na escola, na família ou em outros espaços institucionais, há uma subversão sem precedentes que deve ser tomada como responsável pela perda de referências à qual assistimos, argumenta. Assim, essa mudança poderia ser responsável pelas dificuldades da vida coletiva às quais nós somos hoje confrontados, especialmente no campo preocupante da infância e da educação, defende ele (p. 115). Para o autor, as alterações do laço social operam na intersecção do singular subjetivo e do social e têm efeito sobre a subjetividade e sobre a clínica contemporânea. Trata-se de admitir que cada sociedade tem sempre a tarefa de construir o imaginário social, ou seja, uma ficção, sem dúvida, mas cujo caráter de constituição simbólica sustenta cada um de seus membros, na transmissão das condições necessárias para poder ali ocupar o seu lugar.

Guardião da cultura, portanto, o adulto exerce a função de não deixar capitular princípios e conhecimentos norteadores da vida em comunidade, encontrando nas gerações subsequentes a resistência necessária para que o novo possa emergir. Freud (1914) nos lembra o lugar dos professores como aqueles que, em uma relação de contiguidade, tornaram-se os substitutos dos pais na economia libidinal de crianças e jovens. Destaca que, para muitos discípulos, o caminho para as ciências passava apenas pelos mestres. Na sequência de suas argumentações, Freud aponta, porém, a atitude de

ambiguidade e oposição que os professores despertavam em seus alunos diante de uma submissão completa a que eram forçados (FREUD, 1914, p. 286).

Chamam nossa atenção os dizeres de Freud, pois nos tempos atuais embora os professores não possam mais exigir “submissão”, muito menos “completa” de seus alunos, a “atitude de ambiguidade e oposição” parece ser um indicador permanente no ato da transmissão, mobilizando não apenas os discípulos, mas também os professores e pais. Observamos que a posição de mestre traz consigo uma tensão peculiar, por ser o lugar da contradição entre o que se consegue transmitir às gerações e o *impossível* da transmissão. O conceito de transmissão, para a psicanálise, está ligado ao *impossível* desde que pensado como um fenômeno que está além da existência de um diálogo, da comunicação ou da informação que conta com um emissor, um receptor e uma mensagem. No ato de educar, algo escapa ao saber consciente de quem ensina e de quem aprende, por estarmos lidando nessa operação com o sujeito do inconsciente. Assim, o ato da transmissão é um ato de surpresas, e não de certezas, previsões e infalibilidades.

Na educação, alguma coisa do que é ofertado pelo professor pode não se atracar ao desejo de saber do aluno, naquele momento, e vice-versa. Segundo João Batista de Mendonça Filho (1998), “a transmissão, por ocorrer na tangência de dois arcos – o que enuncia o desejo de ensinar e o que enuncia o desejo de saber – implica um inesperado que remete a um jogo de presença-ausência; um jogo do qual só temos as regras e o local, e nunca a certeza prévia de um resultado” (p. 100).

Na leitura de Cifali (2009), o “sucesso insuficiente” aludido por Freud ao referir-se à educação como uma das três profissões impossíveis orienta-se por colocar o inconsciente e a subjetividade como fundamento do ato educativo, e não o saber científico. Aceitar essa premissa não seria “se dar ao pessimismo, mas se reconhecer sujeito de uma história humana, na qual o saber está lá para tornar possível sua reconstrução em todo lugar e por cada um” (p. 162), defende a autora.

Intentamos interrogar sobre o mal-estar docente em nossos dias, entendendo que as representações sobre o que é ser professor e sua posição no ato da transmissão sofrem interferências do momento em que se vive. Entrelaçada às vicissitudes culturais, a educação de crianças e adolescentes produz desassossego nos professores quando se deparam com esse “sucesso insuficiente”. Alguns debates entre pesquisadores têm se destacado esse viés, como os de Martinez, Valles e Kohen (1997), Esteve (1999), Brito (2008) e Paschoalino (2009).

Com as mudanças na estrutura social, a partir principalmente da metade do século XX, e suas consequências na educação, a questão do *mal-estar docente* se tornou ponto relevante de extensas discussões. Cada vez mais, constata-se que as perturbações que tencionam a relação professor-aluno-saber ativam o vetor do “fracasso escolar”, entendido como repetência, problemas de aprendizagem, evasão e distúrbios comportamentais, circunstâncias em que algum ponto da transmissão falha.

Em nossos dias, a segregação ganha corpo nas escolas em que sobressaem nomeações estereotipadas que negligenciam as particularidades das crianças e sua forma singular de aprender e de se enlaçar socialmente. O predomínio do discurso da ciência, que imprime uma pressa em dar respostas generalizadoras às demandas de igualdade entre os homens, esvazia o singular do desejo. Isso angustia os agentes educacionais e seus alunos, que têm que se submeter ao processo de instrução em tempo e condições demarcados *a priori*, na tentativa de se garantirem resultados. Nessas circunstâncias, os que fogem do parâmetro ficam vulneráveis aos estigmas que se avultam em relação aos alunos chamados *problemáticos* e aos professores *incapazes de ensinar*.

É nosso objetivo construir ou reconstruir um saber sobre *o mal-estar docente* que se eleva no exercício de ensinar os alunos considerados problemas pelos professores. Delimitamos nosso objeto de estudo por testemunharmos em nossa prática profissional, como psicanalista da área da saúde e educação, e como pesquisadores do NIPSE (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação), momentos conflituosos vivenciados pelos educadores nas escolas. Professores adoecem, se ausentam do trabalho e se queixam de alguns alunos que perturbam o seu fazer e que conseguem “tirá-los do sério”, como se expressam. Estabelecem, muitas vezes, relações “sem saída” com esses alunos, porque tomam atitudes às quais sabem que não promoverão uma ação educativa eficiente ou porque recuam e desistem de ensinar a essas crianças e jovens. De qualquer maneira conseguem localizar um “estado perturbador” na interação com o aluno, gerando desconcerto e dificuldades no ato da transmissão.

4.1 O mal-estar docente

Estudos anteriores sobre o *mal-estar docente* confirmam a existência de situações difíceis e embaraçosas no ato de educar crianças e jovens, em vários países do Ocidente.

A aproximação que fazemos do que dizem os professores sobre suas dificuldades nos possibilita, contudo, resguardar especificidades referentes ao nosso foco de trabalho, tendo como prerrogativa relacionar a produção do mal-estar entre os professores aos alunos por eles considerados problema.

Convém destacar o aumento significativo de pesquisas sobre esse tema nos últimos vinte anos, como registram os trabalhos de Oliveira (2006) e Paschoalino (2009). A expressão *mal-estar* (do original alemão *Unbehagen*) é utilizada por Freud já em 1895, como já destacamos anteriormente. Para descrever sensações que afetam o corpo, como vertigem em que as pernas dobram, os joelhos tremem e é impossível ficar de pé, ele lança mão desse termo. Refere-se ainda a um desconforto, em algumas circunstâncias, inteiramente impossível de reconhecimento, mas que perturba o eu devido a um excesso de estimulação libidinal. Anos depois, Freud (1930) emprega a mesma expressão para indicar uma intolerância do eu a pressão do sentimento de culpa produzido na relação do sujeito com a civilização, que permanece inconsciente ou aparece como “insatisfação” ou “ansiedade”.

O termo *mal-estar docente*, contudo, foi identificado em uma pesquisa com professores pela primeira vez em 1957, na França, desenvolvida por Ida Berger, como indica Esteve na primeira edição de seu livro sobre o *mal-estar docente*, em 1987. Berger lança mão de tal expressão para designar o “descontentamento dos professores” no artigo: “Le malaise socioprofessionnel des instituteurs français”²⁶. A autora promove um estudo sociológico do “Centre d’Études Sociologiques” de Paris, a cujos questionários responderam 7.500 professores daquela cidade e de seus arredores, numa pretensão de estender a pesquisa a toda a França. Além das questões referentes à identificação dos professores, perguntas sobre condições salariais e profissionais estavam contidas no formulário. O descontentamento dos docentes foi agrupado, então, em quatro tipos de queixas: (1) Os baixos salários; (2) As precárias condições de trabalho; (3) As poucas oportunidades de promoção; (4) A queda no prestígio social da profissão. Importante destacar que, se os três primeiros pontos parecem sempre ter caracterizado o perfil dessa profissão, a *queda no prestígio social dos educadores*, contudo, se agrava com o passar dos tempos, como ponto de insatisfação docente.

Em uma incursão pela etimologia da expressão *mal-estar docente*, em alguns países, encontramos que ela tem sido empregada na bibliografia francesa como *malaise*

²⁶ BERGER, I. Le malaise socioprofessionnel des instituteurs français. In : Revue Internationale de Pédagogie, 3, p. 335-346, 1957.

enseignant. *El malestar docente* foi a expressão considerada mais adequada pelos argentinos Martinez, Valles e Kohen “para descrever os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do mestres, como resultado das condições psicológicas e sociais em que exercem a docência” (1997, p. 111). Na Espanha, o *malestar docente* tem sido foco de estudo dos estados perturbadores de que falam os educadores, principalmente na década de 1980, como demonstram os estudos do espanhol Esteve (1999) sobre “El malestar docente: la sala de aula e la salud de los maestros”. Na bibliografia anglo-saxã, o termo vem associado ao estresse como *burnout*, aparecendo em um artigo de Pámela Barbo em 1979, intitulado: “The Pain of Teacher Burnout: A Case History”. Segundo a autora, a tradução literal desse conceito é “sair queimado”.

A expressão ficar *queimado* é, às vezes, utilizada pelos professores em circunstâncias em que o mal-estar se eleva, como é o caso da professora de uma escola particular em que fazíamos um trabalho:

Eu saio de um sistema e entro em outro, eu não posso me “queimar” [...] Aí ela chamou a criança para perguntar os fatos e confrontar com a minha fala, e a criança disse que não tinha batido no colega. Ela (a coordenadora) me chamou de novo e falou que o castigo que eu dei não podia ser feito na escola, que isso não era postura. Eu fiquei quieta porque já “estou queimada” aqui.²⁷ (Fala da professora)

Alguns autores associam o termo *burnout* a um ciclo degenerativo da eficácia docente. No Brasil, pesquisadores referem-se ao termo *mal-estar docente* como um ponto de tensão, insatisfação e conflito no trabalho, “configurando a sensação de estranhamento, de infelicidade”, como localiza Diniz (1999, p. 205).

É importante demarcar que, na segunda metade do século XX, momento em que vários referenciais da cultura são questionados, o tema do *mal-estar docente* ganha espaço nos centros de pesquisa educacionais de todo o mundo ocidental. Entre o educável e o ineducável, entre o possível e o impossível que irrompe no momento da transmissão, os professores, inúmeras vezes, deixam-se tomar pelo mal-estar que produz sintomas como irritabilidade e impaciência levando-os a agir impulsivamente. Também sobressai a apatia, a descrença e a inoperância frente ao fazer, induzindo-os à paralisação.

²⁷ No final do semestre, a referida professora foi demitida da escola.

Quais os principais fatores que contribuem para a instalação do mal-estar docente?

Alguns estudos têm demarcado pontos importantes que levam os professores ao desalento na profissão. Embora o referencial teórico de nossa pesquisa seja a psicanálise, outras formulações contribuem para problematizar a questão.

4.2 Contribuições sociológicas sobre o mal-estar docente

Se os pontos destacados pelos estudos sociológicos de Beger em 1957 acerca do mal-estar docente indicavam os *baixos salários*, as *precárias condições de trabalho*, as *poucas oportunidades de promoção* e a *queda no prestígio social da profissão* como fontes dos mal-estares dos professores, vejamos como os estudos sob a perspectiva sociológica desenvolvidos pelo espanhol José Manuel Esteve, em sua primeira edição trinta anos depois, 1987, abordam a questão.

Esteve (1999) levanta os indicadores do mal-estar docente, baseado em outro pesquisador por ele citado, Blasé (1982). Agrupa as fontes de esgotamento do trabalho dos professores em dois núcleos, que ele classifica como fatores primários e secundários. Os *fatores primários* são aqueles que incidem diretamente sobre a ação do professor em sala de aula, gerando tensões associadas a sentimentos e emoções negativas. E os *fatores secundários* referem-se às condições ambientais, no contexto em que se exerce a docência. Esses condicionantes têm ação indireta sobre os educadores, segundo Esteve (1999), afetando a eficácia docente ao promover uma diminuição da motivação do professor no trabalho, de sua implicação e seu esforço.

O autor afirma que os fatores secundários isolados têm apenas significado intrínseco, mas quando se acumulam influem fundamentalmente sobre a imagem que o professor tem de si mesmo e de seu trabalho profissional, gerando uma crise de identidade que pode chegar à depreciação do ego. Propõe iniciar suas argumentações pelos fatores secundários por considerá-los de “caráter contextual” e, portanto, “mais gerais”. Assim, temos os *fatores secundários (contextuais)*, fontes de mal-estar docente, segundo Esteve (1999):

1º) Modificação no papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização.

As rápidas transformações do contexto social introduziram modificação no papel do professor, aumentando sua responsabilidade e exigências. Aponta, nesse sentido, a

transferência, por parte da comunidade social e da família para os educadores, de algumas de suas atividades sociais e de proteção, sem mudanças estruturais nas escolas e sem as necessárias mudanças na formação profissional. Isso desencadeou, segundo o autor, uma crise institucional e do ato pedagógico.

Destaca como primeiro ponto deflagrador dos conflitos na relação docente a formação dos professores, que muitas vezes não os prepara com êxito para responder às novas exigências da área do ensino. Recorrendo a Merzzi (1983), argumenta que, sob esse ponto de vista, a formação dos educadores deve prever a capacidade de viver e assumir as situações conflituosas. Em segundo lugar, coloca em evidência o fato de que o professor seria, anteriormente, única fonte de informação e transmissão de saber. Com as transformações da família e dos agentes de socialização referentes à transmissão de conhecimentos – meios de comunicação e consumo cultural – houve uma modificação no papel do professor. Alguns conseguiram integrar e utilizar com harmonia as vantagens introduzidas por esses novos agentes, enquanto outros resistem, tornando-se esse ponto importante fonte de mal-estar para muitos deles. Um terceiro aspecto abordado nesse item alude ao conflito que se instaura nas instituições escolares sobre sua função e os valores que deve transmitir. Perdeu-se o antigo consenso, ao que se sucedeu um processo de socialização conflituoso e fortemente divergente. “Os professores se encontram com uma nova fonte de mal-estar ao pretender definir o que devem fazer, que valores vão defender”. (ESTEVE, 1999, p. 31).

2º) A função docente: contestação e contradições

O professor se depara hoje com a necessidade de desempenhar vários papéis contraditórios: companheiro e amigo dos alunos, ou pelo menos oferecendo-se para eles como apoio, como ajuda para seu desenvolvimento pessoal, ao mesmo tempo em que se exige que ele faça uma seleção ao final do curso, quando lhe é cobrado um julgamento. Que invista no desenvolvimento individual, mas sem deixar de lado a exigência do aluno de que se acomode às regras do grupo. Frente às contradições que afloram nesse contexto, centenas de professores queixam-se de mal-estar, cansaço, desconcerto.

3º) Modificação do apoio do contexto social

Se há alguns anos os pais dos alunos se esforçavam para explicitar, diante dos filhos, “apoio cego mediante qualquer conflito”, hoje eles não se preocupam em infundir aos filhos valores mínimos, acreditando ser esta uma obrigação dos professores. No momento atual, muitos professores se queixam de que os pais os culpam, de antemão, por qualquer desavença ocorrida na escola, colocando-se sempre

do lado da criança. Inclusive, se o filho é mal-educado, a culpa é do professor, criticando as escolas sobre uma disciplina que se degradou. “Se tudo vai bem, os pais pensam que seus filhos são bons alunos. Mas, se vai mal, pensam que nós, professores, somos maus educadores” (ESTEVE, 1999, p. 34).

O autor considera que houve uma modificação no *status* social dos professores: há quarenta, cinquenta anos atrás, atribuía-se ao mestre, e muito mais ao professor de bacharelado com título universitário, um *status* social e cultural elevado. No momento atual, tende-se a relacionar *status* social com nível de renda. Em todos os países do Ocidente, professor de ensino tem nível de retribuição sensivelmente inferior aos de outros profissionais com a mesma titulação. Segundo ele, isso tem gerado uma autêntica crise de identidade docente.

4º) *Os objetivos do sistema de ensino e o avanço do conhecimento*

A massificação do sistema de ensino já não permite assegurar a todos os alunos o “sucesso”, sequer um trabalho de acordo com seu grau de titulação. Constata-se um mal-estar docente quando o professor verifica que são inúteis seus desejos de manter objetivos educacionais que já não correspondem ao contexto social. Outro ponto decorrente da modificação do papel do professor é o avanço contínuo do saber que se instalou hoje em dia. Além de terem que atualizar constantemente o que aprenderam em sua formação, têm que fazer, às vezes, enorme esforço para renunciar a conteúdos já assimilados e incorporar outros. Muitos apresentam sentimentos de comiseração referentes a si mesmos e ao estado atual em que se encontra a profissão docente. O autor anuncia que seria importante poder renunciar à identificação narcisista com o saber, e ao saber-poder, para aceder ao saber-chegar-a. Essa posição teria um efeito mais dinamizador, mais satisfatório e mais frutífero. Porém, exigiria mais dos professores, e aqueles que não alcançam esse processo se submetem a desastrosas tensões e desorientações.

5º) *A imagem do professor*

Por último, Esteve (1999) refere-se à imagem do professor a partir de referências do ambiente em que ele se insere. A contradição vivida entre os dois *estereótipos idílico-conflitivo* está relacionada pelo autor às transformações da família e dos agentes de socialização referentes à transmissão de conhecimentos – meios de comunicação e consumo cultural. Afirma que a imprensa notifica a profissão docente como profissão em que impera a confusão, dado ênfase a uma imagem conflitiva. Nos filmes, entretanto, o enfoque idílico reveste sua imagem de autêntico disfarce, quando dão

realce às relações pessoais, em detrimento das relações grupais. A realidade cotidiana dos professores, entretanto, foge a esse tipo de abordagem, sendo tal imagem incompatível com sua prática.

A imagem do professor tem seu fundamento na realidade, sendo a idealização e o enfrentamento do conflito, portanto, dois momentos sucessivos na representação que os professores fazem de sua identidade profissional. Os conflitos vividos na elaboração de sua imagem levam a reações dos professores: predomínio de sentimentos contraditórios, negação da realidade, predomínio de ansiedade e aceitação do conflito como realidade objetiva.

Esteve (1999) ressalta, ainda, que em um primeiro momento de sua formação tende-se a estimular o estereótipo ideal dos professores, o que representaria o polo positivo de sua imagem. Por esse motivo o professor, ao iniciar a profissão, ficaria a princípio desarmado e desconcertado por perceber que a prática real de ensino não responde aos esquemas ideais com os quais ele foi formado, o que Esteve (1999) nomeia de “choque de realidade”.

Em seguida, daremos destaque aos fatores produtores de mal-estar docente considerados como *principais* por Esteve (1999).

O autor inclui nesse grupo aqueles fatores que incidem *diretamente* sobre a ação docente, limitando-a e gerando tensões de caráter negativo em sua prática cotidiana. Referentes ao “clima” da sala de aula, estuda a atuação do professor nesse espaço e as fontes propiciadoras de mal-estar que daí surgem:

1º) *Recursos materiais e condições de trabalho*

A falta de recursos materiais, prejudicando o exercício da docência, é demarcada pelo autor, que considera alguns pontos motivadores de um desempenho pautado na velha rotina escolar e induzem a uma desesperança generalizada entre os professores. São eles:

- a) Falta generalizada de recursos – material didático – falta de conservação dos prédios, escassez de móveis, insuficiência de locais adequados, falta de aquecimento (consideram-se aqui os países europeus).
- b) Falta de recursos humanos.
- c) Limitações institucionais: problemas de horários, de normas internas, demandas de diversas outras atividades fora do foco de ensinar, dentre outras.

2º) *A violência nas instituições escolares*

Esteve localiza nas *agressões a professores pelos alunos*, tanto verbais quanto físicas, um núcleo de tensão e medo entre os educadores. Pontua que, embora não existam pesquisas sérias sobre o assunto, não se devem tirar conclusões apressadas sobre o que dispara tais atitudes. Não deixa de mencionar as *agressões aos alunos por parte dos professores*. Essas agressões se estendem, muitas vezes, às instituições, caracterizadas como depredações, roubo e manifestações de racismo por parte dos adultos e alunos.

No plano psicológico, Esteve (1999) ressalta que essa situação tem efeitos na *segurança e confiança* dos professores. Localiza que a maior frequência das agressões está nas escolas secundárias, com professores do sexo masculino, e nas grandes instituições, pelo caráter impessoal que estas reservam.

Por último, ele destaca nesse item sobre a violência nas escolas o *descrédito* ligado ao conceito de disciplina. “Após ser criticado como imposição arbitrária, imposta pelo exterior aos alunos, não se soube como substituí-lo, em muitos casos, por uma ordem mais justa com a participação de todos”, defende (p. 56). Menciona a questão da *autoridade docente*, recorrendo a Mistein, Golaszewski e Duquette (1984), que confirmam a existência de uma *autoridade desproporcional* ou *em conflito* com as responsabilidades profissionais do professor, o que desencadeia altos níveis de estresse profissional. A desistência dos professores que se mantêm presos à ideia de que a antiga autoridade do professor é insustentável pode acomodar os professores que não se esforçarão para instaurar uma ordem mais participativa na relação.

3º) *O esgotamento docente e a acumulação de exigências sobre o professor*

É detectada na atualidade, segundo Esteve (1999), uma sobrecarga de trabalho que induz o educador a lutar simultaneamente em frentes distintas em sua função. Localiza essa segmentação de ações no momento em que ele é obrigado a realizar uma atividade fragmentária, como manter a disciplina suficiente e ser simpático e afetuoso ao mesmo tempo. Exemplifica também essa fragmentação quando lhe é imposto atender individualmente e cuidar do ambiente geral da sala de aula; receber os pais e resolver problemas burocráticos.

O autor destaca a *inibição*, o *recurso da rotina* e o *autoritarismo* como recursos sintomáticos utilizados por 22% dos professores da amostra por ele pesquisada para “cortar a implicação pessoal da docência e as tensões que dela derivam” (1999, p. 62). Os docentes utilizam esses meios para se defenderem do estresse, alega o autor. No absenteísmo, os professores buscam um alívio momentâneo para escapar das tensões

acumuladas na profissão. O pesquisador verifica que, nos finais de trimestre e final de curso, as faltas e adoecimentos aumentam. Nas formas de adoecimento, Esteve (1999) destaca os diagnósticos prevalentes nas licenças médicas, na seguinte ordem: traumatológicas (distensões de tornozelos), otorrino (laringites), psiquiátricas (depressões).

Propõe soluções pra evitar o mal-estar docente, enfocando duas estratégias: uma abordagem preventiva, reformulando a formação inicial dos futuros professores, retificando enfoques e incorporando novos modelos, e a promoção de uma formação do professorado em exercício que os ajude a assimilar as transformações produzidas na educação, adaptando-as ao exercício de sua prática.

Analisando as fontes produtoras de mal-estar nos estudos sociológicos de Berger (1957) e Esteve (1987), organizamos o quadro abaixo:

Quadro 3. O mal-estar docente sob a perspectiva sociológica: Berger (1957) e Esteve (1987)

BERGER (1957)	ESTEVE (1987)
1 - Baixos salários 2 - Precárias condições de trabalho 3 - Poucas oportunidades de promoção 4 - Queda no prestígio social da profissão	<i>Fatores secundários (contextuais):</i> 1 - Modificação do papel do professor 2 - Função docente: contestações e contradições 3 - Modificações do apoio do contexto social 4 - Objetivos do sistema de ensino e o avanço do conhecimento 5 - A imagem do professor
	<i>Fatores principais (incidem diretamente sobre a docência)</i> 1 - Recursos materiais e condições de trabalho 2 - Violências nas instituições escolares 3 - O esgotamento docente

Os enunciados acima descritos, dos dois autores que utilizam o enfoque sociológico em suas pesquisas, Berger (1957) e Esteve (1987), nos permitem interrogar sobre os desdobramentos das categorias isoladas como fontes de mal-estar docente em dois tempos diferentes. Assim, em Berger, a *queda no prestígio social da profissão* teria ligação com os *baixos salários, as precárias condições de trabalho e as poucas oportunidades de promoção*, isolados como categorias diferentes? Em Esteve, a *modificação no papel do professor, as contradições e contestações da função docente, a modificação do apoio do contexto social, as alterações nos objetivos do sistema de ensino e o avanço do conhecimento* teriam implicação com a *imagem do professor*? No que Esteve considera “causas principais” dos mal-estares docentes, os *recursos materiais e as condições de trabalho, a violência nas instituições escolares e a acumulação de exigências sobre os professores*, estas levariam ao *esgotamento docente*? E como essas três últimas categorias se relacionariam com a *imagem do professor*?

Esteve levantou pontos importantes como o tema da *autoridade, a idealização dos professores, os novos valores a transmitir, a modificação no papel do professor, modificação no status social dos professores e crise de identidade*, sem, no entanto, relança-los para maiores análises sobre as tensões que esses pontos abrigam. Podemos, contudo, conferir nas exposições estabelecidas por Esteve (1987) nesta seção, que o mérito de suas investigações está em nos apresentar minuciosa mostra das situações produtoras de mal-estar docente, relacionadas às circunstâncias da sociedade em que vivem. O enfoque sociológico de que também lançou mão Berger (1957) promove, do mesmo modo, a constatação dos fenômenos que sobressaem na cultura de sua época sobre a temática abordada. Ambos os autores nos esclarecem sobre a circunscrição de sintomas no exercício da docência, sem, contudo, irem além do caráter descritivo que suas teorizações concebem, já que não tinham como propósito uma intervenção imediata sobre os sintomas, como é nosso objetivo proceder.

Objetivamos, na seção subsequente de nosso trabalho, estudar as elaborações da pedagoga Jussara Paschoalino (2007) sobre os “Matizes do Trabalho Docente e o Professor Desencantado”, na busca de elucidações que possibilitem aproximações com o traçado por nós focalizado, já que há uma coincidência quanto ao campo investigado: as escolas da rede municipal de ensino da cidade de Belo Horizonte.

4.3 Os “matizes” do mal-estar docente em uma escola municipal de Belo Horizonte

Paschoalino (2007), vinte anos após a primeira publicação do espanhol Esteve (1987), se embrenha na procura de maior entendimento do mal-estar dos professores. Extraímos de seu trabalho o enfoque referente à relação dos *professores com os alunos*, apresentando a seguir suas argumentações. A autora aponta como importantes causas dos sintomas dos professores as novas imposições da democracia vivida pela escola estudada e pela sociedade que a circunda. Nesse sentido, localiza duas ações determinadas pela política educacional do município de Belo Horizonte que contribuíram para mudar os rumos da escola: a implantação da Escola Plural e o acesso de todos ao ensino público, impedindo que a escola onde se deu a pesquisa selecionasse os alunos que a frequentariam. Detalhando as consequências da livre entrada das crianças à escola, a autora argumenta que os “novos” alunos têm valores e interesses diferentes dos que, anteriormente, eram submetidos à seleção pela escola. Com isso, o trabalho realizado pelos professores começou a ser questionado, “instalando-se um descrédito sobre o papel dos professores e da própria instituição” (p. 201), afirma.

Consideramos importante esse aspecto abordado pela pesquisadora. Estabelecer ligação entre “alunos que têm interesses e valores diferentes” e a “instalação do descrédito no trabalho realizado pelos professores” como fonte de mal-estar é questão central em nossa pesquisa. Nesse núcleo de concepções entrelaçam-se sintomas que enquadram os alunos como problema e impossibilitam o ato da transmissão, como demonstraremos no capítulo VI de nossa tese.

A autora defende ainda que as relações dos professores e alunos foram alteradas pelo ideal de aluno que não respondia às expectativas dos professores. Para dar conta de tais alunos, a escola recorreu a ações educativas interdisciplinares pelos quais os professores perdiam a primazia e o lugar de respeito de antes, constata Paschoalino (2007). “O professor, antes visto como um exemplo, um modelo a ser seguido, passou a ser visto por alguns alunos como um ser utópico e medíocre que não vale a pena ser ouvido” (p. 203).

Sobre esse aspecto, gostaríamos de observar nossa concepção sobre o trabalho interdisciplinar. A nosso ver, a interdisciplinaridade não destitui lugares; pelo contrário, cada lugar é resguardado dentro de um espaço em que a troca de saberes se sobressai. O

educador, apropriado de sua posição e sintonizado com o desejo de exercer sua profissão, se posicionará como autoridade frente aos problemas apresentados. Pensamos que a destituição ocorre a partir do momento em que o professor se desvanece, perde o brilho, deixando-se aluir pela impotência e afastando-se do lugar que o ofício lhe confere.

A autora relata, ainda, duas situações em que as manifestações dos alunos retratam, a seu ver, a desarticulação entre alunos e professores. Em uma turma de alunos da referida escola, todos os professores chegaram a entregar seus cargos, alegando desinteresse e falta de respeito dos alunos que se negavam a participar das atividades propostas e ridicularizavam os professores. Outra manifestação dos alunos em que a autora alega desrespeito ao educador refere-se a um abaixo-assinado dos estudantes pedindo ação contra a coordenação da escola.

Paschoalino (2007) também levanta aspectos referentes às agressões recorrentes dos alunos, não só verbais, mas até físicas. Dá o testemunho de uma professora que ficou com seqüela física, tendo que andar de muletas por ter levado uma “cadeirada” de um aluno. Esse acontecimento deixou marcas no coletivo dos professores, que por medo de agir se retraíam e ficavam paralisados diante de alunos que agrediam.

Os pais dos alunos mostravam-se impotentes nas reuniões, pedindo ajuda à escola e solicitando que os educadores impusessem limites aos seus filhos. As agressões, que se estendem ao espaço físico escolar e aos outros profissionais e colegas, levam a um excesso de cuidado gerado pela insegurança, perturbando a realização do trabalho docente.

Os estudos de Paschoalino (2007) revelam ainda que, enquanto os professores trabalham buscando desenvolver com os alunos o respeito ao outro e o aprimoramento intelectual, estes se pautam pela liberdade, pelo prazer e pela socialização que exclui a organização, a disciplina e o esforço para aprender. A pesquisadora deixa claro em seus estudos que um ponto importante na produção do mal-estar docente na atualidade refere-se à “falta de respeito ao outro enquanto ser humano” (p. 204). Destaca um “complexo” nomeado de *falta de reconhecimento* que causa aos professores *desânimo no trabalho*, especificado como *desinteresse dos alunos, falta de apoio dos familiares e ausência de respaldo da escola*.

Ao referir-se ao “complexo de falta de reconhecimento”, Paschoalino (2007) estabelece importante ligação entre o desânimo do professor no trabalho e três pontos de desvantagem que favorecem o aparecimento desse sintoma: desinteresse dos alunos, das

famílias e da escola. Foi importante conferir, em nossas investigações, a relevância do eixo apontado por Paschoalino em seu trabalho. Entendemos, contudo, que essa análise desvia para o Outro as causas do que não vai bem com o professor, motivo pelo qual nossa metodologia de pesquisa propõe o caráter intervencionista, abrindo perspectivas para que uma torção aconteça nessas representações. Somente quando o professor se implicar no que o faz sofrer e o impede de agir no espaço reservado à transmissão, uma mudança poderá ocorrer nos problemas escolares que o afetam. Sobre a metodologia de pesquisa adotada em nossa tese e os efeitos que ela produz, foram dedicados os capítulos V e VI de nossa tese.

Outro aspecto propiciador de mal-estar docente na escola investigada pela autora diz respeito à formalização da Escola Plural, que deixou os professores perdidos em sua ação pedagógica, com o espaço de socialização prevalecendo na ação pedagógica. A perda do reconhecimento do professor pelos alunos como alguém capaz de interferir na dinâmica de sua aprendizagem quebra o elo até há pouco existente e negligencia o conhecimento, colocando o desafio de educar cada vez mais próximo do impossível, alega Paschoallino (2007). Destaca também, a desvalorização do espaço escolar pelos alunos, que já não têm esperança de que os estudos vão lhes proporcionar uma vida melhor. Sobre esse ponto, é importante estarmos atentos às generalizações, e talvez valesse a pena um aprofundamento sobre esse viés. As três escolas por nós pesquisadas são escolas em que o número de alunos aumenta a cada ano, destacando-se uma delas, que é tomada como referência de “melhor escola nas proximidades”.

Paschoallino (2007) enfoca ainda a influência do processo de democratização da escola no procedimento de eleição de diretores e coordenadores. Esse momento tem se tornado um momento de *desequilíbrio da autoridade dos educadores*, que não conseguem superar, após as eleições, os conflitos próprios da disputa pelos cargos, não legitimando, muitas vezes, essas instâncias. Segundo a autora, a autoridade dos profissionais é questionada, o que dificulta a articulação do coletivo na escola.

As investigações de Paschoalino (2007), portanto, levantam questões sobre o problema da *autoridade* e a conseqüente *desvalorização do papel do educador* e da *instituição escolar*. A desautorização do lugar de docente pelos alunos e a desautorização do lugar da direção e coordenação eleitas pelos próprios professores são pontos por nós destacados pela alta incidência com que aparecem nos relatos dos educadores, quando têm oportunidade de se expressar sobre o que os atormenta na docência.

Se a pedagogia e a sociologia se embrenham nas investigações das dificuldades dos professores, psicanalistas brasileiros, franceses e espanhóis não se eximem dessa busca, como veremos a seguir, no item 4.4 de nossa pesquisa.

4.4 Psicanalistas debatem o mal-estar do professor

A situação a seguir, relatada por um professor nas Conversações em nossa pesquisa, é exemplar dos momentos conflituosos vivenciados no ato da transmissão em cujo contexto, muitas vezes, a produção de saber se desvanece e ascende o mal-estar.

Prof – “Você vai ficar sentado!”

Aluno: “Eu não vou!”

Prof: “Vai sim!”. Aí começa, diz o professor.

Aluno: “Eu quero ver se você me põe sentado”.

Prof: Aí eu ponho ele sentado. Aí ele levanta, pega em um, mexe com outro... fica aquela coisa, aquele trem. E aí, se deixar, eles se agridem fisicamente, né? Só que eu coloquei ele e falei assim: “Olha, o negócio é o seguinte: você não levanta, você não sai daí, porque se você tentar...”, desculpa a linguagem, “eu vou te dar um pescoção que você vai ficar três dias sem saber o que você está fazendo aqui dentro da escola”.

O embate estabelecido entre os dois sujeitos em situação de ensino-aprendizagem evidencia que algo transbordou e extrapolou as esferas da autoridade epistêmica, condição para que o vínculo educativo se constitua, como nos lembra Tízio (2003). O educador, tocado em um ponto insuportável de sua estrutura subjetiva, arreda do lugar institucional que lhe foi conferido para fazer valer a força própria de quem se dispõe a “bater”, desinência significativa da construção verbal “em-bate”. Nesses momentos, compete-nos interrogar a eficácia de tais respostas que, supomos, não facilitam a transmissão de saber.

