

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ALLAN MARTINS MOHR

AQUÉM DOS IDEAIS DA EDUCAÇÃO OU DAS (IM)POSSIBILIDADES DO
TRABALHO DO PSICANALISTA EM ATENDIMENTO INDIVIDUAL NA ESCOLA

CURITIBA

2011

ALLAN MARTINS MOHR

AQUÉM DOS IDEAIS DA EDUCAÇÃO OU DAS (IM)POSSIBILIDADES DO
TRABALHO DO PSICANALISTA EM ATENDIMENTO INDIVIDUAL NA ESCOLA

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Área de Concentração em Psicologia, Linha de Pesquisa em Práticas Educativas e Produção de Subjetividade, Departamento de Psicologia, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Luciana Albanese Valore

CURITIBA

2011

Catálogo na publicação
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Mohr, Allan Martins

Aquém dos ideais da educação ou das (im)possibilidades do trabalho do psicanalista em atendimento individual na escola / Allan Martins Mohr. – Curitiba, 2011.

117 f.

Orientadora: Profª. Dra. Luciana Albanese Valore
Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

1. Psicanálise e educação. 2. Psicanalistas – Escolas.
I. Título.

CDD 616.8917



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes
Coordenação de Pós-Graduação em Psicologia
MESTRADO EM PSICOLOGIA



ALLAN MARTINS MOHR

**“AQUÉM DOS IDEAIS DA EDUCAÇÃO OU DAS (IM)POSSIBILIDADES DO
TRABALHO DO PSICANALISTA EM ATENDIMENTO INDIVIDUAL NA ESCOLA”**

Dissertação apresentada como requisito obrigatório para a obtenção do
Título de **MESTRE EM PSICOLOGIA**, pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado
em Psicologia, do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFPR – Universidade
Federal do Paraná, e _____(aprovado/reprovado) pela Banca Avaliadora
abaixo assinada.

Prof.^a Dr.^a Luciana Albanese Valore
Universidade Federal do Paraná
Orientadora

Prof.^o Dr.^o Sidney Nilton de Oliveira
Universidade Federal do Paraná
Co-Orientador

Prof.^o Dr.^o Leandro de Lajonquière
Universidade de São Paulo – USP
Titular

Prof.^o Dr.^o Fabio Thá
Faculdades Dom Bosco
Titular

Prof.^a Dra.^a Nadja Nara Barbosa Pinheiro
Universidade Federal do Paraná
Titular

Curitiba, 26 de agosto de 2011.

À Tatiane, minha esposa.

Aos meus pais.

Ao meu irmão.

Por todo amor e apoio ao longo desta jornada da vida.

AGRADECIMENTOS

“Somos anões apoiados em ombros de gigantes”, já ensinaria a sabedoria medieval em análise por Umberto Eco. E de fato, por esse motivo, somos compelidos a agradecer. Não tanto aos gigantes que nos suportam, pois, a eles nosso respeito e consideração perpassam nossos escritos e ditos, mas àqueles que nos auxiliaram a escalar suas costas.

Agradeço a Deus, a minha esposa, a meus pais e ao meu irmão a companhia nesta jornada.

A Professora Luciana Albanese Valore o olhar crítico e acolhedor.

Aos colegas de mestrado – em especial Aline Anselmo, Angela Cristina Silva, Carolina Bosse, Christopher Santos, Daniel Brepohl, Rafaela Kamaroski, Renan Brezolin, Rodrigo Ceccon, Vanessa Soler, Vitor Hugo Paese e todos os demais nesses representados – as discussões e reflexões.

Agradeço a Suely Poitevin e a Verônica Fleith a escuta cuidadosa.

Agradeço aos colegas de trabalho a oportunidade de sempre aprender e (re)pensar minha atuação.

E por fim – com certa licença poética e tomando de Machado de Assis e Alfredo Jerusalinsky seus pensamentos – agradeço ao leitor que singularmente, porque sujeito, corroerá as fibras mortas deste papel. Que faça bom proveito das palavras vivas nele inscritas e as distorça como bem desejar!

De Testimonio Animae

Novum testimonium advoco immo omni litteratura notius, omni doctrina agitatius, omni editione vulgatius toto homine maius, id est totum quod est hominis. Consiste in medio, anima (...). Sed non eam te advoco, quae scholis formata, bybliotheccis exercitata, academiis et porticibus atticis pasta sapientiam ructas. Te simplicem et rudem et impolitam et idioticam compello qualem te habent qui te solam habent, illam ipsam de compito, de trivio, de textrino totam.

Q. SEPTIMIUS FLORENS TERTULLIANUS.
(TERTULLIANUS, s.n.).

Of the Witness of the Soul

I call a new witness: yea one more known than all writings, more astir than all doctrine, more public than all publications, greater than the whole of man, in other words that which is the whole of man. Soul, stand thou forth in the midst (...). But I summon thee not such as when, formed in the Schools, exercised in libraries, nourished in the academies and porches of Athens, thou utterest thy crude wisdom. I address thee as simple, and rude, and unpolished, and unlearned, such as they have thee who have nothing else but thee, the very and entire thing that thou art in the road, in the highway, in the shop of the artizan.¹

Q. SEPTIMIUS FLORENS TERTULLIANUS.
(TERTULLIANUS, s.n.).

¹ Eu invoco uma nova testemunha: sim, uma que é mais conhecida que todos os escritos, mais discutida que todas as doutrinas, mais pública que todas as publicações, maior que o todo do homem, em outras palavras, aquela que é o todo do homem. Alma, apresenta-te no centro (...). Mas eu não te invoco como quando formada nas escolas, exercitada nas bibliotecas, alimentada nas academias e nos pórticos de Atenas, mostra tua pura sabedoria. Dirijo-me a ti, simples e rude, bruta e ignorante, como em aqueles que têm a ti, e nada além de ti; única e inteira, como és na rua, na estrada, na loja do artesão. (Tradução do Autor).

RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida como um estudo teórico, tem por objetivo responder a questão das possibilidades e impossibilidades de se fazer psicanálise numa instituição escolar. Para tanto, inicialmente, estuda-se a escola na contemporaneidade – e o que essa instituição social demanda de seus alunos e dos profissionais da psicologia – e a psicanálise conforme descrita e desenvolvida por Sigmund Freud – mais precisamente, o método psicanalítico, as teorias componentes da psicanálise e os instrumentos técnicos da psicanálise. Em seguida, partindo de reflexões sobre a psicanálise aplicada delineiam-se algumas possibilidades de atuação do psicanalista em um ambiente de ensino. Finalmente, apoiando-se em estudos sobre a interface psicanálise e educação propõe-se pensar os impossíveis de ambos os campos de saber e as (im)possibilidades do trabalho do psicanalista na escola. Conclui-se, então, que é válido falar em psicanálise aplicada na escola, muito embora não se possa garantir, *a priori*, que um ato será um ato analítico.

Palavras-chave: Psicanálise. Psicanálise e Educação. Atuação do Psicanalista na Escola.

ABSTRACT

This research, developed as a theoretical study aims to answer the question of the possibilities and impossibilities of doing psychoanalysis on an educational institution. For that, initially, we study the school in contemporary times – and what this social institution demands for its students and for the professionals in psychology – and Psychoanalysis, as described and developed by Sigmund Freud – more precisely, the psychoanalytic method, psychoanalytic theories components and the technical tools of psychoanalysis. Then, starting from the reflections on applied psychoanalysis, some possible performances of the psychoanalyst in a teaching environment are outlined. Finally, relying on studies of the interface between psychoanalysis and education we propose to think the impossible from both fields of knowledge and the (im)possibilities of the psychoanalyst's work at school. Then, we conclude that it is valid to speak of applied psychoanalysis in the school, although it cannot be guaranteed, *a priori*, that an act will be an analytical act.

Key words: Psychoanalysis. Psychoanalysis and Education. Psychoanalyst's Work at School.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| 1. DA NEGATIVA PRIMORDIAL, O CERNE DE UM DESEJO | 9 |
| 1.1. Trabalhos e dias..... | 9 |
| 1.2. Por uma genealogia da questão | 11 |
| 1.3. Das partes em jogo | 15 |
| 1.4. Por uma delimitação inicial | 19 |
| 2. AS DEMANDAS DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA À LUZ DA PSICANÁLISE | 23 |
| 2.1. Mas... e o aluno?..... | 32 |
| 3. O OURO PURO DA PSICANÁLISE LIVRE | 34 |
| 3.1. Do que (se) trata a psicanálise?..... | 37 |
| 3.2. Fala que eu te escuto..... | 41 |
| 3.3. A Transferência..... | 43 |
| 3.4. Deita que eu te escuto | 45 |
| 3.5. 'Tantos florins, tantos ratos' | 47 |
| 3.6. ...há tempo para todo propósito debaixo do céu | 48 |
| 3.7. Para toda ação, uma reação: a atenção flutuante..... | 49 |
| 4. A PSICANÁLISE APLICADA | 51 |
| 4.1. Possibilidades de aplicação da psicanálise | 56 |
| 4.2. A instituição aplicada | 61 |
| 4.3. O psicanalista aplicado | 63 |
| 5. PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: UMA LEITURA | 67 |
| 5.1. O surgimento da educação e da escola: um mito | 68 |
| 5.2. Os impossíveis da educação escolar..... | 75 |
| 6. AS POSSIBILIDADES E IMPOSSIBILIDADES DO TRABALHO DE UM PSICANALISTA NA ESCOLA | 86 |
| 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 97 |
| 8. PÓS-ESCRITO: UM BREVE ENSAIO SOBRE O AMOR E A ESCOLA | 103 |
| 9. BIBLIOGRAFIA | 108 |

1. DA NEGATIVA PRIMORDIAL, O CERNE DE UM DESEJO

Um dia me disseram / que as nuvens não eram de algodão / Um dia me disseram / que os ventos às vezes erram a direção / Quem ocupa o trono tem culpa / Quem oculta o crime também / Quem duvida da vida tem culpa / Quem evita a dúvida também tem ...

Engenheiros do Hawaii.

(Trecho da música “Somos quem podemos ser”).

Um dia me disseram que não se faz psicanálise na escola. Entretanto, como ensina a música, quem evita a dúvida tem culpa. Dessa forma, tomado por uma hipótese de antemão inscrita no – e pelo – desejo de que se pode, no mínimo, pensar a respeito da possibilidade de aplicação da psicanálise numa instituição escolar é que se duvidou dessa afirmação. Portanto, é referenciando uma determinada ética – a ética do desejo do sujeito – que se permite retornar a essa afirmação e transfigurá-la em uma questão de pesquisa: é possível se fazer psicanálise na escola?

Contudo, antes de efetivamente iniciarmos qualquer pesquisa nos moldes científicos ora aceitos, faz-se necessário ratificar ao leitor que penso a psicanálise como um método de escuta do sujeito que promete, unicamente, escutar. Não obstante, suponho que, como consequência dessa escuta, algo pode (e frise-se, pode) ser modificado na vida daquele que se propôs a ser escutado. Ainda, adjunto a essa conjectura, se na escola tem quem fale, pode existir quem escute². É, portanto, por um desejo de saber das possibilidades e impossibilidades de uma determinada prática que me propus, muito prepotentemente, duvidar.

1.1. Trabalhos e dias³

Trabalho em uma instituição de ensino superior, em um núcleo de acompanhamento psicopedagógico recém-estruturado – mais especificamente, em 2009. Desse aspecto do núcleo surge o fato de que as ações e o “jeitão” de trabalhar ainda estão incipientes, muito embora cada profissional tenha e saiba quais são suas atribuições. Na verdade, nós (os profissionais do núcleo) pensamos que sabemos o que devemos fazer, mas a construção acerca de nossa atuação está

² Referência ao texto de Moretto (2002), trabalhado posteriormente.

³ Referência ao texto de Hesíodo (2010), de mesmo título.

ainda em uma elaboração inicial. Como já foi dito certa vez, ainda estamos “apagando o fogo”, às vezes com balde, outras com um copo descartável.

Nesse mesmo núcleo circulam conjuntamente vários saberes. Pedagogos, assistentes sociais, psicólogos – como eu mesmo –, estagiários e ainda alguns outros profissionais de áreas diversas. A criação deste setor tem como meta, conforme o discurso perpetuado na instituição, resolver um problema: a evasão escolar. Dessa forma, estamos ali, e nosso trabalho tem tido essa configuração para encontrar os alunos com dificuldades (ou recebê-los encaminhados pelos professores) e trabalhar com eles no sentido de auxiliá-los a retomarem seus estudos.

Foi no contexto de meu início como profissional, como psicólogo escolar atravessado pela tradição teórica da psicanálise, que me apresentei à equipe desse núcleo, à época ainda em constituição. Em uma primeira conversa e referindo-me ao referencial que me constrói profissionalmente, fui interpelado com a “afirmação do mestre”⁴: “aqui você não fará psicanálise!”. Como assim?

O trabalho que a psicologia e a pedagogia desenvolvem nesse setor é o de *conversar* com os alunos encaminhados pelos professores, ou com aqueles que voluntariamente nos procuram, e *orientá-los* para que retomem suas vidas da melhor maneira possível, principalmente no que concerne aos estudos, notas e frequência na escola⁵. De minha parte, tendo em consideração outra dimensão nos atendimentos – a dimensão do sujeito, da qual trataremos um pouco mais detalhadamente adiante –, sempre me propus a *escutar* aqueles estudantes. E, como um dos primeiros alunos que atendi, estava Eduardo⁶.

Escutei este aluno por algum tempo. Ele foi encaminhado ao núcleo, além de outras questões, por seu excesso de faltas. Nos atendimentos, contou-me que não vinha para as aulas porque tinha dificuldade em acordar cedo. Disse que não conseguia manter uma rotina, que não tinha energia e que era bipolar, como seu pai. Porém, um fato prendeu minha atenção. Em certo momento ele disse que fazia acompanhamento psicológico, mas o havia interrompido. Contou que não quis mais

⁴ Referência ao “significante-mestre da civilização”, abordado adiante.

⁵ Optou-se, neste estudo, por utilizar a palavra ‘escola’ quando nos referirmos a uma instituição escolar sem necessidade de especificação.

⁶ Nome fictício.

ir à terapia, pois a psicóloga só dizia o que ele tinha de fazer, como respeitar sua mãe, não faltar às aulas, etc. E, isso, ele já sabia. (Eu é que não sabia o que fazer!).

De acordo com a escola, ou melhor, de acordo com as orientações que recebia no núcleo, eu deveria apontar a ele suas faltas, suas reprovações, o quanto ele estava se prejudicando e o quanto sua mãe estava preocupada com ele. Por outro lado, Eduardo, em partes, já sabia disso tudo. Desisti de orientar e fui contra a escola em certo sentido. Continuei a escutar e fui a favor do sujeito. Supus que algo a mais existia para além do fenômeno das faltas. “Deus me perdoe” se agi errado.

Nesse conflito entre a demanda⁷ que partia da escola – meu empregador, aquele que paga minhas contas – e o aluno que me alertava certas coisas⁸, surgiu, novamente, um questionamento; o mesmo que me fiz frente à afirmação do mestre. Mas, dessa vez, o conflito estava vivo, na prática. Ardia na carne.

1.2. Por uma genealogia da questão

A princípio, nossa pergunta de pesquisa nasceu de um choque discursivo, e podemos supor que não foi o profissional psicólogo que foi barrado na escola, mas a teoria que embasa seu trabalho. O discurso e o arcabouço teórico, portanto, que não eram permitidos. Mas, se o discurso do qual se apodera o profissional é barrado, não fica também ele próprio invalidado em sua atuação? Estaria eu sendo orientado a aceitar outro discurso – o discurso daquela instituição escolar – com suas demandas e expectativas para não ser enviado, um dia, à geladeira⁹?

Ao pensar na questão proposta parece sensato falarmos em uma questão epistemológica, pois implica uma revisão do que é “isso” mesmo que não se pode fazer na escola. E, ademais, o que é “isso” mesmo que se faz quando se diz fazer psicanálise. É nesse sentido que neste estudo propõe-se retomar a teoria freudiana da psicanálise, acreditando ser possível pensar quais pontos podem ser elencados como impeditivos de um trabalho dentro de uma instituição escolar. E mais, pensar

⁷ É necessário pontuar ao leitor que, apesar de estarmos cientes da especificidade conceitual acerca do termo ‘demanda’ para a psicanálise, e principalmente para a vertente lacaniana, além da diferenciação precisa entre os conceitos de ‘necessidade’, ‘demanda’ e ‘desejo’, nesse trabalho nos utilizaremos do termo ‘demanda’ para denotar o pedido, ou os pedidos (nas dimensões consciente ou inconsciente), da escola para o profissional psicólogo e/ou para o aluno. Pedidos esses que trabalharemos mais amiúde no capítulo 2.

⁸ Retomaremos mais adiante esse caso.

⁹ “Estar na geladeira” se refere aos profissionais indesejados da instituição. Que ficam como mortos-vivos a vagar pela escola, sem reconhecimento.

quais desses pontos impediriam um trabalho que se propõe a escutar a subjetividade de atuar na “instituição social oficial” de formação de sujeitos.

Porém, antes de prosseguirmos, cabe ir mais fundo em nossa questão, cavar, como um bom arqueólogo, até o último fóssil de nossa pergunta. Analogias à parte, nossa pergunta de pesquisa tem como fundamento uma diferença que ora elencamos e que para nós faz sentido ser trazida à luz, a céu aberto¹⁰. Quando dizemos que a psicanálise, ou melhor, o psicanalista se propõe a escutar os sujeitos, e ao mesmo tempo afirmamos que a escola é a instituição oficial de formação de sujeitos, definitivamente não falamos da mesma “coisa”.

O conceito de sujeito para a psicanálise, como discutido por Lacan em seu retorno à Freud, só pode ser entendido sob a luz das teorias psicanalíticas, principalmente a teoria das pulsões, do inconsciente e do aparelho psíquico. O sujeito da escola (que doravante chamaremos de indivíduo para efeitos de diferenciação) é o ser humano com seu potencial de desenvolvimento¹¹. É o indivíduo que nasce imaturo e que, através de estímulos corretos, somado ao seu potencial de desenvolvimento humano, pode chegar ao patamar de homem/mulher de sociedade. É um ser humano que pode ser bom ou mau, dependendo da escolarização e da instrução que lhe coube nas vicissitudes da vida. Lembro-me da fala de uma educadora, certa vez, que dizia algo como: “Podemos transformar nossas crianças em homens bons ou em um Fernandinho Beira-Mar”.

Em contrapartida, em primeira e última instância, o sujeito para a psicanálise é o sujeito do conflito. Do conflito psíquico. Conflito esse que pode ser pensado como a relação consciente-inconsciente; explícito-implícito; pensamento manifesto-pensamento latente; ideia manifesta-ideia recalçada; processos primários-processos secundários; e tantas outras questões que surgem a partir da descoberta freudiana.

¹⁰ Referência ao livro “O inconsciente a céu aberto da psicose”, de Colette Soler.

¹¹ Cabe aqui apontarmos uma diferença importante. Uma diferença entre educação e escola. Entendemos que educação é um dispositivo social abstrato que tem por objetivo, correlato ao da psicanálise – pois o próprio Freud pontuava que a psicanálise poderia ser pensada como uma pós-educação – de favorecer a emergência do sujeito do desejo, instaurando um antes e um depois. Como coloca Lajonquière: “o sujeito da educação é o mesmo sujeito do desejo sexual infantil e inconsciente: não há um sem o outro, e vice-versa, no interior da única existência que conta – aquela do campo da palavra e da linguagem –, pois para nós ‘humanos’ todo o restante é ironicamente ‘papo-furado’” (2010, p. 79). Consideramos a instituição escolar, ou o dispositivo escolar, por sua vez, como a escola propriamente dita e seus ideais formativos; um espaço que deveria favorecer a educação, mas que, atualmente, parece encontrar algumas dificuldades específicas. Sobre essa diferenciação, nossos agradecimentos aos psicanalistas Leandro de Lajonquière e Fabio Thá.

Com a ajuda do psicanalista Antonio Godino Cabas (2009), entendemos que o próprio Freud não se propôs a conceituar o termo sujeito, mas que é notável a forma como o pensou ao longo de sua obra. Cabas afirma que Freud muito raramente utilizou-se da palavra sujeito, e aponta uma dessas vezes no texto “Os instintos e suas vicissitudes”. Nele, Freud (1996q) escreve:

Uma pessoa estranha é mais uma vez procurada como objeto; essa pessoa, em consequência da alteração que ocorreu na finalidade instintual, tem de assumir o papel do sujeito. (p. 133).

À parte toda a denotação de sujeito nessa colocação freudiana, Cabas (2009) aponta que o termo aparece justamente quando Freud vem nos explicar sobre a pulsão. Ele afirma com isso, e após certas considerações, que o sujeito é “um efeito do circuito pulsional” (p. 23). Consequentemente, se para entender a noção de sujeito em psicanálise é preciso entender a noção de pulsão, cabe-nos, nesse momento, estudar brevemente esse tópico.

No texto “Os instintos e suas vicissitudes”, Freud (1996q) trabalha o conceito de instinto [ou em uma melhor tradução, pulsão (*Trieb*)]; e o trabalha no sentido de formular um entendimento acerca de uma força dinâmica que movimenta o ser. Freud diz que estudando o homem pelo ângulo da fisiologia, aparece-nos o conceito de estímulo, e um modelo de arco-reflexo, “segundo o qual um estímulo aplicado ao tecido vivo a partir de fora é descarregado por ação para fora” (p. 124). Assim, Freud liga o conceito de instinto (pulsão) ao de estímulo. Porém, nos previne afirmando que não devemos igualar pulsão a estímulo mental.

Freud continua seu discurso afirmando que a pulsão não surge do mundo externo, mas do próprio organismo, e que tal estímulo (a pulsão) imprime impacto constante à mente e, ainda, que não há como fugir dele, uma vez que vem de dentro do próprio organismo. Segundo o autor,

(...) chegamos assim à natureza essencial dos instintos, considerando em primeiro lugar suas principais características – sua origem em fontes de estimulação dentro do organismo e seu aparecimento como uma força constante – e disso deduzimos uma de suas outras características, a saber, que nenhuma ação de fuga prevalece contra eles. (p. 125).

Por conseguinte, entende-se a pulsão como “um conceito situado na fronteira entre o mental e o somático, como o representante psíquico dos estímulos que se

originam dentro do organismo e alcançam a mente” (p. 127). Somado a isso, Freud afirma que a pulsão é “como uma medida de exigência feita à mente no sentido de trabalhar em consequência de sua ligação com o corpo” (p. 127).

Eis um dos aspectos do conflito psíquico, aliás. Conflito entre um impulso pulsional que determina uma ação no nível da motilidade e um corpo limitado pela realidade. Para além disso, Freud irá estudar o conflito entre o impulso pulsional, relacionado ao princípio do prazer, e o princípio de realidade, que tenta adequar o prazer às possibilidades do mundo externo.

Tomando outro aspecto do conceito de sujeito para a psicanálise, sabemos que não existe a possibilidade de pensar a teoria freudiana, ou qualquer de seus pressupostos, sem ter em conta a existência do inconsciente, do inconsciente recalçado, a grande descoberta de Freud. Ao estudar sobre o recalçado deparamo-nos, como mostra Cabas (2009), com a questão do desejo. Do desejo inconsciente.

Em poucas palavras, e com o perdão necessário por esse reducionismo, podemos dizer que o homem é possuidor, ou melhor, possuído por um desejo inconsciente; um inconsciente e um desejo dos quais nada sabe, mas que não param de tentar se fazer presentes nos sintomas, sonhos e nos atos falhos. E se faz presente em todos os lugares, inclusive na escola.

Eis o sujeito, quando se trata de psicanálise. Sujeito caracterizado por um conflito psíquico. Como afirma Quinet (2008), “Freud formula portanto, logo de início, a subjetividade humana em conflito, estirada em dois *topos*, designando a divisão do sujeito entre o que ele quer inconscientemente e o que ele conscientemente não quer ou ignora que quer” (p. 23).

Em contrapartida, a escola não trata com esse sujeito – sujeito do conflito e do inconsciente. Ao contrário, o indivíduo do dispositivo escolar é o sujeito da razão, do desenvolvimento cognitivo. O mesmo sujeito da medicina, biológico por excelência; suposto dono de si e de seus pensamentos.