Na sequência de seu relato, o professor pondera em sua fala: “*Se deixar, eles se agridem fisicamente, né?*” E, para que isso não aconteça, ele ameaça com agressão física: “*Vou te dar um pescoção*”. Tentando localizar o ponto desencadeador de tal impasse, vemos um professor que se queixa a partir de um incômodo que ele atribui à atitude de teimosia e desafiadora do aluno, parecendo não se dar conta de que ambas as posições estiveram niveladas naquele momento. A pulsão se fixou, e, não havendo um intervalo no agir que possibilitasse um distanciamento para o pensar, o jogo de forças

prevaleceu. Que outro posicionamento poderia o professor assumir para desarmar a montagem recrudescida? Analisando o ocorrido, uma dúvida dali sobressai: aluno não pode agredir fisicamente, mas professor pode? Entendemos que a interdição, ao não permitir a agressão física, deveria ser transmitida como lei da cultura: não se pode agredir o outro fisicamente. Caso contrário, torna-se uma lei frouxa que não será validada.

O ponto que nos interessa extrair para análise, nesse momento, diz respeito ao desencadeamento dessas situações de embate. Se algo foi tocado abruptamente na esfera psíquica de ambos, irrompendo e tornando-se veículo impedor de uma relação que promova a aprendizagem do legado cultural, parece-nos importante tentar localizar os elementos que contribuem para desencadear tais acontecimentos.

Alguns psicanalistas têm se dedicado aos estudos dos meandros da relação professor-aluno, trazendo esclarecimentos, a nosso ver, pertinentes pela proximidade estabelecida com nossa questão, que focaliza os professores e as consequências dos impasses com os alunos considerados problema, no ato da transmissão. Os estudos de Ilka Ferrari e Renato Araújo (2005), por exemplo, investigando “O mal-estar do professor frente à violência do aluno”, contribuem com elementos importantes para essa discussão. Apontam a frustração dos educadores, que se sentem inferiorizados em seu papel de mestria, frente a condutas em que se veem *desautorizados como educadores*.

Segundo os autores, 77,7% dos professores entrevistados dizem que muitos alunos não lhes dão a importância que julgam coerente com o que têm a oferecer e até mesmo com sua pessoa. “Os professores sentem-se desconsiderados, sofrem com a indisciplina desafiadora do aluno que os leva a se sentirem diminuídos em importância e utilidade, impotentes nessa relação” (p. 274). Podemos entender, por conseguinte, que, nas circunstâncias em que o professor se sente *desconsiderado* ou *desautorizado* pelo aluno, como no exemplo relatado, aflora nele o mal-estar que o induz a agir reativamente, desviando-se das atitudes que autorizam o seu lugar?

A pesquisa de Mônica Annes de Lima (2003), que distingue o aluno na posição de *primeiro alvo* de queixa do professorado, após escutar diretamente os professores, diz que o “professor se queixou dos alunos nas questões relativas à indisciplina, ao desrespeito que eles demonstram, ao seu despreparo e outras dificuldades que esse despreparo traz para a aula” (LIMA, 2003, p. 75). Detendo-se na discussão sobre a perda de *prestígio do professor*, a autora avalia que esse *desprestígio* afeta sobremaneira a relação professor-aluno.

Lima (2003) aferra-se à importância do estabelecimento do vínculo entre docente e discente para que a aprendizagem ocorra. Salienta o valor da *transferência* – conceito psicanalítico criado por Freud²⁸ – como combustível da relação ensino-aprendizagem. Além da via da repetição de “protótipos infantis” que o aluno transfere para o professor, a autora ressalta que a condição necessária para que a transferência se instaure é a suposição, por parte do aluno, de que o professor tenha um “saber”. Essa proposição reveste o professor de certo “brilho”, relativo a uma imagem de poder e admiração nele vislumbrada (LIMA, 2003).

Nas palavras da autora, atualmente, encontramos dificuldades para que esse processo se estabeleça. Com o *declínio da imagem paterna* nos tempos atuais, devido a inúmeras transformações ocorridas no modo de organização da sociedade, a noção de *limite* de que a criança necessita tem se esvaecido. As situações adversas com que se deparam os educadores nos últimos tempos colocam em questão não apenas a autoridade do professor na contemporaneidade, mas também a eficácia da “função paterna”, debate a pesquisadora.

Na educação esse fenômeno se revela nas queixas sobre “falta de respeito” e “falta de controle”, argumenta Lima (2003). Ao invés de ostentar certo “brilho”, o professor, na avaliação do aluno, ostenta uma “falta”. Nas escolas particulares, diz a autora, a situação não é muito diferente, já que o aluno é o “cliente” que tem sempre razão. Ao mesmo tempo, o professor destituído de valor não atribui ao aluno o poder de aprender, o que, em suas argumentações, prejudica os resultados do trabalho docente.

Esclarecendo a diferença entre Ideal do Eu e supereu, Lima (2003) enuncia que o Supereu está ligado a um medo inicial de punição em relação à autoridade parental. Já o ideal do eu constitui um modelo referente às identificações com as figuras parentais e serve como referência para o sujeito. Como diz a autora, o professor pode estar investido do ideal de “ser professor” – condição importante para a instalação da transferência –, porém frequentemente não encontra reconhecimento por parte dos alunos. Ao contrário, depara situações adversas de indisciplina, desautorização e descaso, elementos que prejudicam a acomodação da transferência, corroborando a fomentação do “mal-estar-docente”, argumenta Lima (2003).

²⁸ Dentre os trabalhos desenvolvidos por Freud sobre o tema da transferência, podemos aqui destacar seu artigo de 1914: FREUD, Sigmund. *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*. Rio de Janeiro: Imago, 1975. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 13).

Embora o trabalho da pesquisadora traga importantes conceitos da teoria psicanalítica, não entendemos que tenha ultrapassado as leituras sociológicas sobre o tema do mal-estar docente. Parece não ter sido esta sua intenção quando, em suas próprias palavras, podemos escutar que fora feita uma “interpretação, sob a ótica da psicanálise, dos fatos sociais que contribuem para tal mal-estar, na medida em que estes foram surgindo nas falas dos professores” (p. 69). Apostamos nos dispositivos da psicanálise que abrem caminho para investigar além do que as explicações sociológicas propiciam. Sob um viés diferente, buscaremos acurar nesta pesquisa, por meio da análise do dizer dos professores, o entrelaçamento de representações que inviabilizam a transmissão, mas também aspectos vivificadores que florescem no ensinar, quando se expressam nas Conversações.

Outra psicanalista que discute a relação professor-aluno e suas consequências no ato da transmissão é Leny Mrech (1999). A pesquisadora localiza os efeitos do *declínio da função paterna* nas relações de ensino, defendendo o ponto de vista de que hoje existe uma *falência na relação professor-aluno* (MRECH, 1999). De acordo com seu entendimento, a *falência* é definida pela situação em que o professor, na falta de determinados conteúdos, sejam de bases emocionais ou materiais, sente-se impossibilitado de exercer seu ofício de ensinar. Além-se, aqui, a algo da ordem da subjetividade do educador, referindo-se às “emoções de estranhamento”, no momento em que o professor sofre por ver seu desempenho profissional comprometido.

Mrech (1999) vem confirmar as argumentações de Lima (2003), defendendo a premissa de que, assim como o aluno, o professor reage através do circuito transferencial, deixando-se tocar em seu inconsciente por “elementos particulares” de seus discípulos. “Ele também não está isento do mesmo processo transferencial que ocorre com o aluno” (MRECH, 1999, p. 65-66). A transferência tem, portanto, dois sentidos: do aluno para o professor e do professor para o aluno. A autora ainda nos lembra de que as transformações sociais têm consequências na educação: em uma sociedade moderna pautada na produção, o professor acreditava ter um aluno cativo, com um circuito relacional predeterminado. Na sociedade contemporânea, porém, direcionada pelo consumo, o professor precisa estabelecer novos laços, criar outras maneiras para lidar com as questões da educação (MRECH, 2005, p. 19). Há um saber em movimento, em que professores e alunos deverão se implicar como sujeitos na construção do novo.

Ponto importante das argumentações de Mrech (2005) em nosso entendimento, é sua pergunta: “quem é o professor?” No seu modo de ver, a pedagogia não tem clareza de quem é o aluno nem de quem é o professor que trabalha com esse aluno. Assim como a criança é entendida *a priori* de acordo com os preceitos desenvolvimentistas da psicologia da aprendizagem, o professor é reduzido a um indivíduo concreto. Para ela, o professor não é uma pessoa concreta, mas um lugar no discurso. Com essa concepção, revela a importância da linguagem, da fala, da palavra e do discurso no ato da transmissão.

A fala, segundo a autora, ocupa um lugar estratégico na relação professor-aluno, pois é justamente pela palavra que se cria a relação. Se as estruturas sociais muitas vezes alienam alunos e professores em uma forma de saber pré-concebida, a psicanálise propõe, no entender da pesquisadora, dar voz aos professores para que eles expressem sua singularidade e digam dos vários lugares que ocupam no ato da transmissão. Destaca que a educação deveria propor que os agentes educacionais se dispusessem a construir o saber para “fazer algo melhor da próxima vez em que estivermos com o aluno” (MRECH, 1999, p. 38). Na esteira de suas argumentações, privilegamos em nossa pesquisa-intervenção fazer a “oferta da palavra” aos professores para que se apropriem de um saber, muitas vezes negligenciado no dia a dia do magistério.

Em seus estudos, Aguiar (2006) também faz referência ao processo de idealização dos professores e ao sofrimento psíquico que isso lhes causa. Aponta a quantidade de demandas e afazeres institucionais que respondem a “ideais megalomaníacos com os quais o educador acaba se identificando e que resultam em sofrimento, pois não tem como respondê-los” (p. 65). Nessa direção, ela argumenta que o professor sofre do desejo de reconhecimento e perfeição idealizados, e o mal-estar comparece diante da impossibilidade de lidar com situações de insucesso, em circunstâncias de ensino-aprendizagem, de violência e agressividade ou mesmo de solicitação dos pais dos alunos, de diretores e coordenadores da escola.

Demandas ilusórias de tudo ter que resolver podem levá-los, conseqüentemente, a formações de sintomas e mesmo ao adoecimento, pois tudo ou quase tudo é fonte de angústia nessa profissão, já que a educação nunca terá respostas completas para a crise que acomete a sociedade, como nos aponta Aguiar (2006).

Concordando com essa perspectiva em que a prevalência de uma condição imaginarizada da relação ensino-aprendizagem é desencadeadora de tensões na profissão docente, Diniz (1999) defende que o saber que a educação quer transmitir

tende sempre ao fracasso, por se tratar de um saber idealizado. O conflito ali instalado acaba adoecendo os professores, segundo ela, que não têm como transformar o mal-estar daí advindo em palavras. Quando o fracasso da transmissão é evidenciado, portanto, “resta o mal-estar” (p. 206). A autora realça a polarização: “alunos indisciplinados que não aprendem e professoras desinteressadas que adoecem”, como pontos sintomáticos da educação (idem).

Para Diniz (1999), o ideal que o professor tem do que seja educar, como algo infalível e totalizador, e mesmo a convicção de que “se aprende calado” são produtores de muita angústia quando esse ideal é confrontado pela realidade e fracassa. Aparecem, então, sintomas como o adoecimento, a indisciplina, a depressão, o “aluno-problema”.

Cordié (2003) relata o desapontamento dos educadores quando falam de sua profissão nos “grupos de trabalho” por ela criados com esse objetivo. De acordo com a pesquisadora, os professores expressam suas apreensões em relação ao exercício da profissão. Nesse sentido, extrai o depoimento de uma professora: “Não nos ensinaram a ensinar...” (CORDIÉ, 2003, p. 27). Segundo ela, o mal-estar dos professores se relaciona com os alunos, mas é uma angústia que, embora se manifeste na sala de aula, vem de mais longe. Eles se queixam, colocam a culpa na administração, no governo, nos alunos.

“Ora, e o que é o mal-estar senão aquilo que o desamparo nos causa? O estupor de não ter um nome que explique a coisa?” (PEREIRA, 1998, p. 177). Para Marcelo Ricardo Pereira, é a situação escolar gerando angústia, impedindo, muitas vezes e de várias maneiras, que o professor vá à escola. Entre os inúmeros recursos de que lança mão para evitar ir de encontro à “situação traumática”, estão os frequentes adoecimentos somáticos ou psíquicos.

Ao se referir à atividade profissional como forma de sublimação idealizada pela cultura, Freud (1930), como vimos no capítulo III, diz que esse artifício falha porque a maioria das pessoas só trabalha sobre a pressão da necessidade, e não por livre escolha, o que acaba suscitando problemas sociais extremamente difíceis. Disso decorre a formação de sintomas que testemunham o fracasso da tentativa de regular esse “mal”. Os sintomas, portanto, são *expressões disfarçadas* do que cada um, em consonância com a própria subjetividade, não pôde gerir do mal-estar como resíduo não administrável. No campo da educação, esses sintomas aparecem identificados com o limite da atividade profissional, recebendo nomeações tais como: *indisciplina, crise de*

adolescência, conflitos de sexualidade, drogas, agressividade, apatia, violência, problemas de aprendizagem, entre outras.

Vislumbramos nos argumentos da psicanalista Hebe Tizio (2003) importantes contribuições acerca dos andaimes que sustentam a transmissão com base no *vínculo educativo*. A autora esclarece como ele se estabelece no momento em que a profissão docente encontra-se tão sem valor. Destacamos o seu trabalho, pois retrata de maneira especial o outro viés da transmissão, ou seja, para além do mal-estar docente, pontos que sugerem desfazer nós estagnadores no processo de ensinar crianças e jovens.

Tizio (2003) postula que todo vínculo social – e o vínculo educativo como uma de suas formas – assenta-se sobre um vazio. Sua argumentação faz contraponto à natureza biologicista dos vínculos animais: por causa de sua condição naturalista, são guiados por funções que predeterminam seu comportamento. Já o ser humano, não; o ser humano tem que inventá-lo a cada momento. O vínculo educativo é, pois, da ordem de cada encontro, de apelo particular e sujeito a transformação.

Para que esse momento tenha como base a invenção, e não a estandartização, as respostas prontas e homogeneizadoras, que são excludentes, o educador deverá suportar o vazio que se instala frente ao saber. Se o vínculo educativo se sustenta sobre os três elementos agente, sujeito e saber, o docente tenderia a tolerar não saber antecipadamente sobre seu aluno para, assim, criar possibilidade de que algo se construa através daquela relação.

A autora chama atenção para a diferença entre a tentativa de regular o mal-estar na civilização – próprio ao sujeito na relação educativa, pela via dos interesses, do consentimento, e pela transferência de trabalho – e a tentativa de homogeneizar os estilos de vida. Somente assim o agente dará ao educando elementos para “fazer melhor”, encontrar o seu lugar com suas marcas, a partir do que lhe é ofertado pela cultura. É fundamental nesse processo que o educador aceite que nem tudo é educável quando se trata das pulsões.

Tizio também nos alerta para a mudança ocorrida com a revolução tecnológica da informática (TIZIO, 2003). Alterou-se a relação com a autoridade do saber, porque foi modificada a relação com a enunciação, gerando uma crise. A autoridade epistêmica, segundo a autora, não se impõe, porque é outorgada e reconhecida pelo Outro. E, para que essa autoridade faça despertar no outro o reconhecimento, faz-se necessário tocar esse outro em algo seu, de sua letra, de seu particular, que o vivifique e o faça interrogar o próprio desejo de saber. É essencial, para a autora, que se tenha um mínimo de

autoridade para que o vínculo educativo seja ativado. É através da autoridade epistêmica, quando o agente funciona como causa para o docente, que se introduzem o limite e o respeito. No vínculo educativo, no entanto, é fundamental que o próprio agente da educação seja o primeiro a estar causado, interessado e motivado pelo que faz.

Apresentaremos a seguir, um quadro destacando pontos centrais da leitura que os autores psicanalistas empreenderam da questão do mal-estar na profissão de professor.

Quadro 4. Psicanalistas debatem o mal-estar na profissão do professor

Pereira (1998)	A situação escolar gera angústia pelo mal-estar que o desamparo causa ao ser humano, por não ter um nome que explique a “coisa”.
Diniz (1998)	Conflito e adocimento dos professores se dão frente à “condição imaginarizada da relação ensino-aprendizagem” e o fracasso da transmissão.
Mrech (1999)	Relaciona as “emoções de estranhamento” do professor e a “falência na relação professor-aluno” com o “declínio da função paterna” no mundo contemporâneo.
Cordié (2003)	Identifica o “desapontamento dos educadores” e as dificuldades no ato de ensinar, argumentando que esse “mal-estar na sala de aula vem de longe...”
Lima (2003)	O mal-estar e “perda de prestígio do professor” na relação professor-aluno desencadeando “falta de respeito”, “falta de controle”, estão relacionados ao “declínio da imagem paterna” na cultura atual.
Tízio (2003)	Mudanças ocorridas na cultura com a revolução tecnológica e informática impetraram mudanças na autoridade do saber, gerando crise no vínculo educativo. Defende que, para contrapor a crise, o agente educativo seja o primeiro a ser causado pela transmissão.
Ferrari e Araújo (2005)	O mal-estar do professor estaria relacionado à frustração diante de condutas de desautorização dos alunos.
Aguiar (2006)	O sofrimento psíquico dos professores se apresenta quando estes não encontram respostas para os problemas da sala de aula, com base em “ideais megalomaniacos”.

O mal-estar docente pode ser tomado, como vimos na argumentação dos psicanalistas investigados, como sintoma relativo à subjetividade do professor quando propostas idealizadas não se cumprem, configurando-se em modalidade de enlaçamento sujeito-cultura. A psicanálise, referencial teórico que sustenta nosso trabalho, coloca em ressalva que algo do ideal não se ensina ao sujeito, donde se conclui que a educação lida com o registro do impossível. Não estamos nos referindo aos limites encontrados na transmissão do currículo programático, embora esse também seja um ponto de tensão entre os educadores. Ou ainda, não firmamos a menção à discrepância ou alienação dos

conteúdos acadêmicos quando os docentes veem, a seu encargo, discípulos pertencentes a uma realidade social ou cultural distinta da que imaginavam anteriormente.

Colocamos em realce aspectos próprios ao sujeito do inconsciente, sobre o qual a psicanálise constrói seu texto, e às formulações acerca do mal-estar. O trabalho interdisciplinar entre psicanálise e educação permite acolher os impasses encontrados nos processos de aprendizagem que dificultam ou impedem a transmissão do saber, indicando o que há de ineducável em cada sujeito, como nos lembra Cohen (2006). Sujeito que se estrutura psiquicamente em conexão com o social que o enlaça pela palavra, entendendo-se, porém, que esta não consegue recobrir tudo o que é vivenciado pelo sujeito, permanecendo como resto algo da pulsão que escapa ao simbólico.

Por mais que os educadores se preparem para transmitir às crianças e adolescentes os valores civilizatórios baseados no cultivo do conhecimento e das relações cordiais, algo fracassará sempre. O que resiste à função educativa é produtor de mal-estar e assola, muitas vezes, professores e alunos de forma inesperada. Quer como resposta a esse real sem palavras ou como resultado do conflito intrapsíquico consciente/inconsciente que legitima o recalcado, um incômodo permeia o campo ensino-aprendizagem e permanece na cultura educativa dos diversos tempos.

Se há um emperramento para que o processo civilizatório se cumpra, há, concomitantemente, a produção de um mal-estar sintomático. É nosso objetivo investigar os momentos em que as tensões são acirradas nesse campo ensino-aprendizagem, dificultando a transmissão. Interrogamos sobre o entrelaçamento discursivo que denota pontos de intercessão entre o coletivo e o particular quando algo não possibilita o deslizamento e a propulsão do ato de ensinar.

4.5 O mal-estar dos professores: entre o social e o particular

Ao confrontarmos os educadores sobre os problemas do dia a dia de sua função ou sobre “o que não vai bem no seu fazer”, suas manifestações são imediatas e intensas. Depoimentos de alguns docentes, registrados por Miranda (2006), são ilustrativos do desconcerto e dificuldades dos professores quando se deparam com alguns alunos por eles considerados problema. Vejamos como o mal-estar se manifesta nessas circunstâncias:

1ª) A gente tem casos lá, por exemplo, aquele da D, né, que tem lá... Ela chega, dependendo chega a ser... Nossa! Não suporto! É de não suportar!... Não tem essa coisa do corpo, do toque, daquela coisa, mas assim, às vezes a palavra, a atitude é uma forma que incomoda muito!... (Prof. J)

2ª) Eu acredito que a gente já identifica (o mal-estar) quando a gente perde a paciência, a gente perde as possibilidades de estar trabalhando com ele naquele momento, naquele dia, quando realmente o que ele mostra pra nós sai fora da normalidade de estar atento à aprendizagem... De ter limites... Aí, já começa nosso mal-estar, aí apresenta nosso mal-estar. E com a falta de paciência, nós perdemos também o interesse de estar ensinando [...] a gente não quer mais estar perto da criança. Nem que seja um *flash* rápido, a gente sente esse mal-estar de não querer estar perto da criança. Eu falo por mim, porque é assim que eu sinto [...] E até se culpa quando não consegue nada com eles. Dá uma opressão mesmo (põe a mão no peito) por não conseguir. É, mas dá mesmo: opressão! Eu sou muito sentimental, toca no peito mesmo, na alma da gente! Não é só no profissional não, em mim toca pessoalmente!... (Prof. L)

No primeiro exemplo, faltam palavras para a professora descrever o porquê daquele ato repulsivo que lhe causa horror: “*Ela chega, dependendo chega a ser... Nossa! Não suporto! É de não suportar!...*”, diz a professora. Não se refere às dificuldades da aluna na escola, mas à sua presença: “algo do corpo, do toque...”. A presença de algo que toca sua subjetividade provocando um mal-estar difícil de localizar.

O segundo relato dá o testemunho do mal-estar frente ao impossível do desejo de transmitir. O desejar que o aluno seja receptivo à transmissão, de forma idealizava, no entanto, perturba a professora, que apresenta várias perdas da função de ensinar, caracterizando os sintomas de impaciência, afastamento e desinteresse. Segundo relata, pelo “*sai fora da normalidade*”, não é possível exercer a transmissão. Esse impossível retorna sobre o corpo, quando ela diz de uma sensação de opressão e constrição no corpo.

O emperramento do trabalho docente e a produção de mal-estar sinalizam o mal-entendido que permeia o campo educativo, obturando a passagem para que o desejo circule. A instituição escolar é estruturada como uma linguagem, e, como diz Philippe Lacadèe (2000), ela oferece a possibilidade de construção da ficção necessária para que a criança e o docente deem conta do mal-entendido da palavra. As pessoas que estão às voltas com o espaço escolar têm, portanto, que lidar com esse traumatismo da relação

com o impossível. E é sobre esse impossível que gera mal-estar que veicula na educação, especificamente na lida com o aluno considerado problema, que os professores são convidados a se expressar em nossa pesquisa.

Quando agentes educacionais anunciam seus problemas atuais aos profissionais do NIPSE, um diagnóstico pode ser feito do sintoma daquela escola. “O psicanalista que se endereça à instituição buscará introduzir a singularidade própria a cada um em sua relação com o sintoma coletivo ali revelado”, enuncia (LAURENT, Dominique, 2007, p. 47). Se o sintoma segrega algo do sujeito, instalando uma incógnita para ele, em sua conotação grupal, ele também sinaliza o fracasso de um projeto civilizatório que impede o laço social. É o que denunciam os professores, em seu discurso angustiado, quando dizem que “algo não vai bem”, que seus recursos “se esgotaram” e que “aquelas crianças não têm mesmo jeito”.

Podemos então interrogar sobre o lugar do professor no discurso, de onde ele responde ou formula demandas endereçadas ao aluno e o que é produzido nessa malha discursiva. Entendemos que a posição do professor diante do aluno que aprende poderá facilitar ou dificultar a transmissão do saber, promovendo, embaraçando ou até mesmo levando à ruptura do laço da criança com a aprendizagem.

Eleger os professores como objeto central de nossos estudos não significa, entretanto, tomá-los como culpados pelo que está emperrado no processo educativo. Entendemos que suas enunciações discursivas são fundamentais na promoção do saber educativo, consideradas, muitas vezes, como a única chance de enlaçamento do sujeito-criança com a cultura. Se considerarmos que os *sintomas sociais* ganham expressão no espaço educativo, havemos de conferir a trama discursiva que contempla os vários sujeitos ali notificados, em especial professores e alunos.

Tizio (2007), em sua conferência intitulada “Sintomas atuais na educação de crianças e adolescentes”, reafirma a função civilizadora da educação. Ao discutir o *sintoma social* a partir do que se manifesta no vínculo educativo, argumenta que os processos educativos têm a seu encargo a regulação do gozo, ao buscar o limite entre o prazer e o seu excesso produtor de mal-estar. Defende que a função educativa não procede de qualquer maneira, mas pela via do interesse e pela promessa de futuro. Na promessa, o sujeito renuncia a algo para obter alguma coisa em troca, e essa renúncia, para a psicanalista, tem um valor fundamental.

Para ela, alguns problemas inerentes ao espaço educativo podem ser tomados como *sintomas sociais*, pela conseqüente perda que se dá nesse espaço. Adverte,

contudo, que essa consideração não implica esquecermos as determinações individuais que encarnam cada sujeito e, nesse sentido, propõe diferenciar o sintoma social do sintoma subjetivo. Segundo ela, “o sintoma social dá a aparência de homogeneidade, e é ali de onde devemos avistar o singular de cada caso para desagregá-lo do conjunto”.

Analisando a cultura contemporânea, afirma que, no momento, a lógica de homogeneização e segregação está cada vez mais forte. O sintoma social apresenta-se, no seu ponto de vista, homogeneizado, com predicados universalizadores. Distingue que, quanto mais se recalca e se tenta homogeneizar, mais aparecerá a rejeição, mais pesados e violentos serão os atos. Na educação, uma coisa é tentar regular pela via dos interesses e desejos e contar com o consentimento do aluno. Outra é estancar a libido para instalar o universal de forma impositiva e autoritária.

Segundo Tizio (2007), a educação, como pedagogia escolar, recebe uma demanda social cada vez maior, para que se ocupe do sintoma social. “O sintoma social é algo que perturba a ordem social”, declara. Quando se pede que a educação se ocupe de tudo, faz-se uma demanda de controle social direto, e não de função educativa. A educação é uma forma de controle que precisa de consentimento, pois ela lida com outro fator, que são os conteúdos.

Discutindo as especificidades do sintoma social entrelaçado à educação ela diz que, muitas vezes, a criança e o adolescente são apresentados à escola como geradores de problemas. Isso aparece como sintoma social, o que, na realidade, é problema do Outro, sintoma do Outro – pais, educadores, políticos. Ao se queixarem desses problemas, os adultos formulam sua impotência, culpabilizando os alunos sem atender ao que vem da responsabilidade do Outro.

A atribuição a um suposto saber encobre as incertezas dos professores. Trata-se de um ponto cego. Os cursos e seminários sobre violência, por exemplo, são respostas-remendos frente ao “não saber fazer”. Isso não ajuda a tratar a questão do sujeito, mas ajuda a criar respostas homogeneizadoras. Para diferenciar o sintoma social do sintoma subjetivo, há de se desagregar o sujeito de seu conjunto e tratá-lo, defende Tizio (2007).

Segundo seus argumentos, a ideia freudiana de educação era a promoção da regulação para que o sujeito pudesse circular socialmente. Não apenas ensinar conteúdos, mas, vislumbrar, também uma função estruturante do sujeito, entendendo sua produção como tentativa de regulação. Para Freud, o recalque originário era uma experiência em busca de reconquistar algo perdido. Para Lacan, segundo a autora, é importante que a criança aprenda algo para que a realidade psíquica se enlace.

Na atualidade, entretanto, nos dizeres da autora, há uma perda dos pilares que estruturaram o vínculo educativo: há uma depreciação do saber e da autoridade. Deu-se uma perda do sujeito-suposto-saber e uma dificuldade na transferência, o que cria problemas e causa sofrimento aos professores. Para que o vínculo educativo aconteça é preciso que exista o consentimento do sujeito: dizer sim ou não à ação educativa. O sujeito dá o consentimento de acordo com representações prévias – o reencontro com o objeto.

A função educativa não pode se reduzir à aprendizagem, mas há que se interrogar qual a relação que o sujeito estabelece com o saber. O educador deveria estar atento às modalidades de cada um, entendendo que não existe sujeito que dá consentimento a tudo, pois, se isso acontece, ele se coloca como objeto do Outro. O fracasso, muitas vezes, pode ser um não radical ao Outro como representante da autoridade. *E como pode se dar a educação em cada caso?* Interroga a autora.

A educação não educa estilos de vida, standard, marcas prévias que o sujeito traz e que remete à modalidades de gozo do sujeito. Não se trata de erradicar, apagar as marcas, mas de dar ao sujeito elementos para fazer melhor com elas (Tizio, 2003). Aceitar que nem tudo é educável. Para educar, lembra a psicanalista, é preciso trabalhar também com o que não é educável, com algo que resta e que se manifesta em comportamentos indesejáveis e incompreensíveis, muitas vezes. Se isso é ignorado e afrontado, gerará agressividade e transferência negativa.

Os educadores podem assumir dois modos de tratar essa questão: o recalque e a sublimação. Educar significa colocar limites para possibilitar, senão não estamos no campo da educação, defende Tizio (2007). No fracasso escolar é necessário observar o determinante e o condicionante, em cada caso. Quando se faz um ataque direto ao modo de gozo, não se veem as questões que ali estão e se aplicam diretamente o significante violento e a função repressiva.

A autora destaca ainda a perda de desejo do educador, que deixa, em alguns momentos, de crer em sua função, e isso é a morte, já que não pode mais operar como causa para o desejo de saber de seus alunos. Em outros casos, a educação se esvazia por não apresentar promessa de futuro. Se há uma perda da valorização do saber, há perda na transferência, e aí há transferência negativa e não positiva.

Nessa mudança de vínculo social, a criança fica muito só. Ela permanece desprotegida frente à demanda de mercado e com dificuldades de aceitar a oferta educativa. A oferta educativa deve ser um lugar de valor para o sujeito, para que

desperte seu desejo de se educar. Essa oferta se mantém aberta pelo desejo do educador. Os sujeitos podem não aceitar a oferta que lhe fazem, e a pergunta, segundo Tizio (2007), não seria “por que não aceitam a oferta que lhes faço?”, mas sim “o que se passa com a transferência”? Todas as professoras que trabalham com o sujeito, trabalham com a transferência, e, a nomeiam de maneiras diferentes. Não há educação sem transferência e, portanto, é preciso causá-la, defende.

A cultura é o terceiro elemento que medeia a educação. Para que a transferência ocorra, é preciso que o agente esteja interessado. Se não há desejo do educador, não há educação. Os profissionais antes acreditavam em algo e hoje não sustentam a transferência. É pela relação com o professor que o aluno aprende, e na transferência não é o professor que ama o aluno, mas o aluno que ama o mestre. Esse amor tinha a ver com o respeito. Se não há transferência, o gozo se extravie. A violência do aluno com o professor, nos dias de hoje, é exemplo disso.

Para Tizio (2007), as formas em que se fixa a transferência atualmente, são mais *light*. As modalidades de vínculo social estão mais *light*. Não correspondem mais àquela fixação freudiana sólida. Hoje se dão como conexão e desconexão, tal qual as redes da Internet. A transferência hoje necessita de pontos de referência e de pontos de mobilidade. Tentando ser reflexiva, mas orientadora. Os pilares que sustentavam o aparelho educativo, portanto, se modificaram, não existindo mais suposição do saber liberador.

Hoje não se exige aprofundamento, o saber é o da Internet, argumenta a psicanalista. Ele não precisa ser memorizado, é desprovido de autoridade, de enunciação. Com a revolução tecnológica, quem não se transforma vira analfabeto, pois, houve uma transformação nos modos de leitura. Anteriormente a leitura se dava pela via do sentido e hoje se dá pela via do sem sentido, sendo uma leitura semântica e mal traduzida. Hoje quem ensina a ler é o mercado. Os que leem com sentido são os filhos da revolução da imprensa. Os adultos estão cada vez mais fora do processo, havendo uma desautorização para o ensino, pois, pelo contrário, são os adultos que têm procurado os filhos para resolver problemas tecnológicos. Cabe, porém, ao adulto fazer a mediação entre o mercado e a pulsão do sujeito, senão a criança fica à mercê do mercado. O mercado engole a criança.

O que fazer com a angústia das crianças e dos adultos?, interroga Tizio (2007). A angústia não tratada gera a atuação, argumenta ela. Que se ajude a regular, a sintomatizar, a angústia da criança, do adolescente e dos professores. O sintoma como

aparelho, ajuda a regular o gozo. O adulto vem para se queixar da criança e do adolescente: escuta-se o que diz o adulto para que o sintoma do sujeito possa aparecer, argumenta a psicanalista. É fundamental, segundo ela, que se separe o sintoma do sujeito que está em jogo no social, para ajudá-lo a construir um sintoma particularizado. O sintoma social é uma categoria.

A adjetivação social conferida ao sintoma lhe atribui um sentido de coletivo, sem contudo deixar de fora as individualidades que o compõem, já anunciava Freud em 1921, em “Psicologia das massas e análise do eu”. Nesse artigo ele assegura que não existe contraste entre psicologia individual e social. Na esteira desse aporte, Miller (2008) deixa claro: “Não fazemos distinção entre a realidade psíquica e a realidade social. A realidade psíquica é a realidade social” (p. 4). Dissipa o aparente paradoxo ao argumentar que no fundamento da realidade social está a linguagem, de onde emerge a língua na rotina do laço social. A língua é justamente o que dá condições a cada um de fazer parte do mundo que o rodeia e de encontrar sentido que preserve essa inserção.

Um sintoma é, portanto, social quando um traço identificatório faz laço²⁹ entre os sujeitos por meio de uma inscrição específica no discurso dominante de uma época. É Melman (1992) quem nos esclarece ao trabalhar a toxicomania como sintoma social: “Não basta que um grande número de indivíduos em uma comunidade seja atingido por algo para que isso se transforme em sintoma social” (p. 66). Para esse autor, é necessário que um significante tenha que estar registrado, mesmo que nas entrelinhas do discurso, que seja hegemônico na sociedade de determinado tempo. Se entendermos que o discurso científico dita as formas de viver e conviver no mundo contemporâneo, podemos também entender que os condicionantes da psicologia, medicina, sociologia e da própria pedagogia, por meio de seus porta-vozes, os educadores, nomeiam, renomeiam e confirmam a presença dos que se diferenciam nas escolas pelas desqualificações, produzindo o sintoma social criança considerada problema ou professores incapazes de ensinar.

Cohen (2006) debate a formulação dos discursos por Lacan sobre os “modos de laço social e como lidar com o mal-estar inerente à vida civilizada [...]” (p. 54). O mal-estar na civilização anunciado por Freud encontra eco em Lacan na teoria dos discursos, segundo a psicanalista. No seminário 17, “O avesso da psicanálise”, 1969-1970, ele

²⁹ O laço social é o que liga os sujeitos por uma marca identificatória impressa no discurso.

introduz o conceito de objeto *a*, para demonstrar em cada um dos discursos, a existência de um resto que é o motor do funcionamento discursivo.