Como nos explica Mendes (s.n.) no texto intitulado “O sujeito da educação no horizonte da intersubjetividade comunicativa” – escrito atribuído ao Grupo de Trabalho “Filosofia da Educação”, da Agência Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) –, “a educação, em suas diferentes modulações pedagógicas (humanista, liberal e crítica) reivindica, como finalidade, investir na

capacidade autorreflexiva do ser humano, para torna-lo consciente, crítico e emancipado, numa palavra, *sujeito*” (p. 01).

Para a instituição escolar o homem é inacabado, cognitivamente falando. Mas pode alcançar seu pleno desenvolvimento. Necessita “apenas” de orientação e instrução; estimulação e reforço positivo. Para a psicanálise, além dessas questões, o sujeito se constitui psiquicamente na infância e essa constituição tem uma contribuição essencial da sexualidade infantil. Necessita, posteriormente, que o acolham e o limitem, o amem e imponham a lei¹².

Podemos dizer, por conseguinte, que o sujeito da escola, aqui elencado como indivíduo (porque não divisível), é o sujeito da razão. Senhor em sua casa, em sua mente; aquele que pode ser desenvolvido segundo uma cartilha psicológica qualquer (LAJONQUIÈRE, 1999). Esse mesmo indivíduo, diga-se de passagem, é aquele que foi destituído de seu trono com a descoberta freudiana – pelo menos para aqueles que com ela trabalham.

Aliás, a psicanálise, desenvolvida por Freud ao longo de meio século de estudo, pode ser pensada como uma tradição teórica e uma técnica terapêutica que tem como base e objetivo o sujeito humano – mesmo ele não tendo conceituado esse sujeito, como nos bem lembra Cabas (2009). Esse mesmo sujeito que encontramos “no caminho, na estrada, na loja do artesão” (TERTULLIAN, s.n.) e na escola.

Portanto, com essa diferenciação em voga e retomando nossa questão de pesquisa, precisamos nos perguntar se cabe a possibilidade de trabalho de um psicanalista em uma instituição de ensino. O trabalho de alguém que se propõe a escutar sujeitos, em um local onde se formam indivíduos.

1.3. Das partes em jogo

A psicanálise, ou “análise da alma”, é descrita por seu criador como uma terapia capaz de libertar “alguém de seus sintomas, inibições e anormalidades de caráter neuróticas” (FREUD, 1996z, p.231). Então, e de imediato, por que não pensar a psicanálise como capaz de contribuir dentro da escola? Principalmente se

¹² Retornaremos a esse assunto adiante.

pensarmos nas inibições do aluno na escola, nas dificuldades em estudar, e em outras questões dos sujeitos no ambiente escolar?

A escola, por sua vez, pode ser concebida como uma instituição com um papel essencial na vida do ser humano. Ela é um dos lugares onde – dentre outras atribuições e de acordo com o entendimento apresentado pela teoria psicanalítica – se pode vislumbrar um auxílio à criança frente à necessidade de encontrar um objeto outro que lhe permita sair da tragédia edípica e prosperar em seu desenvolvimento social. E, para isso, a criança deverá entrar numa outra trama; a trama do saber. Saber social que ela apreende através da escola na medida em que está pautado nas leis e no convívio com seus pares e mestres em outro ambiente que não o familiar.

Santiago (2005), indo além, explica que a partir da elaboração freudiana pode-se ainda concluir que à escola, ou melhor, ao ato de educar pode ser atribuído “uma relativa ação profilática, muitas vezes, capaz de remediar a ‘inibição do pensamento’ (*Denkhemmung*) e garantir o ‘desenvolvimento intelectual’ [*die intellektuelle Entwicklung*] de maneira geral” (p. 65).

Sintetizando, podemos afirmar que a escola tem o papel de auxiliar a despertar no aluno um desejo tal que proporcionará descobertas e conhecimentos que o encaminharão na vida a fim de torná-lo, na medida do possível, intelectualmente desenvolvido, desinibido em seu pensamento e maduro socialmente.

Entretanto, mesmo podendo (na teoria) realizar tão facilmente essa aproximação com a psicanálise, alguns empecilhos devem ser ressaltados. Foi dito anteriormente que a questão aqui proposta é uma questão que se faz válida epistemologicamente. Contudo, podemos também pensá-la quanto à prática psicanalítica, uma vez que epistemologia e práxis estão sempre relacionadas quando se pensa em psicanálise.

Sobre essa prática tal aproximação entre a psicanálise e a escola tem algumas particularidades. É o próprio Freud, aliás, quem vai nos lembrar de que educar, curar e governar são profissões impossíveis. Ao lado de todas as implicações que essa afirmação carrega, pode-se, de imediato, questionar como duas profissões impossíveis podem viver em um mesmo ambiente – o ambiente escolar.

Outrossim, andar por caminhos impossíveis parece ter consequências. Os castigos para aqueles que desejam caminhar por estes territórios já são bem conhecidos. Por parte dos governantes, serão, para todo o sempre, odiados por muitos e invejados por outros. No que diz respeito ao analista, Lacan (1997) já nos informou que este “deve pagar algo para ocupar sua função” (p. 349).

Ele paga com palavras – suas interpretações. Ele paga com sua pessoa (...) – pela transferência ele é literalmente despossuído dela. (...) Não é apenas ele que ali está com aquele com quem estabeleceu um certo compromisso. Enfim, é preciso que ele pague com um certo julgamento no que diz respeito à sua ação. A análise é um juízo. (...) o analista tem muita consciência de que não pode saber o que faz em psicanálise. Há uma parte dessa ação que lhe resta, a si mesmo, velada. (p. 349 – 350).

Por parte do educador, finalmente, o castigo e o sofrimento também são reconhecidos. Eis o castigo do educador: ser eternamente acorrentado com cadeias de aço a rochas escarpadas nos confins da terra. Esse foi o castigo imposto por Zeus ao Titã Prometeu, segundo Ésquilo (s.n.), pelo crime de ter roubado o fogo divino e tê-lo entregue aos homens.

Eis-nos chegados aos confins da terra, à longínqua região da Cítia, solitária e inacessível – [disse o Poder]¹³. Cumpre-te agora, ó Vulcano, pensar nas ordens que recebeste de teu pai, e acorrentar este malfeitor, com indestrutíveis cadeias de aço, a estas rochas escarpadas. Ele roubou o fogo, – teu atributo, precioso fator das criações do gênio, para transmiti-lo aos mortais! Terá, pois, que expiar este crime perante os deuses, para que aprenda a respeitar a potestade de Júpiter¹⁴, e a renunciar a seu amor pela Humanidade. (p. 113).

Mas nem só de correntes vive o castigado Prometeu, “o primeiro educador da humanidade”. Ainda há mais sofrimento para aquele que amou os homens e permitiu que tivessem o saber.

Visto que não logrei persuadir-te, pensa, ao menos, na tempestade de novas desgraças que hão de cair sobre ti – [disse Mercúrio]¹⁵. Júpiter, por meio de raios, espedaçará este rochedo escarpado; teu corpo permanecerá esmagado sobre os fragmentos da montanha. Ao cabo de longo tempo, reaparecerás um dia... Então, um abutre insaciável, – o cão alado de Júpiter – virá arrancar de teu corpo enormes pedaços e – comensal não desejado – voltará todos os dias para se nutrir de teu fígado negro e sangrento. Desse tremendo suplício não esperes ver o fim, salvo se algum deus quiser ficar

¹³ Acrescido pelo autor.

¹⁴ Zeus, na mitologia Grega.

¹⁵ Acrescido pelo autor. Mercúrio é conhecido como Hermes, na Mitologia Grega.

em teu lugar, a descer aos antros do invisível Plutão, nos redutos sombrios do Tártaro. (p. 135).

Tamanho castigo foi devido ao fato de que com esse roubo o fogo/saber tornou-se social. Prometeu compartilhou o saber divino com sua criação, a humanidade. E isso enfureceu Zeus.

Na escola, através dos tempos, a transmissão desse saber segue uma direção parecida. O saber não mais é roubado dos deuses para os homens, mas emprestado do social para o indivíduo. Não obstante, ao falar sobre a transmissão do saber, Leandro de Lajonquière (1999) nos ajuda a pensar em como esse saber emprestado traz uma cota de dívida eterna que exige pagamento. No caso de Prometeu, foi seu próprio fígado.

O mestre não pode não ensinar o que aprendeu, uma vez que o apre(e)ndido leva consigo um pecado original, qual seja, o de uma dívida que, embora reconhecida, não pode de fato ser saldada. Essa dívida é simbólica, pois aquele que ensina não faz mais que emprestar da tradição. (p. 174).

Atualmente, pode-se pensar que quem impõe o castigo a quem transmite o saber, o educador, não é mais o deus supremo – ou o é, na medida em que o supremo inconsciente fala – mas aqueles que recebem, ou deveriam receber, o saber. Os educandos, fraternos da sociedade contra o pai tirano, muitas vezes o punem – ou punem seu substituto, o professor – não aprendendo ou revoltando-se com o aprender e com a ação de se passar o conhecimento.

Pode-se pensar, dessa maneira, que os ditos “fracassos escolares” seriam uma resposta do educando a alguma questão problemática na transmissão?¹⁶ A psicanálise, dessa forma, poderia contribuir de alguma maneira, através de seu conhecimento sobre o sujeito, para uma reflexão sobre essa relação? Mas como trabalhar com psicanálise em uma instituição de ensino?

Alguns psicanalistas têm por modelo de atuação o que se convencionou chamar de Psicanálise Aplicada¹⁷ que, segundo Mattos (2003), é a imersão da

¹⁶ Apesar de sabermos que alguns psicanalistas distinguem os conceitos de ‘fracasso escolar’, ‘transtorno de aprendizagem’ e ‘dificuldade de aprendizagem’, nesse trabalho não nos ocuparemos dessa diferença. Utilizaremos, contudo, o termo ‘fracasso escolar’ para englobar o leque de casos que se referem às questões de não adequação do aluno frente ao demandado pela instituição escolar; sejam casos de dificuldades escolares, transtornos de aprendizagem, questões intrínsecas à própria relação ensino e aprendizagem, ou outro que o valha.

¹⁷ Termo bastante trabalhado por Jacques-Alain Miller e retomado adiante.

psicanálise pura nas instituições ou, em suas palavras, “é a aplicação da psicanálise a certos campos sociais, os campos do mal-estar na civilização onde os fundamentos da psicanálise estão aplicados” (p. 19). Poderíamos, então, pensar em uma aplicação da psicanálise na escola? Seria essa uma possibilidade de atuação do psicanalista no ambiente de ensino?

1.4. Por uma delimitação inicial

Tendo por norteadoras as discussões até aqui elencadas, é válido retomar a questão: existe a possibilidade de atuação de um psicanalista – através, não de orientação e cobrança, mas da escuta do sujeito – na escola? E, se sim, quais as possibilidades e impossibilidades dessa atuação?

Com o intuito de delimitar o espectro de nossas possíveis reflexões, é importante ressaltar que, na escola onde atuo, trabalho com atendimentos a alunos do Ensino Técnico (entre 15 e 18 anos) e Ensino Superior (acima de 17 anos). Os atendimentos se iniciam de diversas formas: por encaminhamento realizado por professores que percebem alguma dificuldade por parte do aluno, seja em relação a notas, aquisição do saber, mau comportamento ou frequência em sala de aula; por parte da coordenação do curso; ou ainda por parte dos alunos que voluntariamente apresentam queixas diversas, desde dificuldade em aprender até dificuldades de relacionamento familiar.

Após o atendimento inicial, e dependendo do caso, ofereço ao estudante o que chamamos (no núcleo) de acompanhamento. Este trabalho consiste em atendimentos semanais ou quinzenais onde a proposta é que o aluno fale sobre a questão que inicialmente o trouxe ao núcleo e onde me proponho a escutá-lo com o intuito de auxiliá-lo a pensar sobre essa e outras questões. A duração desse acompanhamento não é algo definido *a priori*. Pode durar apenas algumas semanas ou diversos meses. Seu término comumente está vinculado ao desejo do aluno e/ou à demanda da escola. Se o aluno procurou o atendimento voluntariamente, ele tem maior autonomia para decidir pelo término. Se ele foi encaminhado, a situação se torna diferente e o término é sempre avaliado em relação à diferença entre seu posicionamento atual frente ao que ocorria antes do acompanhamento e frente ao que a escola efetivamente demanda dele.

Foi essa realidade profissional que embasou a questão norteadora desta pesquisa. Porém, ao empreender uma busca por estudos que tratem de uma possível aplicação da psicanálise nos termos aqui levantados – levando em conta a interface psicanálise e educação – com o intuito de responder às perguntas anteriormente colocadas, percebeu-se que não existem respostas.

Desde Freud podemos ver inúmeros trabalhos dedicados a pensar a interface ora estudada, alguns com mais destaque, como por exemplo, os trabalhos de Anna Freud, Catherine Millot, Leandro de Lajonquière, Mireille Cifali, Maria Cristina Kupfer, Maud Mannoni, entre incontáveis outros que poderíamos aqui citar. Entretanto, os textos que tratam dessa conversa entre impossíveis estão normalmente relacionados à possibilidade de emprego da teoria psicanalítica como apoio para pensar a construção de projetos pedagógicos, como no texto de Moura e Silva (2009); à atuação de psicanalistas externos à instituição com o objetivo de intervenção em grupos de participantes do meio escolar, como os textos de Coutinho e Rocha (2007) e Mrech e Rahme (2009); à crítica das práticas pedagógicas a partir do arcabouço teórico da psicanálise, como no texto de Lajonquière (1999); à análise (em consultório particular) de escolares, sejam eles “especiais” ou “fracassados”, como no livro de Bergès, Bergès-Bounes e Calmettes-Jean (2008); ou ainda, relacionados ao estudo e atuação em instituições para a educação de crianças e jovens com doenças graves (sejam neuróticas ou psicóticas), como nos ensinamentos de Maria Cristina Kupfer acerca da instituição “Lugar de Vida”, e de Maud Mannoni acerca da “Escola Experimental de Bounneuil-sur-Marne”.

Por conseguinte, não foram encontrados trabalhos que especifiquem a atuação de um psicanalista inserido na escola como contratado, nem que versem sobre atendimentos realizados por psicanalistas dentro dessa mesma escola. Talvez, e de início já se faz importante pontuar este fato, isso ocorra porque um psicanalista não é contratado como psicanalista para compor o quadro de funcionários da instituição. A experiência mostra que normalmente – mas não sempre – são psicólogos contratados como psicólogos escolares, embasados e atravessados pela psicanálise, que trabalham no sentido ora estudado.

Como consequência desses fatos, acreditamos que este estudo mostra-se pertinente tendo em consideração a escassez de trabalhos que consideram a

realidade de atuação dos psicanalistas que voltaram sua escuta aos sujeitos na escola, dentro dessa própria escola. Todavia, inúmeros são os trabalhos voltados à psicanálise em hospitais, centros de atendimento à saúde e educação com vias à terapêutica – o que podemos conjecturar ser devido ao próprio surgimento da psicanálise, que nasce com uma proposta de cura da neurose. Mas tais fatos não deveriam acuar estudos como este.

De imediato, essa questão gera outra, a saber: um profissional, contratado como psicólogo escolar, pode dizer-se psicanalista na escola? Essa reflexão claramente abriria outro campo de pesquisa acerca da formação do psicanalista. Porém, este não foi nosso foco de estudo. Para essa pesquisa, acerca da possibilidade de trabalho de um psicanalista inserido no corpo de profissionais da escola, cabe delimitar que nossa reflexão foi pautada no psicanalista enquanto psicólogo escolar atravessado pela psicanálise, nomeie-se ele psicanalista ou não.¹⁸ É importante também ressaltar o fato de este psicanalista estar contratado pela escola, o que difere radicalmente de uma assessoria e/ou consultoria (BLEGER, 1984).

Logo de início, portanto, um problema fez-se presente em nossa investigação. Como estudar algo sem uma base prévia e sem literatura que nos norteie? É fato que inúmeros caminhos poderiam ser tomados para estudar as questões aqui levantadas. Poderia verter-se um estudo amplo sobre a educação e as teorias pedagógicas e, posteriormente, analisar a interface psicanálise e educação com a intenção de pensar como, e se, o primeiro campo pode atuar junto ao segundo; ou pensar em estudar as diferenças presentes nos discursos pedagógico e psicanalítico, a fim de configurar sua possível, ou impossível, relação; ou, ainda, seria possível partir de estudos de casos, como um atendimento de fato, na escola, para evidenciar algumas possibilidades. Todavia, nesse estudo, optou-se por percorrer outro caminho entre vários¹⁹.

¹⁸ Aqui se coloca uma diferença sutil, mas de suma importância frente à nossa questão de pesquisa. Optamos por desenvolver esse estudo com o postulado de que o psicanalista é *a priori*. Em outras palavras, que o psicanalista pode ser considerado como aquele “um” atravessado pelos conhecimentos e, quiçá, saberes desenvolvidos e estudados pela ciência do inconsciente. Contudo, sabemos que alguns estudiosos da psicanálise – e com eles concordamos também – tem outra visão acerca do que é, ou quem é, o psicanalista. Para eles, o psicanalista não é *a priori*, mas sempre se faz na relação com o analisante. O psicanalista, nesse sentido, é apenas às vezes. Nas vezes que, junto a seu analisante, consegue elaborar um ato analítico. Essa visão de um psicanalista *a priori*, a qual optamos por levar adiante, é apenas para nos auxiliar nas questões aqui desenvolvidas.

¹⁹ Referência à “prática entre vários” descrita no campo da psicanálise aplicada.

Constituindo-se como uma pesquisa teórica, este trabalho delimitou-se, inicialmente, por desenvolver um estudo sobre as demandas da escola (e principalmente a escola de ensino superior) na contemporaneidade, direcionadas aos seus alunos e ao psicólogo escolar. Através de documentos oficiais do Ministério da Educação e de outros órgãos, foram analisadas as expectativas da sociedade referentes aos estudantes, principalmente em relação a como eles devem ser, após participarem dos anos escolares. Posteriormente, desenvolveu-se uma revisão bibliográfica da obra freudiana com o objetivo de proporcionar certa clareza do que é fazer psicanálise e ao que essa teoria científica (e técnica terapêutica) se propõe. Finalmente, delineou-se um estudo acerca da possibilidade de aplicação da psicanálise e acerca da interface psicanálise e educação, a fim de responder nosso problema de pesquisa. Permeando essas linhas, utilizou-se também de excertos de atendimentos e recortes de falas escutadas na escola, a fim de pautar nossas discussões na realidade da prática²⁰.

Este estudo teve, pois, como principal fundamentação teórica a psicanálise; mais precisamente os trabalhos de Sigmund Freud e o auxílio da releitura empreendida por Jacques Lacan e seus sucessores. Propusemo-nos a estudar a escola na contemporaneidade e suas demandas, a psicanálise, a psicanálise aplicada, a interface psicanálise e educação e a tentar responder, como já visto, à seguinte questão: “é possível o trabalho de um psicanalista na escola?”.

²⁰ É válido pontuar que os excertos e as falas não caracterizam um caso clínico, e que todos os cuidados referentes ao sigilo foram tomados.

2. AS DEMANDAS DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA À LUZ DA PSICANÁLISE

Eu tô aqui. Pra quê? / Será que é pra aprender? / Ou será que é pra aceitar, me acomodar e obedecer? / Tô tentando passar de ano pro meu pai não me bater / Sem recreio de saco cheio porque eu não fiz o dever / A professora já tá de marcação porque sempre me pega / Disfarçando espiando colando toda prova dos colegas / E ela esfrega na minha cara um zero bem redondo / E quando chega o boletim lá em casa eu me escondo / Eu quero jogar botão, videogame, bola de gude / Mas meus pais só querem que eu "vá pra aula!" e "estude!"

Gabriel, O pensador.
(Trecho da música "Estudo errado").

Este capítulo visa contextualizar nossa atuação e nossa questão. É na escola concreta, aquela das paredes, reduto do conhecimento e da formação de homens, que se inaugura nosso problema. E especificamente na escola contemporânea, com suas diretrizes e expectativas próprias a um tempo globalizado, fluido, pós-moderno, hipermoderno ou sob qualquer denominação que o valha.

Existe uma contrapartida óbvia à negação da possibilidade de se fazer psicanálise na escola: a questão da demanda específica da escola para o psicólogo. Como nos explica Lajonquière (1999), a instituição escolar espera da psicologia que lhe responda e ajude a solucionar questões e problemas específicos dos alunos no ambiente de ensino, tais como: por que esse aluno reprova tanto de ano, por que aquele aluno não aprende, entre outras. E a psicanálise, segundo o autor, não se propõe a isso.

Em nossa prática essas demandas aparecem de diferentes maneiras. Certa vez recebemos uma solicitação de atendimento da coordenação de um dos cursos listando alguns alunos que estariam em risco de perder sua vaga na escola por estarem reprovando demais e muito atrasados em relação a seus colegas. Outras vezes, o pedido ou as questões referentes a determinados alunos vêm suscitadas pelo "xerife" – o profissional que, de certa maneira, é responsável pela disciplina na escola. Obviamente ele não tem esse cargo ("xerife") no organograma da instituição, mas assim ele é apresentado aos alunos²¹.

²¹ Antes que objeções sejam levantadas, cabe ratificar ao leitor que o trabalho de disciplinar, ou melhor, de estabelecer limites, em nosso entender, é de extrema importância na formação do sujeito. Principalmente ao se tratar de adolescentes. O "xerife", portanto, e assim como o professor, diga-se de passagem, é um substituto paterno que auxilia o jovem em sua relação com a lei – mas dessa lei falaremos adiante.

Outra vez escutei um professor dizer que gostaria de dar aula apenas para os alunos interessados. Este fato suscita a questão: “o que fazer com os outros?”. É digno de atenção pensar em um professor querendo apenas dar aulas para aqueles que não causam problemas e são obedientes. Mas, esse último caso foi interessante. O professor articulou uma saída possível para seu problema e convidou todos os alunos que quisessem e que desejassem, para acompanhá-lo a outra sala de aula. Algum tempo depois ele me disse que boa parte dos alunos que antes não prestava atenção em sala, estava mais presente na aula. Se pudermos analisar o ocorrido é válido dizer que desejaram e entenderam o desejo de seu professor. Aceitaram o convite! Em outras palavras, o professor precisou mostrar desejo por ensinar (uma de suas queixas era que estava praticamente impossível ensinar para aquela turma). Precisou falar de seu desejo em relação aos alunos e dizer que estaria ali, na outra sala, esperando que eles compartilhassem de seu desejo de saber para que os alunos pudessem desejar estar em sala de aula e o acompanhar.

Por fim, escutei certa vez que trabalhamos com “cabeças-ocas”. E isso me fez pensar que, se elas estão ocas, caberia a nós, profissionais da psicologia, da pedagogia e aos professores, preenchermos o vazio dessas caixas cranianas? Talvez! Afinal, não é isso que são os alunos? Cabeças ocas e imaturas, precisando da escola para serem preenchidas e organizadas? Assim, serão “conscientes” e terão o conhecimento. Serão indivíduos, sujeitos da razão. Senhores em suas próprias mentes!

Retomando nossas questões sobre a demanda da escola, na atualidade – no mundo globalizado – esse desejo de saber sobre e de controle do comportamento do indivíduo (da criança ou do aluno em geral) toma ares próprios, como bem descrito por Foucault (2009). Porém, não é mais o modelo do Panóptico que se encontra, mas o controle é outro. Por exemplo, no núcleo, temos acesso a notas e às faltas dos alunos. Por vezes, realiza-se uma busca ativa dentre aqueles que mais faltam e mais “tomam bomba” nas provas. Nós os convocamos, orientamos e, em alguns casos, iniciamos um acompanhamento²².

²² De fato, essa busca ativa pelos alunos com dificuldades rende, muitas vezes, um trabalho que auxilia o aluno em diversas questões. Entretanto, é interessante pensar nessa necessidade de controle da escola como um imperativo de ajustamentos dos desajustados.

Para Lourenço *et al* (2002), a escola “é vida em movimento” e “educar é a arte de estar em sintonia com o dinamismo da vida” (p. 03). Dessa forma, os autores compreendem que a escola na atualidade possui uma demanda específica, perpassada pela realidade política e econômica que podemos resumir pela ideia de globalização. Segundo eles, a “luta pela sobrevivência trouxe a necessidade de acelerar e remodelar o processo de aprendizagem nas instituições educacionais” (p. 03).

Zygmunt Bauman (2001) vai nos falar do conceito de modernidade líquida, que é símbolo da sociedade contemporânea. Para o autor, existe uma nova ordem mundial, definida em termos econômicos. Conseqüentemente é estruturada através do raciocínio capitalista, da oferta e da demanda e da valorização do capital. Nesse sentido, a escola reflete e repete as prerrogativas dessa mesma ordem. Nas palavras de Bauman, “essa ordem veio a dominar a totalidade da vida humana porque o que quer que pudesse ter acontecido nessa vida tornou-se irrelevante e ineficaz no que diz respeito à implacável e contínua reprodução dessa ordem” (p. 11). Seguindo esse raciocínio, na modernidade líquida, é sob a égide da ordem econômica que a escola apresenta suas questões e formulações. Igualmente, é digno de nota que, nos tempos atuais parece ser possível comparar toda e qualquer relação com uma relação comercial. Inclusive, ouvimos sempre dizer que o casamento (e isso não é de hoje) é um contrato, como um contrato comercial. E se nem o casamento, instituição que permite a vida em sociedade (se pensarmos no mito da constituição da sociedade estudado por Freud), escapou da ordem econômica, quem dirá a escola.

A escola forma a mão de obra para o trabalho na sociedade. Isso é fato. E ela trabalha, atualmente, sob uma ordem econômica. O aluno entra com determinada idade e deve sair com outra; deve atingir um percentual de aquisição de conhecimentos para ser apto a determinados trabalhos na sociedade. Quem atingir um acúmulo maior ganha cargos melhores, e assim por diante.

Para além dessas questões, Bauman (2001) nos alerta que na contemporaneidade “a velocidade do movimento e o acesso a meios mais rápidos de mobilidade chegaram nos tempos modernos à posição de principal ferramenta de poder e da dominação” (p. 16). Nesse mesmo sentido, a questão do tempo e do espaço se torna primordial atualmente. Na escola, por exemplo, o tempo ganha uma

configuração interessante. Antigamente (e escutam os isso a todo o momento no ambiente acadêmico) “levava-se mais tempo para se formar, e formava-se com mais qualidade”. Se pensarmos na questão da Pós-Graduação, para citar apenas um exemplo, somos confrontados com o fato de que os programas de Mestrado foram reduzidos a dois anos, e o critério de avaliação com um dos maiores pesos para esses programas passou a ser a quantidade de publicações. É a quantidade em detrimento da qualidade. Em paralelo, na Graduação, encontram-se cursos de até dois anos em diversos setores de trabalho. Enfim, a realidade exige uma formação mais rápida, como na produção industrial. Quanto mais rápido se produz uma peça, mais rapidamente ela é vendida, mais rapidamente ela fica obsoleta e mais rapidamente o mercado precisa comprar outra peça mais atual, mais evoluída, mais *updated*. O mercado está sempre em busca de um funcionário “Versão 2.0”, por assim se dizer.

Rockefeller pode ter desejado construir suas fábricas, estradas de ferro e torres de petróleo altas e volumosas e ser dono delas por um longo tempo (pela eternidade, se medirmos o tempo pela duração da própria vida ou pela da família). Bill Gates, no entanto, não sente remorsos quando abandona posses de que se orgulhava ontem; é a velocidade atordoante da circulação, da reciclagem, do envelhecimento, do entulho e da substituição que traz o lucro hoje. (BAUMAN, 2001, p. 21).

Ademais, é interessante constatar que Bill Gates não terminou a faculdade. Ficou na escola até o tempo necessário para saber o que fazer da vida. De um lado, a escola diz que os alunos precisam se formar para terem bons empregos e mostra como é ruim e mau para eles reprovarem ou tirarem notas baixas. Por outro, um dos considerados gênios da computação nunca se graduou. Aliás, Steve Jobs, outro competente empresário da área, também não recebeu seu diploma.

Falando sobre tempo e espaço, a internet é o invento da contemporaneidade (já faz certo tempo, é verdade, que foi desenvolvida, mas é a partir dela que nasce a grande maioria dos inventos atuais). Nela o conhecimento é adquirido em questões de segundos (dependendo da velocidade de sua banda larga) e acumulado de forma gigantescamente desproporcional à capacidade humana de guardar e recordar

conhecimento (isso dependendo, é claro, do tamanho do seu HD)²³. Aliás, esse é um ideal humano: saber tudo. “Ah os ideais...”. Falaremos adiante sobre eles.

Nesse mesmo raciocínio, a educação escolar atualmente se torna um dos veículos do conhecimento veloz – e aqui cabe lembrar ao leitor, sem entrarmos em detalhes, as inúmeras discussões entre o binômio conhecimento/saber. Conhecimento rápido, extremamente mutável; condensado, porque volumoso. Graduar em apenas dois anos, ou dois anos e meio? Quanto de saber efetivamente se transmite nesse espaço de tempo?

Contudo, alguns leitores poderiam nos questionar e retomar uma das mais recentes resoluções do Ministério da Educação brasileiro, que institui o ensino de nove anos para o Ensino Fundamental. Não seria um alongar a vida acadêmica e proporcionar melhores condições de ensino? Por um lado, talvez. Por outro, alonga-se para baixo, ou seja, as crianças entram antes, mais cedo e mais novas, na vida acadêmica. A doutrina e o controle da ordem social através da escola, que como vimos está sob uma ordem econômica, se iniciam desde pequeno, cada vez mais cedo e em detrimento da possível formação proporcionada pela família. Encurta-se a infância, se assim podemos pensar.

Nessa nova ordem social “o valor do homem está no objeto”, como afirma categoricamente Alfredo Jerusalinsky (2000, p. 37). Nesse sentido, não importa mais o sujeito e o que ele sabe. Importa sobre o que o indivíduo tem conhecimento. Para a ordem econômica pensar é prejudicial. O que importa é o objeto, ele sim é importante. Para o autor, o paradigma de nosso tempo é o fato do “saber ficar todo do lado do objeto” (p. 37). Em suas considerações:

Isso se percebe com clareza no discurso econômico atual, no qual toda preocupação orienta-se para que a economia caminhe bem, sem importar como andam os sujeitos por ela implicados. Interessante é também verificarmos como o sujeito sente-se vítima de forças econômicas que se apresentam para ele como enigmáticas, sem poder perceber o quanto ele mesmo é feitor daquilo que se queixa. (p. 37).

Seguindo esse raciocínio, pode-se afirmar que a realidade política da escola também se altera, acompanha os tempos e os governos. E, a política da escola

²³ Sabemos que o inconsciente recebe muita informação, mas sabemos também que grande parte dela não chega a ser consciente, como a vontade humana idealiza que fosse. A psicanálise já nos mostrou, de inúmeras maneiras, a importância do recalque. Em outras palavras, por vezes é importante esquecer.

alterando-se, alteram-se também seus objetivos, expectativas, seus ideais e suas demandas.

As paredes do prédio escolar podem ser as mesmas, mas as pessoas, o tempo histórico, os fatos e acontecimentos são sempre outros. Por que motivo? O mundo já não é mais o mesmo de outrora. Vive no irreversível ritmo da mudança, da “provisoriedade”, da interação passado/presente. Quem há vinte anos se contentava com os conhecimentos do ensino primário, hoje está enredando os últimos lugares nas filas de emprego. (LOURENÇO ET AL, 2002, p. 03).

Da parte da psicologia, mais especificamente da psicologia educacional (como reconhecida pelo Conselho Federal de Psicologia), existe, parece possível afirmar, uma aceitação destas novas demandas, *ipsis litteris*, e uma consequente resposta. Como aponta Lindgren (1977), em seu livro “Psicologia na sala de aula”,

A Psicologia é uma ciência do comportamento, isto é, uma ciência que diz respeito ao estudo do comportamento humano. É uma ciência que se preocupa, entre outras coisas, em identificar as razões que levam as pessoas a se comportar de certa maneira e em estabelecer princípios capazes de descrever seu comportamento provável em certas circunstâncias e sob que condições se espera que tal comportamento ocorra. O interesse dos psicólogos por este assunto tem permitido melhor compreensão do comportamento humano. Propiciaram também o desenvolvimento de um certo número de técnicas diferenciadas que têm sido úteis à compreensão de casos específicos de comportamento. (p. 01-02).

A psicologia Educacional é um ramo aplicado do campo principal da Psicologia, isto é, consiste na aplicação das técnicas e princípios psicológicos ao desenvolvimento das estratégias e programas educacionais e à solução dos problemas da Educação. Sua principal função é a de auxiliar as pessoas que se dedicam à Educação a desenvolver melhor compreensão teórica e prática dos processos educacionais. (p. 02).

Muito embora se possa questionar que esta citação é retirada de um estudo já antigo, e que o autor possui uma descrição limitada do que é a psicologia, encontramos em um documento atual certa posição equivalente à assumida por Lindgren. No documento encaminhado ao Ministério do Trabalho, pelo Conselho Federal de Psicologia em 17 de outubro de 1992, e válido até os dias atuais, encontramos que a contribuição do Psicólogo Educacional pode ser entendida da seguinte maneira:

Atua no âmbito da educação, nas instituições formais ou informais. Colabora para a compreensão e para a mudança do comportamento de

educadores e educandos, no processo de ensino aprendizagem, nas relações interpessoais e nos processos intrapessoais, referindo-se sempre as dimensões política, econômica, social e cultural. (p. 05).

Por conseguinte, essa é a visão – por parte do Estado, da categoria dos psicólogos e, também, por parte da instituição escolar – da possível atuação do psicólogo na escola: contribuir para a compreensão dos fenômenos comportamentais inadequados dos participantes da vida escolar e atuar no sentido de modificar (adequar) tais comportamentos.

Frente a toda essa realidade, o que é solicitado ao psicólogo na (da) escola? Em relação a nossa vivência, atuando junto a uma instituição de ensino superior da rede federal, podemos tomar no mínimo três documentos oficiais para ilustrarmos as demandas da instituição escolar (que por vezes são direcionadas à psicologia): a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (de agora em diante, LDB) e o documento das Diretrizes Gerais do Reuni, o plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (de agora em diante, Reuni).

Em âmbito mundial, encontramos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948), o artigo XXVI que versa sobre o direito à educação. Em seu inciso dois, ele afirma que toda a instrução (a educação escolar) deve ser guiada para o pleno desenvolvimento humano. Nesse sentido, se torna papel da escola promover a “compreensão, a tolerância, e a amizade” entre todos os homens. Da mesma forma, é papel daqueles que trabalham nessa mesma escola, e conseqüentemente do psicólogo escolar, orientar os alunos para seu pleno desenvolvimento e contribuir para a promoção da paz. De certa maneira, é função do dispositivo escolar ensinar seus alunos, e cidadãos da sociedade a conviverem sem se matarem uns aos outros (LAJONQUIÈRE, 2010).

Em âmbito nacional, na LDB (BRASIL, 1996) encontramos, no artigo 2º, que o objetivo da educação, no caso a escolar, é “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Novamente, encontramos que a finalidade última de todos os trabalhadores da escola é corroborar com essa prática de conduzir o educando ao seu pleno desenvolvimento.

Mas como isso se relaciona com as demandas da escola? A instituição de ensino superior onde nossa atuação é desenvolvida ingressou no Reuni

recentemente, o que proporcionou um aporte de verba para, além de outras rubricas, a contratação de profissionais específicos para atender às propostas do plano. Essa é a realidade do núcleo de psicopedagogia do qual faço parte. Assim, é importante pensar naquela negação inicial quanto à prática da psicanálise na escola retomando os objetivos do núcleo onde atuo. Objetivos referenciados por um plano governamental, com seus nortes estabelecidos. Segundo o documento do Reuni (BRASIL, 2007), o objetivo deste plano é:

Criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior. (p. 10).

Em outras palavras, a aderência ao plano gerava certas contribuições por parte do governo federal que, como contrapartida, deseja a melhoria da qualidade do ensino, enfatizando a ampliação do acesso e permanência do aluno na instituição. Em resumo, o papel do núcleo de psicopedagogia está vinculado ao objetivo de diminuir a evasão, ou seja, levar os estudantes ao seu pleno desenvolvimento e à formatura universitária.

A meta global do programa é alcançar, gradualmente, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano²⁴:
Taxa de conclusão média de noventa por cento nos cursos de graduação presenciais. (p. 12).

Com essas reflexões, e a partir de nossa prática, pode-se supor que a escola, seus professores e diretores entendem que a psicologia pode auxiliar o aluno a resolver os problemas que estão lhe atrapalhando a alcançar o tão almejado desenvolvimento pleno – diga-se de passagem, idealizado (como veremos adiante) – e a explicar aos professores quais são esses problemas para que eles possam também auxiliar seus alunos a se formarem.

É importante frisar que a ideia do plano em si é claramente válida. Investir financeiramente e libidinalmente na escola, por parte do pai/governo, parece ser um

²⁴ Cada universidade que desejasse aderir ao plano Reuni, deveria elaborar um plano específico da instituição, relatando onde iria aplicar a verba e como faria para alcançar os objetivos do Reuni. Tal plano específico deveria ser aprovado pelo MEC, para que a instituição conseguisse aderir ao Reuni e recebesse as consequentes contrapartidas governamentais.

caminho adequado. No entanto, numa leitura psicanalítica, acreditar que exista um trabalho possível de alcançar a plenitude de tais objetivos idealizados é preparar um terreno ótimo para a frustração dos educadores, dos educandos e do próprio pai/governo que deseja que seus filhos/sociedade alcancem esse ideal.

Esses objetivos idealizados, no mesmo sentido em que estuda Lajonquière (1999) ao tratar do discurso (psico)pedagógico hegemônico, estão relacionados ao ideal de uma homogeneização do comportamento – todos em fila, todos iguais, como colocaria Foucault (2009) –, todos se formando em cinco anos; todos dentro da escola, formatados como no “leito de Procusto”. É o ideal de um controle daquilo que é o sujeito humano, conflituoso; um sujeito que pouco sabe sobre aquilo que deseja e menos ainda sabe dos sentidos de seus atrapalhos ao tentar seguir esse norte pré-definido do dispositivo escolar. Nesse caso, os objetivos são idealizados e, pode-se dizer, são da ordem do impossível.

Eis para o psicólogo, e para todos aqueles que atuam na educação escolar, a demanda atual (e principalmente nesse estudo, cabe frisar, a demanda da escola no ensino superior); demanda de uma escola participante de um mundo globalizado, sob a égide da ordem econômica e da fluidez, onde a criança atravessa cada vez mais cedo os ‘pórticos áticos’. Ela demanda resultado e resposta – resultado no sentido de consertar os defeitos do aluno para que ele seja mais um a se formar no tempo/molde exigido, alcançando seu pleno desenvolvimento, e resposta no sentido de saber e controlar toda e qualquer alteração do ideal que naquele aluno depositou-se. Mas, frente a essa demanda da escola, o que nos falam seus alunos?

Não estaríamos elaborando tal estudo se o ensinar fosse livre de situações não ideais e se não houvesse questões por pensar. A própria realidade de existirem psicólogos na escola nos mostra que existe aí um conflito e um sofrimento, não apenas por parte do educador, mas na prática escolar em si mesma. Se a relação ocorresse sem problemas, sem tropeços e sem questões, não seria necessária a existência de um núcleo psicopedagógico nas instituições de ensino. Os professores ensinariam, os alunos aprenderiam, todos iriam para a aula e tirariam notas altas. Seríamos autômatos, robôs sem desejo. Ah sim, o desejo pode ir contra ao que o ideal diz ser certo!

2.1. Mas... e o aluno?

No início deste estudo discorreremos sobre o sofrimento frente às impossibilidades da prática do governante, do psicanalista e do educador. Mas, e quanto ao aluno? Desejar saber e se por a trabalho movido por este desejo causa algum sofrimento? E, conseqüentemente, algum conflito?

O demônio de Fausto já profetizara ao estudante que manifestou tal desejo, após lembrá-lo que o saber é uma tentativa do homem de se igualar a Deus – comendo da maçã, fruto da Árvore do Conhecimento –, o seguinte: “*Folg’ nur dem alten Sprunch und meiner Muhme, der Schlange, / Dir wird gewiß einmal bei deiner Gottähnlichkeit bange!*” (GOETHE, 2004, p. 196)²⁵.

Também o aluno sofre e tem seus conflitos. De um lado ele tem a escola, a sociedade e seus pais demandando uma série de impossíveis ideais: “– Deves atingir teu pleno desenvolvimento”. Não precisa ser psicanalista para saber que nunca chegaremos lá! Do outro, estão seu próprio conflito interno, seus desejos e angústias. Mas, quem se propõe a escutar tal sofrimento? Na escola e nas regras do Estado a preocupação primeira parece ser a saída desse aluno da escola completamente desenvolvido e capaz de plantar paz e harmonia por onde andar. Um ser humano completo, desenvolvido, trabalhador e útil para a sociedade. Ilusão seria acreditar que tal movimento passa limpo de dor e atrapalhos.

Os alunos que atendemos no núcleo falam “d’isso”, muitas vezes (para quem souber escutar). E, escutando, se impõe um conflito para o psicanalista. Deve-se atender à demanda da escola e da sociedade e “orientar” o aluno no caminho “certo” do Bem Supremo da Educação, da Paz e da Harmonia entre os homens plenamente desenvolvidos, ou escutar o aluno e tentar auxiliá-lo a entender onde que a relação aluno-escola encontrou um dificultador?

A propósito, o Bem Supremo, como veremos adiante, felizmente não existe. Como nos diria Lacan (1997), o que nos demandam (aos que curam, e aí os psicólogos estão incluídos) é a felicidade. Entretanto, “estamos longe de toda e qualquer formulação de uma disciplina da felicidade” (p. 351). Em outras palavras, a questão do ideal é uma questão inalcançável, pois a falta é inerente ao ser humano. Nas palavras do autor: “tudo o que existe não vive senão na falta a ser” (p. 353).

²⁵ “Vai! segue o velho adágio e a minha prima, a cobra; / Por igualar-te a Deus, afligir-te-ás de sobra!” (GOETHE, 2004, p. 197). Tradução de Jenny Klabin Segall.

Ademais, tomando por base os estudos em psicanálise já descritos anteriormente, podemos conjecturar que os atrapalhos na escola, a baixa frequência em sala de aula, os ditos transtornos de aprendizagem, as notas baixas e as brigas entre colegas e entre alunos e professores, por vezes podem ser pensados como um substituto. Um sintoma. Um substituto de ideias conflitivas, de pensamentos opostos, de impulsos distintos. Por não se conseguir idealmente organizar algo em seu mundo psíquico – vale lembrar que o sintoma é, por assim dizer, uma organização possível do sujeito –, a realidade sofre as consequências e o sujeito se enrola frente ao seu desejo de saber.

Como coloca Quinet (2008), retomando Lacan, o sintoma, de um lado, é “impedimento ao andamento satisfatório do sujeito – ele é a sua cruz”, e de outro, é “impedimento ao andamento satisfatório do discurso do mestre”. Concluindo, “o sintoma como singularidade do sujeito em sua vertente de real faz, portanto, objeção ao discurso do mestre” (p. 145 – 146). O sintoma, portanto, faz objeção ao ideal da sociedade. E as dificuldades na escola fazem objeção aos ideais do dispositivo escolar e, conseqüentemente, dessa mesma sociedade.

Mas, e enfim, a psicanálise pode ser aplicada nos atendimentos a alunos em uma escola? Isso é psicanálise? Se sim, existe alguma diferença daquela desenvolvida nos consultórios? Se não, o que da psicanálise se pode aproveitar nesses atendimentos? É frente a esses impasses que se constrói a questão de pesquisa ora proposta e que se dá continuidade a esse estudo.

3. O OURO PURO DA PSICANÁLISE LIVRE

A psicanálise constitui uma parte da ciência mental da psicologia. Também é descrita como 'psicologia profunda' (...). Se alguém perguntar o que realmente significa 'o psíquico', será fácil responder pela enumeração de seus constituintes: nossas percepções, ideias, lembranças, sentimentos, e atos volitivos – todos fazem parte do que é psíquico. Mas se o interrogador for mais longe e perguntar se não existe alguma qualidade comum, possuída por todos esses processos, que torne possível chegar mais perto da natureza, ou, (...), da essência do psíquico, então será mais difícil fornecer uma resposta.

Sigmund Freud (1996aa, p. 302).

O intuito deste capítulo é apresentar ao leitor, que não está familiarizado com a psicanálise, algumas considerações sobre essa tradição teórica. E, por isso, desde já nos desculpamos com aqueles versados no assunto se tal parte de nossa pesquisa se torna extensa ou enfadonha. Também tem por objetivo fazer contraponto com o capítulo seguinte, no qual apresentamos as reflexões acerca das possibilidades de aplicação da psicanálise em um ambiente outro que não o consultório particular.

No entanto, antes de prosseguirmos, faz-se necessário – visando a uma clareza do que se segue – conceituar o que aqui será entendido por método psicanalítico; as teorias componentes da psicanálise e seus instrumentos técnicos²⁶.

Entende-se, resumidamente, por método psicanalítico – como pensado por Freud – um método de investigação e intervenção que possui como base um conjunto de técnicas e teorias que tem por finalidade um efeito terapêutico, a saber, livrar (ou tentar livrar) o paciente da neurose. Conseqüentemente, para Freud (1996b),

A tarefa que o método psicanalítico se empenha em resolver pode expressar-se em diferentes fórmulas, que em essência, no entanto, são equivalentes. Pode-se dizer: a tarefa do tratamento é eliminar as amnésias. (...) Pode-se ainda conceber a condição para isso da seguinte maneira: todos os recalcamientos devem ser desfeitos (...) De alcance ainda maior é outra formulação: trata-se de tornar o inconsciente acessível à consciência, o que se consegue mediante a superação das resistências. (p. 239).

Por teorias da psicanálise podemos citar as inúmeras hipóteses teóricas provenientes da observação clínica de Freud a partir de seus atendimentos. Segundo o autor (1996v), "as teorias da resistência e da repressão, do inconsciente,

²⁶ Ademais, vale ressaltar que não entendemos a psicanálise assim fragmentada, mas optamos por apresentar tal diferenciação apenas para nos auxiliar no andamento desta pesquisa.

da significância etiológica da vida sexual e da importância das experiências infantis – tudo isto forma os principais constituintes da estrutura teórica da psicanálise” (p. 45).

Finalmente, consideram-se os instrumentos técnicos da psicanálise a gama de mecanismos que Freud (1996h) descreveu entre 1911 e 1915. Em seu conjunto de textos intitulado “Artigos sobre a técnica”, o autor faz referências a alguns instrumentos importantes para o psicanalista em seu trabalho junto aos pacientes; instrumentos esses que estudaremos mais a frente.

Seguindo nosso estudo, não seria possível apresentar as resoluções e implicações da psicanálise sem antes percorrer brevemente sua história e a história de seu criador, Sigmund Freud.

Freud nasceu em Freiberg, na Morávia, no dia 06 de maio de 1856. Em seu “Um estudo autobiográfico” (1996v), conta que se mudou quando criança para Viena e nessa cidade recebeu toda sua educação formal. Judeu, de pais judeus, Freud foi vítima de discriminação durante longo período de sua vida (talvez toda ela); o que não o impediu de ingressar na universidade em 1873 e graduar-se em medicina. Trabalhou no laboratório de Ernst Brücke entre os anos de 1876 e 1882, mas afirma que era muito negligente com seus estudos, fato que o levou a terminar sua graduação apenas em 1881, praticamente nove anos após seu ingresso na universidade. Nos dias atuais, correria o risco de ser jubilado.

Freud conta que em 1882 abandonou o laboratório de Brücke e ingressou no Hospital Geral de Viena, como *Aspirant*, um assistente clínico. “Logo depois fui promovido a *Sekundararzt* [médico estagiário ou interno], e trabalhei em vários departamentos do hospital, entre outros por mais de seis meses sob a orientação de Meynert” (p. 18). No Hospital Geral, Freud inicia seus estudos sobre as doenças nervosas e almeja um estágio com o grande Jean-Martin Charcot.

Com uma bolsa de estudos empreendeu uma viagem para Paris e iniciou sua aproximação com Charcot trabalhando como tradutor para o alemão de algumas de suas conferências, e impressionou-se com as investigações do grande professor acerca da histeria. Após o término de seus estudos em Paris, passou em Berlim algumas semanas “a fim de adquirir (...) conhecimentos sobre os distúrbios gerais da infância” (p. 21). Em 1886 se fixa em Viena como especialista em doenças nervosas (p. 22), mas seus estudos sobre a histeria, com base no que aprendera com Charcot, principalmente em relação à histeria masculina, foram desacreditados por

seus colegas. “(...) logo depois fui excluído do laboratório de anatomia cerebral e como durante intermináveis trimestres não tive onde pronunciar minhas conferências, afastei-me da vida acadêmica e deixei de frequentar as sociedades eruditas” (p. 23).