Desde que a civilização exige que os homens renunciem ao objeto de suas pulsões, o objeto *a* é fruto dessa abnegação. O objeto *a* é “aquele que está perdido e ao qual não se tem acesso direto como objeto de desejo” (Cohen, 2006, p. 54). Trata-se, portanto, do impossível de ser simbolizado, mas que como resto pode ser causa da busca de realização do desejo. Se o objeto das pulsões foi sacrificado, o objeto de realização do desejo é deslocado sempre e só será realizado provisória e inconsistentemente.

Trabalharemos brevemente os discursos em Lacan (1969-1970), deles extraindo bases para o entendimento dos elementos discursivos e as posições subjetivas³⁰, em sua aplicação às instituições escolares. Em sua articulação ao social, o sujeito está em movimento, deslocando-se pelas posições que o lugar no discurso oferta. Brodsk (2003) nos lembra de que existem ganhos e perdas cada vez que alguém ocupa um lugar no discurso. Destacaremos os lugares que o objeto *a* pode ocupar na cadeia discursiva, como agente, mas também o de produto e resto.

No discurso do mestre o objeto *a*, situado na cadeia significante abaixo da barra, é submetido pelo Outro e tomado como pura perda, produto que serve de sustentação para esse Outro, encobrendo a impossibilidade de acesso a um saber todo.

$$\begin{array}{cc} S_1 & S_2 \\ \hline \$ & a \end{array}$$

Se pensarmos na criança considerada problema ou no professor considerado incapaz de ensinar, essa posição conserva a ilusão de que não existem falhas nas propostas educativas ditadas pelo Outro do sistema de ensino. Nessas circunstâncias o Outro faz dos protagonistas da aprendizagem um excesso, um dejetivo, produzindo os objetos que servirão ao seu gozo.

³⁰ *Elementos do discurso* segundo Lacan (1969-1970):

\$ - Sujeito dividido

S1 - Mestre

S2 - Saber

A - objeto *a*

Lugares:

Agente

Outro

Produção

Verdade

No discurso da histérica de Lacan (1969-1970), o objeto a no lugar da verdade do sujeito, ou seja, aquilo no que de mais precioso ele imprimiria sua singularidade, encontra-se recalcado. O saber está no Outro, e ela busca esse saber à revelia de sua verdade.

$$\frac{\$}{a} \quad \frac{S_1}{S_2}$$

O sujeito dividido, porém, do discurso da histérica nos importa particularmente, porque essa divisão aponta para a possibilidade de emergência da verdade do sujeito se o giro discursivo é viabilizado. Se a transferência, como mecanismo de suposto saber, se dá nas Conversações, em que ao pesquisador é atribuído valor, o manejo desse saber pode recolocar a verdade do lado do sujeito, professores ou alunos.

O discurso universitário de Lacan esconde a divisão do sujeito e coloca o objeto a na posição de Outro como saber.

$$\frac{S_2}{S_1} \quad \frac{a}{\$}$$

Podemos assim entender que, nas instituições escolares, quando o professor encarna o discurso universitário, ele personifica o saber absoluto, identificado que está ao ideal de sua profissão. Nesses momentos, a criança que não aprende é vista como insuficiente ou problema não deixando dúvida nesse “não saber”. Ao mesmo tempo, diante da delegação de saber total ao Outro, não é difícil para os educadores se verem também como resto.

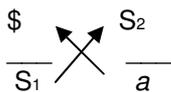
No discurso do analista, o objeto a ocupa o outro viés possível: o lugar do desejo como agente:

$$\frac{a}{S_2} \quad \frac{\$}{S_1}$$

A posição do objeto a como agente subverte o lugar do sujeito, pois permite a ascensão de sua verdade não-toda, ao recalcar o saber que inspira a totalidade. A posição do analista promove a divisão do sujeito, que, causado pelo objeto a , busca a realização de seu desejo. Não podemos pensar que o mestre assumiria a posição de analista, pois, como vimos no item três do capítulo II, esses são lugares distintos.

Podemos, contudo, entender que os educadores que se deixam causar pelo desejo de saber se postam no arco da transmissão, assumindo a posição de quem não tem um saber antecipado e interroga sobre cada aluno, propiciando maior sintonia do saber com a sua verdade. Essa posição recoloca ambos na cadeia da transmissão.

Em 1972, Lacan introduziu o discurso capitalista em que o sujeito é completado pelo objeto *a* e, segundo Cohen (2006 apud Soler 1998), “se consome, no duplo sentido da palavra” (p. 60).



A regência da sociedade pela ética do consumo se estende às posições dos profissionais da educação e de seus alunos. Existe sempre o incentivo para que se produza “sempre mais” e “igualmente” na educação, nos lembra Cohen (2006). A fala de uma professora que se queixa nas Conversações, é ilustrativa do discurso do Outro ditador do mundo capitalista:

Eu vejo que as pessoas hoje em dia estão como se estivessem no automático. “Executa, executa o tempo todo!”. O único momento que as pessoas param para pensar é para pensar nas contas, nos problemas, mas não pensam no em si, no eu [...] Conhecimento, é só o conhecimento o que eles valorizam. O ambiente escolar, o ambiente escola, é só isso que eles valorizam. Fazemos parte das trinta e três escolas com baixo índice no IDEB³¹: temos de mudar isso de qualquer jeito (Professora G).

Frente às imposições do Outro, os professores podem responder de maneiras diferenciadas, como demonstraremos no capítulo VI. A sujeição do humano às leis civilizatórias, contudo, divide o sujeito da linguagem e o insere nas articulações do laço social. É pela palavra que fazemos laço com o Outro que representa o mundo civilizado, donde o discurso impõe um freio ao gozo deliberado que a pulsão reivindica. O sintoma, conseqüentemente, é inerente ao ser falante, como resposta ao impossível de se dizer. Diante das injunções desse Outro, assumimos posições subjetivas diferenciadas, definidas pela própria estrutura psíquica e pelas circunstâncias em que a cadeia discursiva opera.

³¹ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Para a psicanálise lacaniana, se o discurso é o que permite fazer laço social, então cada sociedade em sua época tem, no discurso do mestre, aquele que anuncia uma máxima de seu tempo. Mrech (1999) vem nos lembrar que, para Freud, os sujeitos não se encontram na cultura de qualquer forma. “Há sempre um conflito, um mal-estar, algo que não anda. São os chamados sintomas sociais [...] Esses sintomas mudam constantemente e acompanham um modo de estar na sociedade” (MRECH, 1999, p. 41). Importante destaque deve ser dado aos dizeres dessa pesquisadora, ao definir os sintomas sociais. Ao estipular que “algo não anda”, deixa entrever uma referência à cultura. Em seguida, entretanto, ela especifica, acrescentando às suas postulações: “Um modo de estar dos sujeitos”. Coloca em destaque que os sintomas sociais se entrecruzam com sintomas individuais.

Entendemos, por conseguinte, que as subjetividades se apoiam nos códigos da cultura, ganhando contornos datados que vêm do Outro. Referindo-se ao discurso do mestre lacaniano, Graciela Brodsky (2003) em seu artigo sobre “A solução do sintoma”, publicado em *Os usos da psicanálise*, diz: “há mestres bons, há mestres maus, há mestres ferozes, há mestres generosos, há todo tipo de mestres” (p.27). Há, no entanto, sempre um mais-de-gozar no inconsciente, que é o mestre singular que nos governa e por isso produz um a-mais como solução para o impossível de se submeter todo à lei civilizatória.

Para fazer frente a esse Outro que segrega e produz um a-mais nas escolas recorreremos ao dispositivo da Conversação, metodologia de pesquisa-intervenção, sobre o qual trabalharemos no próximo capítulo de nossa tese.

CAPÍTULO V. AS CONVERSÇÕES: METODOLOGIA DE PESQUISA-INTERVENÇÃO NA INTERFACE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

As Conversações, instrumento de coleta dos dados no espaço escolar, nosso campo investigativo, são um dispositivo da psicanálise clínica aplicada ao social e à educação. Em uma extensão do método de “associação livre” de Freud (1894), técnica fundamental da psicanálise, Miller (2003) define a Conversação como “uma associação livre coletivizada, na medida em que não somos donos dos significantes. Um significante chama outro significante, não sendo tão importante quem o produz” (p. 16). O que um diz, em grupo, toca o outro e produz perspectivas inéditas. A construção de novos saberes é o que confere à Conversação sua conformação intervencionista. Se os sintomas dizem de algo que se fixou, o espaço aberto ao exercício do dizer pode provocar mudanças, além de possibilitar que se recolha ali material para análise.

A partir da pesquisa-intervenção, por meio das Conversações, realizada no curso de mestrado e nos trabalhos subsequentes do doutorado, tivemos oportunidade de organizar pontos importantes desse dispositivo:

- A Conversação é oferta de palavra
- Na Conversação a oferta da palavra cria a possibilidade do dizer.
- Abre possibilidades para interrogar discursos já prontos, questionar as máximas impostas pela cultura, rever as nomeações dadas pelo Outro, problematizá-las e dar-se conta das identificações.
- Prioriza a modificação do problema enfocado e não apenas sua constatação.

É importante também notar, a respeito das orientações metodológicas que norteiam as Conversações, os seguintes aspectos:

- Quem dirige as Conversações não apresenta soluções para os problemas levantados; a construção é de cada um dentro do grupo, sendo que as ideias de um permitem a reflexão do outro.
- Não há definição prévia a respeito do que deva ser construído pelo grupo.
- Visa-se destacar, nas Conversações, o que surge como surpresa, já que o desejo inconsciente inova.

Além disso, nossa pesquisa de doutorado adota a metodologia da Conversação em função de esta se revelar um instrumento que faz frente à segregação social e demanda urgência na intervenção. Consideramos que a dimensão política das Conversações concerne à criação de um espaço capaz de promover e refazer laços sociais desfeitos. Alunos que não aprendem e professores desanimados compõem um quadro de exclusão social, com todas as consequências detratórias para o sujeito e a civilização.

5.1 A psicanálise aplicada e o campo da educação

Freud, em todo o seu percurso, vinculou seus escritos a outros campos de leitura e aplicação. As famosas *Reuniões das Quartas-feiras*, criadas em 1902 por Sigmund Freud, Alfred Adler, Wilhelm Stekel, Rudolf Reitler e Max Kahane, serviram de contexto para as exposições e discussões que versavam sobre a aplicação da psicanálise aos campos literário, artístico, mitológico e histórico³². Já naquele tempo, a proposição de Freud era tornar a psicanálise uma ciência total, e não apenas submetida à tutela médica da psiquiatria para registros de procedimentos terapêuticos. Essa decisão induzia sua busca de um novo meio de pesquisa que ele pretendia aplicar à religião, à história e à arte. Conferimos, então, desde os escritos pré-psicanalíticos organizados e publicados pela Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, que o pai da psicanálise trazia evidências de que as idéias que ele estava desenvolvendo eram passíveis de concernir a outros campos. Em 1897, por exemplo, em uma carta a Fliess, ele faz referência a Sófocles na construção do *Complexo de Édipo*.

Anos mais tarde, em seu artigo “Perspectivas Futuras da Terapêutica Psicanalítica” de 1910, Freud diz esperar uma melhoria da psicanálise em três direções:

³² Segundo Roudinesco e Plon, 1997, p. 606.

- 1) Do progresso interno dentro da própria teoria, nos avanços do conhecimento analítico e em suas técnicas.
- 2) Do aumento de autoridade conferido pela sociedade em termos do reconhecimento do tratamento psicanalítico.
- 3) Da eficiência geral do trabalho, quando desenvolve suas argumentações com base na consideração de que o “sucesso que o tratamento pode ter com o indivíduo deve ocorrer igualmente com a comunidade”. (FREUD, 1910 p.133).

No texto de 1918 “Linhas de Progresso na Terapia Psicanalítica”, Freud alerta os participantes do Quinto Congresso Psicanalítico Internacional, realizado em Budapeste, para que estejam com “as mentes preparadas” para, mais cedo ou mais tarde, adaptar a técnica psicanalítica a novas condições. Nesse momento, ele se referia às limitações das atividades terapêuticas quanto ao estreito alcance diante do vasto número de pessoas pobres com problemas neuróticos. Freud mostra preocupação de que os benefícios da psicanálise não atinjam classes sociais menos privilegiadas:

Defrontarmo-nos-emos, então, com a tarefa de adaptar a nossa técnica às novas condições [...] É muito provável, também, que a aplicação em larga escala da nossa terapia nos force a fundir o ouro puro da análise livre com o cobre da sugestão direta [...] (FREUD, 1918, p. 180-181).

Em 1914, no texto “A história do movimento psicanalítico”, o pai da psicanálise refere-se ao reconhecimento de outros profissionais além dos médicos, que ele considerava “homens instruídos”, escritores, pintores, etc. e que haviam identificado algo importante na psicanálise. Para ele, seus livros “A interpretação de sonhos” (1900) e “Os chistes e sua relação com o inconsciente” (1905), entre outros, “mostraram desde o início que as teorias da psicanálise não podem ficar restritas ao campo médico, mas são passíveis de aplicação a várias outras ciências mentais” (FREUD, 1914, p. 37). Chama ainda atenção para a inevitável hostilidade que os analistas teriam que enfrentar em quaisquer possíveis aplicações da psicanálise em outros campos que não fosse o próprio. Refere-se aos profissionais de outros setores que nada sabiam da psicanálise e que se prendiam a concepções errôneas e rejeições veementes, cujas manifestações não eram novidade no campo original da pesquisa psicanalítica.

É preciso destacar, nesse ponto de nossas teorizações, os dizeres freudianos ao finalizar seu artigo “O mal-estar na civilização” (1930), no qual deixa clara sua preocupação com o social. Freud se posiciona a favor de uma doutrina que interroge sobre os benefícios terapêuticos que as “neuroses sociais” ou as “patologias das comunidades culturais” teriam com a aplicação dos conhecimentos da psicanálise. Esse é um desafio por ele colocado para que “algum dia” que “alguém se aventure”...

Vale lembrar que a interlocução da psicanálise com a educação, embora seja uma via possível de diálogo, guarda especificidades próprias a cada campo, como mostramos no capítulo II de nossa tese. Essa aproximação foi estabelecida pelo próprio Freud, que em vários textos de sua obra fez alusão à repressão dos impulsos, pela educação, como desencadeadora da neurose. No contexto cultural do início do século XX, como já mencionamos anteriormente, a regulação da pulsão se dava pela experiência do *Complexo de Édipo* em que a castração era o vetor principal na inserção do sujeito na cultura. A ideia de uma “profilaxia da neurose” foi desenvolvida em vários artigos de Freud, dentre eles “O esclarecimento sexual das crianças” (1907) e “Moral sexual civilizada e doenças nervosas” (1908). Em 1914, trabalha o conceito de transferência em relação aos mestres no artigo intitulado “A psicologia do escolar”. Ainda em 1914, no artigo “A história do movimento psicanalítico”, Freud afirma que as descobertas do papel desempenhado pela sexualidade na vida mental das crianças fariam voltar a tensão para a educação “e promoveriam tentativas de colocar os pontos de vista analítico na vanguarda desse campo de trabalho” (p. 50).

Em 2007, a Associação do Campo Freudiano reuniu os trabalhos da Escola da Causa Freudiana, em uma obra intitulada “Pertinências da Psicanálise Aplicada”. Os autores dos artigos que constituem o livro foram alunos de Lacan em suas escolas e de outros grupos a elas articulados e buscam fazer jus ao programa traçado por Jacques Lacan, em 1964, em seu “Ato de Fundação”. “Neste, ele distribuiu a função da Escola de Psicanálise por duas vertentes: em *intensão* e em *extensão*”, confirmam Jean-Matet e Judith Miller (2007, p.1). Ali ele se utiliza das terminologias correspondentes, *psicanálise pura* em seu viés didático na formação de psicanalistas e *psicanálise aplicada*, em que admite a experimentação dos termos categóricos e das estruturas da psicanálise, por profissionais psicanalisados ou não, “desde que estejam em condição de contribuir para a experiência psicanalítica” (LACAN, 1964, p. 236-237). Condiciona, no entanto, a psicanálise aplicada a uma prática autenticada por uma diretoria da Escola.

Retomamos, porém, as considerações de Matet e Miller (2007) para ressaltar a importância atribuída, por esses autores, à *psicanálise aplicada*. Observando que a psicanálise pura se inscreve na psicanálise aplicada, esses autores consideram que um novo século se inaugura com a ação da psicanálise voltada para sua aplicação ao social, em sua transmissão, formação e garantia de seus princípios. Ponderam que a novidade reside no argumento da preparação dos psicanalistas, hoje, de explicitarem a aplicação que fazem da psicanálise mesmo fora de seu enquadre convencional cercado pelas paredes dos consultórios. “Os psicanalistas não podem recuar diante da exigência de se dividirem entre a diluição e a manutenção da agudeza da descoberta freudiana no uso que fazem dela”, defendem (MATET e MILLER, 2007, p. 2).

Os autores que compõem o livro sobre as “Pertinências da psicanálise aplicada” são trabalhadores sociais que lidam com a clínica e com o real do mal-estar de nossa civilização. Em seus artigos, dão o depoimento de sua preocupação e responsabilidade com a escuta do um a um, apostando numa atribuição subjetiva, nos espaços onde o uso do consenso geralmente prevalece na formulação das anormalidades. Nas instituições onde trabalham sua presença se manifesta antes pelo ato que os determina que pelo lugar que ocupam. A psicanálise aplicada se destaca pelo modo de intervenção do analista e pelos efeitos de sua ação sobre o real em jogo nas situações apresentadas.

No exercício da psicanálise aplicada, o Centro Interdisciplinar de Estudos sobre a Infância (CIEN), criado na França em julho de 1996 e hoje espalhado por vários países, inclusive pelo Brasil, promove o diálogo da psicanálise com outros discursos que têm incidência sobre a criança, por meio das Conversações. Onde não se espera, os efeitos do sem-sentido da língua podem operar. Lacadée e Monnier (1999/2000) esclarecem o objetivo central dos laboratórios do CIEN³³ ao propor a entrada da *Conversação* no interior das escolas pela “oferta de palavra”: ali seria um lugar em que se poderia falar.

Para os psicanalistas do CIEN, o uso da fala, como instrumento de transformação e ação, pode ser reconhecido em um amplo e variado espectro de intervenções, às vezes completamente distintos: desde propostas com declarados objetivos terapêuticos até as concebidas para incidir sobre questões sociais, educacionais, políticas, religiosas etc. Nesse sentido, Laurent (2002) destacou a tendência, visivelmente crescente em nossa civilização, de fazer com que a palavra se torne cada vez mais útil e eficaz, como nas

³³ Os laboratórios do CIEN são formados por equipes interdisciplinares, que se dispõem a trabalhar com a Conversação, assumindo o desafio de tentar operar sobre os efeitos segregativos da cultura contemporânea, que incidem sobre a criança e o adolescente.

“psicoterapias generalizadas.” Nas “psicoterapias democráticas” ou “conversações” amistosas apaga-se a causalidade psíquica em benefício de uma causalidade científica. Muitas dessas propostas surgem em um universo no qual o saber está essencialmente dirigido ao utilitarismo para que tudo funcione, em conjunção com o discurso da ciência e da tecnologia, que pretendem uma previsibilidade sobre o sujeito. Nesse sentido, a ciência e a técnica apresentam modelos identificatórios, em que a fala encontra-se referendada por uma escuta pré-concebida, ancorada em saberes e conceitos estabelecidos.

O autor distingue radicalmente a prática do CIEN das referidas abordagens em que o falar tornou-se um imperativo, em nossos dias, na perspectiva em que é concebido como instrumento de bem-estar. O falar do qual se trata nos laboratórios do CIEN constitui um lugar para o que se apresenta como enigmático e para o que irrompe de forma inesperada, ou seja, um lugar para a expressão do mal-estar estrutural. Nessa mesma ocasião, Laurent (2002) indicava uma direção: aí onde imperam a “mecanização do mundo” e a “aspiração à forclusão do sujeito”, o CIEN teria como meio aquilo que Lacan denominou o “dom da palavra”.

Renegando-se a ocupar o lugar do mestre nas instituições escolares o analista se orienta pela medida do sintoma que situa as relações do sujeito com os seus problemas. Experiências exemplares têm ocorrido nessa investida nos últimos anos no Brasil, como citamos no capítulo IV de nossa pesquisa.

Em 2005 foi criado, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, o NIPSE – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação, com a produção de trabalhos nessa interface. Dentre eles lembramos as dissertações de mestrado de Santos (2005), Miranda (2006), Santos (2009) e Casarotti (2009). Essas investigações privilegiaram as Conversações como metodologia de pesquisa - intervenção nos problemas escolares. Em 2006, o NIPSE se consolida a partir da constituição da Linha de Pesquisa “Psicologia, Psicanálise e Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG, e de sua inscrição no LAPED – Laboratório de Psicologia e Educação Helena Antipoff.

Segundo defende sua fundadora, Ana Lydia Santiago (2009), é possível intervir no mal-estar na educação porque as relações da criança com a aquisição das mais diversas formas do saber são terrenos férteis para emergência do que a psicanálise denomina sintoma. O que se convencionou chamar, no contexto das práticas educativas, fracasso

escolar, problemas de aprendizagem e, mais recentemente, violência escolar torna-se um fator propício para a abordagem da clínica psicanalítica, porque tais sintomas trazem a marca de uma causalidade que envolve a dimensão do real. Os professores também têm algo a dizer sobre o que não *vai bem* nas práticas educativas. Tratar desses problemas, via discurso psicanalítico, constitui-se o objetivo das pesquisas-intervenção e o desafio maior do NIPSE.

5.2 A palavra como instrumento

Como vimos no referencial teórico desta pesquisa, a rede discursiva que coloca em relação nossas variáveis de estudo: “o mal-estar dos professores – criança considerada problema” é tecida via linguagem e por ela deverá ser tratada. Nosso objeto de estudo se insere em um contexto linguageiro do mundo contemporâneo em que os preconceitos segregam o sujeito. “O homem fala, pois, mas porque o símbolo o fez homem” (Lacan, 1953, p. 278). Para a psicanálise, porém, a absorção de paradigmas generalizadores rompe com as peculiaridades subjetivas que o simbólico privilegia, tais como enquadrar uma criança como “problema” ou considerar um professor incapacitado dentro de um sistema educativo questionável em si. O rótulo, como sabemos, congela as representações pela exigência própria à sua formatação. Os lugares conferidos à criança e ao educador como problema embalsamam o sujeito e o petrificam. Nessa direção, os professores se veem prisioneiros da linguagem, quando atormentados se inquietam frente ao “ineducável” dessas crianças “impossíveis”. Por estarmos lidando com a teia discursiva da palavra, na transmissão, será este o instrumento privilegiado para desembaraçar essa trama.

A palavra, como ato, produz efeitos a partir do desejo de mudanças desencadeadoras de melhores condições para que as ações educativas sejam eficazes. É importante lembrar os dizeres de Laurent (2000) ao referir-se ao alcance da palavra que a Conversação introduz. Alerta-nos para a relação ética com a transferência: não se trata de concordar com o gozo do “blá-blá-blá”, mas de se estar atento ao momento de abrir as comportas da fala, e também de fechá-las, diz. O manejo da fala dos professores em nosso dispositivo prevê essa orientação. No detalhe da Conversação o sujeito do inconsciente daria sua entrada, podendo emergir na poética dos caminhos e

descaminhos da fala: os equívocos, os lapsos, os erros, os tropeços e mesmo os silêncios, para que o mal-estar dos professores possa se alojar e ser tratado pela palavra.

Preciosas construções de Lacan (1953) esclarecem acerca da função e do campo da linguagem, pois, “quer se pretenda agente de cura, de formação ou de sondagem, a psicanálise dispõe de apenas um meio: a fala do paciente. A evidência desse fato não se justifica que se o negligencie”, lembra Lacan (p. 248). Destaca ainda que há um apelo do sujeito para além do vazio do seu dito, já que não há fala sem resposta, toda fala pede uma resposta. A arte do analista, segundo o autor, e aqui estendemos suas premissas ao trabalho das Conversações, deve-se constituir em suspender as certezas do sujeito para que, na escansão, ele possa buscar a solução para elas no discurso.

Ponto importante detectado por Lacan (1953) define a “fala vazia” como aquela em que “o sujeito parece falar em vão de alguém que, mesmo lhe sendo semelhante a ponto de ele se enganar, nunca se aliará à assunção de seu desejo” (p. 255). Esse aporte lacaniano nos faz entender o dizer “sem parar” dos participantes, em muitos momentos das Conversações, sem que se consiga extrair dali a verdade do sujeito. Parece-nos mais um dizer para não querer dizer, um excesso de gozo que demanda intervenção.

Lacan (1953) se dispõe também, no mesmo artigo, a examinar a constituição do que nomeou “fala plena”, dando-lhe a função de reordenar as contingências passadas dentro de escassa liberdade pela qual o sujeito as faz presentes, devido ao inconsciente. Essa fala anuncia um sentido nem sempre atual. Lembra que a história narrada na interlocução não está toda aí em seu desenrolar, mas continua a se mover no campo da linguagem. Retoma a tese freudiana sobre os sonhos como expressão de um desejo para dizer das modulações discursivas que aprendemos a ler, ostentatórias ou demonstrativas, dissimuladoras ou persuasivas, retaliadoras ou sedutoras. Esse ponto teórico da psicanálise é tomado por nós como desafio no trabalho das Conversações. Onde estaria alojada a verdade dos professores que muitas vezes falam muito para se distanciar do seu desejo? Existe um desejo ligado à profissão de ensinar? Em muitos momentos parecem entrega-se ao Outro que ocupa o seu discurso e do qual se queixa, como se lhe quisessem roubar a alma. Poderemos alcançá-los no seu mais íntimo e pescar-lhes a esperança? Para isso teríamos, nos lapsos e atos falhos, aliados fiéis, já que Lacan (1953) toma o ato falho como um discurso bem sucedido, de onde escapa algo da verdade do sujeito.

Merecem destaque, a nosso ver, as formulações lacanianas, no artigo citado, ao referir-se à função simbolizadora da fala na estrutura da comunicação na linguagem. A

comunicação, para Lacan (1953), tem uma função transformadora, já que estabelece ligação entre quem emite e a quem se dirige o emissor. A “linguagem-signo” mostra, contudo, sua insuficiência por querermos dizer sempre mais ou menos do que a palavra alcança. Entre os animais, nos lembra Lacan (1953), há “uma correlação fixa entre os signos e a realidade que eles expressam” (p. 298). Na linguagem dos humanos, os signos adquirem valor por sua relação uns com os outros. É na intersubjetividade que ela encontra o seu lugar, onde a indubitável flexibilidade dos signos da enunciação humana se abriga. Ao contrastá-la à fixidez da comunicação entre os animais, Lacan nos adverte que a *redundância* é diferente da *ressonância*. E diz: “Pois, nesta, a função da linguagem não é informar, mas evocar” (LACAN, 1953, p. 301).

Princípio fundamental das Conversações, a linguagem possibilita resguardar o humano tanto para o professor como para a criança sobre a qual ele se queixa. Entre os participantes, representações serão evocadas em seus aspectos singulares mesmo se tratando de uma experiência coletiva. A fala é tomada como um dom de linguagem, e a responsabilidade do analista que coordena as Conversações é reconhecer que todas as vezes que intervém pela fala isso tem um efeito de intimar a função subjetiva do outro. Manejar “a função poética da linguagem para dar ao desejo sua mediação simbólica” (idem, p. 323), eis a tarefa que nos impusemos. Em instantes privilegiados das Conversações, é possível intervir na fala dos professores que se dizem “desanimados com aquelas crianças que não têm mais jeito: são frutos da podridão, você chama a família na escola, e ela não vem. Qualquer atitude não adianta, e a família não ajuda. A comunicação com os pais é complicada”, atestam os professores com o seu dizer. Esclarecer a distinção da comunicação humana que se dá via fala e linguagem tem efeitos surpreendentes sobre os educadores. Mostram-se sensíveis ao entendimento da flexibilidade da pulsão que orienta as ações das pessoas, diferentemente do instinto dos animais. E, em muitos instantes, aquele menino “que não tem mais jeito” pode surpreender a professora se ela fizer essa aposta ou se abrir para acolher essa novidade.

Desse texto de Lacan (1953) “Função e o campo da fala e da linguagem em psicanálise”, de 1953, e de outro artigo do autor, “A função criativa da palavra” de 1953-1954, isolamos algumas considerações sobre a fala, a linguagem e a palavra que servem para apresentar aos professores a dimensão da subjetividade no discurso.

Quadro 4. Pontos extraídos: Lacan e “A função e o campo da fala e da linguagem em psicanálise” – 1953 e “A função criativa da palavra” – 1953-1954

- A fala é um dom de linguagem.
- O surgimento do símbolo cria literalmente uma ordem de ser nova nas relações entre os homens.
- Não é bastante haver um sinal enviado pelo emissor para que o receptor o acolha.
- A comunicação nos animais tem uma correlação fixa entre os signos, entre as abelhas, por exemplo, enquanto que entre os humanos os signos adquirem valor por sua relação uns com os outros.
- A função da linguagem não é informar, mas evocar; ela define por si só a intersubjetividade. Por isso evocar faz ressoar.
- A palavra não tem nunca um único sentido, o termo não tem um único emprego; ela produz o mal-entendido. Toda palavra tem sempre um mais além, sustenta muitas funções, envolve muitos sentidos.
- Atrás do que diz um discurso, há o que ele quer dizer, e atrás do que quer dizer há ainda um outro querer dizer.
- Toda fala pede resposta; não há fala sem resposta.
- Uma palavra não é uma palavra a não ser na medida exata em que alguém acredita nela.
- É importante suspender as certezas, as miragens. Suspender as formas petrificadas, embalsamadas, onde o sentido está aprisionado.
- Intervir pela fala tem o efeito de intimar a função subjetiva do outro.

Ao discutir o “dom da palavra”, a psicanalista Beatriz Udênio aponta seus limites pelo próprio alcance que a palavra introduz: a palavra não traz um sentido comum a todos, pois suporta o sentido do particular (UDÊNIO, 2003). Assim, a palavra permite que se olhe mais além dos sentidos comuns: o mal-entendido, o fora-do-sentido, que aparece como detalhe para cada um. É o furo no dizer, como ausência fundamental, também é onde cada um pode se encontrar, onde cada um pode captar algo nas entrelinhas do que diz, onde se articula o real em sua singularidade.

A psicanalista ressalta ainda a importância da transferência na experiência da Conversação e o manejo que dela se faz, salientando a posição dos responsáveis por coordenar as conversações nos laboratórios do CIEN. Poderíamos dizer que pode sustentar essa experiência de palavra quem já experimentou uma discordância indubitável entre o que se diz – o enunciado – e o que se quer dizer – a enunciação – em sua intenção de pegar esse sentido pleno que não existe (UDÊNIO, 2003, p. 67).

5.3 O tempo e o movimento das Conversações

Poderíamos pensar que o tempo das Conversações está ligado a uma lógica diante do Outro no manejo da transferência, tal como Lacan (1945) introduziu? No Projeto de Psicanálise Aplicada proposto pelo NIPSE e detalhado ainda neste capítulo de nossa pesquisa, sua coordenadora, Ana Lydia Santiago, defende uma curta permanência na instituição escolar, em torno de três meses, para diversas intervenções sobre o sintoma. Em seus argumentos, a autora demarca que uma intervenção psicanalítica produz efeitos rápidos sobre o agir dos professores, que assumem, a partir daí, atos liberados das inibições e identificações paralisadoras. A posição *êxtima* do psicanalista na instituição como alguém de fora que se aproxima, intervém no problema levantado pelos educadores e suspende as moções para que um novo movimento se faça na instituição é condição por ela colocada. A demora em concluir o trabalho nas escolas produziria efeitos não desejáveis, tais como o analista ser incluído no sintoma institucional e ser demandado a responder desse lugar. O número de Conversações atende à lógica da suspensão temporal, em que um número de cinco encontros é previamente anunciado.

Recorremos ao texto de Lacan (1945) para fazer a leitura do tempo e do movimento das Conversações³⁴. O tempo lacaniano se modula em um movimento lógico diante de um problema a ser resolvido: o *instante de olhar*, o *tempo para compreender* e o *momento de concluir*. No *instante de olhar* para o problema uma subjetivação se modula: o sujeito impessoal recíproco. No *tempo para compreender*, o sujeito objetiva em um tempo para meditação e reflexão: sujeito indefinido recíproco. No *momento de concluir* há uma asserção do sujeito sobre si: asserção subjetiva. Para Lacan (1945), é na urgência do tempo lógico que o sujeito precipita sua conclusão.

³⁴ A elaboração dos tempos das Conversações se deu a partir da intervenção em uma escola, em parceria com a psicanalista e pesquisadora do NIPSE Maria Rachel Botrel, no ano de 2009.

Segundo Lacan (1945), expor uma sucessão cronológica do tempo seria manter um formalismo e reduzir o discurso a um alinhamento de sinais. Por outro lado “mostrar que a instância do tempo se apresenta de um modo diferente em cada um desses momentos é preservar-lhes a hierarquia, revelando neles uma descontinuidade tonal, essencial para o seu valor” (p. 204).

No desenrolar das Conversações podemos identificar três momentos que sobressaem, nem sempre em uma ordem sequencial, mas muitas vezes como percurso de cada um.

1º) A denegação: o professor desvia para fora do espaço escolar os problemas da relação ensino-aprendizagem. Não se implica na problemática, uma vez que implicar-se seria dar-se conta da posição que ele toma frente à criança. Podemos entender que o “não querer olhar” ou “ver não podendo ver” o problema coloca o professor fora da lógica de reciprocidade coletiva. No entanto, esse seria o *instante de olhar*, adotado em sua “impessoalidade”, muitas vezes, nas Conversações.

2º) A subjetivação: envolvido no problema, o professor instala-se na posição de impotência. Às vezes se interroga. Esse seria o tempo de compreender e elaborar sobre o problema colocado. A reflexão sobre suas dificuldades com o manejo da criança considerada problema é que pode promover o giro em suas representações.

3º) A reconciliação com algo dele mesmo, sobressaindo o desejo de ensinar. Esse momento é tomado como momento de concluir, ainda que em uma conclusão provisória do exercício entre os dizeres. O professor engata-se novamente no agir que propicia a transmissão.

A experiência em uma UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil – da cidade de Belo Horizonte possibilitou que apreendêssemos o movimento lógico das Conversações, em um *a posteriori*. Desde o início nos surpreendemos com o convite para trabalharmos com crianças tão pequenas, de zero a cinco anos, já consideradas “problema”. Nossa inquietação não se distancia dos estudos de pesquisadores da sociologia da infância, como as argumentações de Suzanne Mollo-Bouvier (2005), que chama atenção para os riscos dos excessos em que podem incorrer as práticas educativas no interesse generalizado pela educação precoce. Deslocando a atenção escolar para uma idade cada vez menor, os sistemas de referência podem antecipar, enquadrar e estigmatizar crianças, no reconhecimento das anormalidades. Pela não aquisição de uma “boa socialização”, paradoxalmente, as escolas podem apontar para a

condenação dessa idade da vida, defende Bouvier (p. 400). Assim é que pensamos em uma intervenção sobre as dificuldades dos professores na lida com os miúdos.