A partir do hipnotismo e da eletroterapia, tratava seus pacientes nervosos como meio de garantir sua subsistência e, posteriormente, viajou até Nancy acompanhado de uma de suas pacientes para empreender estudos com Bernheim. Quando trabalhou no hospital com Brücke, Freud conheceu Josef Breuer, que lhe havia contado sobre um caso de histeria que tratou, e se tornaram amigos.

Após observar durante vários anos que seus achados eram invariavelmente confirmados em cada caso de histeria acessível a tratamento, e depois de haver acumulado considerável quantidade de material sob a forma de observações análogas às dele, propus-lhe que devíamos lançar uma publicação conjunta. (p. 28).

Como resultado dessa proposta, foi lançado em 1893 o texto “Sobre o Mecanismo Psíquico dos Fenômenos Histéricos” e, em 1895, o livro “Estudos sobre a Histeria”. Em outro texto, datado de 1914 e intitulado “A História do Movimento Psicanalítico”, Freud (1996o) afirma, sobre as descobertas de Breuer, que:

O fundamental delas era o fato de que os sintomas de pacientes histéricos baseiam-se em cenas do seu passado que lhes causaram grande impressão mas foram esquecidas (traumas); a terapêutica, nisto apoiada, que consistia em fazê-los lembrar e reproduzir essas experiências num estado de hipnose (catarse); e o fragmento de teoria disto inferido, segundo o qual esses sintomas representavam um emprego anormal de doses de excitação que não haviam sido descarregadas (conversão). (p. 19).

Entretanto, no texto de 1925, Freud (1996v) vai dizer que o método catártico, como nomeado por Breuer – cuja finalidade terapêutica era a de “proporcionar que a cota de afeto utilizada para manter o sintoma (...) fosse dirigida para a trilha normal ao longo da qual pudesse obter descarga (ou ab-reação)” (p. 28-29) – “não tinha muito a dizer sobre o tema da sexualidade” (p. 29). Portanto, por divergências teóricas, Breuer e Freud afastaram-se. Para Freud, o que contribuiu definitivamente para o afastamento de Breuer de seus estudos em conjunto foi sua própria conclusão ulterior, a saber, que era uma excitação de natureza sexual que estava como base para os fenômenos neuróticos.

Com seus trabalhos posteriores, Freud foi levado “a considerar as neuroses como sendo, sem exceção, perturbações da função sexual” (p. 31) e abandonou o método catártico após uma série de constatações, principalmente com o desenvolvimento da teoria do ‘amor transferencial’. Em 1914, Freud (1996o) afirma que o surgimento da transferência sempre “pareceu a prova mais irrefutável de que a origem das forças impulsionadoras da neurose está na vida sexual” (p. 23). Dessa forma, com as novas descobertas, Freud deixou o método catártico para desenvolver o que denominou psicanálise.

Entre os outros novos fatores que foram acrescentados ao processo catártico como resultado de meu trabalho e que o transformou em psicanálise, posso mencionar em particular a teoria da repressão e da resistência, o reconhecimento da sexualidade infantil e a interpretação e exploração de sonhos como fonte de conhecimento do inconsciente. (p. 25).

Mas, afinal, do que se trata a psicanálise? E o que vem a ser essa teoria e técnica terapêutica?

3.1. Do que (se) trata a psicanálise?

Com os estudos realizados ao longo desses mais de 100 anos, parece possível apontar que a psicanálise é uma técnica de acesso aos conteúdos inconscientes do sujeito – aquele mesmo do conflito –, como nos mostra a interpretação dos sonhos, o estudo sobre os atos falhos e manifestações do inconsciente em geral; de um procedimento terapêutico que visa à cura (tenha ela o significado que tiver para os diferentes psicanalistas) da neurose, como é apresentado, principalmente, nos diversos estudos de caso publicados; ou ainda, de um mecanismo de entendimento do ser humano e, conseqüentemente, da sociedade, como o próprio Freud tentou formular em textos como “Totem e Tabu” e “Psicopatologia da Vida Cotidiana”, por exemplo. Ou, trata-se “d’isso” tudo.

O fato é que o próprio Freud, ao longo de sua obra, questiona-se acerca de sua criação. Em “Um estudo autobiográfico”, ele diz:

Por um processo de desenvolvimento contra o qual teria sido inútil lutar, o próprio termo ‘psicanálise’ tornou-se ambíguo. Embora fosse originalmente o nome de um método terapêutico específico, agora também se tornou a

denominação de uma ciência – a ciência dos processos mentais inconscientes. (1996o, p. 72).

Não cabe nesse estudo a pretensão de chegar a uma fórmula máxima do que é a psicanálise, mas percorrer um breve caminho entre alguns textos freudianos a fim de tentar elaborar um conjunto de conceituações do que vem a ser essa técnica/ciência denominada psicanálise, com a esperança de que esse percurso facilite a abordagem da nossa questão, no que concerne ao fazer psicanálise na escola. Para afirmar se é possível, ou não, se fazer psicanálise na escola é preciso, primeiro, que se explore a respeito do que vem a ser psicanálise.

Freud (1996o), em 1914, é categórico em dizer que

(...) a teoria da psicanálise é uma tentativa de explicar dois fatos surpreendentes e inesperados que se observam sempre que se tenta remontar os sintomas de um neurótico a suas fontes no passado: a transferência e a resistência. Qualquer *linha de investigação* que reconheça esses dois fatos e os tome como ponto de partida de seu trabalho tem o direito de chamar-se psicanálise, mesmo que chegue a resultados diferentes dos meus (grifos nossos). (p. 26).

Nesse texto podemos entender a psicanálise como uma *linha de investigação*, mas uma linha de investigação específica, uma que tenha como premissas teóricas, ou melhor, como estrutura teórica, formulações a partir de fatos provenientes da clínica: a transferência e a resistência.

Todavia, é o mesmo Freud quem vai elencar algumas outras “condições” para que o seu fazer seja uma psicanálise. Nesse mesmo texto ele faz referência a técnicas específicas que utiliza para chegar ao resultado almejado, “remontar os sintomas de um neurótico a suas fontes no passado” (acima), a saber: a interpretação de sonhos e a livre associação. Contudo, não nos ocupemos desses fatos agora. Pensemos, inicialmente, na descrição de linha de investigação.

Seria possível pensarmos que, por linha de investigação, Freud estaria aludindo à clínica enquanto método clínico de investigação? Método clínico este, que pode ser descrito como um conjunto de procedimentos que visa à observação e entendimento do objeto estudado? Para Berlink (2007),

O método clínico, (...), permite um conhecimento adquirido por vivências que se transformam em experiência. Este conhecimento é fundamentado em processos de generalização das ações, ou seja, como decidir o mais propriamente possível o que precisa ser feito no interior de uma certa

situação e diante de uma coisa específica e como se coaduna ao mesmo tempo com a essência de um sujeito radicalmente finito. (p. 260).

Esse método, então, pode ser pensado como um método de investigação do objeto que, posteriormente, se utilizará da indução para elaborar suas hipóteses. Ou, ainda nas palavras de Berlink (2009), “o método clínico é, pois, eminentemente indutivo e é um caminho do conhecimento científico cujo ponto de partida é o caso único” (p. 262).

Caso único este, que remete à questão da singularidade, uma marca da escuta analítica. Assim, seria possível pensar a clínica psicanalítica descrita como ‘uma tentativa – através do método clínico – de explicar dois fatos surpreendentes e inesperados que se observam sempre que se tenta remontar os sintomas de um neurótico às suas fontes no passado: a transferência e a resistência’?

Por um lado consegue-se, dessa maneira, pensar a psicanálise como um mecanismo particular de observação do psiquismo humano e de indução de hipóteses acerca daquele caso único; mas por outro, a teoria não nos deixa esquecer que esse método de investigação é permeado e suportado por hipóteses particulares.

Já foi descrito anteriormente o que Freud (1996z) afirmou em seu texto “Análise terminável e interminável” como sendo o objetivo da terapia psicanalítica: “... a libertação de alguém de seus sintomas, inibições e anormalidades de caráter neuróticas” (p. 231). Sem entrar nos méritos de uma psicanálise voltada a sujeitos psicóticos, mas tendo como objeto de discussão a conceituação de terapia psicanalítica, tomamos o livro de Berlink (1998), “Psicopatologia Fundamental”, para apontar que:

Terapéia, em grego, é o cuidado exercido sobre Eros doente. O médico deve restabelecer o equilíbrio do corpo para que Eros doente pelo excesso de amor seja liberado desse excesso pelo amor que lhe traz o médico. Amor de médico é amor justo: estabelece uma contrapartida, um novo equilíbrio com a parte doente de Eros. (p. 55).

Com esse entendimento podemos elencar a psicanálise como um método de investigação clínica que pressupõe uma observação e investigação minuciosas e que visa a uma *terapia*, no sentido de cuidar de Eros (pulsão de vida) doente – focando, através da análise da transferência, da superação das resistências, com o

mecanismo de associação livre e o auxílio de outras técnicas, remontar e eliminar os sintomas da neurose²⁷.

É “conscientemente” que se deixam de lado outras partes da teoria freudiana acerca da conceituação da psicanálise – como, por exemplo, a tão famosa citação *Wo Es war, soll Ich werden*, ou, “Onde Isso era, deve Eu advir” – e propõe-se trabalhar, nesse estudo, com o entendimento da psicanálise como sendo a ambiguidade possível de uma técnica terapêutica, que visa aliviar o neurótico de seus sintomas, e uma ciência do inconsciente. É válido ressaltar que o delimitado agora como o conceito de psicanálise talvez não tenha sido suficiente para abarcar todo o desenvolvimento teórico freudiano, mas, para nossos intuitos, basta.

Finalmente, recorreremos a outra formulação para tentarmos resumir o que seria a psicanálise: um método cuja tarefa, nas palavras do próprio Freud (1996r), é “tornar consciente o material reprimido” (p. 175) ou, em outras palavras, “a psicanálise é *uma experiência* que tem por finalidade ‘tornar consciente o inconsciente’” (grifos nossos) (CABAS, 2009, p. 30). Portanto, se trabalha com o inconsciente a experiência psicanalítica tem a ver com o conflito e, por conseguinte, com o sujeito e com aquilo que escapa à razão.

Ademais, para que essa *experiência* pudesse ser desenvolvida, Freud elencou alguns mecanismos técnicos importantes, alguns dos quais estudaremos nesse momento.

Novamente cabe o alerta de que não se vislumbra aqui um estudo pormenorizado destes instrumentos, mas tem-se a necessidade de estudá-los para que possam servir de parâmetro à discussão de nosso problema. Os que ora abordaremos são: a Associação Livre, a Transferência, a utilização do Divã, o mecanismo do Dinheiro e o mecanismo do Tempo.

²⁷ É válido ressaltar que este é apenas um recorte conceitual, e que tentar elencar e esgotar em algumas palavras o conceito do que é a psicanálise é uma tarefa impossível; ou é possível apenas de acordo com cada momento de construção da própria psicanálise. Vale lembrar também que o próprio Lacan discordaria de algumas conclusões aqui elaboradas.

3.2. Fala que eu te escuto

Conforme já esboçado, Freud, em sua prática clínica, depara-se com certos problemas em relação à sua técnica inicial do hipnotismo. Dentre eles, ao longo de seus escritos, fez questão de frisar a dificuldade de alguns pacientes entrarem em estado de sonambulismo ou, em outras palavras, eram inacessíveis à hipnose.

No caso clínico de Miss Lucy R., Freud (1996a) afirma que a paciente “não entrou em estado de sonambulismo quando tentei hipnotizá-la. Assim, abri mão do sonambulismo e conduzi toda a sua análise enquanto ela se encontrava num estado que, a rigor, talvez tenha diferido muito pouco de um estado normal” (p. 135). A partir desse momento, Freud inicia uma variação em seu procedimento técnico. “Vi-me, por conseguinte, defrontado com a opção de abandonar o método catártico” (p. 136). Sem colocar o paciente em estado hipnótico, Freud utiliza-se da técnica de pressão sobre a fronte do doente, a fim de que com essa sugestão ele recorde suas lembranças encobertas.

Quando, portanto, minha primeira tentativa não me conduzia nem ao sonambulismo nem a um grau de hipnose que acarretasse modificações físicas marcantes, eu abandonava de modo ostensivo a hipnose e pedia apenas “concentração”; e ordenava ao paciente que se deitasse e deliberadamente fechasse os olhos como meio de alcançar essa “concentração”. (p. 136).

Em uma nota do editor, nessa mesma obra freudiana, encontramos o fato de que não há registros que nos levem a saber exatamente a época em que Freud abandona a técnica da pressão, mas sabe-se que o fez em prol do que chamou de “Regra Fundamental da Psicanálise”, a Associação Livre.

Acerca de sua aplicação, Freud (1996d) diz: “a verdadeira técnica da psicanálise requer que o médico suprima sua curiosidade, e deixe ao paciente liberdade total para escolher a ordem na qual os tópicos sucederão um ao outro durante o tratamento” (p. 155). O médico, ou no caso o psicanalista, não orienta, permite que o sujeito fale e se põe a escutar. Essa regra pode, ainda, ser expressa como o imperativo que Freud (1996m) apresenta em seu texto “Sobre o início do tratamento”, a saber: “diga tudo o que lhe passa pela mente. Aja como se, por exemplo, você fosse um viajante sentado à janela de um vagão ferroviário, a

descrever para alguém que se encontra dentro as vistas cambiantes que vê lá fora” (p. 150).

Entretanto, não nos enganemos. A técnica da associação livre não é completamente livre. Ela supõe-se livre do controle consciente, como é lícito induzir da descrição freudiana. Mas se pressupõe, e se deseja, não livre do inconsciente. Aliás, é justamente por “isso” que se acredita ser eficaz tal técnica, uma vez que possibilita o surgimento de conteúdos inconscientes, como nos atos falhos, chistes e sonhos. Até mesmo porque o que falamos e fazemos é, em última instância, inconscientemente determinado, como o demonstra Freud em vários momentos de sua obra.

Sobre sua função, Juliana D. Jorge (2007) pondera que a associação livre vem de acordo com o intuito de trazer à consciência o material inconsciente.

(...) a associação livre visa driblar a censura, fazendo um percurso inverso ao efetuado pelos principais mecanismos psíquicos constituintes do inconsciente e responsáveis pela deformação de seu conteúdo: a condensação e o deslocamento. Se ambos os mecanismos promovem um deslizamento na direção do encobrimento e do disfarce do material inconsciente, a associação livre, ao contrário, possibilita que algo desse material seja trazido à luz da consciência, durante a experiência analítica, sem que tais conteúdos sofram deformações ou disfarces, permitindo-lhes uma atribuição de sentido, oferecida pela interpretação do analista. (p. 98).

Portanto, procedendo a uma aproximação em relação a nossa pesquisa, pode-se perguntar: qual a objeção de se pensar a associação livre, regra fundamental da psicanálise, quando de um atendimento a alunos na escola? Poderíamos objetar dizendo que, bem, por não se constituir um *setting* de tratamento adequado, o aluno não se porá a associar livremente ou, ainda, que a maioria dos alunos atendidos em um núcleo de psicopedagogia em uma escola foram encaminhados por motivos outros que não seu próprio desejo, e isso os tornariam incapazes de proceder à regra. É possível! Contudo, não acontece o mesmo em uma clínica dita “adequada”? O próprio Freud é enfático em falar, inúmeras vezes, sobre pacientes não analisáveis e sobre aqueles que teriam dificuldade em aceitar a regra fundamental. Em uma nota de rodapé ao texto “Sobre o início do tratamento”, Freud (1996m) assinala:

Muito se poderia dizer a respeito de nossas experiências com a regra fundamental da psicanálise. Ocasionalmente deparamos com pessoas que

se comportam como se houvessem estabelecido essa regra para si mesmas. Outras transgridem-na desde o início. É indispensável, e também vantajoso, estabelecer a regra nos primeiros estádios do tratamento. Mais tarde, sob o domínio das resistências, a obediência a ela se enfraquece e chega a ocasião, em toda análise, em que o paciente a despreza. Temos de recordar, de nossa própria autoanálise, quão irresistível é a tentação de render-nos àqueles pretextos apresentados pelo julgamento crítico para rejeitar certas ideias. (p. 150).

Mas, por enquanto, deixemos algumas perguntas em aberto e continuemos com nossas análises. Após certa descrição da regra fundamental, cabe, como anteriormente proposto, pensar sobre a Transferência, aspecto técnico tão próprio e essencial à psicanálise.

3.3. A Transferência

A partir de sua descoberta, a transferência, como apontada por Freud, toma uma importância crucial na psicanálise. Sua dinâmica é que permite à neurose do paciente tomar corpo no aqui e agora da relação analista-analisante, transformar-se no que Freud denominou neurose de transferência e ser analisada.

Em “Recordar, Repetir e Elaborar” Freud (1996p) apresenta a tese de que “a transferência é, ela própria, apenas um fragmento da repetição e que a repetição é uma transferência do passado esquecido, não apenas para o médico, mas também para todos os outros aspectos da situação atual” (p. 166).

Dessa forma, entende-se que a transferência é uma repetição, um deslocamento de algo do passado que se inscreve no presente da relação com o psicanalista. É uma reedição. Mas o que é transferido? Em seu texto “Cinco Lições de Psicanálise”, Freud (1996e) afirma que:

Todas as vezes que tratamos psicanaliticamente um paciente neurótico, surge nele o estranho fenômeno chamado ‘transferência’, isto é, o doente consagra ao médico uma série de sentimentos afetuosos, mesclados muitas vezes de hostilidade, não justificados em relações reais e que, pelas suas particularidades, devem provir de antigas fantasias tornadas inconscientes. (p. 61).

Logo, se a psicanálise trabalha com impulsos pulsionais e desejos inconscientes, nada mais sensato do que pensar a transferência como uma repetição de uma série de sentimentos; sentimentos esses catexizados libidinalmente. A transferência traz à tona, na relação psicanalítica, trechos da vida

do paciente que este não recorda. Ele repete em transferência o que recalçou. Reedita na transferência aquilo que não foi ainda elaborado. No mesmo texto, Freud diz:

Aquele trecho da vida sentimental cuja lembrança já não pode evocar, o paciente torna a vivê-lo nas relações com o médico; e só por este ressurgimento na 'transferência' é que o doente se convence da existência e do poder desses sentimentos sexuais inconscientes. Os sintomas, para usar uma comparação química, são os precipitados de anteriores eventos amorosos (no mais amplo sentido) que só na elevada temperatura da transferência podem dissolver-se e transformar-se em outros produtos psíquicos. (p. 61).

Cabe pontuar que existem ainda outros aspectos circunscritos à transferência, mas que não são foco desta pesquisa. Tais aspectos seriam referentes à ambivalência da transferência e à transferência enquanto resistência²⁸.

Em 1912, no texto "A dinâmica da transferência", Freud (1996i) encerra seu escrito com o que se pode dizer um resumo de sua teoria acerca da transferência. Nesse sentido, ele escreve:

No processo de procurar a libido que fugira do consciente do paciente, penetramos no reino do inconsciente. (...). Os impulsos inconscientes não desejam ser recordados da maneira pela qual o tratamento quer que o sejam, mas esforçam-se por reproduzir-se de acordo com a atemporalidade do inconsciente e sua capacidade de alucinação. Tal como acontece aos sonhos, o paciente encara os produtos do despertar de seus impulsos inconscientes como contemporâneos e reais; procura colocar suas paixões em ação sem levar em conta a situação real. O médico tenta compeli-lo a ajustar esses impulsos emocionais ao nexo do tratamento e da história de sua vida, a submetê-los à consideração intelectual e a compreendê-los à luz de seu valor psíquico. Esta luta entre o médico e o paciente, entre o intelecto e a vida instintual, entre a compreensão e a procura da ação, é travada, quase exclusivamente, nos fenômenos da transferência. (p. 119).

Ao analisarmos essa construção, parece clara a possibilidade de existência e manejo da transferência no tratamento analítico "convencional" – e pareceria um tanto quanto forçado pensarmos a transferência em outro contexto – o que responderia nossa questão de pesquisa com um sonoro: "é impossível". Contudo, no mesmo texto ora analisado, o próprio Freud afirma que:

²⁸ Para maiores estudos sobre esses assuntos, remetemos o leitor aos textos "Esboço de Psicanálise" (Freud, 1996ab) e "A dinâmica da Transferência" (Freud, 1996i).

Não é fato que a transferência surja com maior intensidade e ausência de coibição durante a psicanálise que fora dela. Nas instituições em que doentes dos nervos são tratados de modo não analítico, podemos observar que a transferência ocorre com a maior intensidade e sob as formas mais indignas, chegando a nada menos que servidão mental e, ademais, apresentando o mais claro colorido erótico. (...) Essas características da transferência, portanto, não devem ser atribuídas à psicanálise, mas sim à própria neurose. (p. 113).

É ímpar poder perceber que alguns alunos criam um vínculo extremamente interessante quando em acompanhamento. Certa vez um aluno que tinha dificuldade em tomar a responsabilidade por suas questões me pergunta o que eu achava de sua ansiedade. Devolvo-lhe a pergunta e ele me responde dizendo que ele havia feito a pergunta e que eu deveria lhe dizer “a primeira coisa que lhe viesse à mente”. Eu só pude rir dessa tentativa de troca de papéis, de sua brava e bela tentativa em assumir outro papel, um papel adulto. Nesse jogo de busca e identificação, incluiu o psicanalista em sua série de papéis adultos, na mesma série onde havia o seu pai.

Lembro-me de Eduardo, o aluno do qual falamos anteriormente. Ele não veio inicialmente por conta própria, veio encaminhado, mas atualmente, sem o compromisso do atendimento semanal, me procura periodicamente para conversar. Algo aí diz de um desejo e, quiçá, de uma transferência!

Mas, vamos adiante.

3.4. Deita que eu te escuto

Apesar de ser o item mais conhecido pela sociedade ao se tratar de psicanálise, o próprio Freud escreveu muito pouco sobre a utilização do divã como técnica do método psicanalítico. No texto “Sobre o início do tratamento” (1996m), única obra a tratar especificamente sobre o assunto em sua referência à técnica psicanalítica, ele explica sobre sua utilização em um único parágrafo. A própria palavra divã aparece apenas três vezes no texto, uma delas no parágrafo referido, a segunda como um substantivo sem muita importância e a terceira para demarcar um momento quando o paciente está no divã e outro em que não está mais.

O autor explica que o uso do divã, situação que nomeia como “certo cerimonial” (p. 149), dá-se por algumas questões:

Atenho-me ao plano de fazer com que o paciente se deite num divã, enquanto me sento atrás dele, fora de sua vista. Esta disposição possui uma base histórica: é o remanescente do método hipnótico, a partir do qual a psicanálise se desenvolveu. Mas ele merece ser mantido por muitas razões. A primeira é um motivo pessoal, mas que outros podem partilhar comigo. Não posso suportar ser encarado fixamente por outras pessoas durante oito horas (ou mais) por dia. (p. 149).

Para além dessas questões Freud coloca o fato de que ao escutar o paciente e utilizar-se da atenção flutuante entrega-se às correntes inconscientes de seu pensamento. Afirma, por isso, que não seria interessante que o paciente pudesse ver suas expressões faciais e interpretasse o que quer que fosse. Outrossim,

(...) o paciente encara a obrigação de adotar essa posição como um incômodo e rebela-se contra ele, especialmente se o instinto de olhar (escopofilia) desempenhar papel importante em sua neurose. Insisto nesse procedimento, contudo, pois seu propósito e resultado são impedir que a transferência se misture imperceptivelmente às associações do paciente, isolar a transferência e permitir-lhe que apareça, no devido tempo, nitidamente definida como resistência. (p. 149).

Por conseguinte, conclui-se que a utilização do divã serve como apoio ao analista a fim de que ele mantenha certa distância do olhar do paciente; e também como apoio ao tratamento, como uma maneira de clarificar e separar a transferência das associações do paciente.

A segunda vez que aparece a palavra divã no texto é simplesmente como um exemplo sem maiores implicações para nosso estudo. Entretanto, na terceira vez, Freud pontua o seguinte:

Um número particularmente grande de pacientes não gosta de que lhes seja pedido para deitar, enquanto o médico se senta atrás dele, fora de sua vista. Pedem que lhes seja concedido passar o tratamento em alguma outra posição, na maioria dos casos por estarem ansiosos por não serem privados da visão do médico. A permissão é geralmente recusada, mas não se pode impedi-los de darem um jeito de dizer algumas frases antes do início da 'sessão' real ou após ter-se indicado que ela terminou e eles terem se levantado do divã. Deste modo, dividem o tratamento, no seu ponto de vista, em uma parte oficial, na qual se comportam principalmente de maneira muito inibida, e em uma parte informal e 'amistosa' na qual falam realmente de modo livre e dizem toda espécie de coisas que eles próprios não encaram como fazendo parte do tratamento. O médico não aceita esta divisão por muito tempo. (p. 153-154).

Mas, se o que foi dito antes, o que foi dito durante e o que foi dito depois de o paciente deitar-se no divã tem o mesmo peso quando a fala é endereçada ao

psicanalista, poderíamos pensar que o uso do divã é apenas uma questão de cerimonial, como coloca Freud? Se a resposta for afirmativa podemos concluir que, apesar desse mecanismo ser de grande valor e possuir um objetivo nobre, pode-se fazer psicanálise sem a utilização de um divã?

Freud afirma que muitos psicanalistas atuam de maneira diferente em relação ao divã, “mas não sei se esta variação se deve mais a um anseio de agir diferentemente ou a alguma vantagem que pensem obter dela” (p. 149). Fato é que Freud não rechaça esses psicanalistas e nem impõe o uso do divã como obrigatoriedade à psicanálise. No entanto sabemos da importância das cerimônias simbólicas, tão caras aos seres humanos.

Não existem divãs nas escolas; mas existem psicanalistas?

3.5. ‘Tantos florins, tantos ratos’

A já famosa expressão ‘tantos florins, tantos ratos’ foi citada por Freud em seu “Notas sobre um caso de neurose obsessiva”, mais conhecido como o caso “O Homem dos Ratos” (FREUD, 1996d). Essa expressão foi uma resposta do paciente, como pensamento obsessivo, à sentença de Freud sobre o valor de seus honorários em relação ao tratamento.

O dinheiro para Freud sempre representou um papel importante na psicanálise. Não só pelo fato de ser necessário que o médico (psicanalista) recebesse honorários para poder manter-se – como por vezes citou nos seus primeiros escritos –, mas também pelo valor simbólico do mesmo.

Um analista não discute que o dinheiro deve ser considerado, em primeira instância, como meio de autopreservação e de obtenção de poder, mas sustenta que, ao lado disto, poderosos fatores sexuais acham-se envolvidos no valor que lhe é atribuído. (FREUD, 1996m, p. 146).

Freud (1996m) aponta que as pessoas tratam as questões monetárias da mesma maneira que tratam as questões sexuais, “com a mesma incoerência, pudor de hipocrisia” (p. 146). Ademais, Freud traz à tona a discussão acerca do valor a ser cobrado pelo psicanalista. Aponta que deve abster-se de tratamentos gratuitos e de cobrar pouco, o que facilitaria um sentimento de pouca importância ao tratamento, por parte do paciente.

No caso clínico do Homem dos Ratos, vemos como o dinheiro adquire um significado interessante em sua relação com a sexualidade. “Em outra ocasião, viu minha filha com dois pedaços de esterco no lugar dos olhos. Isso significa que ele não se tinha apaixonado pelos olhos dela, mas sim pelo seu dinheiro”. (FREUD, 1996d, p. 252).

Apesar da clareza e da importância com que Freud explica os mecanismos do dinheiro (autopreservação e simbolismo), os psicanalistas estão atuando em áreas que prescindem deste artefato ou que não o possui diretamente vinculado ao pagamento paciente-psicanalista. Em hospitais, nos atendimentos a crianças, adolescentes ou por convênio médico, essa dinâmica toma outros ares. Mas nesses casos, poderíamos pensar que se trata de uma psicanálise? ‘Sem/Cem florins, sem/cem ratos’, sem/cem psicanálise?

Ou podemos pensar que o paciente pagaria de outra maneira? Se o dinheiro é um símbolo para a sexualidade, e o pagar com dinheiro pode significar investir o tratamento libidinalmente, poderíamos pensar que o paciente que não paga com dinheiro entrega outra coisa ao psicanalista? Pagariam, esses pacientes, com o esforço de ir ao atendimento, com suas palavras e seu tempo? Ou isso só não basta para que o laço psicanalítico seja consolidado?

No final das contas, o ‘rato’ era o próprio paciente. ‘Tantos florins, tantos ratos’ poderia ser pensado, então, ‘tantos florins, tanto de mim no tratamento’!?

3.6. ...há tempo para todo propósito debaixo do céu²⁹

Desde os primórdios da psicanálise, talvez ainda anterior a ela, e ainda se apresentando nos dias atuais, uma das primeiras indagações do paciente é em relação à duração de seu tratamento. Não poderia ser diferente, parece, uma vez que a princípio (e apenas a princípio) ninguém quer sofrer.

Se uma ajuda é buscada é com o intuito consciente de que o sofrimento seja aliviado, quiçá exterminado, e no mais curto período de tempo possível. Freud notou isso em sua época, e muitos continuam notando nos dias de hoje. Em 1913, Freud (1996m) reserva considerável parte de um de seus textos técnicos para tratar do assunto do tempo na psicanálise. “Uma pergunta importuna que o paciente faz ao

²⁹ Eclesiastes 3:1.

médico, no início, é: ‘Quanto tempo durará o tratamento? De quanto tempo o senhor precisará para aliviar-me de meu problema?’” (p. 143).

Freud assegura que essa é uma pergunta quase impossível de se responder. Entretanto, pontua que não se deve pensar em uma psicanálise breve, encurtada, de curto prazo ou outra questão nesse sentido. É fato que o próprio Freud já aplicara em seus pacientes uma subversão do tempo, pontuando um final estabelecido com o intuito de fazer o paciente falar; mas admoesta que esse subterfúgio não é interessante de ser repetidamente utilizado. Acerca de encurtar a análise, ou transformá-la em uma ‘psicanálise breve’, Freud (1996m) considera:

Ninguém espera que um homem levante uma pesada mesa com dois dedos, como se fosse uma leve banquetta, ou construa uma grande casa no tempo que levaria para levantar uma cabana de madeira; mas assim que se trata de uma questão de neuroses – que não parecem, até agora haver encontrado lugar apropriado no pensamento humano –, mesmo pessoas inteligentes esquecem que uma proporção necessária tem de ser observada entre tempo, trabalho e sucesso. (p. 144).

Além disso, Freud pontua que as transformações na mente do paciente, necessárias para livrá-lo da neurose, são lentas e exigem um trabalho árduo e longo. “O analista é certamente capaz de fazer muito, mas não pode determinar de antemão exatamente quais os resultados que produzirá” (p. 145).

Assim, pode-se pensar impossível um atendimento psicanalítico dentro da escola? Atendimento este que não obedece à questão do tempo de uma análise conforme descrito por Freud, mas que se restringe, muitas vezes, a um atendimento curto, no intervalo das aulas? Pode-se fazer psicanálise nesse curto espaço de tempo? Ou, ainda, pode-se utilizar da psicanálise nessas “conversas de corredor”?

3.7. Para toda ação, uma reação: a atenção flutuante

Antes de finalizarmos este capítulo, faz-se necessário o estudo de outro ponto na técnica psicanalítica. Complementarmente ao solicitado ao paciente em psicanálise, a saber, ‘que fale tudo o que lhe venha à mente’, Freud (1996j) descreve a posição do psicanalista: “consiste simplesmente em não dirigir o reparo para algo específico e em manter a mesma ‘atenção uniformemente suspensa’ em face de tudo o que se escuta” (p. 125).

Esta ‘atenção uniformemente suspensa’ ou ‘atenção flutuante’, é a parte da técnica que o psicanalista exerce ao fazer psicanálise. Ela lhe permite estar (des)atento a tudo o que o paciente lhe diz, e permite ainda que seu inconsciente escolha os pontos onde deve se ligar. Essa atenção flutuante ou desatenção obrigatória faz-se necessária, segundo Freud (1996j), porque:

(...) assim que alguém deliberadamente concentra bastante a atenção, começa a selecionar o material que lhe é apresentado; um ponto fixar-se-á em sua mente com clareza particular e algum outro será, correspondentemente, negligenciado, e, ao fazer essa seleção, estará seguindo suas expectativas ou inclinações. (p. 126).

É possível permanecer em uma atenção flutuante durante o atendimento na escola? O psicanalista conseguiria desligar-se de expectativas e inclinações (talvez não suas, mas da instituição) durante o atendimento? Conseguiria escutar para além das demandas da instituição e das queixas do aluno? Freud é claro em sua regra para o médico que exerce a psicanálise. Ela é assim descrita: “Ele deve conter todas as influências conscientes da sua capacidade de prestar atenção e abandonar-se inteiramente à ‘memória inconsciente”” (p. 126), em outras palavras: “Ele deve simplesmente escutar e não se preocupar se está se lembrando de alguma coisa” (p. 126).

É possível tomar essa posição ética no atendimento dentro da escola? Antecipando um pouco nossas análises, não se pode pensar que o psicólogo (psicanalista) na escola estaria incumbido de encaminhar o aluno para passar de ano e frequentar as aulas e, fazendo assim, utilizar-se do máximo de sugestão possível que seu cargo/posição lhe oferece?

Por fim, concluindo nosso breve estudo sobre a psicanálise e alguns de seus mecanismos, cabe transpormos as paredes do consultório e pensarmos em sua vertente aplicada³⁰. Como tem sido pensada a aplicação da psicanálise nas instituições?

³⁰ Muito embora saibamos que alguns psicanalistas consideram a psicanálise pura como aquela voltada à formação do analista e o próprio consultório como uma psicanálise aplicada à terapêutica, não é nosso objetivo desenvolver tal especificidade teórica neste estudo. Aqui, tomaremos a liberdade de diferenciar simplesmente a psicanálise enquanto desenvolvida por Freud para atendimento em consultório e voltada à eliminação da neurose, da psicanálise aplicada, aquela desenvolvida em outros contextos sociais.

4. A PSICANÁLISE APLICADA

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.

Sigmund Freud (1996r, p. 181).

Não há psicanálise aplicada na prática institucional sem a psicanálise pura. A psicanálise aplicada não tem existência sem a psicanálise pura.

Véronique Mariage (2007, p. 59).

Esse capítulo, como dito anteriormente, é desenvolvido no sentido de apresentar as reflexões do campo intitulado psicanálise aplicada ou, em outras palavras, apresentar as possibilidades de aplicação da psicanálise nas instituições. E, para tanto, inicia-se com uma contestação.

A psicanálise nasceu da clínica propriamente dita. “Isso” é fato. Nasce da prática e depois se transcreve em teorias. Porém, que seu próprio criador acreditava em uma possível apreensão de outros campos sociais por seu método, muitos parecem esquecer.

Aliás, o próprio Freud acreditava e desejava muitas coisas. Pensou em sua teoria sendo comprovada por avanços na biologia e neurociências, assim como visualizou uma grande possibilidade de aplicação da psicanálise em outras instituições que não o consultório particular. O mesmo Freud (1996t) afirmou certa vez que:

Qualquer estimativa da psicanálise estaria incompleta se deixasse de tornar claro que, sozinha entre as disciplinas médicas, ela possui as mais amplas relações com as ciências mentais e se encontra em posição de desempenhar um papel da mesma importância nos estudos da história religiosa e cultural e nas ciências da mitologia e da literatura que na psiquiatria. (p. 268-269).

Apesar de ter tido seu ponto de partida, como aponta Freud, norteado pela eliminação de sintomas neuróticos, é clara a ligação entre esse ponto inicial e as ciências mentais, como denominadas pelo autor. Esse ponto de ligação seria a compreensão dos processos inconscientes da mente proporcionada pela análise dos sonhos, uma vez que os mesmos mecanismos que geram os sintomas operam na mente dos sujeitos “normais”. (p. 269).

A psicanálise, então, pode ter certa valia na interface com outras ciências, na prática entre vários. “(...) a psicanálise tornou-se uma psicologia profunda e, como tal, capaz de ser aplicada às ciências mentais, e pôde responder a um bom número de questões que a psicologia acadêmica da consciência era impotente para tratar” (p. 269). Mas até onde teriam alcance as teorias e hipóteses da psicologia profunda freudiana? Teria ela a possibilidade de se estender aos domínios da escola?

No mesmo verbete Freud acrescenta que “o Dr. Pfister, de Zurique, despertou o interesse de professores religiosos e seculares e demonstrou a importância do ponto de vista psicanalítico para a educação” (p. 269).

No prefácio ao livro de Pfister, Freud (1996l) explica como os sintomas patológicos são substitutos de inclinações que não têm acesso à motilidade e que “os determinantes desses sintomas são estabelecidos nos anos da infância e juventude” (p. 355). Para além disso, Freud vai afirmar que a educação (escolar) tem um papel profilático, tanto da neurose quanto da psicose, e questionar-se se uma intervenção pautada na psicanálise, na época da escola, e na própria escola, poderia prevenir a neurotização do sujeito (p. 356).

Em vista desta situação, surge imediatamente a questão de saber se a psicanálise não deveria ser utilizada para fins educativos, tal como a sugestão hipnótica o foi no passado. As vantagens seriam óbvias. O educador, por um lado, estaria preparado, por seu conhecimento das disposições humanas gerais da infância, para julgar quais dessas disposições ameaçam conduzir a um desfecho indesejável; e, se a psicanálise pode influenciar o curso tomado por tais desenvolvimentos, poderia aplicá-la antes que os sinais de um desenvolvimento desfavorável se estabeleçam. Assim, com o auxílio da análise, ele poderia ter uma influência profilática na criança, enquanto esta ainda é sadia. Por outro lado, poderia detectar as primeiras indicações de um desenvolvimento, na direção da neurose e resguardar a criança contra o seu desenvolvimento ulterior, numa época em que, por diversas razões, uma criança nunca é levada ao médico. Não se pode deixar de pensar que uma atividade psicanalítica como esta por parte do educador — e do assistente pastoral em posição semelhante, nos países protestantes — inevitavelmente seria de inestimável valor e com frequência poderia tornar desnecessária a intervenção do médico. (p. 356).

Vale frisar que Freud, nesse contexto, vai falar de psicanálise e de atividade psicanalítica. Não propõe outro nome para isso que deveria ser desenvolvido pelos professores e assistentes pastorais. Continuará a ser chamada psicanálise. Claro, ele não chega a desenvolver esse trabalho, mas é interessante, para vias desse estudo, pontuar tal possibilidade de atuação da psicanálise.

Como um adendo é válido apontar que Freud, com o avanço de seus estudos e de sua construção teórica, vai abandonar a ideia de uma educação profilática, a qual acreditava que, através da ajuda da psicanálise, poderia prevenir neuroses. Utilizamo-nos deste trecho de seus escritos mais com o intuito de apontar certa “autorização” freudiana em se aplicar a psicanálise fora dos consultórios do que bem estudar as ideias freudianas acerca da educação propriamente dita. Além disso, como bem explica Lajonquière (2010):

Toda pretensão de se prevenir neuroses e perversões graças a uma pretensa educação adequada está alicerçada numa leitura dos textos freudianos que desconhece a estrutura paradoxal do desejo revelada pela experiência psicanalítica. (p. 47).

Continuemos, portanto, com nossas reflexões. Em “Linhas de progresso na terapia psicanalítica”, Freud (1996r) apresenta a seguinte síntese: “Chamamos de psicanálise o *processo* pelo qual trazemos o material mental reprimido para a consciência do paciente” (grifos nossos) (p. 173). Conseqüentemente, se a psicanálise é um processo, pode-se pensar em desenvolver psicanálise em qualquer lugar onde um sujeito fale? Igualmente, se fazer psicanálise é desenvolver uma análise – quebra de componentes, como na química (p. 173) –, a fim de se chegar a componentes de algo, e faz-se isso pela fala e escuta (associação livre e atenção flutuante), pode-se fazer isso “na rua, na estrada e na loja do artesão”?

Entretanto, mais adiante no mesmo texto, Freud afirma que “já definimos a nossa tarefa *terapêutica* como algo que consiste em duas coisas: tornar consciente o material reprimido e descobrir as resistências” (grifos nossos) (p.175). Cabe outra questão: a psicanálise visa unicamente à terapêutica? E ainda: pode-se fazer *terapia* na escola?

Muitos autores pensam a “família dis” (dislexia, discalculia, etc.), atualmente bem valorizada no ambiente escolar e da psicologia escolar, enquanto sintomas de uma estrutura neurótica ou possíveis manifestações de uma estrutura psicótica e propõem-se a tratá-los com psicanálise (BERGÈS; BERGÈS-BOUNES; CALMETTES-JEAN, 2008). Por que então não se pode pensar que um psicanalista na escola auxiliaria no desenvolvimento da criança no ambiente acadêmico? Esse “aporte terapêutico” é fazer psicanálise?

Por vezes, Freud coloca-se a refletir acerca de se a psicanálise algum dia poderia sair do consultório e atender a massa da população, o que fala em favor de uma aplicação da psicanálise a outro ambiente que não o consultório particular.

Vamos presumir que, por meio de algum tipo de organização, consigamos aumentar os nossos números em medida suficiente para tratar uma considerável massa da população. (...) haverá instituições ou clínicas de pacientes externos, para as quais serão designados médicos analiticamente preparados, de modo que homens que de outra forma cederiam à bebida, mulheres que praticamente sucumbiriam ao seu fardo de privações, crianças para as quais não existe escolha a não ser o embrutecimento ou a neurose, possam tornar-se capazes, pela análise, de resistência e de trabalho eficiente. (FREUD, 1996r, p. 180).

Contudo, é o próprio Freud (1996r) que nos alerta. Se algum dia essa instituição chegar a existir, muito da técnica psicanalítica deverá ser repensada. Para o autor, nesse novo ambiente, a técnica da psicanálise deverá ser adaptada ao contexto. Cabe aqui lembrar a diferenciação acima descrita entre método psicanalítico, estrutura teórica da psicanálise e instrumentação técnica. Ademais, ele afirma que:

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. (...) No entanto, qualquer que seja a forma que essa psicoterapia para o povo possa assumir, quaisquer que sejam os elementos dos quais se componha, os seus ingredientes mais efetivos e mais importantes continuarão a ser, certamente, aqueles tomados à psicanálise estrita e não tendenciosa. (p. 181).

“Análise livre” e “não tendenciosa”. Anteriormente, quando estudávamos acerca da atenção flutuante – a proposta do psicanalista em estar (des)atento a tudo o que fala seu paciente – nos questionamos se essa atenção flutuante poderia ser desenvolvida na escola, em uma instituição; isso, tendo em vista as demandas e as expectativas da instituição em relação aos atendimentos desenvolvidos. Com essa fala de Freud talvez possamos pensar que, mesmo a atenção do psicanalista não estando idealmente³¹ flutuante, porque existe aí certa demanda institucional, uma psicanálise pode ser desenvolvida. Afinal, é lícito, e previsto pelo próprio Freud, que em uma situação aplicada, em uma instituição, a análise livre tenha de se fundir com

³¹ Ademais, veremos adiante que todo ideal é ilusório.

o cobre da sugestão. Porém, alerta ele, os ingredientes mais importantes da psicanálise deverão estar sempre presentes.

Mas, quais seriam esses elementos, ou melhor, quais os ingredientes mais efetivos e importantes que devem, em uma aplicação da psicanálise, serem tomados da psicanálise estrita? Freud não nos disse nesse texto, mas podemos lançar a hipótese de que esses ingredientes sejam o corpo teórico e o método psicanalítico em si. Logo, o que deveria ser repensado e adaptado são as técnicas, os instrumentos utilizados pela psicanálise.

Freud mesmo nunca começou uma instituição dessas, ou de outro tipo, a fim de trabalhar com a psicanálise fora dos consultórios. Mas, cabe lembrar que se empolgou com a iniciativa, não concluída, do Dr. Anton von Freund. Em 1920, no breve texto com título homônimo ao nome de seu colega, Freud (1996s) confirma que:

O Dr. Anton von Freund, (...) quando, durante os seus últimos anos, veio a conhecer a psicanálise, ela pareceu-lhe prometer a realização de seus dois grandes desejos. Impôs-se a tarefa de ajudar as massas pela psicanálise e de fazer uso dos efeitos terapêuticos dessa técnica médica, que até então estivera apenas a serviço dos ricos, a fim de mitigar os sofrimentos neuróticos dos pobres. (p. 283).

Não se tratava exatamente de uma aplicação da psicanálise à escola ou outro ambiente não médico, mas propunha a saída da psicanálise de um consultório particular, e isso já pode ser considerada uma subversão da primeira ideia de psicanálise e uma possibilidade de se pensar além. A ideia do Dr. von Freund era desenvolver a

(...) fundação de um instituto de psicanálise em Budapest, no qual a análise deveria ser praticada, ensinada e tornada acessível ao povo. Pretendia-se formar nesse instituto um número considerável de médicos, que, depois, dele receberiam um grau honorário para o tratamento de neuróticos pobres numa *clínica de ambulatório* (grifos nossos). (p. 284).

Era o que podemos pensar de uma psicanálise aplicada ao ambulatório que apresenta, com certeza, um mecanismo de funcionamento diferente do consultório particular. De imediato, por serem pobres, não teriam “florins” para pagar a consulta. “Sem/Cem florins, sem/cem ratos, sem/cem psicanálise?”

Fato é que muitos psicanalistas de outrora e de atualmente se propõem a desenvolver a intitulada psicanálise aplicada. E, com o intuito de auxiliar em nossa pesquisa, cabe-nos refletir sobre essas atuações em diferentes campos e em diferentes tempos. O próprio Freud (1996s) nos recorda:

Não obstante, o exemplo que von Freund procurou estabelecer já teve seu efeito. Poucas semanas após sua morte, graças à energia e à liberalidade do Dr. Max Eitingon, a primeira clínica ambulatória de psicanálise foi aberta em Berlim. Assim a obra de von Freund é continuada, embora ele próprio nunca possa ser substituído ou olvidado. (p. 284).

Sigamos adiante.

4.1. Possibilidades de aplicação da psicanálise

O intuito desse capítulo não é exatamente apresentar experiências de aplicação da psicanálise, mas refletir o que se faz quando se faz psicanálise aplicada³². Dessa forma, tomaremos alguns textos psicanalíticos de autores que se propõe a pensar tal possibilidade de atuação e em seguida percorreremos alguns artigos reunidos em forma de livro pela Associação do Campo Freudiano (2007) com o objetivo de analisarmos qual a singularidade dessa aplicação de um campo do saber específico, a psicanálise.

De início, entretanto, cabe ratificar que o termo ‘psicanálise aplicada’ foi extensamente trabalhado por Jacques-Alain Miller e que para o autor não tinha o mesmo sentido com o qual ora utilizamos. Miller utiliza o termo para diferenciar essa prática da então psicanálise pura. Para o autor, esta psicanálise pura seria, em poucas palavras, a psicanálise voltada para a travessia do fantasma e a formação do psicanalista enquanto que a psicanálise aplicada, ou para sermos mais exatos, a psicanálise aplicada à terapia, seria aquela cujo objetivo é a remissão do sintoma; “a psicanálise enquanto aplicada ao sintoma” (MILLER, 2001, p. 29)³³. Contudo, o autor é enfático em afirmar que “nesses dois casos, [a psicanálise pura e a psicanálise aplicada]³⁴ se nós admitimos que eles se distinguem, trata-se de psicanálise” (p. 10).

³² Referência ao título do Capítulo 1 – “O que se faz quando se faz psicanálise”, de Maria Livia Tourinho Moretto, no livro “O que pode um analista no hospital?” (2002).

³³ Para maiores esclarecimentos, remetemos o autor ao texto “Psicanálise Pura, Psicanálise Aplicada & Psicoterapia” (MILLER, 2001).

³⁴ Acrescido pelo autor.

Em contrapartida, neste trabalho estamos utilizando o termo ‘psicanálise aplicada’, e sua vertente ‘aplicações da psicanálise’, como o fora proposto por Mezan (2002), que entende essa expressão como “a parte da psicanálise que procura focalizar, em produtos humanos que não surgem no consultório, os mecanismos típicos que conhecemos” (p. 318), mecanismos que podemos elencar como os sintomas, sonhos, atos falhos, inibições, etc.; também estamos utilizando o termo ‘psicanálise aplicada’ e sua vertente ‘aplicações da psicanálise’, como proposto e já explicado anteriormente por Mattos (2003), que diz ser a psicanálise aplicada a imersão da psicanálise pura nas instituições.