Não nos furtamos a abrir espaço para a experiência com a palavra naquela unidade infantil. Realizamos, naquela UMEI, cinco conversações com as professoras dos pequenos. O ponto que afligia os educadores referia-se às brincadeiras das crianças que retratavam o nível de violência vivido na comunidade: as crianças brincavam com armas confeccionadas com lego e “pareciam adultos”, segundo a narrativa das professoras. Uma sequência das brincadeiras relatadas pelas professoras ilustra suas queixas: – Mãos pra cima, mãos pra cima! Tá, tá, tá, tá! Deitados, deitados! Tá, tá, tá, tá! Eu vim para matar! Pega o corpo aí. Vamos levar lá para dentro. Um menino subiu no velotrol e saiu atirando. Encostou os colegas na parede, fez uma revista e exclamou: “Vamo lá, malandragem! Tá, tá, tá, tá” – “Eu nunca me esqueci desta cena”, disse a professora.

Interrogamos sobre o sentido do brincar na infância como possibilidade de elaboração das experiências que despertam angústias e medos nos pequenos. Mesmo sabendo da importância das brincadeiras e jogos nos primeiros anos – inclusive do direito às atividades recreativas destacado no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais –, as professoras não conseguiam superar o incômodo daquelas experiências. Seu mal-estar era imenso, e se diziam horrorizadas por assistirem a cenas tão chocantes. Declaravam-se perdidas, angustiadas, desorientadas. E falavam das diversas respostas às brincadeiras das crianças em sua presença.

De suas respostas pudemos isolar o movimento das Conversações. A princípio uma professora diz de como eram pesadas demais para ela essas vivências, porque eram diferentes do mundo em que vivia. Comentava esses problemas com a família e sentia-se impotente para esse “duro trabalho” na unidade infantil. Outra professora reage e diz que proíbe as crianças de fazerem armas com lego: “Gente, arma não! Porque arma mata e faz a gente ficar triste”. Outra educadora questiona as proibições com receio de parecer polícia. Reflete que deve haver outras formas de interferir que não seja assustando e proibindo. No transcorrer das Conversações em que o que um fala ressoa no outro, uma professora relata que interrogou os meninos sobre o que estava acontecendo ali e perguntou a um aluno: “Você está matando por quê?” E entrou na brincadeira, disse ela. Analisando as Conversações com esses professores, extraímos dali seu movimento e os tempos que as demarcaram: desde o “não querer olhar” e

recusar as experiências da qual faziam parte, proibir esclarecendo a função do que causava horror, para melhor compreender a vivência, questionar as proibições e finalmente apresentar saídas que funcionaram como “momento de concluir” para aquele grupo.

Presente à exposição do texto no CIEN intitulado “Quando o brinquedo é um horror”³⁵, no qual relatamos essa experiência, Philippe Lacadèe (2007)³⁶ esclareceu pontos fundamentais dessas Conversações, que veremos a seguir. O psicanalista ressalta a importância e responsabilidade ética do adulto de não recuar frente à violência trazida pelas crianças e adolescentes. É preciso estar presente, possibilitando a formulação de questões que possam reconduzir crianças e adolescentes à luz. Refere-se ao texto sobre o “Quando o brinquedo é um horror” como um momento que “nos permite aprender o que pode ser uma Conversação interdisciplinar. As questões que vêm dão testemunho do que tem a dizer o professor, no momento da Conversação”. Salienta a confiança dos professores nesse dispositivo, ao se expressarem com “tanta verdade”.

À alusão da professora ao fato de as crianças agirem com extrema naturalidade diante de situações de violência, Lacadèe (2007) declara que essas crianças são tomadas pelo real sem ter exatamente o véu do simbólico, o véu da palavra. Adverte-nos para o estado de “precariedade simbólica”, “carência do ambiente simbólico”, sobretudo destas que habitam lugares difíceis do país – nomeando-as de “crianças do real”.

Além da recusa inicial da professora em lidar com essa realidade “diferente” e “dura”, Lacadèe (2007) destaca mais dois momentos no depoimento dos professores: o primeiro, em que a professora pergunta às crianças que brincavam de polícia e ladrão exatamente no dia seguinte à morte do pai de um deles: “É isso que você quer pra sua vida?” A pergunta dela vai evocar uma questão essencial sobre a vida, analisa Lacadèe (2007). Em um segundo momento, a professora, em que, apesar de sua angústia, diante da arma e aceita entrar no jogo da Conversação, perguntando: “Você está matando por quê?” Sua questão revela que uma arma não existe sozinha, uma arma está em lugar do saber. As crianças que se apresentam com sua arma não a utilizam como uma representação, o que permite à professora perguntar para cada uma: “O que você quer

³⁵ A estrutura do texto elaborado e apresentado por Margarete Miranda no CIEN, em 2007, foi utilizada no artigo de Ana Lydia Santiago (2008): “O mal-estar na educação e a Conversação como metodologia de pesquisa-intervenção na área da psicanálise e educação”. In: Pesquisa-intervenção na infância e na juventude/ Lucia Rabello de Castro, Vera Lopes Besset (organizadoras). – Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

³⁶ Suas intervenções sobre esse texto foram apresentadas em matéria do CIEN Digital nº 1, de 2007, por Margarete Miranda.

matar quando você quer matar?” Cada criança terá assim a chance de responder de modo único sobre o uso particular que faz da arma. Nesse sentido, Lacadée (2007) conclui que não se trata de julgar ou de avaliar se uma resposta é melhor que outra. Cada resposta é importante.

Sim, cada resposta dos professores é importante, pois, com o seu dizer, provocam o movimento que faz deslizar significações em uma cadeia sempre inacabada de significantes. Nesse deslizar, o desejo pode pegar carona e ganhar expressividade nas Conversações com professores.

Naquela Unidade Infantil, foi possível concluir alguns aspectos esclarecedores com os educadores:

1º) Ao reproduzirem, na brincadeira em presença dos professores, situações de violência, as crianças clamam por uma intervenção via palavra que lhes possibilite ampliar o recurso simbólico para lidar com um real avassalador.

2º) Os educadores devem também estar atentos ao horror que a proximidade com essas situações difíceis lhes causa, para suportar o enfrentamento e não recuar frente ao “problemático”.

3º) Na escola, desde cedo, as crianças têm oportunidade de ampliar seu repertório significativa que propicia contornar o real. Ao contrário da consideração inicial, não serão “crianças-problema”, mas crianças que, apesar de viverem em um mundo perturbador, podem se investir do desejo de saber e aprender com sucesso, desviando-se dos rótulos.

Entende-se, portanto, que a pulsão não responde apenas ao campo da palavra, ao campo significativa. O sexual introduz um real de outra ordem, com o qual o sujeito tenta se haver. Quem quer que seja que sustente esse lugar no laboratório de conversação deve transmitir aos outros que esse é um lugar onde nem tudo é totalmente dito ou sabido de antemão. Cada sujeito tem a oportunidade de construir, de inventar uma resposta para o próprio mal-estar. Em vez de se buscar uma resposta ideal para aquele grupo que responda às normas, que seja feito um pacto de fazer vacilar as etiquetas, as identificações segregadoras. A aposta que se faz é que, a partir da oferta de palavra e frente à subjetividade da época, algo se opere e aponte para a construção de novos laços sociais.

5.4 A Conversação e o destravar as identificações

Outro aspecto que colocaremos em evidência nas Conversações é decorrente dos anteriores e diz respeito a sua configuração como espaço relevante para “destravar as identificações”, de acordo com os ensinamentos de Laurent (2004). Existe uma norma identificatória³⁷ que vem do Outro – os pais, professores, autoridades da saúde e da educação – que aliena o sujeito a um ideal coletivo e aparta a singularidade do gozo próprio de cada um. As consequências que advêm dessa função discursiva introduzem uma contradição entre a proposta educativa de inclusão social, em que nenhuma criança deveria ficar fora do sistema de ensino, e a exclusão ou segregação de parte significativa delas. A ideia de impedimento dos movimentos é a que melhor traduziria a situação que coloca nas escolas, hoje, a trava sobre essas “crianças incógnitas”, como muitas vezes os professores as nomeiam. Algumas falas dos professores colhidas nas Conversações de nossa pesquisa ilustram os momentos de impasse. Em seus depoimentos os docentes estão identificados ao *pior*³⁸, como podemos conferir abaixo:

Uma das maiores dificuldades que eu vejo para mim é o seguinte, são essas diferenças, a dificuldade de trabalhar com essa criança favelada [...] Estou falando de coisas do tipo assim, a primeira dificuldade na sala é dos meninos em saber ouvir e dar a vez ao outro. Pra mim a maior dificuldade que eu vivo é essa; é uma coisa que eu não estou dando conta de ajudar. Eu preciso muito encontrar um caminho, eu estou tentando encontrar um caminho, mas eu não encontrei um (Professora T).

Aquela situação em que minha aluna chegou pra mim depois da enchente e disse: “Professora, tudo foi embora... Será que vai chover

³⁷ O conceito de identificação é central nos estudos da psicanálise, tanto em Freud como em Lacan. Aparece em Freud desde o princípio de suas teorizações, o capítulo VII de seu texto “A psicologia das massas e análise do Eu” (1921) é inteiramente dedicado à análise das identificações, como processo por meio do qual o sujeito se constitui e se transforma, assimilando ou se apropriando de traços dos seres humanos que o cercam, em momentos - chave de sua estruturação psíquica.

Inicialmente como “expressão primária de uma ligação afetiva com outra pessoa”, trata-se primeiramente de uma forma “canibalesca” de identificação, o estágio oral de incorporação do objeto nos primórdios do Édipo. O segundo caso seria o sintoma histérico que em processo regressivo sua formação constitui-se em imitar o sintoma de uma pessoa e não a pessoa. O terceiro tipo de identificação, apontado nesse artigo, diz de um investimento dessexualizado, como o que liga os membros de uma comunidade entre si. Em 1925 Freud determina a saída do complexo de Édipo para a menina e o menino como duas maneiras distintas de identificação. Em 1933, diz estar na base das identificações o supereu como herança da autoridade dos pais.

³⁸ O *pior* é uma referência ao *impossível* da educação, que produz mal-estar e dificulta a transmissão.

hoje de novo?” Eu chorei. Não conseguia falar nada, só abracei com ela e chorei junto. Era tão real pra ela e pra gente... (Professora D).

Deu vontade de torcer o pescoço dele. Aí eu puxei ele pelo corpo, sentei e falei: “T, você não pode fazer isso. E se ele morresse?” [...] De repente o T vai lá e pow! Com o pé assim no peito do outro, e o menino voou. Sabe quando você vê o outro voando e prega na parede? Eu falei: “Senhor, tem misericórdia dessa vida e não deixa acontecer nada!” Sabe aquela coisa de segundos? (Professora D).

Eu fico incomodada porque pra mim vai além do natural, normal, vejo na televisão, leio sobre a violência, sinceramente, não dá mais! Eu não vejo com naturalidade. Eles falam assim: “Saí no quintal da minha casa e achei um corpo”. É perigoso e se a gente se envolver a gente também corre risco, por causa do tráfico. Eu não posso chegar e falar, a gente tem medo. A gente não pode falar (Professora P).

O L está assim conversando com o coleguinha e, de repente, ele enfia a mão na cara do menino! Você está dando aula tranquila e serena, ele vem e pá! Entendeu? E mais ainda, aí agita todo mundo. A agitação fica tão grande, mas tão grande que outros meninos que muitas vezes nem sabem o porquê da briga simplesmente levantam e pulam sobre os outros e ajudam a bater. [...] Eu estou sentindo muita dificuldade para lidar com isso (Professora F).

Às vezes não se tem condição de continuar com o aluno na sala de aula. Tem uns que só na base da ameaça; é o tempo todo e eu não posso descuidar. Aí eu falo: “Você vai apanhar, meu filho! Eu perco o meu emprego, mas eu acabo com você primeiro!” (Professor M).

E aqui, muitos, principalmente na minha sala, os pais são totalmente ausentes, tem mães que falam: “Eu não gosto do meu filho, eu sou uma mãe sem amor no coração”, fala delas com a gente. “Eu quero um espaço que eu possa internar meu filho, para que eu possa ficar livre.” Uma criança que ouve tudo isso da pessoa que deveria amá-la mais, como que em quatro horas e meia você vai modificar, mudar essa história? (Professora L).

Santiago (2008) vem nos lembrar que a educação de crianças nas escolas passa pela palavra do professor. Para a autora, o impossível da transmissão “abrange todos os fenômenos que geram mal-estar, por se apresentarem como uma resistência à ordem simbólica [...] (no caso do professor) o impossível da transmissão se manifesta pela perda de desejo” (p. 115). Como dar vida ao saber transmitido se o educador desiste de sua função? Nesse ponto de nossos estudos, consideramos a importância de trazer alguns esclarecimentos sobre o desejo.

Em Freud (1895) o desejo se funda com base na “experiência de satisfação” como momento mítico em que a criança ao nascer sente-se plena no encontro com o “ser de experiência” da cultura que a ampara. A busca da revivência o prazer mantém o sujeito em mobilidade pulsional, em busca de um objeto perdido, visto que nas argumentações freudianas retomadas por Lacan (1964) esse objeto não será nunca (re)encontrado. A pulsão produz o desejo em uma relação com o objeto perdido, desviando-se por muitos caminhos. Outros objetos irão ocupar o seu lugar, na tentativa de uma realização. O contraditório do movimento pulsional é que, embora funcione como causa, não se satisfaz jamais. Lida com o “objeto perdido”, pois a pulsão está do lado da *Coisa*, do real, havendo sempre uma falta na origem do desejo, porque, mesmo depois que o sujeito adquire o objeto desejado que iria preencher a falta, ele continua a desejar. Aquilo que, não inscrito no aparelho carece de representação ou de transcrição.

A estrutura do desejo em Lacan (1958) é tomada no desdobramento de dois outros importantes conceitos que remetem à constituição psíquica do sujeito: o de necessidade e de demanda. Impulsionado pela necessidade fisiológica, o bebê grita e seu grito é acolhido pelo Outro, ser de linguagem ou “ser de experiência” como nomeava Freud (1895), que o traduz. Essa tradução inculca no Outro um movimento, é erotizada, sexualizada, desvia a pulsão da mera satisfação fisiológica da necessidade. Aí se configura a demanda de amor onipotente entre os falantes, prevalecendo a relação imaginária idealizada. A demanda não respondida pela mãe como ser de falta faz cair as ilusões e propicia o aparecimento da falta para a criança. O desejo, para Lacan (1958), é definido nesse artigo como aquilo que se manifesta “no intervalo cavado pela demanda aquém dela mesma, na medida em que o sujeito, articulado na cadeia significante, traz à luz a falta-a-ser, com o apelo de receber seu complemento do Outro, se o Outro, lugar da fala, é também o lugar dessa falta” (p. 633). O Outro da linguagem é também lugar dessa falta, já que nem tudo da experiência pode ser transcrito no aparelho psíquico e traduzido. Assim, o que é demandado ao Outro preencher é o que ele propriamente não tem, assegura Lacan (1958).

Lacan (1964) elabora, em seus estudos “Do ‘Trieb’ de Freud e do desejo do psicanalista”, a noção de desejo, defendendo que ele surge da proibição. Intitula o *Nome-do-Pai*, graças ao qual “o homem não permanece preso ao serviço sexual da mãe, que a agressão contra o *Pai* acha-se no princípio da *Lei*, e que a *Lei* está a serviço do desejo que ela institui pela proibição do incesto” (p. 866). Se no desfiladeiro edípico a criança vivencia a onipotência narcísica de uma crença ilimitada ao amor materno,

esbarra, nessa sequência, no vazio da hiância imposta pelo Outro. O desejo nasce dessa falta, pois, o acesso à castração, ao limite que barra o “tudo poder”, é que o inaugura. Para Lacan (1964), “assim, é antes a assunção da castração que cria a falta pela qual institui o desejo. O desejo é o desejo de desejo, desejo do Outro, como dissemos, ou seja, submetido à Lei” (p. 866).

A partir da concepção de objeto incapaz de promover a satisfação pulsional, Lacan constrói o conceito de objeto *a*. O objeto *a*, à revelia dos vários momentos da elaboração lacaniana, será por nós tomado em sua função de resto, ao mesmo tempo resíduo e causa. Nesse sentido, Lacan (1959-1960) diz: “O objeto *a*, objeto do desejo, no ponto de partida em que o situa nosso modelo, é, tão logo funciona nele..., o objeto do desejo” (p. 689). Esse é o ponto de partida que tem no objeto a origem do desejo, a causa, e não o objeto que o suscita do exterior. Se algo do mundo externo toca o sujeito, é porque lá já existe a marca a ser ativada. A ilusão da plenitude que se tornou objeto da falta do Outro como elemento de estrutura desde o início, a “distribuição das cartas da partida que se joga” (ibidem).

O desejo nasceria, portanto, do espaço entre o que representa a demanda do sujeito e a demanda possível, passando pelo Outro, representante simbólico da cultura, nos lembra Santiago (2005). “Demanda possível”, levando-se em conta o caráter mitológico da pulsão que orienta o desejo: o que o leva a desejar é uma imagem do passado jamais reencontrada. A pulsão precisaria desse gozo para se satisfazer, portanto. Nas idas e vindas da pulsão que se imiscui na linguagem do ser falante, falar de gozo é falar da repetição, em Freud (1920), como o caminho que visa reviver a satisfação plena já perdida. E aqui retomamos a questão pertinente quando nos propomos a escutar os professores que se queixam, nas Conversações. É possível atingir o para além da repetição que, como sintoma, insiste em brotar “qual erva daninha”, como se expressa Lacan? (1958, p. 630). É possível vislumbrar o desejo de ensinar dos professores encoberto pelo sintoma? É possível “destravar as identificações”?

A opção metodológica de nossa tese é uma aposta em que, se o docente estiver identificado ao fracasso, a intervenção no sintoma nas Conversações permitiria a mobilização em suas enunciações de modo a se propagar uma desestabilização das certezas totalizadoras que o faz sofrer. Abrir espaço nas escolas para a “conversa” é favorecer o campo da linguagem onde a novidade pode comparecer. Defendemos a premissa de que, quando o sujeito se expressa para um outro com disponibilidade de acolher o seu dizer, a intersubjetividade faz jus ao seu caráter inovador. Como vimos, a

fala se compõe no deslizamento de um significante a outro, podendo por isso fazer deslocar representações pelo processo metafórico e metonímico da linguagem. Em uma intervenção sobre as “identificações” totalizadoras e massivas que segregam as particularidades subjetivas, não se sabe *a priori* que novas formas irão acomodar as construções dos professores. Relembrando Tízio (2007), é importante a decisão de desagregar o sujeito de seu conjunto e entendê-lo em sua singularidade. O que se destaca como crucial é a recolocação do movimento pulsional. Que outros destinos serão buscados pelos professores para os saberes até então cristalizados?

A oferta da palavra, como via de expressão para os problemas originados no trabalho com a criança considerada problema, quase sempre é tomada pelos educadores de forma imediata. A prevalência do mal-estar em cena traz o queixume como forma de dizer que “não tem mais jeito, todas as saídas já foram tentadas”. Essa inadvertência queixosa que diz de um excesso não representa nenhuma novidade entre pesquisas anteriormente registradas, embora confirme e atualize resultados. O que desponta como peculiar em nossa pesquisa, entretanto, é a consideração de que a queixa como forma de expressão pode revelar algo além do que esboça. O valor dado à palavra como locatária de meia verdade, pelos efeitos do recalcado ou do real, faz com que adotemos uma postura de suspeita diante dela, entendendo que poderíamos esbarrar com os intervalos da cadeia significante. Nesses pontos de *escansão* sempre irrompe algo singular.

Fora do enquadre convencional, o ato psicanalítico vem, muitas vezes, em forma de pergunta e tem efeito de poda no imaginário que gera desperdício pelo gozo excessivo. Fixados ao que *não vai bem* no espaço escolar, o dizer impotente dos educadores fixa a criança considerada problema às características a elas atribuídas. Nesse circuito, as condutas docentes já se cristalizaram, e, na reflexibilidade imaginária, esse enodamento não deixa fluir a transmissão. Ao estranhamento do pesquisador sobre as “avantajadas” considerações, algo se reconduz no discurso docente. É comum a recolocação de que “não são tantos assim”, e a porcentagem que “não atinge 10%” atesta que o número de crianças consideradas problema diminuiu.

Fiel aos pressupostos psicanalíticos, o posicionamento do pesquisador deverá favorecer a quebra de uma forma de dizer blindada a questionamentos, como geralmente o discurso docente se afirma em um primeiro momento das Conversações. Entendemos que falar, falar e falar sempre do mesmo gera o prazer da repetição do mesmo e do gozo mortífero. Há momentos em que muito dizer pode significar não querer dizer para não saber do próprio desejo. Saber do desejo representa lidar com

perdas e convocação ao trabalho. Nem sempre o ser humano aposta nessa saída como a mais eficiente para si e se acomoda à força da repetição, identificado ao discurso do Outro, que nesse caso gera impotência. As Conversações buscam o oposto desse estado desanimador, baseadas no princípio de que vida e morte convivem.

Ao trabalhar a pulsão de morte como busca de menor tensão, Freud (1920) anunciava também a pulsão de vida em uma situação contraditória. O ser humano diferentemente dos animais, é capaz de desenvolver “esforços inteligentes” pelo caráter móvel da pulsão, contrariando o curso irreduzível da vida para morte. A pulsão não tem objeto fixo e pré-determinado dos instintos animais e, por isso, está fadada a apresentar “uma aparência enganadora”, diz ele (p. 55). Freud reafirma, ainda nesse artigo, a “situação paradoxal de que o organismo vivo luta com toda a sua energia contra fatos (perigos, na verdade) que poderiam auxiliá-lo a atingir mais rapidamente seu objetivo de vida [...] assim, esses guardiões de vida eram também os lacaios da morte” (p. 57).

Não podemos retroceder, portanto, frente a esse desafio colocado pelas Conversações. Do que os professores não querem ou não podem saber quando se enveredavam pela cadeia de infundáveis explicações sobre o porquê daquelas crianças se recusarem à transmissão? Uma nova perspectiva de entendimento do mal-estar docente se anuncia a cada investida. Para recolher a sutileza do que escapa nas entrelinhas do discurso é preciso afiar as ferramentas, aguçar a escuta e estar atento aos desmentidos que a linguagem produz. Se o gozo é uma solução para o mal-estar, entendemos também que existem outros destinos para a satisfação pulsional.

É importante aguardar. Aguardar com a posição inquieta própria ao analista que investiga e, portanto, interroga o que lhe ressoa *estranho*. Estranho como pode nos parecer o excesso de explicações e justificativas dos professores, sempre extraviadas do espaço da sala de aula, para dizer do fracasso dos alunos. Por que os educadores escolheriam, ainda que em um desígnio inconsciente, o sintoma que leva ao adoecimento, à apatia, ao descrédito? Quando os professores falam nas Conversações, podemos reconhecer, quase sempre, certo desapontamento ao relatarem suas dificuldades no manejo com aqueles que eles nomeiam de “problemáticos”. Longe de fazer par com a indiferença, a raiva, os pesares e a apatia, podem indicar o que Freud (1915) teorizou ao trabalhar os destinos da pulsão, como “mudança de conteúdo”. Referindo-se à pulsão e seu oposto, Freud deixa claro que a atração exercida pelo objeto que supomos ser fonte de prazer pode se transformar em ânsia de afastamento, de distância e até de destruição se dele vierem sensações desagradáveis (p. 158). O que

estaria recoberto que ainda não se revelara? Talvez possamos nos aproximar da verdade dos professores na análise das Conversações processadas em nossa pesquisa no capítulo VI.

Intervir nos sintomas “é mais uma exigência da psicanálise de não recuar diante de um trabalho de separação a ser feito em relação ao gozo contemporâneo”, lembra-nos Cottet (2005, p. 24). Para isso, ele traz a segunda clínica lacaniana e adverte sobre a estratégia da intervenção: em vez de uma clínica de interpretação e busca de sentidos, promoveremos uma clínica do *corte*, do *afrouxamento* e do *estreitamento*. À intrusão do objeto *a* na fala, dando-lhe o valor de gozo excessivo é preciso um posicionamento, um redirecionamento. A prática psicanalítica propõe dividir o sujeito ali, onde ele está identificado aos tipos de comportamento definidos sociologicamente e postos em séries estatísticas. É importante entender que “não devemos deixar o sujeito gozar ambigüamente do sofrimento que ele expressa em sua fala. Ao contrário, devemos tentar elucidar alguma coisa nesse espaço esburacado” (Idem, p.28). O autor indica que entre a imputação de uma causa e o sintoma existe uma hiância onde são tecidas representações. O excesso delas se interpõe e obnubilam o desejo. Interpretar os sentidos seria proliferar as significações e se distanciar do simbolismo do desejo em seu aspecto redutor.

Laurent (2007) elucida a posição do “analista cidadão” que se dispõe a enfrentar as versões sintomáticas presentes na cultura e que desinstalam o sujeito de sua conexão com o social: “[...] mais do que ocupar um lugar vazio, (o analista) é aquele que ajuda a civilização a respeitar a articulação entre normas e particularidades individuais” (Laurent, 2007, p.144). Nesse sentido, ele propõe que o ato analítico interfira para além de favorecer as “desidentificações”, pois a presença do analista nos espaços institucionais servirá de mediação para que o sujeito, ao se perceber identificado ou produzindo sintomas, possa dar um passo a mais e se interrogar sobre o que fazer com eles. Podemos reconhecer um “bom uso do sintoma” quando, em vez de aglutinar discursos e ações, o sujeito ou a instituição buscam, na novidade, energia viva para alimentar as relações. Nesses casos, dizemos que houve circulação de significantes como resposta para o insuportável que o real produz.

Lacan (1953), ao se referir aos nós da linguagem, aponta a sobredeterminação dos sintomas, tais como Freud ensinou. Enfatiza o alcance da palavra às formas verbais que se cruzam e contornam o sintoma que “se resolve por inteiro numa análise linguajeira, por ser ele mesmo estruturado como linguagem, por ser a linguagem cuja fala deve ser

libertada” (p. 27). Desconstruir pela palavra as formas cristalizadas do dizer, buscando nos equívocos, contradições e na ambigüidade das brincadeiras as molas do inconsciente, é a aposta primordial na eleição de nossa estratégia metodológica.

5.5 A pesquisa-intervenção em três escolas municipais de Belo Horizonte

Em 2006, em nossa pesquisa de mestrado, investigamos junto aos professores de uma escola pública da cidade de Belo Horizonte quem eram as “crianças-problema” que embarçavam a prática de ensino. Foi possível diferenciar algumas características que nos permitiram definir dois grandes grupos de dificuldades, segundo os professores: os *problemas de comportamento* e os *problemas de aprendizagem*. A identificação desses dois pontos confirmou estudos anteriores sobre essas crianças que desestabilizam a prática docente, principalmente na escola democrática, depois dos anos de 1930.

Ao se expressarem sobre o que os afligia no ofício de ensinar a alguns alunos que fugiam do padrão das normas, pudemos localizar pontos em que o mal-estar sobressaía na relação professor-aluno-aprendizagem. Verificamos, contudo, pela análise das falas dos docentes, que a consideração das crianças como difíceis dizia respeito a algum traço da própria subjetividade dos professores, a algum ponto que irrompia quando eram tocados pelos atos ou palavras desses alunos. Naquele grupo de professores da pesquisa de Miranda (2006) s destacaram-se três problemas da subjetividade dos professores diante das crianças: 1. Sexualidade/agressividade; 2. Falha na imagem corporal; e 3. Impotência para aprender. O quadro abaixo ilustra nossas afirmações:

Tabela 2. A subjetividade do professor frente à “criança-problema”

Problema	Nomeação	Detalhamento	Reações dos professores
1. Sexualidade/agressividade	Erotização Precoce	Agressividade das meninas (desafio, rivalidade, confronto) é diferente da agressividade dos meninos (atos físicos).	Aceitam a agressividade dos meninos como natural do sexo, sentem-se mais incomodados com a agressividade das meninas.
2. Falha na imagem corporal	Os deficientes incluídos	Problemas psíquicos, psicóticos, autistas, paralisia cerebral, deficiência física, múltiplas deficiências.	A inclusão mexe e incomoda os professores, é difícil chegar perto dos deficientes, e não se sentem preparados para trabalhar com eles.
3. Impotência para aprender	Problemas de aprendizagem	Não aprendem de jeito nenhum, desatentas, desinteressadas, indisciplinadas, podem aprender se há alguém que puxa, se entusiasmam quando conseguem.	Ansiedade, indiferença, rigidez, culpa, impotência, desânimo, intolerância, opressão, antipatia, remorso, angústia, desafio, motivação, troca de sala, apelo aos pais, apelo à coordenação, conversa e chama atenção, fica feliz quando consegue.

FONTE - Dados extraídos das *conversações* dos professores que participaram da pesquisa *O mal-estar do professor frente à “criança-problema”*. Belo Horizonte, 2006.

Na pesquisa que ora desenvolvemos, no curso de doutorado, propusemos estender nossas investigações a outras três escolas municipais de Belo Horizonte, com o objetivo de ampliar e aprofundar nosso campo de análise sobre o mesmo objeto: o mal-estar dos professores frente à criança considerada problema. Ao acurar as análises de novos estudos, mantendo o mesmo objeto, espaço regional e político, ou seja, escolas da rede municipal de ensino da cidade de Belo Horizonte, extraímos importantes elementos que alargaram as possibilidades de entendimento das situações perturbadoras para os professores no exercício do ofício de ensinar, como demonstraremos no capítulo VI desta tese.

O campo do qual se trata, portanto, é o interior de três instituições públicas de ensino. Apoiados nos dados oficiais da Secretaria Municipal de Educação dessa cidade, que registravam várias escolas municipais com índice baixo no IDEB³⁹ e INEP⁴⁰, Prova Brasil, tínhamos acesso ao material que corroborava nossa pressuposição de que grande número de crianças não respondia à situação de ensino-aprendizagem como era esperado. Esse quadro configurava um sintoma contemporâneo demarcado como “fracasso escolar”. As causas desse fracasso têm explicações diversas, focalizando sobremaneira a área geográfica em que a população que frequenta as escolas habita, sendo considerada “região de alto risco social”.

As políticas públicas do município têm buscado soluções diversificadas para atenuar os problemas educacionais, dentre elas os Projetos da Escola Aberta, a organização do tempo escolar por ciclos e a revisão da Escola Plural. Nesse contexto, uma parceria entre o NIPSE – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação da FAE/UFMG e a Secretaria Municipal de Educação foi firmada.

Trata-se de um Projeto de pesquisa-intervenção de psicanálise aplicada à educação para tratamento de diversas modalidades de fracasso escolar. Foi elaborado por Ana Lydia Santiago, mediante solicitação da Secretaria Municipal de Educação/PBH, para atender às escolas da rede municipal de Belo Horizonte com menor IDEB e baixo resultado na Avaliação Censitária (INEP, Prova Brasil). As especificidades do projeto propunham a abordagem clínica e pedagógica do mal-estar docente e discente frente às dificuldades de aprendizagem e distúrbios de comportamento. O objetivo principal visava investigar, diagnosticar e intervir clínica e pedagogicamente sobre as possíveis variáveis que impossibilitariam o processo de transmissão de conhecimentos, de cultura e de saberes, ao qual a educação se propõe para a formação dos indivíduos. A primeira etapa do projeto propunha elaborar um diagnóstico da instituição escolar, onde o sintoma (da escola) era identificado. Para isso, eram propostas Conversações com os educadores, direção, coordenação e professores. Um levantamento clínico-pedagógico das crianças era solicitado dos professores, que elaboravam relatórios com a queixa inicial dos alunos sobre ambas as abordagens. A partir daí, uma ação intervencionista era proposta à escola, com sustentação sobre dois pilares :

- As Conversações com educadores e alunos
- Diagnóstico clínico-pedagógico

³⁹ Índice de Desenvolvimento Escolar Básico

⁴⁰ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Nossa tese de doutorado encontrou apoio no referido projeto para desenvolver a pesquisa de campo. As três escolas que participaram de nossa pesquisa situam-se em áreas de risco que margeiam a cidade de Belo Horizonte e demandaram intervenção de outros profissionais, no caso pesquisadores de NIPSE, sobre os problemas que afetavam a vida escolar. Ao darem entrada na instituição, os pesquisadores do NIPSE convidaram os professores a falarem das dificuldades no ensino às crianças consideradas problema, objeto de nossa pesquisa. Trouxeram imediatamente o enredo de sua insatisfação onde aquelas crianças eram protagonistas. Muita frustração permeava o discurso docente, sempre em torno da *indisciplina, problemas de autoridade, agressividade, problemas sociais e familiares, desinteresse pela aprendizagem*. A metodologia da Conversação como dispositivo da psicanálise aplicada à educação poderia intervir nos sintomas das escolas através do discurso docente.

As três instituições pesquisadas foram escolhidas pela acolhida ao Projeto de Psicanálise Aplicada do NIPSE e demandaram intervenção. Cinco Conversações com professores foram feitas em cada escola, em um tempo em torno de três meses cada. Uma “Conversação devolução” é proposta ao grupo, juntamente com a direção e coordenadores da escola. Participaram dessas Conversações dez professores, aproximadamente, por grupo.

A escola, no seu detalhe, trazia consigo, na voz dos educadores, algo de uma inscrição coletiva e do específico de cada instituição. Na organização das falas e suas análises, no entanto, não destacaremos as instituições isoladamente. Examinaremos o material referente aos depoimentos dos professores das crianças consideradas problema sem especificar a escola. O fragmento das Conversações que compõem o texto de análise, contudo, será retirado da escola em que a Conversação se deu. Não privilegiaremos os estudos etnográficos em nossas investigações, embora, a título de melhor distinguir o campo investigado, descrevamos o ponto sintomático de cada escola, o que as diferencia uma da outra em relação às suas especificidades, antes de partirmos para a análise dos resultados.

Primeira escola

Situava-se na zona nordeste da cidade, incrustada em uma favela considerada de alta periculosidade: crimes, drogas e assassinatos faziam parte do cotidiano daquele local. A marginalidade atribuída ao lugar não se devia à localização, mas à condição social, pois situava-se próxima ao centro da cidade.

Naquela escola, a forma de comunicação pelo ato agressivo era o ponto em torno do qual o mal-estar imperava: os alunos se atacavam fisicamente, chegando a atos violentos, de forma quase irrestrita. Uma turma de vinte e duas crianças de seis e sete anos que sofreu intervenção dos profissionais do projeto de psicanálise aplicada do NIPSE, dezoito tinham os pais presos ou mortos tragicamente, em sua presença. Havia casos de professores que ficavam transtornados e reagiam agressivamente como resposta às situações agressivas a eles dirigidas. O “impossível de suportar” dessa escola desencadeava como resposta os atos.

Segunda escola

Essa escola foi construída no lugar destinado anteriormente ao “lixão” de uma comunidade da regional norte da cidade, forte zona de tráfico. Os alunos traziam em suas falas descrições que faziam lembrar situações de guerra. Os educadores manejavam aquela situação, tendo que adotar medidas de proteção e esquiva de circunstâncias de risco. Como pesquisadores, participamos de um desses momentos em que a violência invade os muros da escola. Acossados, tivemos que recuar para dentro das salas de aula, onde permanecemos por três horas assentados no chão enquanto ouvíamos tiros e helicópteros atravessando os ares.