De fato, talvez devêssemos abandonar tal discussão acerca da diferença entre a psicanálise dita pura e a sua vertente aplicada, como nos incentiva Lajonquière (2010) ao considerar acerca da “psicanálise aplicada à educação” e afirmar que:

(...) talvez, toda esta história fosse mais simples se lêssemos o sintagma “psicanálise aplicada” no mesmo sentido que se predica a “aplicação” de uma pessoa, isto é, a sua “dedicação meticulosa” na realização de uma tarefa determinada. (...) Pois, dessa forma, a psicanálise “dedicada à educação” seria a mesma e única psicanálise de sempre. Psicanálise que na expansão constante de suas fronteiras, pelo simples fato de estar sempre viva (...), acaba por se dedicar a “objetos” não considerados pela hegemonia paradigmática, até certo momento, como se lhe dissesse respeito. (p. 45 – 46).

Não obstante, nos permitimos aqui manter tal diferença conceitual, menos por crermos nela do que por acreditar que tal diferenciação pode vir a ser útil para delimitarmos nosso campo de atuação e atingirmos nossos intuitos.

“Isso” posto, e dando continuidade em nossas reflexões, poderiam aqui ser citados muitos exemplos do que pode ser considerada uma aplicação da psicanálise a outros lugares que não o consultório. Especificamente, em se tratando do meio educativo, podemos citar a experiência da Escola Experimental de Bounneuil-sur-Marne (MANNONI, 1988), na França; a experiência do Lugar de Vida – Centro de Educação Terapêutica (KUPFER, 1999) em São Paulo, vinculado ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), e a experiência da Associação SERPIÁ, na cidade de Curitiba³⁵.

³⁵ Para maiores detalhes, acessar o site da associação: <http://www.serpia.org.br/>.

Podemos citar também, em relação à possibilidade de atendimento de um psicanalista no hospital, o livro “O que pode um analista no hospital?” (MORETTO, 2002), em que a autora acaba se fazendo a mesma, ou similar, pergunta que fazemos nessa pesquisa, mas em um ambiente outro. Com o mesmo impasse que tivemos na escola, o mesmo ‘não’ inicial a nossa atuação como psicanalista, em seu primeiro contato no hospital, Moretto (2002) encontrou-se “cara a cara” com a proibição de exercer a psicanálise naquela instituição. Entretanto, pondera:

Tomei forças emprestadas da frase lacaniana “Não recuem diante da psicose” e modifiquei isso para mim: não recue diante do hospital, ali há gente que fala e, mais ainda, que deseja, que precisa falar. Ora, se um fala e outro pode escutar, havia pelo menos uma “luz no fim do túnel”, talvez fosse possível trabalhar. E avancei em direção ao Inconsciente. (p. 20).

Importante colocar o fato que Moretto inicia sua reflexão analisando essa proibição em si, a instituição e a fala que proveio dela. E que, muito embora esse seja um campo interessante e promissor da psicanálise – e que a Psicossociologia e a Psicologia Institucional incorporaram de alguma maneira – por não ser nosso intuito nessa pesquisa será deixado em aberto para outro momento.

A psicanálise aplicada, então, seria a escuta do psicanalista servindo dentro de outras paredes ou fora das paredes do consultório. “Este é o princípio que organiza as pesquisas da psicanálise aplicada: ela é capaz de ler, nas maiúsculas da cultura, coisas que podem ter validade também nas minúsculas da vida psíquica individual” (MEZAN, 2002, p. 319). Entretanto, apesar de bem definida, a psicanálise aplicada parece, pelo menos para Mezan, algo como o gêmeo mau da psicologia profunda.

(...) poucos são os que gostam da psicanálise aplicada. Os próprios analistas às vezes se sentem algo envergonhados, pois consideram que o material diretamente clínico é mais nobre; esse desprezo continua por parte dos praticantes de outras disciplinas, que não gostam muito da intromissão dos analistas na sua seara. (p. 319).

Cabe perguntar, então: como se faz psicanálise aplicada? Pode-se levar um divã para a escola, para a empresa ou para uma determinada instituição qualquer? Para Mezan,

A questão é saber como e em que medida os instrumentos classicamente forjados por Freud e outros permanecem úteis, quais devem ser revisados, quais se tornaram inválidos e podem ser abandonados, quais são os novos, qual é a sua eficácia... (2002, p. 318).

Novamente, cabe lembrar a diferença que fizemos antes entre os instrumentos, a estrutura teórica e o método psicanalítico. O que deve ser alterado, adaptado, é o conjunto de técnicas; não as teorias, tampouco o método.

Como já vimos, não é contemporânea essa tentativa de praticar a psicanálise em outros ambientes, fora do consultório particular. “Historicamente, sabemos que há muito tempo os analistas trabalham em instituições, às vezes trabalhando em equipe com outros especialistas, outras vezes como especialistas da psicanálise em hospitais ou centros apropriados” (DI CIACCIA, 2007, p.73). Entretanto, para Di Ciaccia, a prática mesma da psicanálise aplicada precisa ser sempre inventada (p. 41). Como Mezan afirmou, os instrumentos devem ser repensados a fim de que se possam atingir os objetivos.

Matet e Miller (2007), na apresentação ao livro “Pertinências da Psicanálise Aplicada”, afirmam que não existe psicanálise aplicada sem a psicanálise pura (p. 01). Para ambos, “passou o tempo da figura mítica do psicanalista limitando seu campo de atividade às paredes de seu consultório, para convencer de sua devoção à causa privada de seus analisantes” (p. 02). Assim conduzindo, abrem espaço para se pensar que atualmente o lugar do psicanalista ganha novos entornos; não mais as paredes que o contornavam junto ao divã, mas a “rua, a estrada, a loja do artesão”.

Mas como surge a necessidade dos psicanalistas de se voltarem para outros ambientes? Para os autores,

(...) os psicanalistas dizem (...) que sua formação os leva a fazer da psicanálise o instrumento pertinente da leitura dos casos, fazendo contraponto e contrapeso aos desenvolvimentos científicos da medicina e à proliferação das psicoterapias. Eles foram coagidos pela necessidade: o sucesso da psicanálise na multiplicação das práticas “psi” assinala sua dissolução em um culto da escuta que, longe de permitir ao sujeito advir, usa da fala para melhor garantir que ele não seja ouvido. (p. 02).

Em outras palavras, a saída dos psicanalistas do consultório faz-se num momento específico e motivado pela ética da psicanálise – a ética do desejo do sujeito do inconsciente. Momento em que a multiplicação das práticas “psi” toma

corpo e vida nos inúmeros campos sociais para falar de um sujeito que parece não poder falar por si, ou que não é permitido que fale por si. É como se atualmente a sociedade necessitasse que a “ciência psi” falasse dos sujeitos, sobre os sujeitos, mas sem escutar os sujeitos, como nos explica Lajonquière, estudado adiante. Nesse novo ambiente, seja hospital, clínica, ambulatório ou escola regular,

Um primeiro ponto se destaca: encontrar um analista não exige necessariamente o cerimonial do tratamento. Pôr em jogo a transferência e o que nela se interpreta não exige nenhum standard, tampouco um setting. Implica pôr em jogo o corpo através da fala interpretante, através desse artifício singular que se assemelha ao amor. A formalização da transferência, a partir do sujeito suposto saber, (...), constitui o ponto de partida dessa orientação. (MATET; MILLER, 2007, p. 03-04).

Não se desprezam, mas não se tornam essenciais com esse entendimento os instrumentos técnicos da psicanálise elaborados por Freud. Mas, pode-se pensar assim? Estaria desconsiderado, nesse sentido, o mecanismo do dinheiro – pois nessas instituições não existe o pagamento formal do sujeito ao psicanalista; estaria desconsiderado o mecanismo do tempo – pois as análises intermináveis e termináveis dos consultórios perderiam tal característica; estaria desconsiderado o divã – pois não se entra com um desses nas instituições de ensino – por exemplo? Como pode ainda se pensar em psicanálise? Para Guéguen (2007),

(...) a psicanálise começa quando, sob transferência, o sujeito se submete à decifração das formações de seu inconsciente (...). Portanto, o fato de haver análise não depende nem de sua duração, nem do lugar, nem do ritual, mas sim do tipo de operação que se efetua sobre o gozo, graças aos poderes da fala: para nós, o enquadre é feito para servir à análise, e não que a análise seja feita para servir ao enquadre. Isso quer dizer que não há obstáculo para que a psicanálise aplicada se pratique em lugares diferentes do consultório do analista, por exemplo, na instituição. (p. 18-19).

O importante, para o autor, é a operação que se efetua em uma análise, ou nas palavras de Freud (1996r) ‘o processo da psicanálise’; e não os itens ou instrumentos dos quais ela se usa. A psicanálise aplicada, então, torna-se possível quando o psicanalista atua visando ao processo e aos objetivos da psicanálise sem se prender aos instrumentos pelos quais esse processo foi inicialmente elaborado. ‘O resto é resto’, como falaria Lacan³⁶.

³⁶ Obviamente em um outro sentido, mas aqui nos permitimos parafraseá-lo.

Cabe ressaltar que, de nossa lista anteriormente analisada, a psicanálise aplicada estaria mais preocupada com a transferência, a livre associação e a atenção flutuante³⁷ do que com o divã, a questão do pagamento e a questão do tempo. Mas, como é o trabalho em si na instituição? Se for possível aplicar a psicanálise à instituição, qual instituição se faz com a psicanálise?

4.2. A instituição aplicada

Retomando o último questionamento aqui elencado, faz-se necessário pensar de qual instituição se fala quando se fala em psicanálise aplicada e quais as características desta onde se aplica a psicanálise. O psicanalista Alexandre Stevens (2007) afirma que se deve:

(...) fabricar uma instituição que dê lugar a uma instituição particular para cada caso, para cada sintoma, e (...) devemos nos deixar guiar pela realidade psíquica, feita de linguagem, mais do que pela realidade social espacial. É preciso produzir uma instituição tal que permita a existência, no interior dela mesma, de tantas instituições quantos forem os sujeitos que as habitam. (p. 77).

Nesse fluxo de pensamento, com a psicanálise aplicada, cada caso atendido torna-se uma instituição. E ora entende-se instituição no sentido que escreve Guirado (2005), como sendo uma prática discursiva, uma “prática social que se repete e nisso legitima-se, sendo reconhecida por quem a faz como ‘natural’” (p. 17). Na relação a dois, psicanalista-sujeito, e na repetição dessa relação, de suas normas e leis implícitas e explícitas, algo se legitima, e legitimando-se, se institui.

Seria possível pensar que um psicanalista, atendendo dentro da escola, deveria tomar cada caso, enquanto uma instituição própria? A instituição disso que se legitima na repetição do ato de se escutar e de se transferir – atenção flutuante, associação livre e transferência – pode autorizar o psicólogo escolar a considerar-se psicanalista da instituição do caso único? Poderia se fazer psicanálise na escola, na sala de atendimento de uma escola, uma vez que esse ambiente seria apenas o arcabouço físico para a instituição do único que ali se atualiza? O momento desse encontro psicanalista-aluno poderia ser considerado um hiato para a possibilidade

³⁷ Mas com a ressalva de que na instituição talvez ela não seja tão livre quanto no consultório, como visto acima.

de escuta do sujeito do inconsciente, do conflito, em que seria permitido pensar sobre o desejo e o sintoma?

Stevens (2007) continua seu texto apontando para o lugar de não-saber do psicanalista – lugar de não especialista, porque dá voz ao sujeito para que fale de si. Ele afirma que “é preciso furar a instituição, ou seja, colocá-la do lado do não-saber” (p. 78). Nesse sentido, a posição do psicanalista em uma instituição estaria consoante à possibilidade de proporcionar o surgimento do sujeito. Um sujeito do inconsciente, um sujeito de desejo, um sujeito conflituoso. Para o autor, ao contrário da posição do psicanalista, a “instituição é orientada por um significante-mestre da civilização” (p. 78). Significante-mestre aqui entendido como a palavra que comporta um saber e uma Verdade com V maiúsculo. Uma Verdade a qual não cabe dúvida e questionamento. A escola, então, teria nesse significante uma base para toda sua fundamentação. É na escola onde existe o conhecimento e os mestres; e são os mestres da escola que transmitem esse conhecimento para a criança.

Frente à instituição, para o autor, o papel do psicanalista é:

(...) nem se opor ao mestre, nem se pôr a seu serviço. O psicanalista não é contramestre, ele deve antes, furar os S1³⁸ da instituição, barrá-los, fazendo aparecer sua inabilidade no que concerne àquilo que ela estabeleceu como objetivo a ser tratado. É a clínica, a articulação, caso por caso, que produz esse efeito e põe no primeiro plano de nosso trabalho o S1 do sintoma de cada criança, mais do que o S1 do mestre na civilização. (p. 79).

Mas como realizar isso enquanto institucionalizado em uma instituição que prega o contrário do caso a caso? É fato que a escola, o professor e a direção não têm como se preocupar com o caso a caso. São 40 crianças por turma, às vezes até três ou quatro turmas por ano, nove anos no ensino fundamental, três no médio ou quatro no técnico. Como pensar o particular? O subjetivo? Eis, talvez, o papel do psicanalista na escola.

Para Bosquin (2007) a instituição torna-se psicanalítica quando se propõe “como um lugar vazio para o sujeito” (p. 175). Por conseguinte, podemos dizer que a instituição formada pelo caso a caso, pela relação psicanalista-sujeito (aluno, empregado, institucionalizado, etc.) torna-se uma relação analítica quando o psicanalista articula um lugar vazio, e se propõe como detentor de um não-saber,

³⁸ S1, nesse caso, pode ser lido como ‘significante’.

para o sujeito, a fim de que este sujeito possa elencar mudanças próprias, desenvolvidas e reconhecidas por si mesmo, para sua vida.

4.3. O psicanalista aplicado

Parece que, de acordo com os autores até aqui estudados, pode-se pensar o trabalho do psicanalista na instituição como a reflexão e atuação sobre o caso a caso, subvertendo o significante-mestre da civilização a fim de dar voz ao sujeito. Citando Stevens (2007),

Os que trabalham na instituição devem estar prontos para acolher as invenções de cada sujeito. Mas não se trata de sustentar qualquer coisa de qualquer jeito. Há uma regulação necessária. Não se diz sim a tudo, mas apenas ao que pode vir a fazer ponto de basta em um momento da história da criança. (p. 84).

Não se trata, então, de dar livre vazão ao desejo e às pulsões, mas dizer sim para algo que possa favorecer a pulsão de vida, tirando o sujeito de movimentos prejudiciais a ele mesmo, como a repetição de um fracasso escolar³⁹. Mas como trabalhar no caso a caso em uma instituição onde essa preocupação não é evidente? Para Guéguen (2007), mesmo quando não existir uma transferência de trabalho entre a instituição e a psicanálise, “é possível praticar a psicanálise aplicada” (p. 20).

(...) não se trata de combater os ideais universalizantes que animam a maioria das instituições, mas sim de fazê-los desconsistir por meio do uso adequado dos semblantes. (p. 20).

Não se trata (...) de desempenhar o papel do mestre, nem o papel do experto, mas sim de um lugar singular, que faz uma vez mais desconsistir os ideais do mestre ao fazer passar o “núcleo duro” da psicanálise para o exterior. (p. 21)

³⁹ Muito embora se possa também considerar e refletir o fracasso escolar enquanto resultante de uma gama de questões interpostas; questões do sujeito, da instituição escola, da instituição família, da relação entre esses e entre outros. Para maiores informações sobre o assunto, remetemos o leitor à Tese de Doutorado de Ruth Helena Pinto Cohen, “Uma questão entre Psicanálise e Educação: sobre a etiologia do fracasso escolar” (COHEN, 2004).

O papel do psicanalista na instituição, quando trabalhando de uma maneira aplicada à instituição⁴⁰, deve ser o de tomar o papel de um semblante, um lugar quase-que-vazio, ou suposto-vazio, que quebra a lógica do significante-mestre. O psicanalista na instituição deve, portanto, ser semblante, como explica Rubião (2006), retomando Miller, tomar um lugar onde faz “crer que há o que, de fato, não há” (p. 267).

Os autores, que com seu trabalho compõem o livro aqui utilizado como base, são uníssomos em dizer que o lugar do psicanalista em uma instituição é um lugar de não-saber, de uma não especialização. Para Rabanel (2007), a ênfase deve ser “posta no sujeito e na falta, na não-especialização e em uma certa desconfiança para com o saber” e, em compensação, deve-se afirmar “uma confiança no desejo. Sim, uma ética do desejo” (p. 87).

Parece que podemos postular, portanto, que a posição do psicanalista aplicado é a posição do não especialista, do faltante em relação ao saber do mestre que, por assim agir, possibilita o sujeito e o desejo advir. Ainda para o autor, o objetivo nessas instituições – e aqui entendemos como o objetivo do psicanalista nas instituições – deve ser dar preferência à particularidade, ao ‘um’ entre vários; dar preferência ao sujeito, particular – ao conflito singular –, em detrimento do ideal (p. 90).

Maryse Roy (2007), ao pensar a particularidade de uma orientação clínica – que, como foi visto anteriormente, não se reduz à atuação em consultório –, pondera que os psicanalistas devem apostar “na força da transferência para permanecer na agudez de uma prática que considera o real da clínica. Com essa condição, podemos exercer nossa função hospitalar: dar hospitalidade ao impossível de suportar” (p. 93). Pode-se, então, pensar em uma função hospitalar do psicanalista na escola? Não seria essa uma de suas funções? Dar hospitalidade àquilo que mais ninguém quer, ou pode, escutar?

Finalmente chegamos a interessantes colocações da prática ‘clínica’ do psicanalista aplicado. Cabe a ele, entre vários, escutar aquilo que ninguém mais escuta. Dar voz ao sujeito e ao desejo, sem cair no reducionismo de acreditar ser possível dar motilidade a todos os desejos e impulsos; mas, favorecer, ou dar um espaço para que, talvez, um sujeito possa advir. E, ainda, como colocam alguns

⁴⁰ Nessa pesquisa diferenciamos essa posição da posição de um psicanalista tendo a instituição como sujeito de sua intervenção.

psicanalistas, a questão não é que o sujeito possa fazer tudo o que quer, mas que ele possa querer tudo o que faz⁴¹.

O trabalho psicanalítico na instituição, segundo Kusnierek (2007), “visa uma modificação do regime do gozo” (p. 161). Através da fala, objetiva proporcionar uma elaboração desse regime de satisfação por vezes mortífera e associal. Mas, e na escola? Pode-se pensar uma modificação do regime de fracassos, seja por faltas, notas baixas ou rebeldia, com o auxílio da psicanálise? Afinal, e novamente, pode-se fazer psicanálise aplicada na escola?

Kusnierek (2007) diz que “não se sabe por antecipação de onde virá, nem o que será, o que poderá ter o alcance de um ato [psicanalítico]⁴². Mas, com certeza, ele é necessário para renovar a clínica e manter um desejo de saber” (p. 166). Logo, de certa maneira, pode-se pensar que a psicanálise, por ser um processo, não pode ser certa *a priori*. Não é possível se afirmar que será feita uma psicanálise, senão dizer que ela foi ou não realizada. Não se sabe de antemão o que será um ato psicanalítico. Mesmo havendo um psicanalista, com seu desejo de fazer uma psicanálise, não existe garantias de que “isso” será realizado. Muitos fatores estão em jogo, e um deles é o desejo do sujeito; nada controlável pelo analista, diga-se de passagem.

O ato psicanalítico, nesse contexto, pode ser entendido como o explicado por Víctora (2006), ao retomar Lacan:

(...) um ato tem sempre a ver com a palavra e com o corte. Como palavra – significante – ele é representante do sujeito. Como corte, ele é uma função, uma operação no sentido matemático do termo. Sua topologia é precisa: ela envolve um vazio. O psicanalista, por sua vez, também é colocado em um lugar vazio – lugar de desejo para o analisando. A transferência seria uma forma de atuação e de atualização do inconsciente. Assim, o ato psicanalítico pode ser considerado como criador do sujeito do desejo. (p. 01).

Seguindo, o ato psicanalítico, apesar de sabermos que não se reduz a isso, pode ser entendido como o ato que proporciona uma mudança, um corte no discurso repetitivo do sujeito, um apontamento para outra direção possível de ser tomada, com o fim de modificar algo. É diferente, como continua a autora, do ato médico (e

⁴¹ Nossos agradecimentos à psicanalista Rosa Maria Marini Mariotto.

⁴² Acrescido pelo autor.

também do ato pedagógico?!), marcado como a voz do mestre, que tudo sabe e de tudo tem certeza.

Por sua estrutura estar marcada pelo corte, o ato psicanalítico também é falho e, sempre, incompleto. Ao contrário do “ato médico”, que promete ser a voz da verdade absoluta, o ato psicanalítico é declaradamente portador da falta! Alguma coisa, nele, necessariamente abre, questiona, e essa “coisa” é da ordem do inconsciente. Obedecendo a uma lógica outra, a lógica do inconsciente, o ato psicanalítico é sempre um ato da palavra falada, mesmo que tenha efeitos visíveis e consequências no imaginário do corpo e no real da estrutura do sujeito. (p. 01).

É esse ato o que deve ser desenvolvido pelo psicanalista aplicado. É fazer corte, ser local de não-saber frente ao sujeito. Local esse que possibilita, por parte do sujeito, desenvolver algo novo em relação ao seu próprio desejo. Mas isso é possível de ser feito em uma instituição? Para os autores estudados até o momento parece que sim.

Mas não encerremos esse estudo antes de pensarmos outro ponto. Como já exposto, a interface psicanálise e educação há tempos tem sido motivo de catexia por parte dos psicanalistas. Diversos autores tem se debruçado sobre tal conexão entre esses campos de saber. Contudo, para dar conta de nosso problema de pesquisa especificamente, escolhemos como foco de estudo nesse próximo tópico os impossíveis da prática educativa (escolar) e as possibilidades de interface entre psicanálise e instituição escolar.

5. PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: UMA LEITURA

Somente alguém que possa sondar as mentes das crianças será capaz de educá-las e nós, pessoas adultas, não podemos entender as crianças porque não mais entendemos a nossa própria infância.

Sigmund Freud (1996k, p. 190).

Ao longo deste capítulo estudaremos alguns pontos referentes à interface entre psicanálise e educação. É nosso intuito apresentar ao leitor algumas discussões sobre tal conversa entre saberes a fim de delimitarmos nosso campo de pesquisa e refletirmos sobre as possíveis contribuições de um campo em relação ao outro, e se tais contribuições de fato existem. Começaremos com uma nota sobre a história da educação e da instituição escolar. Aliás, uma nota mítica, no sentido de que se trata de uma construção do possível início da educação e da escola em nossa sociedade. Seguiremos Freud ao elencar uma leitura particular da história da civilização e acrescentaremos nossa visão do surgimento da educação e da escola, a fim de nos permitir, posteriormente, entender o papel da escola na sociedade, na qual se deseja inserir e questionar a possibilidade, ou impossibilidade, de trabalho de um psicanalista. Posteriormente, estudaremos os impossíveis da educação escolar nos sentidos elencados por Mannoni, Millot, Kupfer e Lajonquière para, finalmente, pensarmos as possibilidades e impossibilidades de trabalho de um psicanalista em uma instituição de ensino.

É mister, contudo, que antes de nos aventurarmos pelos próximos capítulos, retomemos a especificidade deste estudo. Esta pesquisa tem como base a tradição teórica da psicanálise, o que implica em ler os conceitos, questionamentos e críticas ora propostos através deste viés. Quando aqui se pensa na atuação do psicólogo escolar, ou do pedagogo, por exemplo, se pensará nessa atuação através de uma leitura psicanalítica do sujeito e das relações educativas. Se alguma ponderação for considerada, é importante que sua leitura seja feita através do entendimento da psicanálise. Nesse sentido, outro aporte teórico poderia pensar a questão do “ideal” e da “psicologização da educação”, por exemplo, de maneira completamente oposta ao aqui abordado. Entretanto, isto não desqualifica o estudo, apenas o dimensiona para o que realmente é: uma das leituras possíveis da questão da atuação do psicanalista na escola.