O ponto central identificado como sintoma dessa escola eram as diferenças anunciadas entre escola e comunidade. Os educadores insistiam em atribuir as dificuldades escolares das crianças às famílias desestruturadas e carentes.

Terceira escola

Situada na regional noroeste da cidade, essa escola não se encontra geograficamente inserida em área de risco. Os alunos que frequentam a escola, contudo, moram em favelas de alta periculosidade mais ou menos próximas dali.

O ponto principal localizado como sintoma da escola é o esvaziamento da figura de autoridade dos educadores, gerando, conseqüentemente, agressividade, desorganização, desvalorização, insatisfação, indisciplina e competitividade entre os professores, desaguando na insuficiência da aprendizagem dos alunos. Para ilustrar o extremo dessa tessitura sintomática, a prática adotada pelos alunos para lidarem com os problemas da sala de aula é a saída da sala à revelia dos professores, indo buscar soluções diretamente junto à direção da escola, a qualquer momento e sem a menor cerimônia.

O próximo capítulo versará sobre as intervenções no discurso dos professores ao relatarem suas dificuldades para lidar com as crianças consideradas problema. Além disso, traremos pontos de questionamentos e reflexões no material escolhido como alvo de tratamento e análise, sem perder de vista nossa hipótese orientadora: as crianças são consideradas problema pelos professores quando estes se veem destituídos de seu saber-fazer.

CAPÍTULO VI. OUTROS DESTINOS PARA A CRIANÇA CONSIDERADA PROBLEMA E PARA O MAL-ESTAR DO PROFESSOR

Na análise do material das Conversações com os docentes de nossa pesquisa, priorizamos dois momentos que se entrecruzam: 1-Apresentação de argumentos que interrogam nossa hipótese sobre a nomeação da “criança-problema” a partir da destituição do professor de sua função de ensinar. 2-Apresentação de fragmentos das Conversações dos professores, evidenciando a passagem da impotência à proposta de ação para solução dos impasses com a “criança-problema”.

Entendemos que alunos e professores protagonizam o fracasso escolar por estarem enredados no discurso de uma época e, por isso, respondem com sintomas, os quais buscamos identificar, analisar e intervir por meio do dispositivo proposto na Conversação com educadores. Extrairemos os pontos que sobressaíram de seu discurso, destacados não pela linearidade apresentada, mas pela representatividade da fala que dispara questionamentos e reflexões.

A organização do material de campo destacará, portanto, as caracterizações da criança considerada problema pelos professores, seu comportamento na escola e em sala de aula e as respostas docentes a esses comportamentos. Serão apresentados também fragmentos das Conversações com professores e o movimento que lhes é próprio, destacando, entre outros vieses, o giro em seu discurso da impotência para o desejo de ensinar.

6.1 Quem é a criança considerada problema?

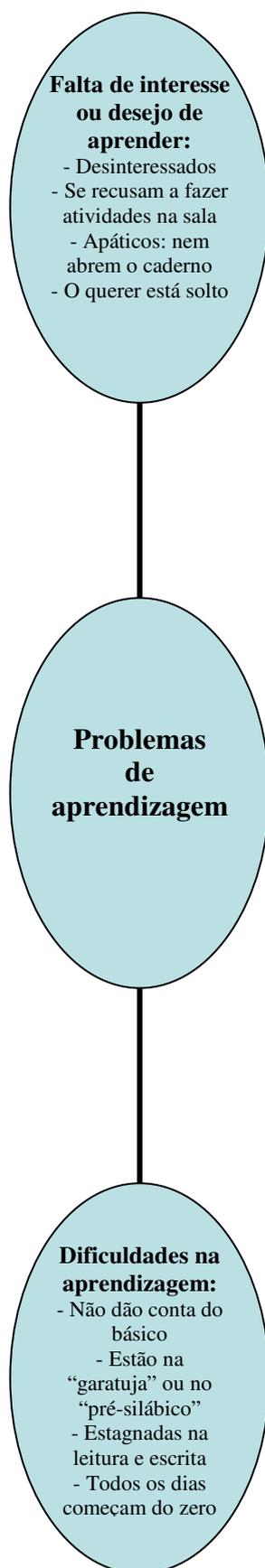
Quem é, afinal, a criança considerada problema pelos professores na atualidade? Como ela se comporta em sala de aula e em outros espaços da escola?

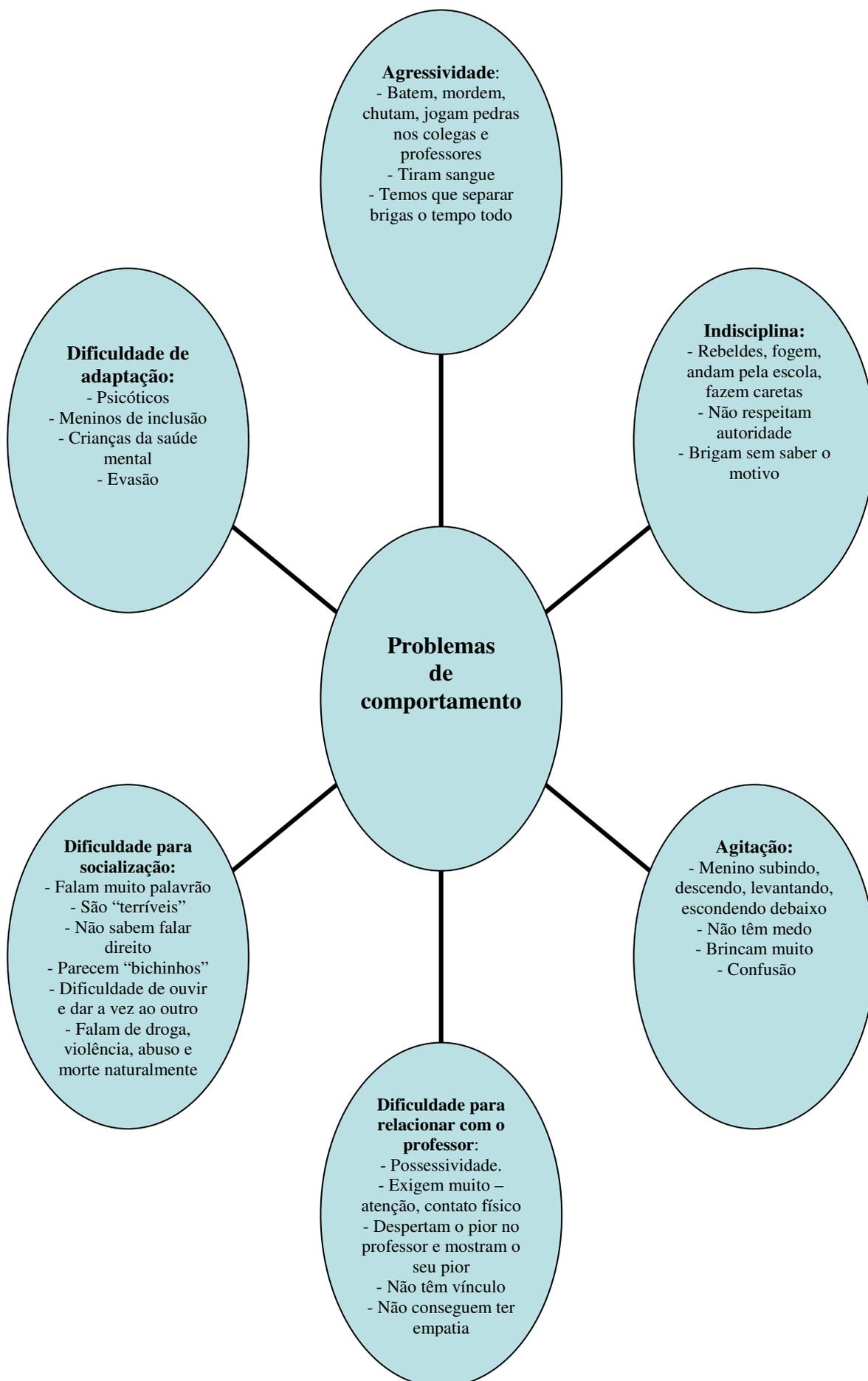
Antes de mostrar os indicadores que vão situar os alunos como problema, é preciso dizer que, segundo os professores, são da ordem de 10% no primeiro momento, embora sejam crianças que “conseguem tirar os professores do sério”, dizem eles. No desenrolar das Conversações, na análise dos casos e da troca entre os docentes, os professores elaboram saber sobre os alunos e se surpreendem com essa nova forma de

olhar as crianças. Há um reposicionamento dos educadores e, conseqüentemente, uma diminuição na porcentagem das crianças consideradas problema.

É possível situar os problemas das crianças em dois grandes campos: problemas de aprendizagem e problemas de comportamento. Apresentaremos, a seguir, o que surgiu dos depoimentos dos professores, detalhando esses campos.

As crianças consideradas problema pelos professores: comportamentos na sala de aula e em outros espaços da escola





Pode-se notar que o diagrama dos problemas de comportamento é muito mais recheado que o dos problemas de aprendizagem. Precipitado seria, contudo, concluirmos que o que mais incomoda, perturba e produz mal-estar docente são os comportamentos de indisciplina, agressividade e agitação, além do desrespeito à autoridade dos professores. Como pudemos averiguar em nossas investigações, a questão central dos educadores refere-se ao ato de ensinar. Os comportamentos referentes à inadaptação se agravam por serem elementos extremamente perturbadores do processo de ensino-aprendizagem. Os educadores se angustiam frente às exigências do Outro que cobra resultados do trabalho: “Há um programa a ser cumprido em prazo determinado; nas avaliações só aparecem os números”. E aí entra o “caos normal”: “A gente tem que interromper a aula o tempo todo pra trabalhar a socialização; não consigo trabalhar 100% do que planejei!”, exclama uma professora. Estarem envolvidos ou serem excessivamente demandados para “dar atenção e afeto, ou separar brigas” emperra a proposta de ensino e, conseqüentemente produz mal-estar docente.

O ineducável, aquilo que escapa ao apreensível pela linguagem, escapa também aos esforços dos professores para dar a resposta 100% e produz sintomas. As atitudes dos educadores muitas vezes desanimados, são interpretadas no espaço escolar como “desinteresse”, “indisciplina”, “falta de compromisso” ou de “desejo de ensinar”. Suas atitudes, nesses casos, muitas vezes se aproximam das crianças consideradas problema, situação nem sempre perceptível pelos professores instantaneamente. Nossas análises, contudo, nos permitem ir além do que aparentemente tais comportamentos possam revelar, questionando nomeações estagnadoras. Podemos conferir das queixas docentes que estão submersos em um primeiro momento pesares, frustrações e desilusões de onde emerge a criança considerada problema, ganhando a superfície do discurso: *“parecem bichinhos. Vivem na confusão e na agitação. São desinteressados e se recusam a fazer as atividades”*.

Com comportamentos indesejáveis referentes à aprendizagem e adaptação às regras escolares, esses alunos reacendem nos professores suas frustrações frente ao inesperado na relação com o Outro. Vimos, em nossos estudos teóricos, como é complicado para o ser humano se enlaçar ao social, pois para isso as ilusões de completude são balançadas: há uma perda em cada encontro, porque novos arranjos são exigidos nessa parceria. Como intermediar a sensação de algo faltará sempre, que o 100% é da ordem do impossível de ser alcançado, não só na aprendizagem das crianças, mas que esta é a condição de humanização dos seres? Tocada em sua intimidade

subjetiva, uma professora revela as conseqüências de tais acontecimentos sobre ela: “*exigem muito da gente e fazem tudo para você mostrar o seu pior*”. Ou: “*Saio daqui amassada, como se tivesse levado uma surra*”. Nas Conversações com professores, entretanto, estamos atentos ao que o mal-estar recobre.

No fragmento da Conversação⁴¹ que apresentaremos interessa-nos destacar:

1) A redução do número de criança considerada problema que “*não chega a 10% da escola*”.

2) A acomodação dos professores ao que nomeiam “*caos normal*” da escola e como essa realidade não é sem conseqüências.

3) A explicação dos professores de que isso se deve à “*uma clientela muito difícil*”.

4) O movimento da Conversação em que o que um professor fala ressoa no outro que concorda, contesta e apresenta o novo.

5) O desejo de ensinar às crianças sobressai no exemplo da professora que apresenta às crianças referenciais simbólicos para que se organizem e aprendam, mesmo diante do “*caos normal*” da escola.

O pesquisador faz a “oferta da palavra” ao grupo de educadores, que se queixam de uma “*rotina desgastante*” que denominam “*caos normal*”.

A: Essa semana eu acho que está todo mundo muito cansado, eu fui parar no hospital. Dei uma crise aqui e cheguei lá no hospital com a pressão vinte e três por não sei quanto. Eu não conseguia parar de chorar. O médico falou: “Isso é estresse”. Me deu um remédio pra eu dormir, e eu fiquei dormindo. [...] É porque realmente a rotina aqui é muito desgastante. Como não sou referência da sala, é muito difícil conseguir o controle. E os professores também vão ficando muito cansados, aí você acaba não tendo mais paciência para o *caos normal* que tem na escola. A gente tem uma clientela muito difícil...

P: Como é que é o *caos normal*?

(risos)

A: *Caos normal* que eu falo é o quê? De menino que briga, que entra numa sala pra bater no outro...

(conversas paralelas)

P: Como é que é?

B: *Caos normal* é o doce que não deu certo, é o bolo que solou...

(risos – vários professores)

B: Eu acho assim que o maior problema dos professores, igual a A né?, que trabalha aqui há pouco tempo, teria mesmo de estar assim consciente da clientela que a gente tem. [...] A nossa escola, eu já até

⁴¹ Ao apresentarmos o recorte dessa experiência, indicaremos com a letra P as intervenções do coordenador da Conversação e com as letras A e seguintes as intervenções dos professores participantes.

trabalhei em outra dobrei certo tempo, mas a nossa escola ela é atípica!

D: Eu concordei com ela, depois eu discordei.

P: Você discordou em que momento?

D: Na questão da A, que ainda não está acostumada a lidar com esses meninos. Claro que quem chegou tem um pouco mais de dificuldade de lidar com esses meninos, mas não é porque a gente tem uma clientela que mora dentro de uma favela que a gente vai deixar eles fazerem o que quiserem. Escola é um espaço por excelência, um espaço educativo e as coisas que estão acontecendo aqui não são coisas educativas. Eu trabalho nessa sala aqui, e é impossível trabalhar, em certos momentos, porque os meninos correm o tempo todo atrás da escola, eles jogam pedra dentro da sala o tempo todo, eles mexem com o colega o tempo todo, eles batem na porta o tempo todo. [...] Então, eu acho que por trabalhar com essa clientela mesmo é que a gente tem que ter uma organização muito afinada, uma organização muito coerente com uma proposta pedagógica que a gente tire esse menino do lugar. Que ele saiba que tem momentos que ele vai correr sim, vai ter momentos que ele vai ter que parar sim, que o professor não vai precisar gritar com ele, que o professor... Sabe? São coisas que a gente tem que começar a tomar como prioridade, não dá pro menino chegar sete horas e ficar de sete às quatro correndo pela escola atrapalhando todas as turmas.

(conversas – vários professores)

E: Isso que ela falou do caos normal, não são todos os alunos que se comportam dessa maneira.

P: Ah, não são todos os alunos?

(vários professores) Não... Não...

(conversas paralelas)

E: Por exemplo, a minha sala, o dia que eu estou aqui... Estou falando “minha sala”, mas é a sala que eu sou referência, eles não são, como se diz, doidos de ir correr na porta de um outro, porque eu fico igual... (risos). Mas o dia que eu não estou aqui então tem essa dificuldade... Mas... É uma minoria, não chega a 10% da escola...

(conversas paralelas)

C: Em geral, quando os meninos estão correndo na escola, são aqueles horários de substituição que a proposta não está clara, que eles foram jogados de um canto pra outro [...]

I: [...] Mas eu construí com eles o seguinte, eu falo “o mínimo que vem de berço”... É bater na porta, com licença, posso entrar, estou chegando atrasado... E hoje isso acontece.

E: Eu fiquei uns dias afastada por problemas de saúde e aí, quando voltei eu soube de alguns acontecimentos e em um momento eu falei assim: “olha, pensem bem, eu vou ficar mais uma semana de licença mas vocês não são alunos de qualquer sala, vocês são alunos da sala 15! Vocês levam o meu nome! Faz favor, semana que vem eu quero chegar e não quero encontrar notícia ruim”.

(risos)

P: Você viu o que você fez?

E: É, eu acho que eles... Que de alguma maneira eu represento a E aqui na escola. [...] Tipo assim, eu acho que de alguma forma eu deleguei pra eles – olha vocês estão me representando aqui, então vocês façam o favor! [...] Eu não deixo os meus alunos andarem descalços, podem vir de chinelo. Então, o P.A., que é um aluno que eu tenho, ele hoje veio com um chinelinho já gasto, e o chinelinho

quebrou. Aí ele queria ir ao banheiro, ele virou pra mim: “Como é que eu vou fazer, E, a G vai brigar comigo porque eu tô descalço...” Mas é porque eu não deixo andar descalço, sabe? Aí ele falou assim: “Mas como que eu vou fazer pra descer sem o chinelo, eu vou descalço?” Aí eu falei: “Você pode ir, e se alguém chamar a atenção...” “Mas você disse que menino da sala 15 não anda descalço...” E eu falei: “É, não anda mesmo!” Aí eu brinquei...

“*Vocês levam o meu nome!*”, determinou a professora. Ela tem um nome próprio e falou em nome próprio. Para a psicanálise, falar em nome próprio é assumir a condição de ser de desejo. Indo além, podemos entrever que a educadora assumiu o lugar da transferência na relação professor-aluno, na verdadeira acepção que o termo confere. Não escutamos a professora “E” tratar as crianças como filhos ou chantageá-las em nome do amor. Ela assumiu a filiação no sentido de enlaçar as crianças na responsabilização por uma resposta ao trabalho que desempenha naquela escola. Fez um chamamento à representação, o que força as crianças à entrada no simbólico. E não é disso que se trata a aprendizagem da leitura e da escrita? De representações? Como então separar a socialização da aprendizagem de conteúdos?

A intervenção da professora da “sala quinze” oferta a identificação com o coletivo, em uma perspectiva também simbólica, em que esse traço “sala quinze” carrega consigo algo valorizado. Existe nele um brilho em que se reconhecer ali é sinal de prestígio, como vimos o aluno declarar.

O que verificamos pela análise desse recorte da conversação é que houve um movimento entre os dizeres, e a psicanálise nos ensina que a pulsão de vida prevalece onde novas formas de fazer e dizer sobrepõem. Outras formas de fazer com aquilo que insiste em se inscrever como repetição e impotência e que faz fracassar o ato da transmissão. Ao final dessa interpelação, a professora brinca diante do novo posicionamento do aluno. E o “bolo não solou”, provavelmente... Ainda que em meio ao “caos normal”.

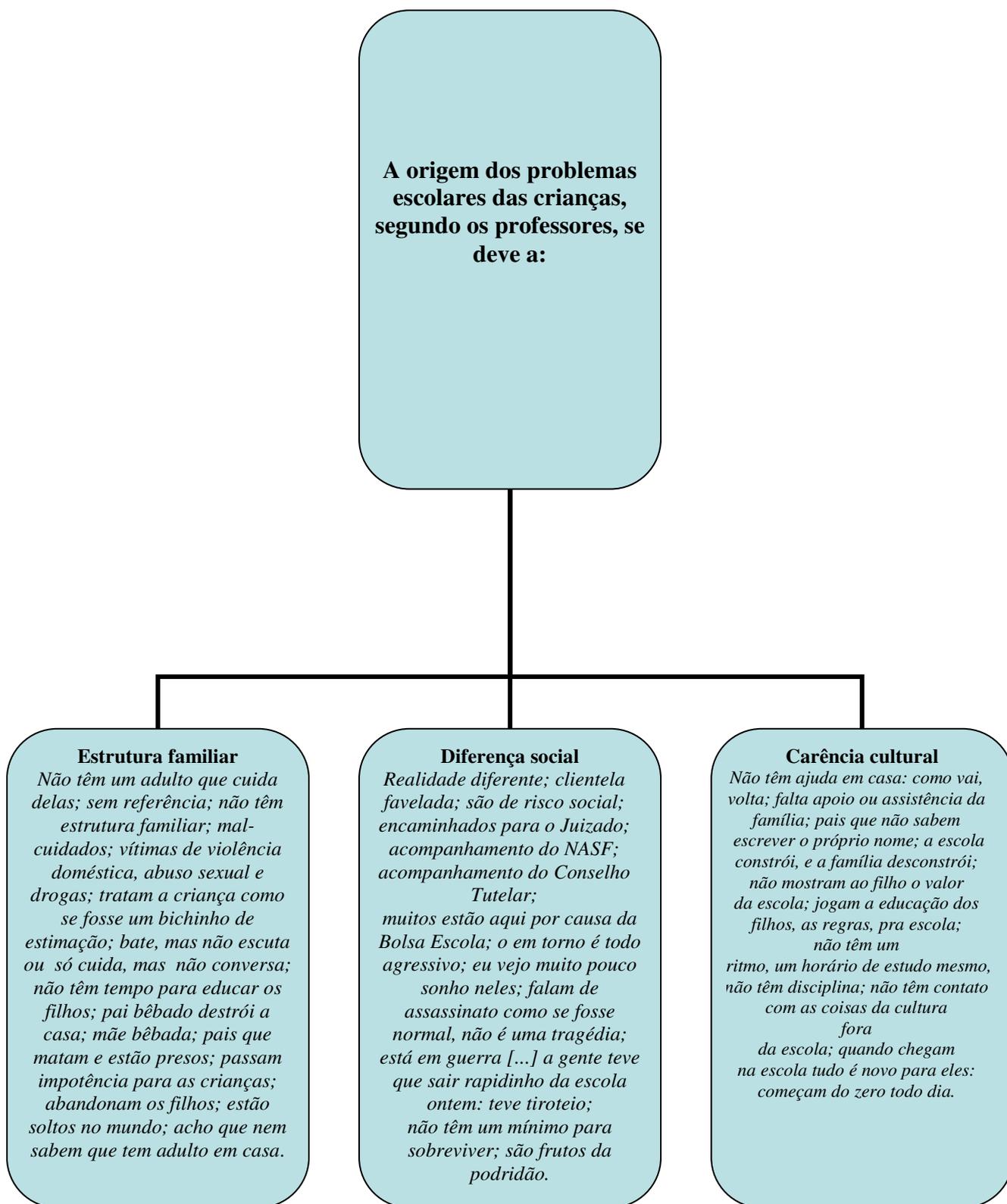
6.2 A criança considerada problema resulta da família problemática: uma equação que não fecha

As primeiras explicações dos professores, nas Conversações, para o fato de as crianças serem tão difíceis na escola têm como foco a *estrutura familiar*. Famílias inseridas em uma *realidade social diferente* e que apresentam, conseqüentemente, uma

carência cultural em relação ao que é trabalhado na escola. Esses três pontos são tomados como situações de desvantagem ambiental pelos educadores de nossa pesquisa. O enfoque a esses aspectos vem confirmar, mais uma vez, a influência do discurso da psicologia clínica e dos fundamentos da teoria da “carência cultural” como causa do fracasso escolar que recaem sobre determinadas crianças. Como estudamos no capítulo I e II desta tese, a realidade ambiental das crianças foi debatida por Arthur Ramos (1939) na primeira metade do século XX, no Brasil. É importante lembrar a malha discursiva que naquele tempo sustentava o conhecimento científico, que como discurso do mestre tinha um dizer prevalente e disseminava saberes. A base da educação daquele momento era questionada pelo caráter repressor sobre os impulsos das crianças.

. O contexto social hoje, porém, é outro, e já não nos referimos aos parâmetros rigorosos na educação dos pequenos. Pelo contrário, vimos psicanalistas contemporâneos se referirem aos herdeiros da cultura atual como “desbussolados” ou “desinibidos”, no capítulo III de nossa pesquisa. Antes, pelo excesso de repressão dos impulsos, as crianças tinham problemas escolares. Agora, pela falta de regulação, os escolares continuam apresentando problemas. O que se conserva, então? Questionamos o arranjo sintomático, ou seja, a forma de desviar para o Outro da cultura as causas do mal-estar do sujeito. Assolados pelo mal-estar na prática de ensinar crianças e adolescentes no momento em que a transmissão não funciona, engendra-se um sintoma social, já que, para os educadores, a estruturação do coletivo emperra o ato educativo. Entendemos que os sintomas são mediadores entre o sujeito e a cultura e, como modos de gozar, não serão erradicados. Algo permanece inculcado na cultura de nossos dias quando tais explicações continuam servindo para justificar a presença do ineducável nas escolas. Portanto, resta-nos entender como os sujeitos fazem uso das formas de se haver com a condição inacabada de seu ser, com o impossível da linguagem e com a destituição do saber dos professores, o que produz o mal-estar na educação. Desvelar o funcionamento emperrado é poder vislumbrar o que melhor fazer com isso.

Vejamos como os professores relacionam as causas das dificuldades encontradas pelas crianças para aprender ao sistema familiar, social e cultural:



As propostas pedagógicas atuais valorizam as experiências das crianças como elementos facilitadores da aprendizagem – relatam-nos os professores. Paradoxalmente,

ter acesso ao seu modo de viver e à dura realidade que enfrentam em seu dia a dia atinge os educadores, fazendo-os recuar, muitas vezes, com certo horror.

Descrevem experiências difíceis com essas crianças: *“Tem dia que eles chegam aqui, parece que estão com o capeta no corpo”*, disse um professor. *“Outro dia uma aluna disse – Minha mãe já matou, eu também posso matar [...]”*, relata outro. *“Uma das maiores dificuldades que eu vejo são essas diferenças: tenho muita dificuldade de trabalhar com essa criança favelada”*, fala a professora. Justificam os entraves da docência pela falta de suporte da família dos alunos: *“Não passam base emocional para os filhos; pais não se envolvem com os filhos; não amam e não educam os filhos”*.

A partir daí, avaliam as consequências do descaso familiar para a aprendizagem das crianças: *“a escola constrói e a família desconstrói”*; *“todos os dias retomam do ponto zero”*; *“a criança continua na mesma, estagnada, no mesmo nível de linguagem escrita”*.

Interpretar as vivências infantis e dar-lhes infundáveis significações desemboca, quase sempre, em identificações maciças daquelas experiências referendadas pelo discurso da ciência. Os aforismos que daí decorrem se sobrepõem à singularidade do laço com o Outro, segregando aspectos da subjetividade do aluno. Como consequência disso, a criança poderá encontrar dificuldades para aprender, não porque pertence a uma cultura diferente ou por fazer parte de uma “família desestruturada”, mas pelo impacto que isso causa no ser do educador. Paralisado, o docente não supõe àquele aluno um saber, sem se dar conta, muitas vezes, de que é prisioneiro de um sintoma: o fracasso na educação. O que desfavorece, portanto, a inserção da criança na escola deixa de ser da ordem de uma carência em seu ambiente, para se tornar algo susceptível ao que excede nas representações dos professores.

A psicanálise trata as questões referentes à família e ao meio que a cerca com base em referências que esclarecem como o sujeito se constitui e as modalidades particulares de enlaçamento que unem cada um ao social, por intermédio do discurso. Existe um modo singular como o sujeito responde ao mal-estar na cultura, sua maneira de gozar com o que resta como incógnita intraduzível pela linguagem. O dispositivo da Conversação abre espaço para que a circulação da palavra em grupo promova cisões onde anteriormente prevaleciam verdades pré-concebidas.

Vimos como, para Lacan (1953), “a função da linguagem não é informar, mas evocar” (p. 301). Fiel a esse aporte, ele associa a comunicação baseada na informação à redundância, à superabundância e ao excesso. Esse excesso redundante é sustentado

pela concepção de que os problemas familiares são determinantes nos problemas de aprendizagem na escola. As interpretações das dificuldades das crianças com base nas circunstâncias ambientais e/ou familiares podem desencadear uma tentativa de imposição de modo de gozo ao sujeito, nos lembra Santiago (2005). A associação dos problemas escolares, pelos educadores, a situações vividas fora do espaço escolar é tão insistente que cai na repetição e em um “não se ter mais o que fazer ali”. A questão levantada por um educador ilustra nossas averiguações: “*Como mudar essa realidade em quatro horas e meia?*”. Destituem-se do seu saber e recolhem as consequências desse ato, em forma de apatia, descrédito, ausências ao trabalho.

Por outro lado, Lacan (1953) nos alerta que a comunicação humana, considerada como evocação, abre via para a expressão do que de mais íntimo ressoa no sujeito. Essa ética, resguardada pelo dispositivo das Conversações, nos permite demonstrar que a equação formulada pelos educadores em nossa tese: “criança-problema = família problemática” foi susceptível a uma torção em suas pressuposições, no transcorrer das enunciações grupais.

No fragmento de uma Conversação com os professores⁴² de nossa pesquisa, pretendemos destacar:

1º) Como os educadores atribuem as dificuldades encontradas em seu ofício aos problemas das famílias das crianças.

2º) Como a discussão de casos das crianças consideradas problema, nas Conversações, possibilita momentos de debate, reflexão e elaboração e possível conclusão.

3º) Por meio das contradições entre os dizeres, foi possível fazer furos nas concepções já prontas, deslocando representações até então fixadas.

4º) A surpresa do professor diante do que se revela sobre as possibilidades de invenção na transmissão.

Os educadores expressam suas inquietações sobre as versões de família, na atualidade, e as repercussões dessa organização sobre o ensino escolar. Assim, uma professora declara:

L: Não estou dizendo daqui dessa comunidade. Eu estou dizendo... se a gente for olhar em um âmbito maior, o que é a família hoje na verdade? A mãe fica o dia inteiro fora trabalhando, o pai também. A mãe está bêbada, e o filho está em casa sozinho ou em algum outro

⁴² Ao apresentarmos o recorte dessa experiência, indicaremos com a letra (P) as intervenções do coordenador da Conversação, e com as demais letras as intervenções dos professores participantes.

lugar. Quem está educando essas crianças? [...] Tem tantas coisas que a gente tem que estar se perguntando. Onde que a gente atinge, o que a gente consegue, entendeu? Está misturando muito. Você mesmo falou uma coisa aqui, a gente começa a pensar uma coisa, questiona outra, e parece que a gente perdeu o fio da meada. Estamos sem saber por onde pode começar a fazer alguma coisa que realmente faça sentido para a criança.

E: Além da agressividade, o que eu percebo é falta de desejo das crianças [...] E, se a família não colaborar, não incentivar, não estiver junto... Porque, mesmo ela não sabendo ler e escrever, ela pode valorizar essa oportunidade que o filho está tendo. Eu nunca cobrei de uma família que ela precisasse ler e escrever para ajudar o filho, mas estar junto, conversar, ouvir, participar da vida do filho. E aqui muitos, principalmente na minha sala, os pais são totalmente ausentes, tem mãe que fala: “Eu não gosto do meu filho, eu sou uma mãe sem amor no coração [...] Eu quero um espaço que eu possa internar meu filho, para que eu possa ficar livre.” Uma criança que ouve tudo isso da pessoa que deveria amá-lo mais, como que em quatro horas e meia você vai modificar essa história?

V: Eu tenho três casos interessantes: o N, que é filho único e, comparando com os outros alunos, é o que tem mais materialidade. Material escolar, lanche, roupa de frio, tudo que uma criança precisa ter. O que alguns não têm ele tem... Esse apoio material. Só que ele é uma criança extremamente mimada, ele faz só o que ele quer, na hora que ele quer, e até hoje eu não consegui atingir esse menino. [...] E o para-casa dele, parece, é perceptível que a mãe faz e ele copia [...] Não tem interesse nenhum por nada, por nada. Fica sem recreio e continua do mesmo jeito... Fica sem aula especializada, e não faz diferença. Para ele não faz diferença, ele não se importa [...] E continua desse jeito o caso do N. Em contrapartida, tenho o caso da T, que era a “criança-problema” da escola no ano passado. Ela estudava à tarde e veio para a manhã. E o que eu percebi é carência, extrema carência! Uma criança que não tem uma pessoa para dar um banho nela.

M: É carência, ela não tem uma pessoa para cuidar. Parece que a mãe tem problemas, era uma vizinha que cuidava. Vive com o avô, que é uma pessoa doente, velhinho, as irmãs também tomam remédio controlado. [...] Ela se vira sozinha do jeito que pode.

V: E de manhã ninguém acorda a T, na hora que ela acorda ela pega a mochila e vem para a escola. Então não tem aquela coisa, vamos tomar café, vamos tomar banho, vamos vestir o uniforme, não tem. Ela acorda e chega aqui sete e trinta, oito horas, a hora que ela acorda ela vem para a escola. Vem com a mesma roupa a semana inteira, a roupa que ela dorme ela vem para a escola.

M: Não toma banho. Ela mesma corta o cabelo dela.

V: É uma menina que está me dando retorno, eu fiquei impressionada! As meninas até comentavam que essa T tem problema. Eu pensava: “Ah, eu não acredito!” De tanto que eu falava ela acabou indo para a minha sala.

P: Então quer dizer que seu desejo...

V: Foi atendido, e ela veio. Ela está pré-silábica. E introduzi umas atividades da turma 11, e ela está uma gracinha! Colore tudo e faz tudo, fala o alfabeto, as vogais, ensina uma vez, e ela aprende. Está assim, uma surpresa grande! Estou muito feliz com a presença dela.

P: Interessantes esses dois primeiros casos que você traz, porque ilustram bem o que a gente está discutindo desde a semana passada. Parece que essa relação de assistência da família não é uma relação tão simples assim: família deu assistência, a criança responde bem na escola...

S: Depende também do que a gente chama de assistência. A gente tem que pensar muito nesse significado. Eu tive uma aluna em outra escola que morava com a avó, que era analfabeta. Então o para-casa dela era todo desenhado. “Escreva seu nome completo”, e ela desenhava um monte de florzinhas. “Efetue as operações”, e ela fazia só desenhos. E eu fui perguntando, investigando, e a justificativa que ela me deu é que não tinha ninguém para ensiná-la. Para não ficar em branco, a avó dela falava: “então desenha.” Podia não estar certo, mas era uma assistência carinhosa, a avó tinha preocupação com ela, que ela não viesse com o para-casa em branco. Aí o que eu tinha que fazer? Eu sentava e falava que agora a gente iria fazer do outro jeito. Eu falava: “Vamos escrever do jeito que tem que ser feito”. Foi o único jeito que eu arrumei...

P: Então quer dizer que você arrumou um jeito...

C: Essa assistência para mim é muito mais valiosa que aquela que a mãe faz tudo e manda o menino copiar.

P: Então ainda tem uma terceira saída. Quer dizer, embora (a família) não faça o para-casa com a criança, a criança produz alguma coisa com o incentivo...

C: Eu percebia que ela tinha vontade de fazer, mas ela não sabia porque não era alfabetizada ainda, e não sabia ler sozinha. Então, como que eu ia chegar? Eu podia “esbravejar” com a família, ficar louca ou então deixar ela fazer assim, e daqui a pouco ela começaria a ler e escrever. E foi o que aconteceu.

P: O que foi que aconteceu?

C: À medida que ela foi aprendendo, ela já ia até decodificando. Mesmo que ela não soubesse, ela lembrava de como eu explicava, e algumas coisas começaram a dar certo.

S: Eu estou escutando a fala da C e estou vivenciando isso. Tenho uma aluna que não tem assistência em casa, a mãe é analfabeta. Pela mãe, os filhos já teriam sido entregues para alguém [...] Já até pegamos ela pedindo no sinal. Seis anos! E não fazia o para-casa também. Eu não sabia o motivo. Agora, sabendo disso, eu explico o para-casa. Quando eu estou explicando, ela já pega o para-casa e fala: “Professora, me explica como devo fazer.” Às vezes faz do jeitinho certo e às vezes do errado, mas ela tenta fazer. E eu já estou tendo avanços com ela também. Então a gente tenta de todas as formas [...].

P: Parece que até agora não temos um padrão, alguma coisa relacionada à cultura familiar que vai fazer com que a criança tenha sucesso ou não. Pelo que vocês estão relatando, embora a falta de parceria (com a família) dificulte, não dá para fechar essa equação: “criança-problema” = “família problemática”.

F: É. Professor é que nem artista: experimenta de tudo. Mentos múltiplas que a gente tem dentro de uma sala de aula.

P: Vocês sabem o que significa a palavra mestre, já que você falou que professor é artista? Alguém já ouviu essa definição? Mestre é maestro, do latim.

F: Uau! (surpreende-se a professora).

Os educadores nos ensinam, e a psicanálise subsidia, que um “excesso de saber sobre” e a abundância de sentidos e interpretações das “vivências das crianças” paralisam o sujeito, professores e alunos, no processo ensino-aprendizagem. Presos a uma versão ambientalista, os educadores quase nada podem fazer na escola, já que o fracasso tem nome e lugar: “crianças-problema” e “famílias problemáticas”. Como “destravar essas identificações” e deixar fluir o ensino-aprendizagem?

Nessa Conversação, ressaltar as contradições que sobressaiam das falas dos professores foi fundamental para que uma torção nas representações e um deslocamento na posição frente aos “problemas das crianças” colocados em relação causal com os “problemas familiares” pudessem ser questionados. Muitas vezes as experiências não são suficientes para provocar mudanças. Algumas vezes é preciso dizer delas a um Outro que vai estranhar aquele dizer, que, interceptado, abre brecha para a emergência do novo. Verdades científicas que generalizam e repetem concepções e atos podem ser quebradas. Do vazio sobressai a criatividade no ofício de educar crianças. Repositionado o professor dessa Conversação, que se sabe agora “mentes múltiplas”, surpreendentemente, pode abrir espaço para que as crianças encontrem na escola o seu lugar.

6.3 O mal-estar dos professores: da impotência ao desejo de ensinar

De um lado, o mal-estar e a impotência impedem o fazer ou agenciam atuações. De outro, o desejo de ensinar sustenta a transmissão. Lado a lado, em uma convivência pouco harmoniosa do dia a dia da sala de aula, foi possível recolher das falas dos professores, nas Conversações, um e outro viés permeando a prática de ensino.

Na exposição do quadro a seguir poderemos analisar os depoimentos dos professores, organizados em dois espaços paralelos:

Respostas dos professores ao mal-estar em face da criança considerada problema

MAL-ESTAR: queixas, paralisação

- Parece que nada está surtindo efeito
- Angústia de não estar atingindo nada
- Sensação de que não se chega a lugar algum
- Complicado passar valores da escola
- Sensação de estar fazendo tudo errado e por isso não aprendem.
- Não descobri o caminho
- Levam o professor ao adocimento
- Eu me sinto muito perdida aqui nessa escola
- Está pesado: como dar aula naquela confusão de um fala, o outro fala?
- Tem que ter autocontrole, senão você faz bobagem
- Não estou dando conta de ajudar
- Alguns conseguem tirar a gente do sério
- Não dou conta de resolver
- Angústia por não poder completar o conteúdo
- Tem que lidar com muitos imprevistos
- Tem que trabalhar socialização
- Difícil conseguir o controle da sala
- Chego a ficar rouca: eu berro, eu só falto subir em cima da mesa
- Tenho que ameaçar
- A gente tem uma meta pra cumprir e aí a gente não consegue
- Frustração de não conseguir fazer nada
- Eles fazem tudo pra você mostrar o seu lado pior, porque ele está te mostrando o lado pior
- Às vezes fico sem ter o que dizer
- A palavra é coragem: complicado descobrir e resolver
- Como mudar essa realidade em quatro horas?
- É difícil atingir trinta alunos da mesma forma
- Às vezes se atinge um durante um tempo e não se consegue mais: para ali
- Muita angústia por querer acertar
- Tem que dar conta de muita coisa
- Fiz o que pude e tem menino que ano que vem continua pré-silábico
- Chego a escandalizar!
- Eu chorei fevereiro inteiro, março inteiro
- Eu sempre quis fazer o melhor e estou frustrada porque eu não consigo fazer o melhor
- O comportamento tinha que mudar, mas eu não tenho competência
- Dei uma crise aqui: falta de paciência, estresse, choro
- Me sinto refém
- Saio da escola amassado como se tivesse levado uma surra
- O professor quer ensinar e não consegue
- Já estamos calejadas

DESEJO DE ENSINAR: saídas, invenções

- Eu acredito numa educação que tira o menino do lugar dele
- paro a aula e coloco o problema pra ser conversado
- Não bato de frente, mas, coloco o menino pra sentar na frente
- Construo com esses meninos pra fazer eles saírem desse mundo
- Tenho diálogo, cobro
- Questiono: “você achou isso bacana, sua mãe matar? Eu estou muito triste com essa notícia [...]”
- A escola dá mais conta que a família
- Emprego tudo que aprendi nesses anos em que estou alfabetizando, estou fazendo o melhor
- Lembro os combinados, falo de novo
- Abro assembleia
- Explico que aquilo não deve acontecer dentro e fora da escola
- Valorizo a vontade do aluno de acertar, mesmo que traga o para-casa com muitos erros
- Se passo perto da casa chamo pra escola: “Está na hora!”
- Incentivo a leitura e a escrita.
- A simpatia do professor pelo aluno e vice-versa é importante
- Interrompo brigas o tempo todo, converso
- Eu troco de lugar, estou sempre trocando pra neutralizar
- Faço planejamento, projetos, trocas de conhecimento
- O menino não gosta da professora que não tem planejamento
- Trabalho, esquematizo. Sabem o que vai ser feito, o que eu quero, o que eu cobro, o que eu exijo
- Não permito que corram na sala de aula
- É preciso ter uma mesma linha de trabalho na escola
- Dentro da sala eu sou a autoridade
- É importante escutar o aluno e aluno escutar o educador
- Visitar as casas é válido; levar a criança em momentos de tensão é transferir responsabilidades
- A escola tem que ter regras claras
- O aluno não tem direito de desrespeitar o professor, e vice-versa
- Eu consigo ensinar muita coisa pra eles sem ficar naquela ansiedade que eles têm que aprender
- Para o andamento ser melhor todos tem que ter a mesma linha de trabalho [...] rezar na mesma cartilha
- Trabalho com envolvimento
- Insisto
- Pego firme
- Trabalho com jogos
- Sou carinhosa quando tem que ser
- Oriento no caso de droga, abuso, violência: “Sai de perto!”

O mal-estar dos professores de nossa pesquisa sobressai numa sequência de enunciados que trazem um sujeito aniquilado, desvanecido, destituído do brilho que poderia *agalmatizá-lo* na relação professor-aluno-saber. Se o desejo ilumina o sujeito dando-lhe um fulgor e vivacidade própria, nos momentos em que o mal-estar impera ele está apagado. A supressão do desejo de ensinar obscurece a presença de sua função no ato educativo e obnubila o seu ser. O *agalma*, aquele objeto brilhante que causa e sustenta a transferência, ou seja, o vínculo educativo na relação do professor com o aluno em direção ao saber, obscureceu-se no dizer dos professores, naquele momento. Em sua disposição parcial, e jamais totalizadora, é bom esclarecer, o *agalma* para Lacan (1960-1961), indica “que o importante é o sentido *brilhante*, o sentido *galante*, pois este termo vem de *gal*, brilho no francês antigo” (p.146).

Nessas situações em que as respostas dos professores são fruto do mal-estar, é comum se colocarem na posição discursiva em que seu desejo é segregado. Perturbados no “que fazer”, a impotência e a paralisação sobrealçam: “*parece que nada está surtindo efeito; sentimento de angústia de que não se está atingindo nada; sensação de que não se chega a lugar nenhum; está pesado*”. Outra professora disse: “*A gente tem uma meta pra cumprir e a gente não consegue; nossa! Estou fazendo tudo errado!*”. Ou ainda: “*O professor perdeu a autoridade na escola; só os alunos têm vez; os professores estão massacrados, estão reféns dos alunos, da comunidade, do Alô Educação; não tem suporte*”. Como consequência de tudo isso expressam sensações contraditórias. Sentem-se “desistentes” e “lutando contra a correnteza”. Consistente, contudo, é a afirmação do seu mal-estar: “*saio daqui todos os dias como se estivesse amassada, como se tivesse levado uma surra*”. Do que estariam apanhando aquela professora?, podemos interrogar. Justificam os motivos que os deixam *amarrotados* e com a sensação de terem sido vencidos: “*Não estamos conseguindo dar aulas*”. Colocam-se na posição de objeto, que, no lugar de produto na cadeia discursiva, resta como desejo submetido pelo Outro do discurso capitalista, que já não se interessa por quem não produz de acordo com os parâmetros determinados.

Difícil supor saber a alguém tão destituído de sua função. Mesmo interrogando sua prática, o que transparece é a inoperância do fazer: “*Como dar aula naquela confusão de um fala, o outro fala, o outro fala?*” “*Como mudar essa realidade em quatro horas e meia?*”

Oscilam. Seguindo a linha da impotência, encontramos, do outro lado, o desregramento das ações que irrompem capengas do envoltório simbólico, e os

professores reagem às dificuldades com os alunos: *“Alguns conseguem tirar a gente do sério; cortei um doze olhando o recreio hoje”*. Uma professora se expressa: *“Chego a ficar rouca: eu berro, eu só falto subir em cima da mesa. Tenho que ameaçar”*. Podemos estabelecer a sequência a partir das respostas dos professores que têm na impotência a sua base:

1º) O aluno é problema – porque *“faz parte de uma clientela difícil, de uma realidade social diferente”*.

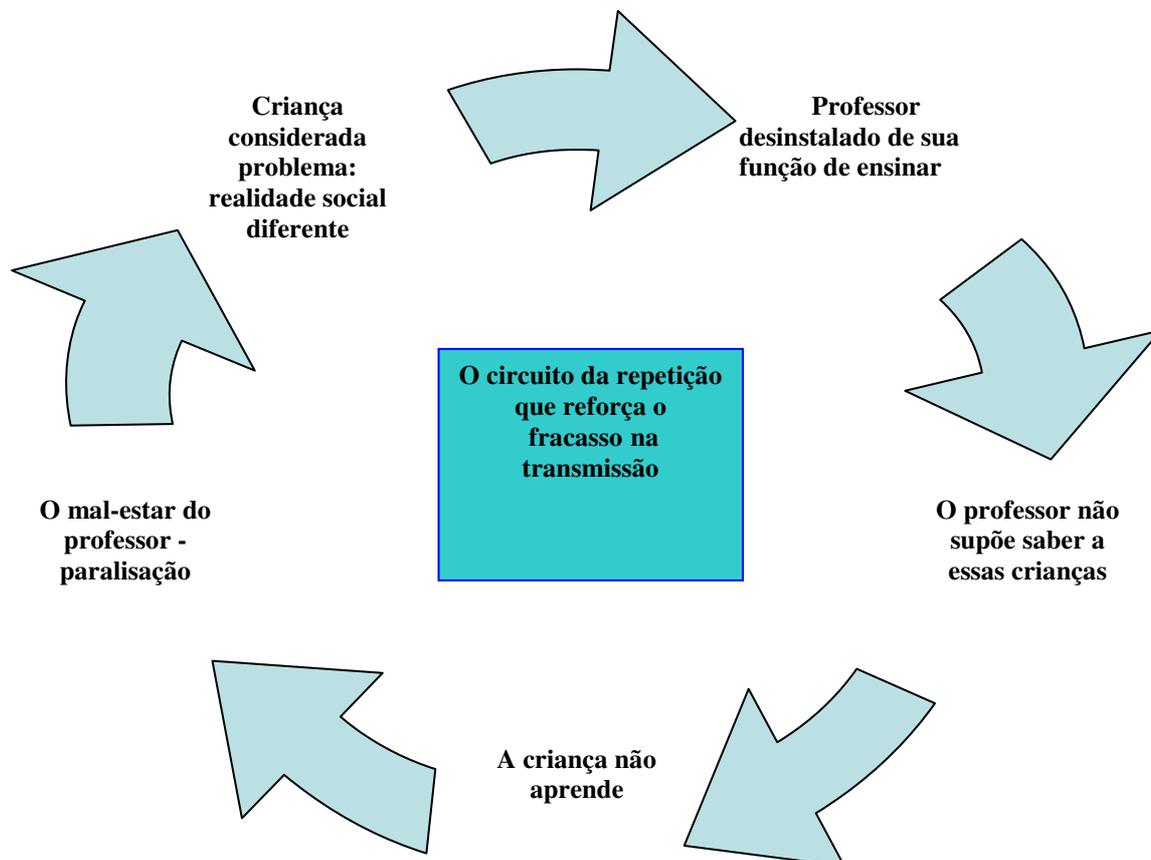
2º) Esse modo de entender a situação desinstala o professor de seu saber, e, conseqüentemente, fica mais difícil ensinar – *“não tem mesmo jeito; já tentei de tudo. Vai dizer também que a culpa é do professor?”*

3º) A partir daí, o professor não supõe a essas crianças capacidade de aprender e inovar – porque elas *“parecem bichinhos”* ou são o *“bolo que solou”*, o *“doce que não deu certo”*.

4º) A consequência é o fracasso na transmissão.

5º) E aí o *mal-estar* – pois o professor *“corta um doze...”*. O mal-estar paralisa o professor.

O circuito da repetição que reforça o fracasso:



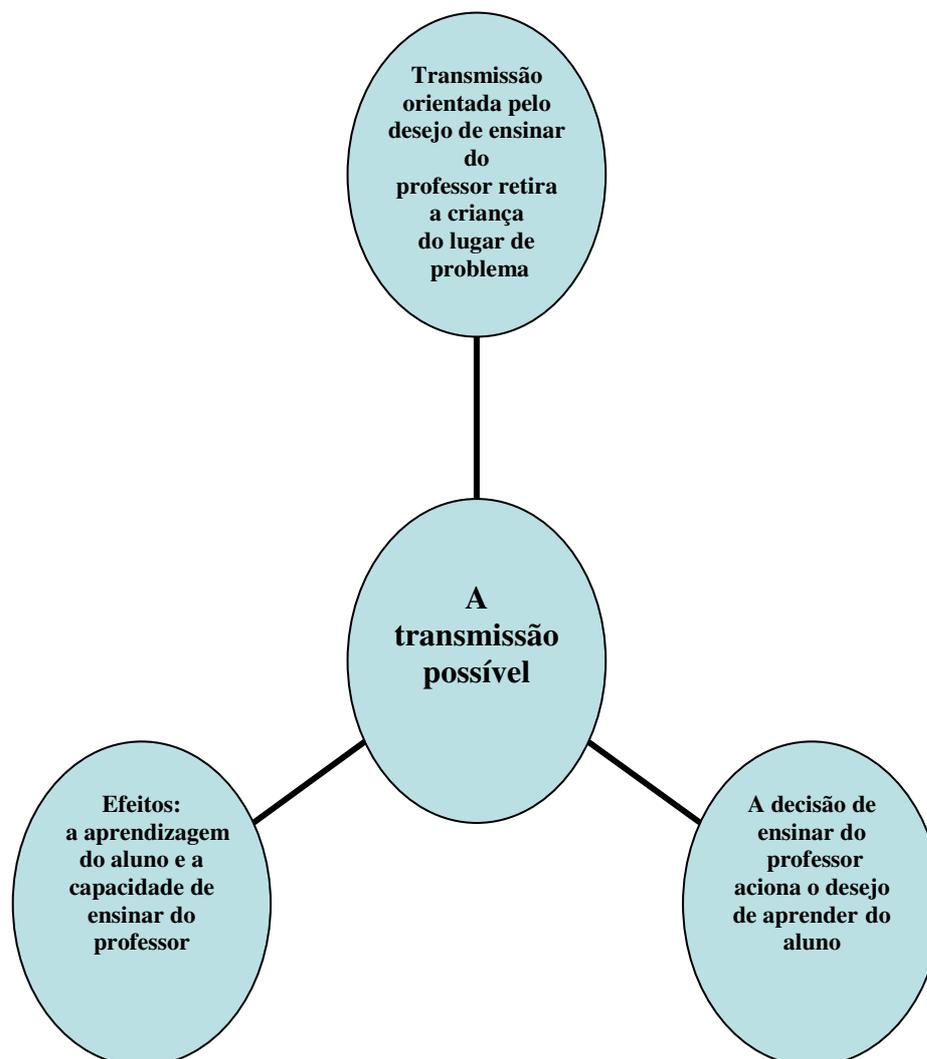
É surpreendente, contudo, podermos constatar, nas Conversações, como alguns professores têm desalojado a apatia e a inoperância do seu fazer. Ressaltam ser possível furar o cerco e deixar fluir as invenções criativas que sustentam uma prática educativa inovadora e eficaz. O objeto *a* causa o professor que coloca em movimento o desejo de aprender a ensinar. Para além da imposição de meramente repassar conhecimentos, nessa posição o professor abre espaço para que algo do que deseja ensinar possa agir sobre as crianças. Suporta, a seu modo, os vazios e intervalos nessa relação de ensino-aprendizagem. Faz a aposta de que o saber possa ser produzido no enlaçamento possível com a verdade de cada um, contando com que nesse percurso algo será sacrificado, mas não a ponto de impedir a transmissão. Pudemos localizar respostas dos professores diante das situações difíceis e trazemos alguns pontos que se destacam quando o professor sustenta esse desejo:

1º - O desejo de ensinar sustenta a concepção do professor do que seja educação: *“Eu acredito numa educação que tira o menino do lugar”*.

2º - Sua concepção é acompanhada de uma decisão de ensinar que coloca em movimento o desejo de saber do aluno: *“Trabalho, esquematizo. Os alunos sabem o que vai ser feito, o que eu quero, o que eu cobro, o que eu exijo [...]”*. Ou: *“Tento valorizar ao máximo as crianças; é importante escutar o aluno, e o aluno escutar o professor; trabalho com envolvimento, insisto, pego firme; trabalho com jogos; sou carinhosa quando tem que ser”*.

3º - Os efeitos recolhidos desse ato: a aprendizagem dos alunos e a capacidade de ensinar do professor. *“A minha turma chegou ano passado toda na garatuja e pré-silábicos. Hoje eu tenho só dois pré-silábicos! [...] Tenho vários alunos que me surpreenderam!”*

O diagrama da transmissão possível:



Extraímos das Conversações⁴³ com os professores recortes de sua “experiência com a palavra”, que nos possibilitam vislumbrar, em seu movimento, contrapontos, momentos de angústia e superação no discurso docente. As cinco “experiências” registradas a seguir colocam em evidência o afinco dos professores causados pelo

⁴³ Nos fragmentos de Conversação apresentados, a letra P refere-se ao pesquisador. As outras letras referem-se aos nomes fictícios dos professores.

desejo de transmitir saber aos seus alunos. Vislumbram saídas onde, inicialmente, o embaraço com as situações difíceis fomentava campo propício para a emergência da criança considerada problema.

1ª experiência: crianças com *problemas de aprendizagem* – a transmissão orientada pelo desejo de ensinar, e não pelo ideal exigente do Outro

Importa-nos destacar, nesse fragmento de Conversação, o momento de superação dos professores. Ao conseguirem frear a necessidade de responder ao apelo exigente do Outro, conseguem se reconciliar com algo do desejo e o saber sobre sua função. O “saber dizer sim e não” às demandas de consumir e ser consumido, discurso dominante no mundo atual, nos lembra os dizeres de Laurent (2005). Essa via encontrada pelos professores é uma resposta que nos permite vislumbrar a subjetividade referida pelo desejo no mundo dos “desbussolados”.

A: Como que a gente percebeu essa coisa que não estava dando certo? Através mesmo da avaliação que a gente fez...

B: Foi em abril para maio.

A: Aí, eu falei: “Nós não vamos continuar assim porque não está adiantando nada, os meninos não sabem nem o que é letra!”. Os meninos em termos gerais tinham avançado, mas a gente estava esperando mais.

B: Que eles estivessem dominando o alfabeto...

A: Quando a gente deu a avaliação, eles não estavam dominando nada, eu quase morri de desgosto. Comentei com S, passamos para as meninas da tarde e a mesma coisa. “Então, o que vamos fazer? Vamos no ritmo deles”. Nós não vamos: “Ah! veio uma ideia assim, assim assado – porque a gente tem acompanhamento de uma pessoa da regional –, nós não vamos adotar isso para agradar “fulaninho” e “beltraninho” não. Eu vou fazer o que é bom para a minha sala.

P: Então o que vocês resolveram não foi apenas acompanhar o ritmo dos meninos...

A: Eu, A, estou falando por mim, eu resolvi acompanhar o ritmo dos meninos e o meu, que eu não sou de ferro. É trabalhar do meu jeito, dentro da minha capacidade, no meu limite e no limite da turma. Conclusão: provo por A mais B para quem quiser que a gente não está à toa lá, não é, S?

B: Estamos não. E tendo avanço, isso que é importante...

A: Positivo, avanço positivo porque para mim o menino, ele tem que aprender...

O melhor a gente está fazendo, então a partir desse momento, que foi final de abril, início de maio, nós resolvemos que então vai ser assim, do jeito que for vai ser, de acordo, para não agredir o nosso limite e o limite das crianças. E o resultado está bom demais, você acredita? [...]

B: Aí caímos naquela questão do ideal e do real. Quando a gente vai trabalhar com o ideal a gente quase mata os meninos. Eu também cheguei num ponto, que eu até comentei com D, eu preciso

desestressar porque eu vou matar os meninos. É o ideal, o ideal é esse.

P: E ficar presa ao ideal “mata só os meninos”?

Professores: Mata a gente! Mata eles!

B: O ideal é assim, bacana, mas o real não é esse. É possível trabalhar primeiro dentro desse real [...] É igual à bússola apontando para o norte, se você está vendo que está dando certo, que está no caminho, então vai!

2ª experiência: crianças com *dificuldades de socialização e de relacionamento com o professor*. O lugar do adulto: Você orienta e colhe os resultados depois

Se estiver em discussão a “falência da imagem paterna”, como já nos anunciava Lacan em 1938, a “falência na relação professor-aluno” segue também essa trilha, como nos lembra Mrech em 1999. O lugar do adulto como aquele que resguarda a transmissão, muitas vezes, encontra-se vazio em situações, por exemplo, em que o professor se vê impossibilitado de dar cumprimento aos processos educativos.

No espaço da Conversação que ilustramos a seguir, pudemos testemunhar professores destituídos de sua função, por “medo real”, angústia, desconhecimento ou excessiva imaginarização. No movimento próprio das Conversações, entretanto, foi possível também recolher experiências dos educadores que se posicionaram dando referências às crianças.

A: Uma criança faleceu. Foi pegar papagaio e pegou no fio elétrico.

P: Ah, é? Agora? Nas férias? Vocês sabem o que aconteceu?

B: Os alunos mesmo que contaram.

P: As crianças daqui comentaram?

B: Contaram.

P: E o que eles falaram?

B: Isso: da laje que o menino subiu e foi eletrocutado.

P: E o que mais aconteceu em torno disso?

D: Eles falam dessas coisas com naturalidade.

P: É? Eles falam com naturalidade?

D: Eles falam de assassinato, eles acham normal. A outra contou que a mãe bebeu demais, ela estava com a mãe, teve que aparar a mãe porque ela não conseguia andar, aí levaram a mãe dela, e ela ficou na rua sozinha. E essas coisas eles contam naturalmente, são coisas que acontecem.

B: Eles contam como se fosse normal, não é uma tragédia pra eles. Falam como se o vínculo não existisse. Porque quando você fala com naturalidade assim é porque o vínculo não existe. Às vezes não moram com a mãe, brigam muito, é aquela confusão, não é gente?

P: Pois é, mas, isso que você está falando que os meninos contam que alguém morreu...

B: A partir do momento em que você não demonstra nada é porque não tem vínculo nenhum. Porque você sentir, você sofrer, está ligado ao vínculo. A partir do momento que você não liga, é porque não tem vínculo nenhum. Então é o que está acontecendo hoje. Essa violência generalizada... Todo lugar que você vai tem violência. Eles contam aquilo que a pessoa morreu...

P: Mas os meninos não falam sobre isso com vocês?

B: A gente está falando da violência, não é? Mas outras coisas...

P: E quando os meninos falam dessa violência com vocês, como é que é? Vocês estão dizendo do lado deles, da maneira como vocês percebem que eles falam, como se fosse natural. E como isso repercute em vocês?

A: Eu fico curiosa e fico perguntando pra eles.

P: Ah, você fica curiosa e interroga eles?

F: Eu fico incomodada porque pra mim vai além do natural, normal. Vejo na televisão, leio sobre a violência, sinceramente, não dá mais! Eu não vejo com naturalidade. Eles falam assim: “Saí no quintal da minha casa e achei um corpo”.

P: E aí, o que você falou pra ele?

F: A gente conversou, coisa e tal, eu nem lembro o que eu falei com ele.

B: Às vezes eles não podem falar.

P: Não podem falar o quê?

B: É perigoso e se a gente se envolver, a gente também corre risco por causa do tráfico. Você sabe o que está acontecendo lá fora. Então você pode tentar fazer seu trabalho aqui dentro, ajudar aqui dentro. Tentar amenizar um pouco. Chamar um pai e perguntar se sabe que a criança está mexendo com determinada coisa, mas envolver quem foi... É melhor não ficar sabendo.

P: Nós estamos falando é da criança aqui dentro da escola. É muito importante quando vocês dizem que elas falam disso com vocês.

V: Eu sinto assim, eu acho que eles têm necessidade de estar compartilhando com alguém de fora [...]

P: Ah! Pois é, eu estou achando importante vocês dizerem que os meninos relatam pra vocês. Ainda que tratando o episódio de forma “natural”, entre aspas, eles vêm dizer isso pra vocês.

B: Mas é daquele jeito...

P: Pois é, B. Mas por que você acha que eles vêm falar disso com vocês?

A: Eu acho que é porque eles têm necessidade de encontrar uma pessoa amiga pra dar uma palavra. Têm confiança...

P: Você acha que é confiança?

A: Porque não têm referência em casa, não têm esse ponto de apoio, nem o pai, nem uma mãe, não têm o cuidador. Aí falta a eles a afetividade de casa, então eles vêm buscar isso no professor.

P: Estão buscando uma palavra do adulto. Uma palavra do adulto que os ajude a organizar essa vivência que não é natural; se fosse, não precisariam falar dela com alguém em quem confiassem [...]

B: Aquela situação em que minha aluna chegou pra mim depois da enchente e disse: “Professora, tudo foi embora...” Eu chorei. Não conseguia falar nada, só abracei com ela e chorei junto. Era tão real pra ela e pra gente. Ela chegava todo dia e falava: “Será que vai chover hoje de novo? Será que vai entrar água na minha casa de novo?” [...]

G: No primeiro dia de aula, uma aluna minha de seis anos, uma menina, assentou no meu colo, hoje ela quase não abre a boca na minha sala, e falou uma coisa que eu não estava esperando: “Meu pai abusou da minha irmã”. Eu fiquei assim, oh! Não tive o que falar. Abracei ela, dei carinho pra ela, mas naquele momento eu não tive o que falar. Eu fiquei parada.

C: E ela sabe o que é abusar? Quando eles falam essas coisas, às vezes a própria mãe fala, a gente não sabe o que fazer porque não temos como provar.

P: Mas, e aí? Tem uma palavra do adulto pra essa criança que relata uma situação de abuso?

C: Eu não posso chegar e falar, a gente tem medo. A gente não pode falar.

P: Falar com quem?

C: Eu não posso fazer o que deveria fazer. Denunciar, entendeu? Porque pra denunciar você precisa ter provas. Aí você coloca em risco a sua vida [...]

P: Nós estamos falando de situações em que as crianças falam com vocês aqui na escola de suas vivências e que a gente supõe que seja de maneira dramática, embora eles digam de uma forma que pareça banal.

D: Me contaram que uma menina foi abusada, e toda vez que ela está meio tristonha eu já fico pensando que é por causa disso.

P: Você tentou conversar com ela?

A: Essa questão de abuso, de violência com a criança, de droga também eu converso muito com os meus alunos, um tanto de coisa. Eles vivem perguntando, e eu vou falando o que é certo e o que é errado. Teve uma vez que a gente conversou sobre saúde, sobre o corpo, na questão de alimentar bem, não fumar, não beber, aí eles começaram a me contar de ponto de droga. Perto da casa de vários deles tem, prepara droga pra vender. Aí eu falei: “Olha, não vai contar isso pra ninguém não, fica quietinho que pode dar problema pra você”. E com isso eles continuam me contando. Agora na questão de violência contra criança, eu sempre falo, sabe, que é pra fugir, que é pra sair de perto. Fugir de perto, fugir do perigo. Tudo que eles virem que é perigo, é pra fugir. Por exemplo, se vê que o pai bebeu demais e começa a ficar nervoso, sai de perto. Esconde, vai pro quarto, sair de perto senão vai acabar apanhando. Eu sempre falo isso com eles. Agora a palavra... Eu tento orientar a reação deles. [...] Outro dia meu aluno me falou que perto da casa dele teve um tiroteio danado, aqui na vila sempre tem tiroteio, e eu digo: “Gente, não fica perto!” Aí passou um tempo, a gente estava conversando, e um menino falou assim: “Mas a professora já não falou pra não ficar perto? Quando tiver essa coisa de revólver e de bala, é pra ficar debaixo da cama. Você vai ficar lá, olhando da janela?” Então, assim, eu acho que eles têm de se organizar, depois a gente vai ter uma resposta.

3ª experiência: interditar o ato agressivo, falar sobre ele e escrever – os professores buscam outras formas de expressão para os *problemas de agressividade e agitação*

Para Freud (1930), as forças agressivas, muitas vezes tomadas como “revolta” do ser humano frente às exigências do mundo civilizado, podem ser atenuadas quando se encontra “uma acomodação conveniente entre a reivindicação de cada um e as reivindicações culturais do grupo [...]. Um dos problemas que incide sobre o destino da humanidade é o de saber se tal acomodação pode ser alcançada por meio de alguma forma específica de civilização [...]” (p. 116-117). No fragmento de Conversação apresentada, é importante realçar os diversos recursos civilizatórios de que os professores lançam mão para tentar frear ou redirecionar a agressividade e a agitação das crianças na escola: interditar os atos agressivos, falar sobre eles e escrever. Destacamos também, uma vez mais, o movimento da Conversação em que a troca dos dizeres propiciou: instantes de olhar para os problemas colocados, o tempo para refletir, elaborar e compreender, e os momentos de concluir.

A: O nível de agressividade deles está muito grande, aumentou. Pra você ter uma idéia, o T hoje deu uma voadora no peito do J L que eu vi o menino quase que grudado na parede.

P: Mas o que aconteceu, A?

A: Ele está muito agressivo, carente, chora... E o V está conseguindo contagiar os outros. Mas mesmo assim eu falei com as meninas que eu estou ficando incomodada com o nível de agressividade, de violência deles uns com os outros. Está começando a me incomodar, porque quando a gente consegue fazer um trabalho do campo cognitivo, o lado afetivo despenca. A J tinha notado que na alfabetização eles fizeram uma conquista e parece que não sabem lidar com a conquista. O nível de agressividade está tão grande que está me doendo, está me incomodando. O que o T fez hoje e o que os outros tão fazendo... Até o J V, que é um menino mais *light*, mais tranqüilo, já está dando problema.

P: E como é que você interferiu?

A: Olha, o T, deu vontade de, sabe?! Deu vontade de torcer o pescoço dele. Aí eu puxei ele pelo corpo, senti ele lá e falei: “T, você não pode fazer isso. E se ele morresse? Eu ia chamar a polícia, o corpo de bombeiros, quem fosse preciso pra levar ele pro hospital! Eu ia ligar pra sua tia, pra sua avó, pro papagaio, pro periquito, todo mundo ia levar o J L pro hospital... Eu não queria nem saber, porque foi você quem fez”. De repente o T vai lá e *pow!!!* Com o pé assim no peito do outro, e o menino voou. Sabe quando você vê o outro voando e prega na parede? Eu falei: “Senhor, tem misericórdia dessa vida e não deixa acontecer nada. Sabe aquela coisa de segundos?” Aí o J V, como ele é pequenininho e tem mais ginga, né?! Ele virou...

B: Ele chutou o J L ?!

A: O J L, o menor da sala! Meu coração sabe... O chinelo que ele estava com ele na mão, eu tomei e joguei o chinelo lá na janela, porque a vontade era de pegar o chinelo e pa... pa... pa... (bate na palma da mão como se batesse em alguém). Chinela na bunda dele.

P: Você teve uma reação mesmo...

A: Tem que ter, P, um autocontrole que se você não tiver você faz bobagem.

B: E o que mais me assustou ontem e hoje, que não aconteceu ao longo do ano com uma certa frequência, ontem e hoje oito alunos machucaram de sair muito sangue. Hoje a direção foi correndo pro hospital achando que ia dar até ponto, que tinha aberto a cabeça do aluno... O chão ficou emplastado de sangue, e parece que eles já têm um costume com o sangue. Com a quadra toda ensanguentada ontem, eles passavam a mão no sangue e saíam limpando na cara de todo mundo [...]

C: De ontem pra hoje eles apresentaram um comportamento... Aí fui embora indignada e falei: “Eu tenho que fazer alguma coisa, amanhã eu tenho que tomar alguma providência com eles”.

P: E aí? O que você pensou?

(conversas)

C: Eu escrevi no livro de ocorrências e falei: “Gente, eu estou escrevendo para TODOS, isso aqui é uma ocorrência. “Ah, vai chegar lá na nossa casa?” Aí eles começaram a entrar em pânico. “Minha mãe vai me bater, meu pai vai me bater...” Falei com eles: “Eu não estou querendo saber o que vai acontecer não, eu estou fazendo o que eu acho correto fazer nesse momento, porque vocês não vão fazer isso mais. E quando foi hoje, um aluno da minha turma dá uma pedrada no outro que estava quieto.

(conversas)

D: Ontem eu fiz uma coisa interessante, eu dei pra minha sala uma autoavaliação. O ano passado fizeram, e aí eu pedi a eles para fazerem uma avaliação da D professora. Aí colocaram “É chata”, mas eu achei interessante que eles explicaram porque que eu sou chata. “A D é chata porque cobra, porque não deixa a gente ir sempre no vídeo.” “Você é chata porque não deixa a gente trazer *chipão*”, que eu apelidei de *cherozin*, porque dá briga na sala, entendeu? Que sou chata porque dou muita atividade no quadro; falaram que a professora tem combinados e que ela gosta que esses combinados sejam cumpridos. A C colocou um tão engraçado, acho que três colocaram isso, que eu cobro muito, sou chata porque escrevo muito no quadro mesmo. Mas, assim, é para o bem. Todos falaram que eu gosto muito delas e que eu quero que elas vão pra terceira série...