5.1. O surgimento da educação e da escola: um mito

Freud (1996w), em 1927, vai afirmar que se fica “com a impressão de que a civilização é algo que foi imposto a uma maioria resistente por uma minoria que compreendeu como obter a posse dos meios de poder e coerção” (p. 16). Conseqüentemente, é possível compreender que a sociedade e a cultura não são naturais. Não são fatos desde sempre *a priori*, mas construído por alguns e imposto aos outros.

Mas, se a sociedade é algo imposto por uns poucos a outros tantos, o que do humano se fez visível a ponto desta minoria necessitar desenvolver os mecanismos necessários para que os homens pudessem viver “como irmãos”? Freud afirma que foi “o fato de estarem presentes em todos os homens tendências destrutivas e, portanto, anti-sociais e anticulturais” (p. 17). Assim, “toda civilização tem de se erigir sobre a coerção e a renúncia ao instinto” (p. 17). Aqueles poucos “sabiam” disso; ou pelo menos perceberam que o ‘homem é lobo do homem’ e que, para viverem mais, precisariam de um instrumento capaz de deter esse instinto destrutivo. Além disso, esse instrumento, a sociedade/cultura, precisaria ser empregado com poder e coerção, pois o instinto (pulsão) que faz o homem ser lobo dele mesmo é o mesmo que faz com que a própria sociedade e a cultura sejam alvos de impulsos destrutivos e não sejam de bom grado desejadas e aceitas por parte de seus convivas.

Em outras palavras, foi do mesmo instinto agressivo do ser humano que aquela minoria, através do poder e da coerção, se utilizou para obrigar a seus irmãos a viverem em sociedade e desistirem de seus impulsos agressivos. A sociedade se inicia, portanto, se assim podemos dizer, com um ato de violência (poder e coerção) para suprimir esse mesmo instinto destrutivo. Contudo, podemos pensar que no emprego da coerção para a construção da sociedade algo mais se encontrava, algo construtivo, amoroso, vívido; Eros.

É a partir de alguns textos freudianos como “Totem e Tabu” (1996n), “O futuro de uma ilusão” (1996w) e “O mal-estar na civilização” (1996x), que se pode condensar o que se entende pelo mito freudiano da constituição da sociedade. A sociedade primitiva, nessa visão, pode ser pensada como aquela da horda primeva totêmica, onde existia um macho superior, ou macho-alfa que detinha o controle dos

suprimentos e das fêmeas. Os outros machos o obedeciam e temiam porque, pela força e pela coerção, aquele um controlava tudo e todos.

Certa manhã, se nos permitirmos uma licença poética, o grupo de machos, filhos desse macho-alfa, reúne-se e, de comum acordo, resolvem acabar com a tirania do pai. Então, democraticamente, todos assassinam o pai primevo que detinha o poder sobre as fêmeas e sobre as vidas de seus filhos. Esses irmãos, para não ocorrerem no erro de colocar no trono alguém que poderia vir a assumir o mesmo papel do pai destronado e entrarem em um ciclo sem fim de subjugação e parricídio (como na mitologia greco-romana), resolvem por bem criar um conjunto de leis que garantisse sua sobrevivência enquanto grupo. Além disso, precisaram criar também um mecanismo para transmitir essas leis e formar os membros dessa sociedade para trabalhar e conviver. Esse mecanismo é o que atualmente nomeamos educação, mecanismo social que auxilia o sujeito a “domar” sua pulsão de destruição, sua pulsão de morte⁴³.

Após o parricídio, o pai primevo é endeusado, o incesto proibido, e a sociedade passa a viver em comum acordo, mas não sem sofrimento. Freud nos explica que a destrutividade faz parte da natureza humana e, muito embora o domínio dessa pulsão seja necessário para a vida em sociedade, não é de bom grado que o homem rejeita esse impulso, sua vontade de poder e de dominação. O homem, ao desenvolver a vida em sociedade, troca um sofrimento por outro, não é mais controlado pelo pai primevo, mas tem de abandonar seus impulsos mais íntimos e sombrios. Não é sem sofrimento que o sujeito é educado.

(...) todo indivíduo é virtualmente inimigo da civilização (...). É digno de nota que, por pouco que os homens sejam capazes de existir isoladamente, sintam, não obstante, como um pesado fardo os sacrifícios que a civilização deles espera, a fim de tornar possível a vida comunitária. A civilização, portanto, tem de ser defendida contra o indivíduo, e seus regulamentos, instituições e ordens dirigem-se a essa tarefa. (FREUD, 1996w, p. 16).

A educação – vista como transmissão de valores, regulamentos e ordens – tem um papel essencial na vida da sociedade não obstante o sofrimento que causa. Freud (1996y) afirma que a tarefa primordial da educação está pautada no fato de

⁴³ Como bem nos explica Kupfer (1989), Freud, ao longo de sua obra, parte da ideia de que a educação escolar serviria para gerar moral e recalque na criança. Mas, posteriormente, desenvolve tal concepção e conclui que o eu da criança é quem elabora o recalque – um recalque primário, por assim dizer –, pois na própria sexualidade existe um desprazer para esse eu; a escola, portanto, auxilia no processo de recalque secundário.

que “a criança deve aprender a controlar seus instintos”; isso porque “é impossível conceder-lhe liberdade de pôr em prática todos os seus impulsos sem restrição” (p. 147). Por conseguinte, entende-se porque tudo o que se trata em educação está ligado a uma transmissão de valores e regras; a uma disciplina, seja matemática, seja do corpo ou do comportamento; a uma ordem estabelecida das coisas. É assim, pois assim tem que ser. Pensar em educação, como diria Lajonquière (2010), é pensar em “como fazer para vivermos todos juntos sem nos matar uns aos outros” (p. 25).

A educação, em nosso entendimento, é a instituição discursiva pela qual a sociedade transmite as regras de conduta e de vivência para os seus membros. Para fazer parte da sociedade humana, para humanizar-se, a criança deve ser educada, deve respeitar uma lei e reconhecer os outros enquanto iguais em direito – mesmo que uma igualdade simbólica, como coloca Lajonquière, (1999).

A educação, portanto – enquanto transmissão de valores e domínio das pulsões –, estaria inicialmente sob a responsabilidade da instituição familiar. Por outro lado, parece possível pensarmos no nascimento da instituição escolar devido à necessidade da sociedade em transmitir aos que vinham depois, o saber-fazer das tarefas que a eles competiam (caça, pesca, colheita, etc)⁴⁴. Família e escola, portanto, deveriam dividir o tempo das crianças, cada qual com suas responsabilidades; contudo, parece que atualmente essa divisão de papéis e responsabilidades está um tanto quanto confusa.

É tempo de pensarmos na escola, e brevemente em sua história. Enguita (1989), no livro “A face oculta da escola”, separa alguns momentos distintos da escola de massas. Mais especificamente, lembraremos desta instituição nas sociedades primitivas, na Roma arcaica, na Idade Média e nos tempos atuais. Para o autor, a escola pode ser considerada como um local de transmissão de saber produtivo. Quanto à evolução do processo de aprendizagem, Enguita nos explica que:

Nas sociedades primitivas (...) as fratrias de adolescentes, [tem]⁴⁵ marcado seu desenvolvimento por algum que outro rito de iniciação. Em alguns casos, a iniciação de crianças e adolescentes é responsabilidade dos

⁴⁴ É válido lembrar que na sociedade primitiva, muito provavelmente, a educação e a instrução eram ambas de responsabilidade da família.

⁴⁵ Acrescido pelo autor.

adultos em geral ou dos anciãos; em outras, de estruturas mais ou menos fechadas de parentesco ou da família, que é de qualquer forma uma estrutura ampliada. (p. 105).

Na Roma arcaica (...) encontramos-nos com uma mistura de aprendizagem familiar e participação na vida adulta em geral: o jovem varão simplesmente acompanha o pai no trabalho da terra, no foro ou na guerra, enquanto as filhas permanecem junto à mãe ajudando-a em outras tarefas. (p. 105).

Algo parecido ocorria na Idade Média, com a diferença de que neste período a permanência na família original era substituída em grande medida pela educação ou aprendizagem no seio de outra família. (p. 106).

(...) a proliferação da indústria iria exigir um novo tipo de trabalhador. Já não bastaria que fosse piedoso e resignado, embora isto continuasse sendo conveniente e necessário. A partir de agora, devia aceitar trabalhar para outro e fazê-lo nas condições que este outro lhe impusesse. (...) O acento deslocou-se então da educação religiosa e, em geral, do doutrinamento ideológico, para a disciplina material, para a organização da experiência escolar de forma que gerasse nos jovens os hábitos, as formas de comportamento, as disposições e os traços de caráter mais adequados para a indústria. (p. 113-114).

Ainda sobre a função da escola, mas entrando em posicionamentos crítico-conceituais e político-ideológicos, tomemos as ideias de Michael Foucault (2009), que escreve:

Houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo – ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam. O grande livro do Homem-máquina foi escrito simultaneamente em dois registros: no anátomo-metafísico, cujas primeiras páginas haviam sido escritas por Descartes e que os médicos, os filósofos continuaram; o outro, técnico-político, constituído por um conjunto de regulamentos militares, escolares, hospitalares e por processos empíricos e refletidos para controlar ou corrigir as operações do corpo. (p. 132).

Nessa visão, a escola seria um conjunto de regulamentos ou um mecanismo que, através de um conjunto de procedimentos, seria responsável por manipular, controlar e corrigir os corpos dos indivíduos sociais. Para Foucault, tudo na escola é pensado como uma maneira para controlar os corpos. Mais adiante ele vai dizer que a escola, através da disciplina, “a arte de dispor em fila” (p. 141), vai tornar os corpos individualizados, distribuídos no espaço e facilmente localizáveis. Ordenados, cada um poderia ser mais bem controlado. Disciplinados, em fila, cada indivíduo poderia ser analisado, verificado e mensurado. Para o autor,

A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. (p. 141).

Então, através dessas técnicas “obsessivas” de disciplina, de controle das atividades, do horário, etc., o espaço escolar torna-se “uma máquina de ensinar” (p. 142), conforme diz o autor. O ensinar passa a ser uma “técnica de sujeição”.

Ora, através dessa técnica de sujeição, um novo objeto vai-se compondo e lentamente substituindo o corpo mecânico - o corpo composto de sólidos e comandado por movimentos, cuja imagem tanto povoara os sonhos dos que buscavam a perfeição disciplinar. Esse novo objeto é o corpo natural, portador de forças e sede de algo durável; é o corpo suscetível de operações especificadas, que têm sua ordem, seu tempo, suas condições internas, seus elementos constituintes. O corpo tornando-se alvo dos novos mecanismos do poder, oferece-se a novas formas de saber. (p. 149).

Mas não é assim que deve ser? Não é interessante que a criança tenha um local para ser “treinada”? Para que as ordens que regem o trabalho na sociedade sejam transmitidas a ela? E qual a melhor maneira de se fazer isso do que envolvendo o corpo, simbólico, real e imaginário da criança nesse aprendizado-treinamento dos ditos sociais?

Entretanto, a função do psicanalista na escola seria a de participar desse treinamento do corpo? Ou proporcionar um corte nessa lógica? Um corte que faça os sujeitos repensarem sua posição na sociedade? Para que reprimir a sexualidade (como criticava Freud), por exemplo, se pode ser falado sobre ela, dar limite aos impulsos e talvez sublimá-la⁴⁶?

⁴⁶ Um parênteses. Alguém poderia se opor nesse momento e dizer que falamos de uma escola de tempos passados; que atualmente se fala sobre sexualidade em sala de aula, que atualmente o aluno tem voz (e até por demais), que se pensa no futuro dos jovens e se deseja que sejam capazes de mudar a sociedade; enfim, que os tempos são outros. São outros, sim; talvez piores de certa maneira! Basta ver que de tanto se falar sem se escutar, a sexualidade hoje está pintada nos cadernos e nos muros; que a voz dada aos alunos se virou contra os professores e retorna armada até os dentes. A lei está em baixa, foi “deletada do Orkut”! Ou, talvez, não estejamos nem melhor, nem pior (LAJONQUIÈRE, 2010), apenas tentando responder às mesmas questões, porém de uma maneira diferente.

Já, para Althusser (1985), a escola faz parte dos Aparelhos Ideológicos do Estado. Esses aparelhos, em sua visão, seriam os responsáveis por moldar, ou formar os sujeitos da sociedade. Para o autor,

(...) os Aparelhos Ideológicos do Estado funcionam principalmente através da ideologia, e secundariamente através da repressão seja ela bastante atenuada, dissimulada, ou mesmo simbólica. (Não existe aparelho puramente ideológico). Dessa forma, a Escola, as Igrejas “moldam” por métodos próprios de sanções, exclusões, seleção etc... não apenas seus funcionários mas também suas ovelhas. (p. 70).

Portanto, a escola toma uma posição favorável frente à ideologia do Estado, do governo, no tocante à formação e modulação dos indivíduos.

Acreditamos portanto poder apresentar a Tese seguinte, com todos os riscos que isto comporta. Afirmamos que o aparelho ideológico de Estado que assumiu a posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classes política e ideológica contra o antigo aparelho ideológico do Estado dominante, é o aparelho ideológico escolar. (p. 77).

Ela [a escola]⁴⁷ se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o Maternal, e desde o Maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais “vulnerável”, espremida entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história natural, as ciências, a literatura), ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro (moral, educação cívica, filosofia). Por volta do 16º ano, uma enorme massa de crianças entra “na produção”⁴⁸: são os operários ou os pequenos camponeses. Uma outra parte da juventude escolarizável prossegue: e, seja como for, caminha para os cargos dos pequenos e médios quadros, empregados, funcionários pequenos e médios, pequenos burgueses de todo tipo. Uma última parcela chega ao final do percurso, seja para cair num semi-desemprego intelectual, seja para fornecer além dos “intelectuais do trabalhador coletivo”, os agentes da exploração (capitalistas, gerentes), os agentes da repressão (militares, policiais, políticos, administradores) e os profissionais da ideologia (padres de toda espécie, que em sua maioria são “leigos” convictos). (p. 79).

É interessante pensar nessas críticas. Segundo elas, parece que em algum momento a escola parou de preparar sujeitos para a sociedade; sujeitos que estariam aptos a pensar essa sociedade e quiçá transformá-la de fato, construtivamente. Ao contrário, começou a preparar operários, controláveis, disciplináveis, mensuráveis e competitivos. Sua função primordial – a de auxiliar a

⁴⁷ Acrescido pelo autor.

⁴⁸ No caso do Brasil, atualmente, podemos pensar nos programas Jovem Aprendiz, e/ou Adolescente Aprendiz.

família a educar suas crianças para controlarem as pulsões, ensinando-nos a vivermos “irmãmente” na medida do possível sem nos matarmos uns aos outros, e de instruir-nos a como construir em sociedade – foi transfigurada em instruir simplesmente para que ocupemos nossa posição na fila da escola, do trabalho, do desemprego. Autômatos subordinados à ordem econômica! Voltaremos a essa mudança adiante.

Mas, essas reflexões já excedem nossos objetivos. Contentemo-nos em pensar essa escola que tenta (apesar de atualmente não conseguir mais) controlar os seus para formatá-los às necessidades da sociedade capitalista e globalizada.

Enfim, a escola, que nasce para auxiliar a domar as pulsões associadas dos indivíduos e ensiná-los a viverem produtivamente, construtivamente em sociedade, torna-se palco de um controle não só das pulsões, mas também do corpo, e deseja ter o controle dos pensamentos dos homens; quiçá de toda sua subjetividade. Parece que não se deseja mais homens bons para a sociedade (apesar de isso estar escrito nos documentos oficiais, como vimos anteriormente), mas que se almeja homens preparados simplesmente para o trabalho na sociedade capitalista, dominada pela ordem econômica, onde o que importa é o lucro⁴⁹ (veremos adiante, que Mannoni também reflete sobre uma possível diferenciação entre os objetivos da instituição escolar ao longo dos tempos).

Porém, não obstante todas as tentativas, esse controle falha. Com esse entendimento é que se passa à próxima etapa desta pesquisa: estudar a interface entre psicanálise e educação em uma reflexão acerca da possibilidade de atuação de um psicanalista na escola. Estudo que tem sua importância uma vez que a psicanálise inaugura uma subversão do pensamento racional como até então se propagava. A descoberta, ou inauguração, ou ainda, invenção do inconsciente freudiano traz uma marca, uma ferida narcísica no seio da humanidade, como o próprio Freud considerava. Falar de psicanálise é falar de inconsciente. É falar de um eu que não é senhor em sua própria casa. É falar de uma quebra, uma interrogação na certeza racional da consciência e das ciências da consciência.

Essa descoberta é o que permite repensar as manifestações do sujeito na sociedade e na escola. É ela que permite à Lajonquière (2005) enunciar – na “Apresentação” ao livro “A Inibição Intelectual na Psicanálise”, de Ana Lydia

⁴⁹ Talvez se possa objetar que a Educação Infantil ainda não fora atingida pelo furor econômico da sociedade. Mas não tenho tanta certeza assim. Análises mais aprofundadas seriam necessárias.

Santiago, acerca do dito fracasso escolar – “ele [o fracasso escolar]⁵⁰ existe, mas eu não acredito!” (p. 10).

5.2. Os impossíveis da educação escolar

A interface psicanálise e educação foi inaugurada, bem dizer, pelo próprio Sigmund Freud e alguns colaboradores, tais como Ferenczi, Pfister, Bovet e Zulliger (CEREZER, 2005). Porém, entre profecias, pensamentos positivos, pensamentos negativos, questionamentos e decepções, selecionamos uma etapa desta curta elaboração que nos faz questão para essa pesquisa.

Em 1925, Freud (1996u) escreve em seu “Prefácio a Juventude Desorientada, de Aichhorn” que, uma vez a psicanálise tendo demonstrado como a criança sobrevive no adulto e no doente, “não é de se admirar (...) que tenha surgido a expectativa de que o interesse psicanalítico nas crianças beneficiaria o trabalho da educação, cujo objetivo é orientar e assistir as crianças em seu caminho para diante e protegê-las de se extraviarem” (p. 307).

Todavia, Freud admite que sua cota de contribuição nesse assunto foi demasiada leve e explica-se dizendo: “Em um primeiro estágio, aceitei o *bon mot* que estabelece existirem três profissões impossíveis – educar, curar e governar – e eu já estava inteiramente ocupado com a segunda delas” (p. 307).

Em especial, essa sentença é o que norteia esse capítulo. A partir dessa colocação freudiana, psicanalistas e não psicanalistas passaram a utilizá-la ora como afirmação da dificuldade de manter-se uma conexão entre esses campos de saber; ora como instigação do ‘mestre’ para que se descubra uma via possível de ligação. Como exemplos podemos citar os estudos de Millot (2001) e Bracco (2005), respectivamente.

Cifali (2009) vai comentar essa passagem freudiana como uma referência jocosa, como uma piada⁵¹. Para a autora, “é necessário, com efeito, ouvi-lo no registro da piada, quer dizer, não de modo muito sério, ou acentuar o seu lado cômico, ao tomá-la como uma dessas palavras engraçadas e espirituosas” (p. 151). Dessa forma, a “profissão impossível” não seria tão impossível assim, ou seria impossível de forma jocosa, amenizada.

⁵⁰ Acrescido pelo autor.

⁵¹ Vale lembrar que *bon mot*, em francês, tem o sentido de chiste.

Nesse nosso estudo, adiantando, tomamos a palavra impossível com o que ela denota: a impossibilidade. Entretanto, como em um chiste – em que o que é graça a um sistema pode ser verdade a outro –, a profissão impossível só é impossível se a pensarmos em relação a algum ponto específico. Ela só é impossível por ser impossível em alguns aspectos que, se esperava, ela poderia resolver; um aspecto no qual era idealizada.

A impossibilidade seria então fixada à finalidade, à falta de êxito quanto aos objetivos. Alguma coisa vem frustrar os planos, o êxito final é aleatório. (...) (CIFALI, 2009, p. 153).

(...) é, de saída, que estamos certos de “fracassar”, para empregar o termo forte. Basicamente, se o fim é sempre incerto, o sucesso insuficiente é, em contrapartida, previsível desde o início; a decepção e a impotência estão no começo. (p. 153).

Então, de qual impossível se trata, na visão da psicanálise, ao se tratar de educação, ou melhor, da educação escolar? Um sem número de autores psicanalistas trabalhou essa relação. Como citado anteriormente, optou-se, nesse estudo, por privilegiar quatro nomes, Mannoni, Millot, Kupfer e Lajonquière. Todos, em nosso entender, elencam o impossível enquanto palavra forte, cheia de significado e tomada ao pé da letra. Portanto, opta-se por analisar suas colocações no sentido de auxiliar-nos a entender a possibilidade, e a impossibilidade, da prática ora estudada, do trabalho de um psicanalista na escola.

Mannoni (1988), em “Educação Impossível”, afirma que “a instituição escolar e a instituição médica procurarão realizar, a partir de 1880, uma ‘missão civilizadora’” (p. 27-28). Dessa maneira, aquilo que acima foi postulado em relação à função da escola na sociedade passa a ter, segundo Mannoni, uma força extra. Segundo ela, parece possível apontar que a partir desse período a escola dispensará à população ‘regras de vida’ – normas, nortes obrigatórios, autoritariamente dispensados. (p. 28).

Anteriormente a essa época, Mannoni parece conceber um tempo no qual a instituição escolar estaria disposta a ensinar à sociedade uma “arte de viver”. Uma tentativa de fornecer às crianças a boa maneira de se viver em sociedade, cultivar o conhecimento e fazer parte do mundo civilizado. Parece que antigamente a criança era ensinada a como viver e sabia o que tinha de fazer. Hoje, ela tem uma cartilha que deve, obrigatoriamente, seguir. Parece que, em algum momento, o controle

autônomo que se desejava foi perdido e certa obrigatoriedade se fez presente. Algo se perdeu. Algo falhou em algum momento da história⁵². Segundo Mannoni, nos idos de 1880; segundo Lajonquière (2010, p. 122), com a ajuda do saber positivista.

Dando sequência ao nosso raciocínio, em se tratando do impossível desse ato (se é que algum dia ele o foi possível, ou menos conflituoso), Mannoni indica um pensamento do Dr. D. G. M. Schreber que diz: “um educador (...) é um homem que tem resposta para tudo” (p. 28).

Para a autora, a impossibilidade do dispositivo escolar está ligada a um ideal, que parece possível de ser expresso por essa ideia do Dr. Schreber, um ideal de saber tudo, de ser um ser completo; um ser onisciente capaz de ensinar qualquer coisa aos jovens imaturos. Em suas palavras,

De um modo geral, o ensino é concebido para negar as questões que se formulam a partir da transferência: a barreira segregativa mantida entre um ensinante ‘que sabe tudo’ e um ensinado ‘que nada sabe’ tem por função garantir e conter um conjunto de proteções e de resistências. (MANNONI, 1988, p. 37).

Com isso, abre-se um hiato enorme entre professor e aluno. Mas não o hiato saudável da diferença entre um adulto e uma criança (LAJONQUIÈRE, 1999), o hiato do desejo de ser como aquele, que deseja algo de mim. Abre-se o hiato do ideal que prega a existência de um lugar imaginário que a criança deve (e crê-se poder) alcançar; e que, se não o alcança, não serve para ser homem da sociedade. Precisa ser exilado, hospitalizado, segregado, marginalizado...

Ademais, com a ajuda de Lajonquière (1999), entendemos que uma posição adequada em relação ao ideal seria aquela em que se pudesse dizer: ‘gostaria muito que você fosse assim, mas se não for, te amarei do mesmo jeito’. É aceitar a limitação de cada sujeito.

Interessante pontuar que alguns leitores interporiam nesse momento uma crítica muito bem fundamentada. Diriam que atualmente o que está em voga na educação escolar é um mecanismo contrário; no qual se pressupõe que o professor vai à escola para aprender junto com seu aluno. O aluno tem o que ensinar ao professor. Se retomarmos a leitura de Lajonquière que apresentamos acima, essa

⁵² Talvez, a obsessão pelo controle supremo dos sujeitos frente ao fato da impossibilidade deste controle tenha levado a escola a se servir de outros caminhos, mais rígidos; mas essa é apenas uma hipótese possível.

postura não é, tampouco, saudável. Nesse contexto, se o professor vai para a escola para aprender, por que o aluno – da era digital, da internet e da informação globalizada – se interessaria em ir às aulas? Nem tanto ao céu, nem tanto ao inferno. Uma maneira saudável, talvez, seja que a diferença criança – adulto seja respeitada, mas que o professor não seja centro do saber e sim que ele possa fazer esse saber circular e despertar no aluno o desejo de saber e de se ter uma identidade adulta. Além disso, como vimos anteriormente e veremos mais adiante, parece que a escola atualmente (com seus ideais de plenitude humana) diz assim: “você deve ser assim, pois assim é o homem pleno em seu desenvolvimento, onisciente e supremo!”. Ah o homem, centro do universo! Não é esse ponto narcísico que Freud afirma ter abalado com a psicanálise e a descoberta do inconsciente?