C: Realmente eles têm dificuldade de ter um tempo de falar: “Eu estou com raiva de você, eu tenho ódio de você”, com o colega. Ele têm que verbalizar isso, porque não é nenhum pecado ter raiva. Vai sentir raiva, vai sentir ódio, vai sentir ira...

D: Eu vivenciei isso na quadra, eu tava dando aula de Educação Física pra sala 7, pra meninos de sete anos, e o F, que é um menino muito contido, um menino mexeu com ele e ele saiu gritando, xingou de todo palavrão e foi xingando e foi xingando e foi xingando e foi xingando... Eu falei: credo, F! Que ataque de pelanca que é esse?! Um xingava de cá, outro xingava de lá. Eu disse: “Vão parar com esse ataque de pelanca aí!” E xingaram, xingaram, xingaram. Eu falei: chega F! Calma você já pos pra fora, agora dá um tempo e respira. Aí passou. Daí a pouco estavam os dois abraçados descendo na quadra [...].

C: P, mas essa palavra eu acredito que tem o poder que você coloca, eu concordo com isso. Só que hoje pra eles pode ser irrelevante. A gente só percebe o poder dessa palavra, que só reflete pra eles mais

tarde. Meus ex-alunos vêm e falam comigo: “professora, você lembra...”.

P: C está dizendo que o efeito da palavra do professor para aquele aluno, às vezes, não é imediato...

(conversas)

E: Exatamente. Isso reflete mais tarde, ele vai cair na real...

P: O que você falava?

C: De um funcionário dessa obra aqui que foi aluno da I aos 13 anos de idade, e nós fomos a uma excursão, e ele foi acompanhando o filho. Ele tem 26 anos e já tem cinco filhos. Ele virou pra mim e começou a conversar e tal... “Eu fui aluno da professora J, mas ela não lembra de mim.” Eu falei: “Engraçado eu dei aula pros seus filhos todos e não conhecia você”. “É porque eu fiquei preso esse tempo todo. Se eu tivesse escutado o que a professora J me disse, eu não estaria nessa vida.”

P. Isso que a C disse é importante demais porque às vezes a gente se angustia muito querendo um efeito mais rápido, porque não é fácil para o professor ficar se deparando com esse corpo a corpo, não é verdade?! Com esse sangue na quadra. Mas quando a gente pensa que o importante é se posicionar naquele lugar e que esse efeito pode vir depois, que essa palavra é transformadora. Você quer falar?

F: Uma dúvida: o que eu vejo é que essas crianças não conseguem ter empatia, elas não conseguem um minuto se colocar no lugar do outro e perceber (...) Isso eles têm que aprender sozinhos? Como que a gente pode ajudar essas crianças a criar essa empatia, saber se colocar no lugar do outro... (conversas) Eles só falam assim: “Foda-se, tô nem aí!).

(conversas)

C: Temos um livro na sala, é o diário deles, cada um tem o seu, eu não leio. Aí o S chegou agitado, e eu falei: “O que foi?” Eu sabia que ele estava com raiva e que tinha feito alguma coisa. Eu falei: “Já sei: você estava lá embaixo mostrando uma atitude ‘boa’ que você fez hoje. Você fez uma coisa ‘boa’, foi isso”? Aí ele deu um sorriso amarelo como quem diz: “Foi o contrário”. Ai eu disse: “Você quer escrever?” “Ah, eu quero!” Aí ele colocou: “Estou com raiva porque o F jogou a pedra no meu amigo...” Então eles colocam essas coisas no diário.

P: As suas colegas estão aqui falando, F, que talvez a gente não tenha uma única maneira de colocar essa palavra intermediando pra que as crianças percebam que o Outro existe, não é? Que esse Outro com quem elas vão topa a vida a fora tem várias maneiras de se apresentar. E temos várias formas de lidar com ele. Você deve ter também um tanto de maneiras...

G: Aqui, o G H, ele é um pouco mais velho que os meninos da minha sala e o menino parece muito vivido, muito escolado, fala muito palavrão, fala muita bobagem. E ele o tempo todo xinga muito as meninas e fala palavrão. Ele chamou uma aluna de cachorra dentro da sala. Eu chamei ele na minha mesa e falei: “G H, vem cá”. Eu falei assim: “Seu pai chama sua mãe de cachorra?” Ele falou assim: “não”. “Você chama sua irmã de cachorra?” Ele falou: “Não”. Eu falei: “Se alguém chamasse sua mãe de cachorra ou a sua irmã de cachorra, você iria gostar?” Ele falou: “Não”. “Então, por que você está chamando a sua colega de cachorra?” Ele abaixou a cabeça e falou: “Eu vou pedir desculpas pra ela”. E foi até ela e pediu desculpas.

Agora tem uns momentos, também, que eu não sei se é ansiedade da gente, que é difícil lidar...

4ª experiência: as crianças com *difficuldade de adaptação na escola: especificidades e parcerias possíveis*

É importante acompanharmos o movimento da sociedade, hoje, que propõe a política de inclusão para a educação. Inclusão escolar significa criar oportunidades para que as diferenças possam conviver dentro das escolas: as crianças com deficiência, as crianças da saúde mental ou, ainda, aquelas que se recusam a permanecer na escola e evadem. Os professores se queixam de ficar muito sós nesse processo e buscam alternativas para superar os problemas que daí advêm.

Há circunstâncias, e pudemos comprovar várias delas em nossa tese, em que a mudança na maneira do professor lidar com a criança e a transmissão altera também radicalmente, e de modo favorável, a posição do aluno na escola e diante da aprendizagem. Não podemos, entretanto, nos cegarmos para outra faixa de crianças dentro das escolas que necessitam de outros tipos de cuidado, inclusive para ali permanecerem. Encaminhar às vezes uma criança com problemas de adaptação na escola, com intenso sofrimento e com excessos em relação aos outros, para se submeter a uma avaliação e acompanhamento psicológico, psiquiátrico ou clínico no centro de saúde pode ser a conduta mais indicada para o caso. Nessas circunstâncias, deveremos saber que o fato da criança estar sob tratamento não quer dizer que estará fora da escola. Pelo contrário, os atendimentos irão ajudá-la a se inserir. Se, juntamente com o atendimento aos alunos, os professores das crianças puderem participar das Conversações sobre os casos, nos parece um ideal que vale a pena ser buscado.

Outras vezes, a formação de uma rede intersetorial entre os dispositivos da política pública criados para dar proteção aos menores pode ser a atitude mais acertada de atenção à criança. Discutir cada caso, entender suas especificidades, fugir dos estereótipos, das imagens, das generalizações e dos preconceitos é considerar as particularidades do sujeito.

Destacamos nessa Conversação:

- 1º) As dificuldades relatadas pela professora para lidar com seu aluno com deficiência, a ponto de não desejar que ele permanecesse ali.
- 2º) Contraditoriamente, os seus esforços para inseri-lo.

- 3º) A falta de apoio material, técnico, humano e de acessibilidade arquitetônica para lidar com crianças com deficiência nas escolas.
- 4º) O empenho da professora em atender às particularidades de seu aluno, mesmo diante das diferenças em relação aos outros de sua turma.
- 5º) A importância da intersetorialidade no tratamento de cada caso.

P: Como é que é, heim, como é que é essa situação, como está acontecendo isso aqui?

A: O meu caso, eu considero, assim, pior. É que eu não tenho livros apropriados, então eu estou buscando na Internet, com as minhas colegas, todo mundo. Já fiz até a ficha pra ele com as mãozinhas, com os sinais, mas tem um problema, ele é agressivo. Aí atrapalha as aulas dos meninos, por exemplo, ele ficar abrindo a porta e não me dá nem a oportunidade de falar. O dela fala, o dela fala alguma coisa, o meu não fala nada. Então, tem dia que ele fica no corredor só gritando, eu tenho que sair da sala, aí eu largo os meus meninos, e é uma sala de alfabetização, então eu preciso me organizar. E é o tempo todo, ele sobe no telhado, tudo o que você pensar ele faz.

B: Mas os números não mostram isso.

P: Os números do IDEB não falam?

B: Não.

A: Os números não mostram. Aí um outro dia ele bateu numa menina pra machucar mesmo. Às vezes eu tento dar atividade pra ele, ele fala comigo assim, eu não vou fazer, e sai da sala, e não fica mesmo, mais de dez minutos, não adianta correr atrás. Tentamos de todas as formas, e ele não volta, e a sala esta lá, sozinha. Então isso me dá angústia, e eu trabalho a parte da tarde em uma ONG que está iniciando a alfabetização, as mesmas atividades em sala, o que você faz rende, é outra coisa, é um trabalho consciente, e de manhã eu não dou conta. É esquisito.

P: Quer dizer que tem um estranhamento seu em relação aos deficientes incluídos...

(várias pessoas falando)

D: Eu acho estranha a questão dos estagiários, porque a gente não tem estagiário. Não sei se chega a ser direito garantido. Eu trabalhei com muitas escolas pra esse tipo de inclusão sendo estagiária, não que o estagiário vá ficar por conta dele, porque você tem o papel de professor, mas vai ajudar na hora que ele sair da sala, pedir alguém pra ficar na sala enquanto você vai buscá-lo.

P: Vocês não estão tendo estagiário?

A: Não.

B: Não.

A: Não. Eu pedi até pra transferir ele, mas a escola não queria. Aconteceu que a mãe dele está com um problema com a BHTrans, porque ele só pode sair da escola com o passe, e a mãe não tem comprovante de renda e não está conseguindo, então por enquanto ele está aqui.

P: Vocês estão conseguindo conversar sobre esses casos na escola...

B: Ah, não é sempre não. Às vezes sim, como no meu caso. Eu tenho um menino de inclusão, e olha bem, a maioria da minha sala era pré-silábica e garatuja. Hoje eu tenho na minha sala 10 pré-silábicos com

muita dificuldade, 1 silábico alfabético e 14 silábicos, silábicos com conhecimento sonoro, e alguns não têm essa noção. Estão avançando, eu vejo isso como um avanço. Agora, no caso do K, o cadeirante, o que me deixa muito ansiosa é que eu penso que não é só colocar a criança na escola, vejo que inclusão é mais do que isso. A coordenadora chegou na minha sala e falou que eu tinha que dar o mesmo conteúdo e que jamais eu poderia trabalhar um conteúdo com a minha sala e um diferenciado com o K, porque ele teria que acompanhar, senão ele ficaria agitado mesmo. Então eu falei: “Mas como!? Eu estou tentando fazer o melhor que eu posso, eu nunca trabalhei com inclusão!” Falei que preferia até entregar minha sala então, porque eu não vou dar conta de trabalhar o mesmo conteúdo com uma criança que eu nem sei se ela me entende. Essa é a verdade, eu nem sei se ele me entende.

P: E aí, B, o que aconteceu?

B: Até que reuniu um grupo, a mãe, psicólogo, terapeuta, um monte de gente lá na minha sala. A psicóloga falou comigo que jamais poderia trabalhar o mesmo conteúdo com ele. Isso me deu uma aliviada na hora. A pessoa que havia me orientado anteriormente escutou. Porque não tem como, gente, não tem como, as pessoas também têm que saber, igual ela estava falando, o real e o ideal. E isso traz para mim ansiedade porque eu gosto de fazer meu trabalho, a S já acompanhou meu trabalho na coordenação, eu tenho muita preocupação em fazer as coisas, eu não gosto de ser chamada à atenção, eu gosto de fazer as coisas direitinho, tentar fazer o melhor.

P: Vejam bem, é importante distinguir o pedagógico do clínico: há casos que precisam ser estudados mais detalhadamente com a equipe interdisciplinar [...].

5ª experiência: *indisciplina e problemas de autoridade: quem desautoriza?*

Esse tema aparece insistentemente e com muita força na fala dos professores de nossa pesquisa. Colocam a questão da autoridade e da indisciplina narrando situações de extrema tensão, em que se evidencia a máxima da destituição docente: alunos que desconsideram e ameaçam os educadores, direção que não os apoia e coordenação que não estabelece parceria. Segundo relatam os professores, eles se veem angustiados, sentem-se reféns, acuados, desestimulados e impotentes.

A escola pesquisada da qual extraímos o fragmento de Conversação que será apresentado a seguir possibilitou-nos a utilização de novas estratégias de intervenção – que já vínhamos elaborando no trabalho com outra escola⁴⁴ –, como a formulação conjunta de pontos que sobressaem das Conversações, mostrando seu movimento. Acrescentar, portanto, ao fragmento de Conversação aspectos concernentes ao contexto

⁴⁴ Referência feita anteriormente a esse trabalho estabelecido em parceria com a psicanalista e pesquisadora do NIPSE Maria Rachel Botrel.

em que a intervenção se operou e alguns de seus desdobramentos, pode contribuir para o entendimento do processo de intervenção nas escolas, com base na psicanálise aplicada.

A entrada nessa escola se deu diante da resistência explícita da maior parte dos professores convidados para participar das Conversações, que deixaram claro: *“Olha, não temos nada contra vocês, mas isso aqui não tem jeito não. Esse povo aqui não quer mudança. Vocês têm certeza de que querem trabalhar nessa escola mesmo?”* Frente a essa colocação, nos posicionamos: *“Sim, fomos convidadas pela direção e a Regional está nos remunerando bem por esse trabalho. É no mínimo uma contradição nos pagarem para trabalhar aqui, sabendo que fazemos uma intervenção sobre os problemas, se não querem mudança, não é?”*

Do fragmento de Conversação apresentado, destacaremos:

1º) O estado desalentador em que se encontravam os professores, inicialmente, desacreditados de que alguma ação pudesse modificar as condições em que a organização estabelecida pela escola se firmava.

2º) A atribuição dos problemas enfrentados com as crianças consideradas problema à rede social tecida fora da escola e na própria escola e à qual se encontravam presos e submetidos.

3º) A convicção de que os problemas com os alunos e também da escola se deviam a um estado naturalizado, resistente à ação dos professores.

4º) O possível movimento, ainda que inicialmente imperceptível, das representações dos professores no transcorrer das Conversações, realçado em dois instantes: a) deslocaram as dificuldades das crianças para os problemas da escola; b) e os problemas da escola para a responsabilização de cada profissional perante os problemas – da alienação ao Outro para a assunção do desejo de ensinar.

A. Tudo é complicado aqui nessa escola. As coisas não andam, não fluem; começam a funcionar e se perdem. Não se tem apoio de fora, não basta querer que você ensine: tem que ter objetivo e levar a sério. Ter suporte, ter os professores de apoio. Falta planejamento da escola. Se você planeja e não dá certo, vem a frustração. Já estamos *calejadas*.

B. Toda responsabilidade é do professor: se a criança fala palavrão, se não faz o para-casa... E as coisas aqui ficam soltas. Não tem autoridade na escola, os alunos e os pais estão acostumados a uma rotina sem consequências para o que não se pode fazer aqui. Os pais não têm responsabilidade, jogam os filhos. Acho que eles nem sabem

que tem adulto em casa. Estão soltos no mundo. A gente faz reunião, e só aparecem os mesmos. O querer das crianças está solto.

P. E o que os professores podem fazer com “o querer que está solto?”

C. Não sei, porque aqui eles pensam que podem fazer tudo. Lidamos com indisciplina o tempo todo.

D. Os pais estão cientes de que o professor não pode xingar, mas não têm consciência de que têm que respeitar o professor. Não sei como não estão batendo em nós ainda...

E. Já mandaram carteira em mim, e ninguém fez nada. Eu gritei. Depois fiquei com medo: “O que será de mim amanhã? Corregedoria, o pai do menino aqui?” Estamos abandonadas, somos máquinas. Tem determinação de que não se pode nem suspender alunos da escola.

P. Vocês têm tentado esclarecer tudo isso junto aos órgãos competentes, direção, Regional?

E. Sim, mas nada adianta. A situação aqui é difícil demais [...] Outro dia minha aluna disse-me que havia achado um real. Eu falei que não sabia de quem. Quando meu aluno reclamou que havia perdido eu disse pra ele procurar com a J. A J negou que havia achado o dinheiro, e eu fiquei descreditada. Ela me ameaçou de dizer para o seu pai que eu falei que ela é ladra. Somos ameaçados e não temos ninguém pra ouvir a gente. Fui pra minha casa apreensiva. A gente não pode viver assim. Quando cheguei aqui ontem, tinha quatro pivetes com um pau na mão. Fiquei presa dentro do carro até eles irem embora. Na sala de aula fiquei olhando pra fora... Professor nessa escola virou refém de aluno. A gente fica exposta [...].

F. Os alunos levam do jeito deles para a direção e coordenação, que chamam atenção do professor perto dos meninos. Vai ensinar você a forma de fazer. Não tem elogio, mas recriminação. Defeito e cobrança. Saio da escola amassada, como se tivesse levado uma surra. O aluno testa, e você fica acuado [...].

A. Alguns prejudicam os outros. Na disciplina, uma minoria prejudica os outros. Perdemos muito tempo com os que não querem. Aqui aluno faz o que quer. Não está existido respeito, tem lei, mas não se cumpre. Onde estão as normas da escola? A todo o momento os meninos saem da sala e dizem estarem indo na J (diretora). Que repostas eles encontram lá? A escola como um todo tem que ter postura coerente em relação a isso [...] Não está existindo respeito, a faxineira entrou aqui, vocês viram? E nem pediu licença. Funcionário não está nem aí pra gente. Onde estão as normas da escola? Por que não estão sendo cumpridas? Aqui aluno faz o que quer [...] Outro dia um menino fez cocô no jornal lá no banheiro e pôs na porta da sala de uma professora. O pai foi chamado na escola e não veio. A diretora conversou com o aluno e ele está na escola do mesmo jeito. Não se tem retorno dos encaminhamentos. [...] O maior problema é que os alunos matam aula aqui dentro da escola.

D. Eles já vêm com defasagem e não têm acompanhamento especial na escola. A eventual foi retirada.

P. Como vocês têm encaminhado essas questões aqui na escola? Já fizeram alguma coisa pra mudar isso?

G. Já foi falado, e não teve efeito nenhum. A direção disse que não sabia de vários problemas que enfrentamos e ficou de tentar para o segundo semestre. Até agora nada! Não se tem organização na escola. Não se tem suporte pedagógico. As coisas estão soltas. Qualquer coisa que acontece na sala, os meninos saem, e se você pergunta, às

vezes respondem: ‘Vou na S’ (diretora)’. Como fortalecer a autoridade dos professores?

C. Temos que lidar mais com problemas de disciplina que de aprendizagem. Depois do recreio, ninguém faz mais nada. O W fala de crimes, agita a sala, mexe com as meninas. O C é apático, quando vem nem abre o caderno. O pai está preso, a mãe abandonou. Costuma ou dormir ou responder o tempo todo. A gente nem sabe se ele entrou ou não na escola.

H. Falta disciplinário na hora do recreio. Eles ficam soltos e só querem extravasar. E a gente fica tão cansada que no horário de projeto só quer descansar.

P. Vocês estão falando de uma tensão excessiva dos dois lados, não é?

D. É. Existe uma falta de organização na escola.

I. Eles têm uma agitação que é da personalidade deles. Foi introduzida uma folhinha de controle de presença que, se não for tomada alguma atitude, vai se perder. Aqui não se pode cobrar nada do aluno: castigo, suspensão. A família não ajuda. Alguns meninos têm preguiça e má vontade. Também, são filhos da podridão...

P. Vocês falam como se o problema das crianças fosse inerente a elas. As crianças não são como as abelhas, que se orientam por sinais instintivos, são?

I. Pois é. Mas é que a família até que tem interesse, mas já perderam o controle sobre eles [...].

D. Olha, eu vou dizer: o professor quer é ensinar. O dia mais feliz é o dia que você consegue chegar na sala e dar aula, o dia que a aula rende, que a gente percebe que gostaram e aprenderam. É muito decepcionante chegar e ficar chamando atenção, você pergunta e ninguém responde. Dá desânimo. O professor desanima, mas só no dia. [...]

P. Vocês levantaram vários pontos da escola que prejudicam a prática de ensino. Mas levantaram também alguns aspectos que ajudariam a organizar um pouco as “coisas soltas”. Vamos ver?

Colocamos no quadro negro da sala onde acontecia a Conversação a palavra *problemas* de um lado, e do outro, *saídas*. Para além de interpretar ou promover a busca de sentidos para os problemas, o ato do analista que coordena as Conversações pode ter efeito de interromper e fazer corte na proliferação das queixas do Outro, para que o novo sobressaia. Quando puderam visualizar o significante “desorganização”, se surpreenderam, e uma professora se expressou: *“Estamos fazendo da escola a continuidade da desorganização que as crianças-problema vivenciam em suas casas. Não conseguimos ainda criar aqui um espaço diferente de suas casas”*. A intervenção da educadora foi importante por favorecer a elaboração de que investir no espaço escolar poderia propiciar ações educativas eficazes para as crianças que até aquele momento eram tomadas como “impossíveis”. Um giro se deu, então, da criança considerada problema para os problemas da escola. A escola poderia ofertar um espaço

onde aquelas crianças pudessem aprender algo novo e diferente. O tempo para compreender e elaborar foi ganhando corpo naquele quadro, onde se revezavam os *problemas* e as *saídas*. Em outra Conversação foi possível trabalhar o diagrama abaixo:



Foi também introduzido, nesse dia, um *slide* com a conceituação freudiana sobre autoridade, do artigo “O mal-estar na Civilização”, de 1930, onde destacamos o aspecto construtivo de sua incorporação. Essa teorização trouxe elementos que confrontaram saberes instalados repetitivos, esclarecendo, afrouxando e reduzindo concepções às vezes cristalizadas no campo da educação, tais como, o entendimento do lugar de autoridade como algo dado *a priori*, e não construído nas relações entre professores e alunos.

Nessa Conversação, os professores interrogaram sobre onde o problema de desautorização começava: na sociedade, na regional, na escola, na família? Conversamos sobre a malha discursiva da linguagem, que, como uma tessitura de

representações, não nos permite localizar o seu início. Mas seria importante compreender que, para que esse tecido ganhasse consistência e se enredasse naquele espaço escolar, teve que encontrar ali diversos núcleos de sustentação. Uma linha, como atitudes ou palavras lançadas, teria que ser segurada e relançada para que os fios se entrelaçassem e firmassem a possibilidade daquele traçado. O que nos interessava reconhecer nesse trabalho era o detalhe daquela escola. Localizados os pontos que construíram a cultura escolar com princípios na desautorização, neles poderíamos intervir e transformá-los.

Sensíveis às intervenções, os professores conversaram e se posicionaram sobre o que gostariam de dizer, a quem dizer e como dizer, para que outros destinos fossem dados ao que os impedia de conseguir ensinar os alunos daquela escola. Foi marcada a Conversação de devolução com os diretores e coordenadores daquela instituição, sob a observação da professora que, inicialmente, nos interpelou da certeza de querermos trabalhar ali. Disse ela: *“Vejam bem, gente, temos que ter muito cuidado com a forma de dizer, senão podemos pôr a perder tudo isso que conseguimos construir”*.

Concluíram nessa “Conversação de devolução” que precisariam de mais uma série de Conversações para trabalharem, agora, a parte que lhes cabia na transformação da realidade daquela escola. Mais um giro se deu então: dos problemas da escola para a implicação de cada profissional nos problemas levantados. E, autorizados por eles mesmos, nos entregaram uma caixinha com bombom, em que vinha colado um tecido com retalhos, sobre o qual inscreveram os dizeres:

A vida se tece com sonhos
São retalhos, pedaços de esperança
Costurados à mão.
Diversos em cor; carregados de amor;
Unidos nos fazem acreditar em cada
Despertar.

CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal aspecto que nos permite concluir as investigações sobre *o mal-estar do professor em face da criança considerada problema: um estudo de psicanálise aplicada à educação* é podermos colocar em destaque o afrouxamento possível do tecido discursivo que sustenta a ligação entre os dois conceitos: criança e problema. Ao introduzirmos o significante “considerada”, pensamos em criar um intervalo que gerasse dúvida e atenuasse o vínculo entre os dois termos. Com isso, podemos pensar em uma escola como lugar em que os educadores questionem as dificuldades das crianças antes de inseri-las e fixá-las em quadrantes segregadores. Uma contribuição de Freud (1910) traz o entendimento de qual seria o lugar da escola, com cujos dizeres concordamos. Para ele, a escola deve dar aos alunos “o desejo de viver [...] A escola não pode adjudicar-se o caráter de vida: ela não deve pretender ser mais do que uma maneira de vida” (p. 217-218).

Outro ponto, não menos relevante, que queremos destacar diz respeito às novas elaborações sobre o mal-estar docente. A busca da verdade do sujeito em nossos estudos nos obrigou a desalojar saberes e concepções e dar voz aos professores. Se, inicialmente, em nossa pesquisa, os educadores foram tratados um pouco à sombra da “criança-problema”, o instante de olhar para o fracasso na transmissão que induz à defasagem escolar, e sobre eles refletir, nos possibilitou ver aspectos até então pouco considerados.

Deparamos-nos com um professor acuado e recuado, adoecido e aprisionado às malhas de um discurso, que também segrega aquele que não consegue ensinar. O que sobressaiu em nossas investigações foi a constatação de que os professores, assim como a criança considerada problema, compõem um quadro do ensino em que ambos fracassam. Em uma sociedade em que prevalecem a técnica e o consumo exagerado, não levar em conta a subjetividade traz consequências. Os educadores mostraram-se sensíveis, entretanto, ao dispositivo da Conversação, em que puderam questionar seu pensar e seu fazer, e vivenciar a força transformadora da palavra que opera nos espaços educativos: “*Agora já sabemos o caminho quando os problemas aparecerem novamente: a gente tem que conversar*”, disse uma educadora ao concluir.

A esses dois pontos realçados, juntamos mais dois que, como instrumentos e ferramentas indispensáveis, tornaram possível nosso acesso aos novos conhecimentos: a psicanálise aplicada e a metodologia da Conversação. Tem sido um desafio para os

psicanalistas, desde Freud, promover uma interlocução com outras áreas de trabalho e de saber, buscando a medida que permita a troca sem negligenciar a intercessão. Esse movimento estende a prática psicanalítica para além dos consultórios e revigora os saberes próprios a esse campo. Cumpridos os objetivos mencionados, aos quais nos propusemos inicialmente alcançar, retomaremos, brevemente, a vereda que nos possibilitou percorrer o caminho.

Tocados pela questão da criança e suas dificuldades com a escolarização, desde os tempos em que exercemos o magistério como professora de uma “sala especial” e, posteriormente, como psicóloga da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e profissional da saúde mental da rede pública dessa cidade, buscamos, na pesquisa, um norte para nossas inquietações. Como pesquisadora do NIPSE – FAE/UFMG desde 2005, várias construções sobre esse tema nos foram passíveis de formulação.

Em nossa pesquisa-intervenção do doutorado privilegiamos a psicanálise aplicada, elegendo então a Conversação como seu dispositivo estratégico. Se os sintomas são tecidos pela linguagem, uma intervenção possível nos problemas se faria via palavra. A palavra como dom, expressão acercada por Lacan em 1953, fora introduzida no espaço em que os professores puderam expressar seu mal-estar, no trabalho de ensinar as crianças consideradas problema. No detalhe da Conversação, o sujeito do inconsciente dá sua entrada, podendo emergir na poética dos caminhos e descaminhos da fala: os equívocos, os lapsos, as contradições, os excessos, os erros, os tropeços e mesmo os silêncios, para que o mal-estar dos professores pudesse ali se alojar e ser tratado pela palavra.

Nesse percurso, a aposta fora feita na possibilidade de “destravar as identificações” maciças do laço com o Outro, para que os saberes de cada professor entrassem em cena na transmissão. Propusemo-nos a abrir cancha para o dizer em grupo, escutando nas brechas do que a palavra aparente trazia, atentos ao que ressoava em cada um. Essa posição possibilitou manejar os enunciados e promover o deslocamento da impotência para o desejo de ensinar dos professores. Nos momentos em que os excessos imaginários se avultavam, foi importante questionar e esclarecer, tendo em vista promover a redução e o conseqüente afrouxamento de convicções que como rótulos e clichês, engessavam professores e alunos no ato da transmissão.

No desenrolar das Conversações pudemos identificar três tempos, nem sempre em ordem sequencial, mas muitas vezes como percurso de cada um, com base nas

elaborações lacanianas de 1945, em que o tempo se modula em um movimento lógico diante de um problema a ser resolvido. Foram eles: a *denegação*, em que o *instante de ver* colocava o professor, muitas vezes, em posição de “não querer ver” ou “de não querer saber” sobre os problemas; a *subjetivação*, em que era possível refletir e elaborar sobre os problemas levantados; e o *tempo de concluir* em que um giro no discurso poderia acontecer, da impotência para o desejo de ensinar, reconciliando o professor com algo que lhe é próprio.

Para ler os depoimentos dos professores no trabalho das Conversações, no capítulo VI, lançamos mão do saber psicanalítico. Procuramos entender o caráter repetitivo que traduz o emperramento das propostas educativas expressas no discurso do professor, assim como a emergência do inédito. Estivemos atentos a dois pontos privilegiados para análise, portanto: a inoperância frente ao agir, em que imperava a apatia alicerçada na pulsão de morte, momento em que a criança considerada problema e o mal-estar se avultavam; e os momentos em que o desejo de ensinar sobressaía, dando passagem a propostas inovadoras em que o ato da transmissão fluía e era possível aos professores ensinar as crianças.

Entendemos que alunos e professores protagonizam o fracasso escolar por estarem enredados no discurso de uma época, calcado na ciência e no consumo em que massificar exclui as possibilidades de subjetivação. Muitos problemas teriam solução se o sujeito pudesse se enlaçar, levando em conta suas particularidades no coletivo. Os sintomas escolares são produzidos onde as peculiaridades são negligenciadas. Buscamos identificar, analisar e intervir, por meio do dispositivo proposto na Conversação com educadores, nos pontos que travavam a emergência do singular e a expressão do desejo. Os núcleos destacados para análise não foram escolhidos pela linearidade apresentada, mas pela representatividade da fala que disparou questionamentos e reflexões.

Na organização do material de campo isolamos, por conseguinte: as caracterizações da criança considerada problema pelos professores, seu comportamento em sala de aula e nos outros espaços da escola; as justificativas apresentadas pelos educadores para os problemas da criança, baseados nas diferenças familiares, sociais e culturais; as respostas do professor a esses comportamentos. Foram apresentados ainda, fragmentos das Conversações e o movimento que lhes é próprio, realçando, entre outros vieses, a torção no discurso do professor, que promove sua reconciliação com a transmissão.

Foi possível situar a criança considerada problema pelos professores em dois grandes grupos: o primeiro é referente às crianças com **problemas de aprendizagem**, no qual se inclui o subgrupo de alunos com “falta de interesse e desejo de aprender”, tais como: *os desinteressados, os que se recusam a fazer atividades na sala, os apáticos que nem abrem o caderno e aqueles em que o querer está solto*. O outro subgrupo é o das crianças que têm “dificuldades para aprender”, e aí se incluem: *os que não dão conta do básico, os que estão na garatuja ou no pré-silábico, estagnados na leitura e escrita e que todos os dias começam do zero*.

No segundo grupo estão as crianças que, para os professores, têm **problemas de comportamento**: “Agressividade” – *batem, mordem, chutam, jogam pedras nos colegas e professores, tiram sangue, e que o professor tem que separar brigas o tempo todo*. “Indisciplina” – *rebeldes, fogem da sala de aula e da escola, andam pela escola, fazem caretas, não respeitam autoridade, brigam sem saber o motivo*. “Dificuldades de adaptação” – *psicóticos, meninos de inclusão, saúde mental*. “Agitação” – *menino que sobe, desce, levanta, escondendo debaixo, não têm medo, brincam muito, fazem confusão*. “Dificuldade para socialização” – *falam muito palavrão, são “terríveis”, não sabem falar direito, parecem “bichinhos”, têm dificuldade de ouvir e dar a vez do outro, falam de droga, violência, abuso e morte naturalmente*. “Dificuldade para relacionar com o professor” – *possessividade – exigem muita atenção, contato físico, despertam o pior no professor e mostram o seu pior, não têm vínculo, não conseguem ter empatia*.

Ao confrontarmos os agrupamentos das crianças consideradas problema na contemporaneidade, é impactante constatar que elas não fogem às elaborações formuladas por Ramos em 1939, como apresentamos no capítulo I. Mais uma razão para apostarmos em uma metodologia de pesquisa com propostas de intervenção no discurso, como possibilidade de promover deslocamentos.

Do fragmento de Conversação apresentado nesse item, destacamos os seguintes pontos: a redução do número de crianças consideradas problema durante as Conversações, que a porcentagem de crianças consideradas problema “não chega a 10% da escola”; a acomodação dos professores ao que nomeiam “caos normal” da escola e como essa realidade tem conseqüências; a explicação dos professores de que isso se deve a “uma clientela muito difícil”; o movimento da Conversação, em que o que um professor fala ressoa no outro, que concorda, contesta e apresenta o novo; que o desejo de ensinar as crianças sobressai, no exemplo da professora que apresenta a elas

referenciais simbólicos, para que se organizem e aprendam, mesmo diante do “caos normal” da escola.

O segundo ponto isolado para análise referiu-se às considerações dos professores sobre o que levava a criança a ser considerada problema. Associam as dificuldades das crianças em aprender e se adaptar na escola aos **problemas familiares, sociais e culturais**. Dessa maneira, elas têm problemas de “estrutura familiar” quando: *não têm um adulto que cuida delas, não têm referência, não têm estrutura familiar, são mal-cuidadas, vítimas de violência doméstica, abuso sexual e drogas, são abandonadas, estão soltas no mundo, nem sabem que tem adulto em casa.*

Os “problemas sociais” dizem respeito às *diferenças sociais das crianças, realidade diferente, clientela favelada, de risco social, encaminhados para o Juizado, acompanhamento do NAF – Núcleo de Apoio à Família, acompanhamento do Conselho Tutelar, dependentes do Bolsa Escola, falam de assassinato como se fosse normal, não têm um mínimo para sobreviver, são fruto da podridão*, entre outros problemas.

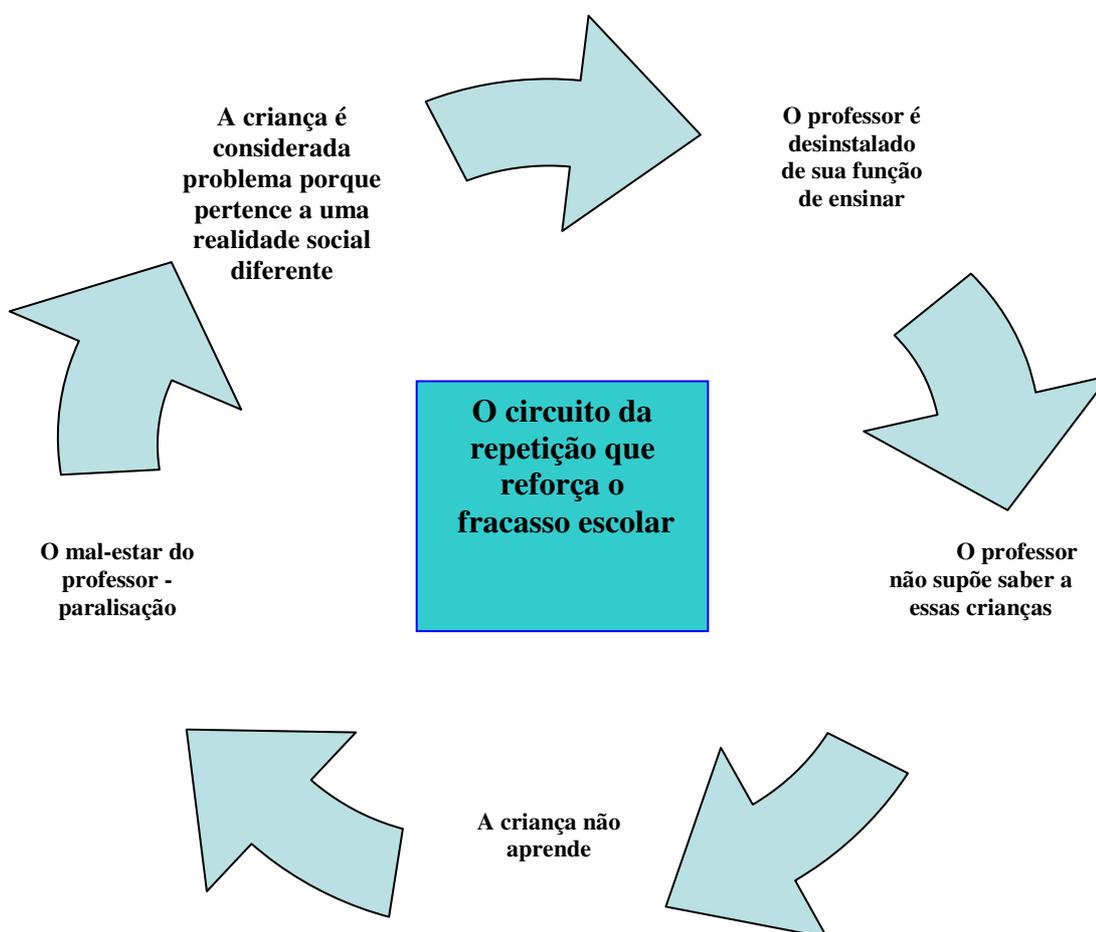
No item da “carência cultural” são consideradas as crianças que: *não têm ajuda em casa, como vai volta, falta apoio ou assistência da família, pais que não sabem escrever o próprio nome, a escola constrói e a família desconstrói, jogam a educação dos filhos pra escola, não têm um ritmo, um horário de estudo, não têm disciplina, não têm contato com as coisas da cultura fora da escola, quando chegam na escola tudo é novo para eles, começam do zero todo dia.*

Mais uma vez se confirma a análise dos problemas escolares ligada a situações fora do espaço escolar, pelos educadores. Presos a essa concepção, deixam-se levar pelos sintomas de desânimo, descrença e inibição no agir, ficando difícil para eles se responsabilizar pela educação da criança na escola.

No recorte de Conversação trabalhado nesse quesito, destacamos os seguintes pontos: que os educadores atribuem as dificuldades encontradas em seu ofício aos problemas das famílias das crianças; que a discussão de casos das crianças consideradas problema, nas Conversações, possibilitou momentos de debate, reflexão, elaboração e possível conclusão; que por meio das contradições entre os dizeres, foi possível fazer furos nas concepções já prontas, deslocando representações até então fixadas, mostrando que: a relação entre criança considerada problema e meio familiar não pode ser demonstrada.; a surpresa do professor diante do que se revela sobre a invenção na transmissão.

O terceiro ponto destacado para análise foi o mal-estar dos professores: da impotência ao desejo de ensinar. Nesse item **as respostas dos professores frente à criança considerada problema** são organizadas em dois grupos: de um lado o mal-estar prevalece e sobressai o “desânimo dos professores para ensinar”; de outro, o “desejo de ensinar” sustenta a transmissão e os docentes buscam saídas para as dificuldades que aparecem no dia a dia.

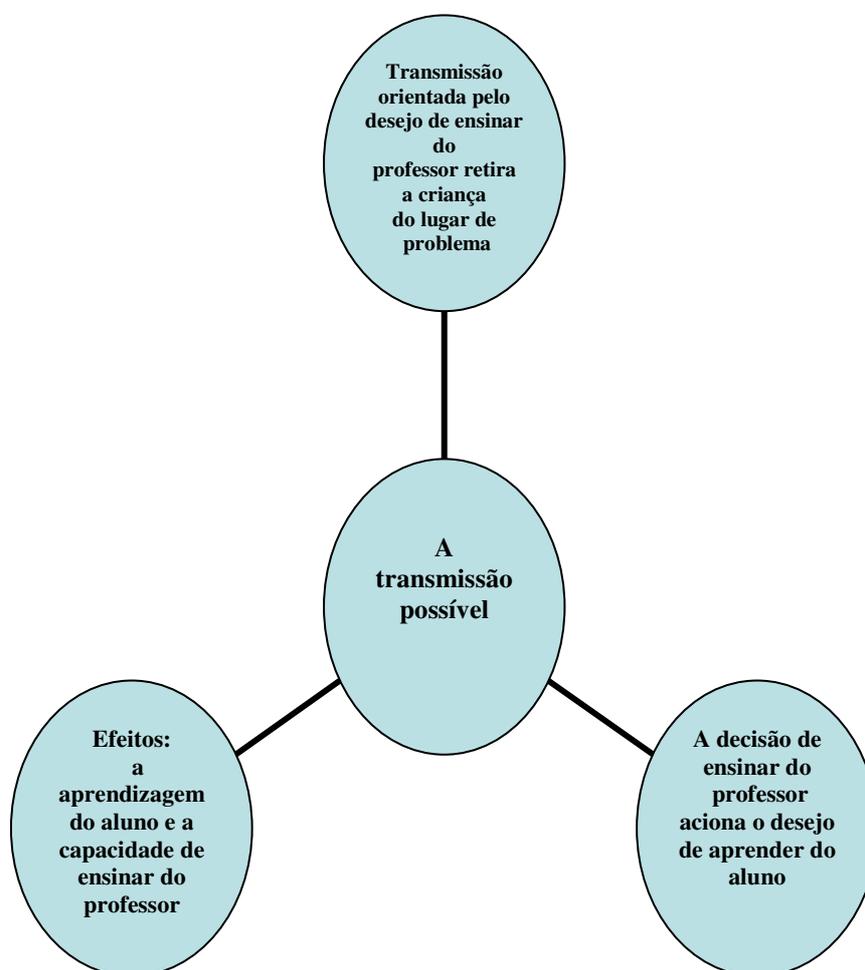
Dessa maneira, encontramos no grupo um professor que assim se expressa: *fazem tudo pra você mostrar o seu pior e mostram o que têm de pior; angústia de não estar atingindo nada; sensação de que não se chega a lugar algum; sensação de estar fazendo tudo errado e por isso não aprendem; não descobri o caminho; me sinto refém.* O circuito da repetição que reforça o fracasso escolar pode ser representado no diagrama que se segue:



Do grupo dois sobressaem as falas: “*Eu acredito numa educação que tira o menino do lugar dele [...] trabalho com envolvimento, insisto, pego firme, trabalho com*

jogos, sou carinhosa quando tem que ser [...] oriento no caso de droga, abuso, violência: – Sai de perto! [...] trabalho, esquematizo”. Os educadores que assim se posicionam dizem que as crianças sabem o que vai ser feito, o que eles querem. Afirmam também que cobram, exigem e não permitem que as crianças corram na sala de aula. Dizem: *“É preciso ter uma mesma linha de trabalho na escola [...] dentro da sala eu sou a autoridade! [...] É importante escutar o aluno e o aluno escutar o educador [...] O aluno não tem direito de desrespeitar o professor e vice-versa [...] Não bato de frente, mas coloco o menino pra sentar na frente [...] lembro os combinados, falo de novo; explico que aquilo não deve acontecer dentro e fora da escola”.*

O diagrama da transmissão possível:



Ainda no terceiro ponto, referente às **respostas dos professores diante da criança considerada problema**, trouxemos cinco fragmentos de Conversação contendo experiências dos educadores com as crianças consideradas problema e as saídas encontradas.

A primeira experiência está relacionada às crianças com *problemas de aprendizagem*, sobre as quais os professores se queixam. Destacamos uma prática docente em que a transmissão é orientada pelo desejo de ensinar, e não pelo ideal exigente do Outro. Ao conseguirem frear a necessidade de responder ao apelo exigente do Outro, os professores puderam se reconciliar com algo do desejo e o saber sobre sua função. O “saber dizer sim e não” às demandas de consumir e ser consumido, do discurso dominante no mundo atual, como disse Laurent (2005), é buscar um posicionamento que resgata o sujeito de uma possível alienação, na sociedade em que vivemos. Essa via encontrada pelas professoras da Conversação foi uma resposta que nos permitiu vislumbrar a subjetividade referida pelo desejo no mundo dos “desbussolados”. Disse uma professora: “*É igual à bússola apontando para o norte, se você está vendo que está dando certo, que está no caminho, então vai!*”.

A segunda experiência refere-se à menção dos professores sobre as crianças com problemas de *sociabilidade e de relacionamento com o professor*. Se estiver em discussão a “falência da imagem paterna”, como já nos anunciava Lacan em 1938, a “falência na relação professor-aluno” segue também essa trilha, como nos lembra Mrech em 1999. O lugar do adulto como aquele que resguarda a transmissão, muitas vezes, encontra-se vazio em situações, por exemplo, em que o professor se vê impossibilitado de dar cumprimento aos processos educacionais.

No espaço da Conversação que ilustramos nessa experiência, pudemos testemunhar professores destituídos de sua função, por medo, angústia, desconhecimento ou por excessiva imaginarização. No movimento próprio das Conversações, entretanto, foi possível também recolher experiências dos educadores que se posicionaram dando referências às crianças. Uma professora concluiu: “*Você orienta e colhe os resultados depois*”.

Na terceira experiência trabalhamos outras maneiras buscadas pelos professores para lidar com as crianças com problemas de *agressividade e agitação*. Para Freud (1930), as forças agressivas, muitas vezes tomadas como “revolta” do ser humano frente às exigências do mundo civilizado, podem ser atenuadas quando se encontra “uma acomodação conveniente entre a reivindicação de cada um e as reivindicações culturais

do grupo [...]. Um dos problemas que incide sobre o destino da humanidade é o de saber se tal acomodação pode ser alcançada por meio de alguma forma específica de civilização [...]" (p. 116-117). Os professores narraram suas experiências com as crianças em que eles lançam mão dos “recursos civilizatórios”: interditar o ato agressivo, falar sobre ele e escrever.

Na quarta experiência analisada nesse item que trabalha as respostas dos professores frente aos problemas enfrentados, focalizamos seus relatos sobre as crianças com *dificuldades de adaptação na escola*: especificidades e parcerias possíveis. Nesse item discutimos aspectos importantes da política de inclusão que se implantou nas escolas. Os professores destacam a necessidade de fazerem parcerias que promovam melhor atenção às crianças. Falam também da necessidade de se criarem condições mais adequadas para atender esses meninos na escola, condições materiais, arquitetônicas, humanas e pedagógicas. Consideramos que existem casos em que o encaminhamento para os dispositivos de atenção, como, por exemplo, os centros de saúde, podem facilitar a inclusão das crianças no espaço escolar. Sob tratamento psicológico, psiquiátrico e clínico, muitas delas se veem em condições de se inserir.

Ao mesmo tempo, temos em conta a importância de distinguir que uma criança em atendimento deve permanecer na escola e, se possível, deveria se promover a criação de espaços em que os professores pudessem conversar sobre os casos, para encontrar melhores maneiras de trabalhar com eles ali.

Destacamos a intersetorialidade como ação imprescindível ao processo de inclusão escolar. O estudo de cada caso pela equipe formada entre os vários dispositivos de atenção aos menores – saúde, educação e aparatos sociais – é maneira eficaz de se fazer frente à desinserção, como pudemos conferir no depoimento de uma professora, nas Conversações.

Do quinto fragmento de Conversação apresentado, destacamos os *problemas de indisciplina e desautorização* relatados pelos professores e interrogamos: quem desautoriza? Realçamos o estado desalentador em que se encontravam os professores, inicialmente, desacreditados de que alguma ação pudesse modificar as condições em que a organização estabelecida pela escola se firmava. A atribuição dos problemas enfrentados com as crianças consideradas problema à rede social tecida fora da escola e na própria escola e à qual se encontravam presos e submetidos fez parte do primeiro momento da Conversação daqueles professores. Era forte a convicção de que os problemas com os alunos e também da escola se deviam a um estado naturalizado,

resistente à ação educativa.

O possível movimento, ainda que inicialmente imperceptível, das representações dos professores no transcorrer das Conversações pode ser realçados em dois instantes: o primeiro, deslocaram as dificuldades das crianças para os problemas da escola; e o segundo, dos problemas da escola para a responsabilização de cada profissional perante os problemas – da alienação no Outro para a assunção do desejo de ensinar.

Considerações finais

Concluimos essa pesquisa destacando que o núcleo do mal-estar do professor frente à criança considerada problema, ponto de onde emergem suas queixas e sintomas, é a convicção de ser desviado de sua função de ensinar, em vários momentos. Quando isso acontece e ele se desconecta de seu desejo delega os destinos da transmissão ao Outro: à criança considerada problema, com suas dificuldades de aprendizagem e de comportamento, às famílias, às autoridades do ensino.

Se, em 1939, às “crianças-problema” eram atribuídas caracterizações que se aproximam das atuais, o Outro a quem eram conferidas as causas das adaptações dos escolares era um Outro severo que recalcava. Em nossos dias esse Outro se mantém para justificar o que não vai bem na transmissão escolar. Só que agora trata-se de um Outro permissivo com a criança, na visão dos educadores. Considerando que a cultura também produz sintomas, aferimos que o mal-estar na educação permanece e o sintoma do fracasso escolar ganha novas vestimentas. Algo sempre escapará ao ideal da cultura, já nos lembrava Freud (1930). Pudemos demonstrar, entretanto, que o professor tem a chance de se reconciliar com o desejo de ensinar, pela experiência com a palavra, nas Conversações, a partir do que a transmissão se desloca da impotência para o possível na estrutura professor-aluno-saber.

Ao final, temos a convicção de que concluir é estar também aberto a outras possibilidades. A psicanálise deu entrada nas escolas. Se o discurso pedagógico encontra trilhas na psicanálise para melhor lidar com questões difíceis no dia a dia com as crianças, a conversa entre os dois campos revitaliza o saber psicanalítico. Coloca-o à prova e em conexão com o mundo, fazendo-o também responsável pelo que acontece no espaço em que nossas crianças aprendem e os professores ensinam: seus silêncios, seus

agravos, as retomadas do “seu pior”. Que o sujeito possa fazer o melhor com as suas marcas, nos lembra Tízio (2003), esse é o grande desafio da educação e também da psicanálise.

Que a criança considerada problema não seja prenotada tão apressadamente e que o mal-estar que paralisa a docência dê passagem à criatividade e à apropriação do desejo de ensinar e de aprender. Apostamos em outras vicissitudes possíveis para a criança e para o professor anteriormente presos ao impossível da transmissão. Esperamos ainda que este trabalho tenha vigor suficiente para transmitir os resultados positivos aqui encontrados e provocar inquietações pelos tropeços e situações inesperadas.

É tempo também de pensar nos pontos que a pesquisa de doutorado suscitou e aos quais tivemos que renunciar para tornar possível a conclusão. Deixamos aqui registrados os vestígios do que poderá ser objeto de investimentos futuros, já esboçados por nós em outros trabalhos, inclusive nesta tese, e clamam maiores estudos. Dentre eles, merece continuidade investigativa, a nosso ver, o aprofundamento do dispositivo das Conversações como metodologia de pesquisa em psicanálise aplicada à educação. O tempo e o movimento das Conversações, por nós elaborados nesta tese, são também aspectos instigantes a serem mais explorados em novas investidas.

Destacamos ainda outro ponto inquietante surgido em nosso percurso e posto a esperar, que é fazermos a “oferta da palavra” às crianças consideradas problema: o que teriam elas a dizer do mal-estar na relação com a aprendizagem e com a escola?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Rosane Márcia Rolando. **Sofrimento psíquico de professores: uma leitura psicanalítica do mal-estar na educação**. Dissertação de Mestrado do programa de Pós-graduação da UCB – Universidade Católica de Brasília. 2006.
- BERCHERIE, Paul. A clínica psiquiátrica da criança: estudo histórico. In: **Fascículos Fhemig**, n.7. Belo Horizonte: Fhemig, 1992, p. 20-38. Tradução Oscar Cirino, revisão: Elisa Alvarenga.
- BERCHERIE, Paul. **Os fundamentos da clínica**: história e estrutura do saber psiquiátrico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989.
- BERGER, Ida. Le malaise socioprofessionnel des instituteurs français. In : **Revue Internationale de Pédagogie**, 3, p. 335-346, 1957.
- BOUVIER, Suzanne Mollo. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. In: **Educação e sociedade: Revista de Ciência da educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade** – vol.26, n. 91. p. 391-404. Campinas, 2005.
- BRITTO, Maria Kátia. **Múltiplos olhares sobre o mal-estar docente em uma escola da rede municipal de Porto Alegre**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2008.
- BRODSK, Graciela. A solução do sintoma. In: **Os usos da psicanálise: primeiro encontro americano do campo freudiano**. HARARI, Angelina; CARDENAS, Maria Hortênsia; FRUGER, Flory. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2003. 19-32.
- BROUSSE, Marie-Hélène. Três Pontos de Ancoragem. In: **Pertinências da Psicanálise Aplicada: trabalhos da Escola da Causa Freudiana, reunidos pela Associação do Campo Freudiano**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. 22-31.
- CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Contexto sócio-cultural e tendências da pedagogia psicanalítica na Europa Central e no Brasil – 1900-1940**. 1991. 139f. Tese (Professor Titular de Psicologia Educacional) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1991.
- CARRERO, Porto. O caráter do escolar segundo a psicanálise. In: **Revista Brasileira de Psicanálise**, n. 1, 1928.
- CASAROTTI, Magda Helena B. **Sexualidade na educação infantil: impasses dos professores diante das questões das crianças**. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

CHAMORRO, Jorge. Desinibidos? In: **Opção Lacaniana n. 42**. Revista Brasileira de Psicanálise. São Paulo: Edições Eolia, 2005.

CIFALI, Mireille. Ofício “impossível?” Uma piada inesgotável. In: **Educação em Revista**. Universidade federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação – n.7 (1-6), nº13 (n.1-11), 2009. 149-164.

COHEN, Ruth Helena Pinto. **A lógica do Fracasso escolar: psicanálise e educação**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2006.

CORDIÉ, Anny. **Malestar en el docente: la educación confrontada com el psicoanálisis**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

COTTET, Sge. Efeitos terapêuticos na clínica psicanalítica contemporânea. In: **Efeitos terapêuticos na psicanálise aplicada**. COELHO, Tânia. (organização). Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2005. 11-40.

CURI, Carlos Roberto Jamil. Um olhar sobre o Manifesto dos pioneiros da educação nova de 1932. In: **Manifesto dos pioneiros da Educação. Um legado educacional em debate**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. 113-129.

DIAS, Maria das Graças Leite Villela. Le sinthome. **Agora**. Rio de Janeiro IX n. 1, p. 91-101, jan/jun 2006

DIAS, Maria das Graças Leite Villela. O sintoma: de Freud a Lacan. In: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 2, p. 399-405, mai./ago. 2006.

DINIZ, Margareth. De que sofrem as mulheres-professoras? In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.). **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p.216.

ESTEVE, J.M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: Ed. VFSC, 1999.

FERRARI, Ilka F.; ARAÚJO, Renato S. O mal-estar do professor frente à violência do aluno. In: **Revista Mal-estar e Subjetividade/ Fortaleza?** v. V/ n. 2/ p. 261-280/ set. 2005.

FERRETTI, Maria Cecília G. **O Infantil: Lacan e a modernidade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

FIJALKOW, Jacques. **?Malos lectores por que?** Madri: Biblioteca Del Libro, 1989.

FLORENTINO, Manolo; GÓES, José Roberto. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2004. p.184.

FONSECA, Thais N. de Lima e VEIGA, Cyntia V. História e historiografia da educação no Brasil. In: **História política e história da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 13-48.

FONTANA, Rosiane, VASCONCELOS, Márcio Moacir, WERNER, Jairo Jr, GOES, Fernanda Veiga de, LIBERAL, Édson Ferreira. Prevalência de TDTH em quatro escolas públicas brasileiras. In: **Arq. Neuropsiquiatria** 2007; 65 (1): 134-137.

FORBES, Jorge. A Psicanálise do homem desbussolado. As reações do futuro e o seu tratamento. In: **Opção Lacaniana n. 42**. Revista Brasileira de Psicanálise. São Paulo: Edições Eolia, 2005.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. 236p.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. 295 p

FOUCAULT, M. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2002. 479 p.

FREUD, S. Moral sexual civilizada e doenças nervosas moderna (1908). Rio de Janeiro: Imago 1976. (**Edição standard das obras psicológicas completas de Freud,9**).

FREUD, S. Rascunho M. Notas II. (1897). Rio de Janeiro: Imago 1987 (**Edição standard das obras psicológicas completas de Freud,1**).

FREUD, S. Sobre os fundamentos para destacar da neurastenia uma síndrome específica denominada “neurose de angústia” (1895). Rio de Janeiro: Imago 1987b (**Edição standard das obras psicológicas completas de Freud,3**).

FREUD, Sigmund. Além do princípio de prazer (1920). Rio de Janeiro: Imago, 1969c. (**Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 18**).

FREUD, Sigmund. As perspectivas futuras da terapêutica psicanalítica (1910). Rio de Janeiro: Imago, 1970. (**Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 11**).

FREUD, Sigmund. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar (1914). Rio de Janeiro: Imago, 1975. (**Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 13**).

FREUD, Sigmund. Inibições, sintomas e ansiedade (1925-1926). Rio de Janeiro: Imago, 1976b. (**Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud, 20**).

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização (1930). Rio de Janeiro: Imago, 1974b. **(Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 21).**

FREUD, Sigmund. Os três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905). Rio de Janeiro: Imago, 1989. **(Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 5).**

FREUD, Sigmund. Psicologia de grupo e a análise do eu (1921). Rio de Janeiro: Imago, 1976c. **(Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 18).**

FREUD, Sigmund. Recalque (1915). Rio de Janeiro: Imago, 1974. **(Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 14).**

FREUD, Sigmund. A pulsão e suas vicissitudes (1915). Rio de Janeiro: Imago 1974. **(Edição standard das obras psicológicas completas de Freud, 14).**

FREUD, Sigmund. O estado neurótico comum. Conferência XXIV (1917). Imago, 1976. **(Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 16).**

FREUD, Sigmund. O sentido dos sintomas. Conferência XVII (1917). Imago, 1976. **(Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 16).**

FREUD, Sigmund. Os caminhos de formação dos sintomas. Conferência XXIII (1917). Imago, 1976. **(Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 16).**

FREUD, Sigmund. Projeto para uma psicologia científica (1895). Rio de Janeiro: Imago 1987 **(Edição standard das obras psicológicas completas de Freud,1).**

FREUD, Sigmund. Linhas de progresso na terapia psicanalítica (1919[1918]). Rio de Janeiro: Imago 1969 **(Edição standard das obras psicológicas completas de Freud,17).**

GONDRA, José G. Filhos da sombra: os “engeitados” como problema da “Hygiene” no Brasil. In: **A infância e sua educação: matérias, práticas e representações.** Org. Luciano Mendes de Faria Filho. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

HAAS, Patricia Pellegrini de. La apuesta de la conversación: una experiencia de trabajo en la escuela. **Cuadernos del Instituto del Campo Freudiano** (Centro de investigaciones del ICBA), Buenos Aires, n.5, p.58-60, nov. 2004.

SANTOS, Jácia Maria. **A transferência no processo pedagógico:** quando fenômenos subjetivos interferem na relação ensino-aprendizagem.

KAUFMANN, Pierre. **Dicionário Enciclopédico de Psicanálise**: o legado de Freud e Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

KUHLMANN Jr., Moisés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **A infância e sua educação**: matérias, práticas e representações [Portugal e Brasil]. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.15-33.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **O desejo de saber**: um estudo psicanalítico para educadores. 1990. 214f. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

LACADÉE, Philippe. Su verdadera necesidad espontánea. **Cuadernos del Instituto del Campo Freudiano** (Centro de investigaciones del ICBA), Buenos Aires, n.3, p.59-69, dez. 1999.

LACADÉE, Philippe. Le don de parole. In: LACADÉE, P.; MONNIER, F. (orgs). **Le pari de la conversation**. Paris: Institute du Champ Freudien, Centre Interdisciplinaire sur L'Enfant (CIEN), 1999/2000. 1-4. (Brochure).

LACAN, Jacques. Radiofonia. In: **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. 400-447.

LACAN, Jacques. Ato de fundação (1964). In: **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2003. 235-247.

LACAN, Jacques. A direção do tratamento e os princípios de seu poder. (1958). In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998a. p.598.

LACAN, Jacques. A função criativa da palavra (1953-1954). In: **O seminário, livro 1**: os escritos técnicos de Freud. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1983. 269-279.

LACAN, Jacques. Intervenção sobre a transferência.(1951). In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998b. p.215.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 10**: a angústia (1962-1963). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. 366p.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 11**: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. (1964). 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p.202.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 17**: o avesso da psicanálise (1969-1970). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 20**: mais, ainda (1972-1973). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 5:** as formações do inconsciente.(1957-1958). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 7:** a ética da psicanálise (1959-1960). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 8:** a transferência (1972-1973). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LACAN, Jacques. Os complexos familiares na formação do indivíduo. In: **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

LACAN, Jacques. “Trieb” de Freud e do desejo do psicanalista (1964). In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1998. 865-868.

LACAN, Jacques. Alocução sobre as psicoses da criança (1967). **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

LACAN, Jacques. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise (1953). In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1998. 237- 324.

LACAN, Jacques. O tempo lógico e a asserção antecipada (1945). In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1998. 197- 213.

LACAN, Jacques. A direção do tratamento (1958). In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1998. 585-652.

LAURENT, Dominique. Inibição, sintoma e angústia: limites do múltiplo. Fantasia. In: **Opção Lacaniana** n. 42. Revista Brasileira de Psicanálise. São Paulo: Edições Eolia,

LAURENT, Dominique. O psicanalista preocupado. In: **Pertinências da Psicanálise Aplicada: trabalhos da Escola da Causa Freudiana, reunidos pela Associação do Campo Freudiano**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. 39-48.

LAURENT, Eric e MILLER, Jacques-Alain. O Outro que não existe e seus comitês de ética. **Curinga**, n. 12. Escola Brasileira de Psicanálise – Minas Gerais, 1998.

LAURENT, Éric. A Sociedade do sintoma. **A Sociedade do Sintoma: a psicanálise, hoje**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2007. 163-178.

LAURENT, Eric. CIEN, Instituto del campo freudiano. In: **Cuaderno 5**. Buenos Aires: CIEN ; Instituto del campo freudiano; Centro de investigaciones del ICBA, nov. 2004.

LAURENT, Éric. Desangustiar? In: **Curinga** n. 21. Escola Brasileira de Psicanálise – MG- 2005.

LAURENT, Éric. O analista cidadão. In: **A Sociedade do Sintoma: a psicanálise, hoje**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2007. p 141-150.

LEBRUN, Jean-Pierre. Des incidences de la mutation du lien social sur l' éducation. In : **Le Débat**. N. 132 novembre-décembre. Gallimard, 2004. p151-176.

LIMA, Mônica Annes de. O mal-estar docente e o trabalho do professor: algumas contribuições da psicanálise. In: PAIVA, Edil Vasconcellos de (Org.). **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: D.P. e A. Editora, 2003.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. A psicanálise aplicada às crianças do Brasil: Arthur Ramos e a “criança-problema”. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN Jr., Moisés. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, Roberto. **Ciência e saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988. p.218.

MARTÍNEZ, Deolinda; VALLES, Iris; KOHEN, Jorge. **Salud y Trabajo Docente: Tramas del Malestar en la Escuela**. Buenos Aires. Kapeluz, 1997.

MELMAN, Charles. **Alcoolismo, delinquência, toxicomania: uma outra forma de gozar**. São Paulo: Escuta, 1992.

MILLER, Jacques A. Uma Fantasia. In: **Opção Lacaniana** n. 42. Revista Brasileira de Psicanálise. São Paulo: Edições Eolia, 2005.

MILLER, Jacques- Allain. Assuntos de famílias no inconsciente. In: **Revista Eletrônica do Núcleo Espora**. www.nulceoephora.com/asephallus

MILLER, Jacques-Alain. Problemas de pareja: cinco modelos. In: _____. **La pareja e el amor**. Buenos Aires: Editora, 2003a. (Conversación Clínica con Jacques-Alain Miller em Barcelona).

MILLER, Judith; MATET, Jean-Daniel. Apresentação. In: **Pertinências da psicanálise aplicada: trabalhos da Escola da Causa Freudiana reunidos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. 1-5.

MIRANDA, Margarete P. **Sobre a “criança-problema” e o mal-estar do professor**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

MIRANDA, Margarete P. **A adolescência na escola: soltar a corda e segurar a ponta**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

MRECH, Leni Magalhães. **Psicanálise e educação: novos operadores de leitura**. São Paulo: Pioneira, 1999. 144p.

NAPARSTEK, Fabián. Do pai universal ao pai singular. In: **Curinga** n. 21. Escola Brasileira de Psicanálise – MG- 2005.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. **Matizes do mal-estar dos professores: um estudo de caso de uma escola pública do ensino médio**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. 2007.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. **O professor Desencantado: matizes do trabalho docente**. Belo Horizonte: Armazém de Idéias, 2009.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica á psicologia escolar**. São Paulo: S. P. T. A. Queiroz, 1994. p228.

PATTO, Maria Helena Souza. **Uma introdução à psicologia escolar**. São Paulo: S. P. T. A. Queiroz, 1983. p430.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1993. 385p.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **O relacional e o avesso na ação do bom professor**. In: A psicanálise escuta a educação. LOPES, Eliane Marta (org). Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

PROENÇA, Marilene Rebello de Souza. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: MACHADO, Adriana Marcondes; PROENÇA, Marilene Rebello de Souza (Org.). **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p.22.

PROVINCE, Myriam. Os inícios da conversação: conversação número 2. Tradução de Catarina Santos. In: **Le pari de la conversation**. Paris: Institute du Champ Freudien, Centre Interdisciplinaire sur L'Enfant (CIEN), 1998/1999. (Brochure).

RAMOS, Arthur. **Educação e psicanálise**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1934.

RAMOS, Arthur. (1939). **A criança-problema: higiene mental na escola primária**. 3.ed. Rio de Janeiro: Casa do Estudante do Brasil, 1947. 462p.

ROUDINESCO, Elizabeth e PLON, Michel. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

SANTIAGO, Ana Lydia . **A inibição intelectual na psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. 229p.

SANTIAGO, Ana Lydia. O mal-estar na educação e a Conversação como metodologia de pesquisa: intervenção em Psicanálise e educação. In: **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. CASTRO, Lúcia R. e BESSET, Vera Lúcia (orgs). Rio de Janeiro: Trarepa/ FAPERJ, 2008. 113-131.

SANTIAGO, Ana Lydia. Psicanálise aplicada ao campo da educação: intervenção e desinserção social na escola. In **Inovações no ensino e na psicanálise aplicada**. Tânia Coelho dos Santos , organização. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. 66- 82.

SANTIAGO, Ana Lydia; CASTANHEIRA, Maria L. Éducation, psychanalyse et santé mentale: une nouvelle proposition de diagnostic des problèmes scolaires. **Journal du Institut du Champ Freudien** (Centre Interdisciplinaire sur L'Enfant, Terre du CIEN), Paris, n.15, mar. 2005.

SANTOS, Catarina Angélica S. **Impasses na sala de aula de matemática: indisciplina, ensino-aprendizagem e subjetividade**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

SANTOS, Jácia Maria S. **A transferência no processo pedagógico: quando fenômenos subjetivos interferem na relação ensino-aprendizagem**. Dissertação de Mestrado da Faculdade de educação da Universidade federal de Minas Gerais, 2009.

SANTOS, Tânia Coelho. A prática lacaniana na civilização sem bússola. In: SANTOS, Tânia Coelho (org). **Efeitos terapêuticos na psicanálise aplicada**. Rio de Janeiro : Contra Capa Livraria, 2005. 110p.

SANTOS, Tânia Coelho. **Quem precisa de análise hoje? : o discurso analítico: novos sintomas e novos laços sociais**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 336p.

SOUZA, Beatriz de Paula. Professora desesperada procura psicóloga para classe indisciplinada. In: MACHADO, Adriana Marcondes; PROENÇA, Marilene Rebello de Souza (Org.). **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

TIZIO, Hebe. Reinventar el vinculo educativo. In: TIZIO, Hebe (Org.). **Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogia social e del psicoanalysis**. Barcelona: Gedisa, 2003.

TIZIO, Hebe. **Sintomas atuais na educação de crianças e adolescentes**. Palestra. PUC/MG e NIPSE/FAE-UFMG. Belo Horizonte, 2007

TROBAS, Guy. Angústia moderna, Angústia de sempre. In: **Curinga** n. 21. Escola Brasileira de Psicanálise – MG- 2005.

UDÊNIO, Beatriz. Puntuaciones a partir de la intervención de Eric Laurent en la apertura del Coloquio del CIEN Francófono, 2, Buenos Aires, 2000: achoptar su responsabilidad, el don de la palabra e sus consecuencias. **Cuadernos del Instituto del Campo Freudiano** (Centro de investigaciones del ICBA), Buenos Aires, n.4, 2003.

UDÊNIO, Beatriz. Un uso del psicoanálisis del que hay que rendir cuenta. **Cuadernos del Instituto del Campo Freudiano** (Centro de investigaciones del ICBA), Buenos Aires, n.5, p.61-70, nov. 2004.

VEIGA, Cynthia G. A escolarização como projeto de civilização. In: **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Dez 2002 n° 21 p. 90-103. Trabalho apresentado na sessão especial realizada na 25ª Reunião Anual da ANPED, (Caxambu, MG, 29 de setembro a 2 de outubro de 2002).

VEIGA, Greive Cynthia. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: Faria Filho, Luciano Mendes de (Org.). **A infância e sua educação: matérias, práticas e representações** [Portugal e Brasil]. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.35-82.

VEIGA, Greive Cynthia. Manifesto dos pioneiros de 1932: o direito biológico à educação e à invenção de uma nova hierarquia social. In: **Manifesto dos pioneiros da Educação. Um legado educacional em debate**. XAVIER, Maria do Carmo (Org). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cíntia Greive (Orgs). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

XAVIER, Libânia Nacif. O Manifesto dos pioneiros da educação nova como divisor de águas na história da educação brasileira. In: **Manifesto dos pioneiros da Educação. Um legado educacional em debate**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. 21-38.