Aliás, cabe dizer que o ideal do qual aqui se trata está relacionado (mas não é idêntico) ao conceito referido por Freud do ideal do eu. E que na descrição de Laplanche e Pontalis (2004), seria a:

Expressão utilizada por Freud no quadro da sua segunda teoria do aparelho psíquico. Instância da personalidade resultante da convergência do narcisismo (idealização do ego) e das identificações com os pais, com os seus substitutos e com os ideais coletivos. Enquanto instância diferenciada, o ideal do ego constitui um modelo a que o sujeito procura conformar-se. (p. 222).

O ideal do eu é a instância que inicialmente fora descrita por Freud como sinônimo do supereu; é a instância que aponta para o sujeito onde ele deve chegar, um ponto de plenitude onde ele encontraria uma possível perfeição. Tal instância, necessária à constituição da subjetividade, é aquela que oferece ao sujeito a possibilidade de ter metas sociais e nortes na vida. Contudo, algumas instituições podem transformar ideais saudáveis em regras alienantes e impossíveis.

Continuando, para Mannoni (1988), “o que impressiona (...) nos autores modernos (...) é o seu ardor em querer formar ‘almas virtuosas’ adaptadas a uma sociedade moderna ideal” (p. 44). No entanto, “em que é que isso implica? Por um lado, um ideal organiza-se sempre em torno de uma carência. Por outro lado, existe em seu desígnio, inevitavelmente, a dimensão do impossível” (p. 44). Parece que em algum momento da história a instituição escolar parou de trabalhar com o possível, com a falta, e elencou um homem ideal a ser alcançado. E não só um ideal

a ser alcançado, mas um ideal que deve, impreterivelmente, ser alcançado; caso contrário, só Deus sabe as consequências...

Vale ressaltar, o ideal é impossível de ser alcançado. Por isso é um ideal, uma ideia. Eis um dos impossíveis da empresa escolar. A escola prega um ideal de homem formado (saído da forma educacional do “leito de Procusto”). Não se trabalha com o real do possível, com a castração e a incompletude do ser humano; mas com o impossível do ideal, que é imaginário.

Outra crítica poderia aqui ser interpolada. Mas e a questão da inclusão? Não estaria a escola se abrindo para o possível e o real, não só das pessoas com deficiência, mas dos alunos com outras dificuldades? Sim, com certeza. Mas, é válido ressaltar a dificuldade dos educadores em se trabalhar esse assunto. Quando se fica frente a frente com sujeitos “deficientes”, porque não ideais, a instituição escolar, por vezes, se atrapalha. “A escola não está preparada para recebê-los”, alguns dirão. Vale ressaltar também a eterna tentativa de encontrar um significante politicamente correto para nomear as pessoas com deficiência; um significante que dê sentido a esse vazio da falha do ideal. Uma falta que é inerente ao ser. Mas, isso é matéria para outro estudo⁵³.

Retomando nossas considerações sobre o ideal da instituição escolar, Mannoni afirma:

Tal opção tem suas raízes no imaginário (do educador) e participa de todas as divagações referentes a um mundo melhor (divagações que estão presentes em todas as civilizações). Uma pesquisa pedagógica que estabelece desde o início o ideal a atingir só pode desconhecer o que diz respeito à verdade do desejo (da criança e do adulto). Expulsa do sistema pedagógico, essa verdade retorna sob a forma de sintoma e se exprimirá na delinqüência, na loucura e nas diversas formas de inadaptção. (1988, p. 44).

Eis a questão do fracasso escolar novamente. Pode-se pensar que é como uma maneira de dizer não ao ideal com o qual é confrontado que o sujeito, por justamente saber que não o atingirá, e por vezes não querendo atingi-lo, adoece e fracassa? “Os analistas têm que haver-se, portanto, com uma nova forma de ‘doença’ que não é para ser ‘tratada’; referimo-nos à recusa de adaptação, sinal de

⁵³ Para maiores reflexões acerca do tema, pautadas na teoria psicanalítica, remetemos o leitor ao livro “Figuras do Infantil”, de Leandro de Lajonquière (2010), em especial o capítulo “Sobre crianças e ‘necessidades educativas especiais’”.

saúde na criança que recusa essa mentira mutiladora em que a escolaridade a aprisiona” (MANNONI, 1988, p. 37-38).

Nesse sentido, a psicanálise poderia trabalhar em conjunto com a escola?

Catherine Millot (2001), por sua vez, em seu “Freud Antipedagogo”, diferencia dois processos, o processo educacional e o processo psicanalítico. Para a autora, “o específico da educação é a mira de formação e reforçamento do Ideal-do-eu” (p. 131), instância imaginária que serve como norte para o eu, posição “perfeita e completa” que o eu deve alcançar para ser amado.

Educação e tratamento por sugestão devem ser situados na mesma vertente. Utilizam os mesmos meios – ocupar, na transferência, o lugar do Ideal-do-eu do sujeito (...). Embora a análise faça uso da transferência, seu fim é totalmente diverso na medida em que se propõe a dissolver a transferência (...). O analista busca sua própria destituição do Ideal-do-eu de seu paciente. (p. 130).

Novamente a questão do ideal. A questão de uma educação escolar que visa levar todos a alcançarem o ideal, ou a transformar os sujeitos em uma imagem ideal, encontra-se em voga. Ainda para Millot,

(...) a educação se situaria do lado do narcisismo, do “imaginário”, do ideal – do lado da “ilusão”. O educador, cujo poder é proveniente da transferência, não poderia querer, enquanto tal, desfazer-se dele; a instância do Ideal-do-eu e a possibilidade da transferência fundam o poder de todo condutor de homens, educador ou governante. (2001, p. 132).

Correlatamente, Kupfer (2003) vai afirmar em “Psicoanálisis y Educación”, que a educação “em seu sentido clássico (...) visa moldar a criança ao Ideal-do-Eu do educador”⁵⁴, o que nos coloca frente a frente, novamente, com a questão do ideal. A mesma autora, anteriormente, em seu “Freud e a Educação” (Kupfer, 1989) havia dito que existe uma separação nítida entre Pedagogia e Psicanálise. Ela então se questiona se existe a possibilidade de associar livremente quando há uma direção prefixada, um comportamento adequado a ser atingido e definido desde sempre por um modelo com o qual o educador se identifica. Nesse sentido, ambos saberes não têm como se aproximarem. Ou se permite a associação e sua interpretação ou se orienta para o ideal. “Ou uma coisa, ou outra!” (p. 68).

⁵⁴ Edição traduzida e concedida pela autora. Dessa forma, não consta o número das páginas.

Não é o caso de renegar a escolarização, mas de delimitar diferentes saberes. Ao longo deste texto de Kupfer, podemos notar outras questões impossíveis do ato educativo. A autora vai lembrar, principalmente, que Freud valorizava a sublimação enquanto importante mecanismo da educação. Diz ela:

É na medida em que propicia sublimação, como já se disse, que a Educação tem, para Freud, um papel importante. (...) Freud escreve que os educadores precisam ser informados de que a tentativa de supressão das pulsões parciais não só é inútil como pode gerar efeitos como a neurose. De posse dessa informação, os educadores poderão reduzir a coerção, e dirigir de forma mais proveitosa a energia que move tais pulsões. Um exemplo disso é a importância do educador no processo de transformação da pulsão escópica – a pulsão ligada ao olhar – em curiosidade intelectual – ver o mundo, conhecer idéias – sendo que tal curiosidade desempenha um papel muito importante no desenvolvimento do desejo de saber. (p. 44).

Entretanto, esse fato – a importância de sublimar – é por ela mesma colocado como relacionado a um dos impossíveis da empreitada educativa. Não se pode obrigar ninguém a sublimar, pode-se apenas questionar caminhos e, talvez, mostrá-los. Ademais, para além destes, Kupfer ainda escreve e sinaliza uma “série” de impossíveis:

Até aqui, nota-se que todas as idéias de Freud sobre a Educação, inspiradas pela Psicanálise, são de certa forma, por ele “desdidas” ou questionadas. O educador deve promover a sublimação, mas sublimação não se promove, por ser inconsciente. Deve-se ilustrar, esclarecer as crianças a respeito da sexualidade, se bem que elas não irão dar ouvidos. O educador deve se reconciliar com a criança que há dentro dele, mas é uma pena que ele tenha se esquecido de como era mesmo essa criança! E a conclusão, ao final de tudo: a Educação é uma profissão impossível. (p. 50).

Idealização do objetivo e do objeto, tentativa de promoção da sublimação, ilustração de conteúdos que serão posteriormente recalçados e a conciliação do educador com sua criança. Eis alguns dos conteúdos da impossibilidade educativa, segundo Kupfer.

Abrindo um parênteses entre os autores propostos, gostaríamos de elencar o estudo de Santiago (2005) que, seguindo um raciocínio parecido com o de Kupfer, afirma que o que a psicanálise qualifica enquanto impossível é o ato mesmo de educar, “as modalidades de ato cujo efeito não se pode antecipar” (p. 19). Para a autora, em seu livro “A inibição intelectual na psicanálise”,

(...) é exatamente isso que ocorre no âmbito da educação: o ato do educador é sua transmissão; ele transmite um determinado conhecimento para um grupo de alunos esperando que esse conhecimento seja assimilado por completo, mas o resultado dessa transmissão não é previsível nem passível de um cálculo coletivo. (...) Sejam quais forem os métodos pedagógicos utilizados, se se admite a existência do inconsciente, não é possível fixar uma relação de causalidade entre os meios e os efeitos obtidos. (p. 19-20).

Finalmente, Leandro de Lajonquière auxilia-nos a pensar os impossíveis da educação escolar em alguns artigos selecionados para este estudo e, principalmente, em seus livros “Infância e ilusão (Psico)Pedagógica” (1999) e “Figuras do Infantil” (2010).

Em 1998, Lajonquière afirmou que “a empresa educativa encontra-se hoje norteada em última instância por metas radicalmente impossíveis que o próprio discurso (psico)pedagógico formula para si mesmo” (1998, p. 93). O autor, nesse estudo, focou a questão do ideal criado pela empresa educativa, ou *discurso (psico)pedagógico hegemônico*, como preferiu nomear em 1999. Entretanto, especificou esse ideal como uma postura psicologizante referida a um desenvolvimento natural que o ser humano teria, lembrando-nos das psicologias do desenvolvimento e suas medições. Em outras palavras, para o discurso (psico)pedagógico hegemônico existe um ideal natural que o sujeito pode (e deve) alcançar, e a escola deve tratar de, através de todos os manuais científicos psicológicos existentes, levar a criança a atingi-lo.

(...) se consultamos qualquer livro de história da educação, veremos como a ilusão tanto de um método quanto de um aluno possuidores de uma potência psicológica capaz de vir a garantir o sucesso da empresa profissional é uma característica por excelência dos tempos pedagógicos modernos. (p. 93).

Em 2010, ao retornar ao tema da educação atual embasada por um discurso (psico)pedagógico hegemônico, Lajonquière atestou:

Por séculos, os adultos tanto intuíram quanto refletiram, mais ou menos filosoficamente, que deviam educar visando à transformação de um real infantil num modo ideal de existência adulta. Porém, Itard e os outros médicos-pedagogos do século XIX – como Schreber – passam a inverter decididamente a direção da educação. Com efeito, entendem considerar plausível e desejável a empresa de se tornar *real* um *ideal* de natureza suposta. (2010, p. 147).

Para além da questão do ideal, Lajonquière alerta, algumas vezes, para o fato de a cientificização psicológica da pedagogia (2006), ou como reformula depois, o tecnocientificismo (psico)pedagógico (2010), iniciar uma revolução em como entendemos os comportamentos da criança. O autor, em seu livro “Figuras do Infantil”, afirma:

Na pedagogia impera, há algumas décadas, certo *justificacionismo* psicológico: tudo o que acontece na vida junto às crianças – seja em casa, seja na escola – é decifrado e *justificado* graças a uma hermenêutica psico-sócio-lógica qualquer. Por exemplo, as crianças não fazem mais travessuras merecedoras de um corretivo qualquer, elas padecem de um déficit de atenção objeto de resignação e boas doses de *ritalina*. Ou – pensa-se – elas são como são porque são sócio-historicamente assim! Em contrapartida, os pais não pedem mais para seus filhos fazerem coisas que consideram que devam simplesmente ser feitas. Agora, os pais estimulam o desenvolvimento ou interação com as capacidades maturacionais, seguindo as prescrições de manuais os mais variados. Em suma, o tecnocientificismo (psico)pedagógico consola pais e pedagogos, bem como anestesia espíritos e corações adultos, na tentativa sempre vã de suturar o *desejo* que – à sua enigmática maneira – anima a vida. (2010, p. 62).

Como contribuição às considerações de Lajonquière, pode-se tomar as pontuações de Silva (2010), que apresenta algumas colocações em relação a esse cientificismo psicológico da pedagogia. De acordo com a autora, a medicalização de crianças, por exemplo, que na sociedade atual toma uma acentuada importância, é uma maneira neurótica de tratar aquilo que traz mal-estar. Segundo ela, é uma maneira de dizer: “não quero falar sobre isso”. Então é mais fácil medicar uma criança que não para quieta em sala de aula do que se propor a escutar seus conflitos, angústia e sofrimento. E não querer saber desse sofrimento do aluno é, também, não se propor a pensar o papel de cada um nesse convívio cotidiano e nesse fazer instituição. E, ainda, para Silva, “nas escolas, como em tantas outras instituições, dificilmente as pessoas querem saber como elas se implicam em um cotidiano frequentemente insatisfatório e, por vezes, causador do adoecer” (p. 126).

Considerando o exposto, parece possível afirmar que, com a psicologização das queixas da criança e da escola, desresponsabiliza-se o sujeito por suas questões e desconsidera-se o singular do caso a caso em favor de uma “hermenêutica psicológica qualquer”.

Retomando, Lajonquière (1999), em seu livro “Infância e Ilusão (Psico)Pedagógica”, explora a diferença da psicanálise e da instituição escolar com relação à lei e à regra. Para o autor, a psicanálise trabalha em relação à lei – da

proibição do incesto, primordialmente – enquanto a pedagogia e a instituição escolar trabalham em relação a regras idealmente construídas.

Enquanto a lei é a expressão da vontade geral de renunciar a alguma coisa – aquilo mesmo que a lei proíbe –, a regra, ao contrário, é o princípio constitutivo de hábitos morais. A lei proíbe e abre um leque de possíveis outros. Entretanto, a regra prescreve categoricamente a prática de atos concretos. Isto é, a lei diz “não faça isso, porém faça outra coisa” enquanto que a regra formula o imperativo de fazer como todos ou, caso contrário, não fazer nada. Em suma, a lei inscreve uma diferença com relação ao proibido, entretanto, a regra obriga a fazer igual ao pedido. (p. 76).

A lei abre espaço para o desejo ao deixar que se façam outras coisas possíveis. Abrindo espaço para o desejo, a lei abre caminho para o advento do sujeito. A regra não abre, ela fecha. Fecha o caminho do desejo, pois não se pode desejar, apenas seguir a regra. Não há reflexão, desejo ou saída. Ou faz o que a regra manda (e que leva sempre a um ideal) ou não faz nada. A regra comanda a massa e forma os indivíduos da sociedade, todos iguais. A lei prioriza o caso a caso, o um a um, ao permitir que cada um siga seu próprio desejo ao formular sua própria saída para o interdito.

A lei se autofunda, isto é, justifica-se apenas na renúncia que (a) instaura e, portanto, não pretende reduplicar fundamento transcendente algum. Ou seja, o fundamento da lei não está dado pelo fato de supostamente visar a fabricação de um indivíduo virtuoso, uma sociedade ideal ou um grupo escolar moralmente homogêneo. A lei coloca em ato uma diferença na medida da falta que instaura no todo. (...) Porém, a regra se justifica numa outra coisa além de si mesma. Ela aplica-se em nome da necessidade transcendente de dar cumprimento a um programa moral ou, simplesmente, a um processo maturacional de supostas capacidades afetivo-intelectuais no intuito de fabricar naturalmente Um-Todo pleno e desenvolvido. (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 76).

A impossibilidade da empresa educativa, então, seria devida a sua tentativa de elencar um ideal a ser alcançado pela “criança em desenvolvimento”. Ou melhor, não só elencar um ideal a ser alcançado, mas acreditar que ele possa e deva ser alcançado pela criança para que ela se torne um homem/mulher de sociedade. Mais ainda, tal impossibilidade está também vinculada ao fato de se pensar em um ideal igual, normal, para todas as crianças. Empreitada impossível por natureza. Toda a obra freudiana contempla o contrário. É no caso a caso, no um particular, onde o sujeito pode ser pensado. O IDEAL – com todas as maiúsculas – da instituição escolar, da empresa educativa, mata a singularidade do sujeito, “os *sonhos* dos

grandes podem virar *pesadelo* para os seres pequenos, que ficam à mercê da falta de oportunidades de advirem diferentes de como são supostos” (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 191).

Parece que o ideal da escola está fadado ao fracasso desde sempre. Fracasso que seus “consumidores” fazem questão de anunciar da melhor maneira possível: fracassando. Mas existem possibilidades na educação? Com certeza. Acerca disso, Lajonquière (2010) nos explica que:

Uma educação acaba sendo de fato possível para a maioria das crianças a despeito dos sonhos (psico)pedagógicos adultos. Alguns insistem em sonhar as crianças como *selvagens* ou até como *extraterrestes*. Porém, as crianças aguentam o tranco na medida em que *invertem* a demanda educativa, mesmo pedagogizada, cavoucando para si um lugar nos sonhos dos outros. (p. 188).

Além disso, o próprio Freud (1996u) dizia que não desprezava o alto valor social do trabalho de seus colegas que se dedicaram ao educar (p. 307). E ainda afirmou:

(...) o trabalho da educação é algo *sui generis*: não deve ser confundido com a influência psicanalítica e não pode ser substituído por ela. A psicanálise pode ser convocada pela educação como meio auxiliar de lidar com a criança, porém não constitui um substituto apropriado para a educação. Tal substituição não só é impossível em fundamentos práticos, como também deve ser desaconselhada por razões teóricas. (p. 308).

Logo, a psicanálise pode ser convocada a auxiliar, de certa maneira, a educação, mas poderia ser aplicada – fora do consultório e ter algo a falar sobre os ideais e impossíveis da educação escolar – na própria escola? É possível se utilizar da psicanálise, ou fazer psicanálise, nos atendimentos a alunos dentro da escola? Em socorro às nossas dúvidas, a psicanalista Marci Dória Passos (2006) afirma que “abrindo mão de corrigir, de prevenir, de salvar ou adaptar para o bem da sociedade, a clínica psicanalítica só não deve escusar-se de tratar” (p. 28-29).

É ouvindo a esse chamado, não se escusando de tratar, que propomos as próximas discussões, acerca do trabalho, mesmo, de um psicanalista na escola.

6. AS POSSIBILIDADES E IMPOSSIBILIDADES DO TRABALHO DE UM PSICANALISTA NA ESCOLA

A educação ideal é um mandato imaginário, que pretende ter respostas para tudo, não há espaço para o imprevisto, para a criação, enfim para o desejo, quem recebe o mandato fica no lugar de objeto que deve completar o Outro mandante.

Renata Petri (2003, p. 25).

Apesar de toda a ênfase aplicada nos impossíveis da empreitada educativa, deve-se deixar claro que essa pesquisa não pretende invalidar a instituição escolar, muito menos os investimentos na tentativa de seu sucesso. A tarefa desse estudo (principalmente do capítulo anterior) foi pensar a interface psicanálise e educação, especificamente os impossíveis deste campo de saber na ótica da psicanálise, a fim de analisar as possibilidades de trabalho do psicanalista na escola no intuito de verificar a possibilidade ou impossibilidade de auxílio da psicanálise no processo escolar, no atendimento a alunos.

Concorda-se, em partes, com Petri (2003) ao considerar “a constituição do sujeito como tarefa da educação” (p. 52). Na verdade, pensamos que é tarefa da educação – escolar – continuar o trabalho de constituição do sujeito, iniciado pela instituição familiar – pela educação familiar, se assim pode-se dizer. Entretanto, percebe-se através dos estudos ora apresentados que a ‘empresa educativa’ (como coloca Lajonquière) se perdeu nessa tarefa (e não se sabe desde quando, mas em algum momento, seus impossíveis ficaram mais impossíveis).

Lajonquière (1999) chega a pontuar que na tentativa de responder às questões acerca dos problemas individuais do aluno (do não atendimento do ideal estabelecido), a pedagogia se apoia em um saber psicologizante e cientificista do ser humano. Para o autor, a pedagogia viria a se apoiar nos conhecimentos da psicologia com o intuito de obter respostas aos problemas identificados nas crianças.

Quando, numa escola, encaminha-se um aluno para avaliação psicológica em razão de sua indisciplina ou do fato de não aprender conforme os parâmetros esperados, almeja-se de boa-fé que, assim, possa vir a se obter alguma informação *útil* sobre as causas do episódio. (p. 59).

Nas palavras de Elvira C. A. S. Lima (1990), essa psicologização da pedagogia tem um motivo bem delineado, a saber:

Por tratar, ou dever tratar, das questões relativas à aprendizagem e ao comportamento humano, ela [a psicologia]⁵⁵ foi fonte natural de conhecimento para que educadores pudessem fazer frente à crescente massa de crianças que entraram na escola pública e às dificuldades, também crescentes, para alfabetizar e ensinar estas crianças. (p. 03).

Não é difícil de imaginar que algumas teorias psicológicas são mais bem vistas do que outras para responder a essa função. Especialmente as teorias comportamentais, neuropsicológicas e desenvolvimentistas ganham fertilidade neste terreno, uma vez que tendo uma boa aproximação com a medicina, se propõem a estudar os indivíduos com vistas à comparação e hegemonização. Nas palavras de Lajonquière (1999),

A impossibilidade de não se obter o que se pretende e, ao contrário, apenas ganhar uma série de genéricas justificativas psicológicas que não explicam de fato o porquê de Pedro e não de Maria, não dependem da (im)potência profissional do “avaliador”. A nosso ver, o problema está na natureza do pedido, isto é, na pretensão de obter *um saber sobre* a singularidade de um episódio subjetivo. Justamente, enquanto a psicologia se funda no desconhecimento dessa impossibilidade estrutural, a psicanálise dedica-se a assinalá-la. (p. 59).

Chegamos a um ponto onde é preciso iniciar nossas considerações e análises sobre a possibilidade mesma do trabalho de um psicanalista na escola. Ao longo desta pesquisa – pautada pelas perguntas: ‘é possível trabalhar com psicanálise na escola?’ ‘Existe a possibilidade de atuação de um psicanalista inserido numa escola, no atendimento a estudantes?’ E, ‘quais as possibilidades e impossibilidades de alcance dessa atuação?’ – estudou-se a escola na contemporaneidade; a psicanálise, no intuito de entender esse método e ciência do inconsciente; percorreu-se uma reflexão acerca da psicanálise aplicada em instituições e, finalmente, estudou-se a interface psicanálise e educação – mais propriamente, a reflexão psicanalítica acerca dos impossíveis da educação escolar. É chegado o momento, pois, de tentarmos responder a essas e outras questões que se fizeram presentes nesta pesquisa.

Nossas primeiras reflexões foram relacionadas às expectativas e demandas da escola atual, e apresentamos ao leitor a realidade de nosso trabalho com o intuito de circunscrever nossa prática e nossas questões. Posteriormente, se evidenciou a

⁵⁵ Acrescido pelo autor.

diferenciação entre o método psicanalítico, a estrutura teórica da psicanálise e seus instrumentos técnicos. A certa altura, foi visto que a psicanálise, aquela praticada por Freud, que nasce da clínica das neuroses, se utiliza destes instrumentos (associação livre, transferência, divã, dinheiro, tempo, entre outros) para ser suporte do método psicanalítico e para auxiliar na construção da estrutura teórica da psicanálise. Partiu-se da prática clínica para a posterior construção das teorias.

Também foi visto que a psicanálise aplicada se desprende da necessidade de utilizar-se destes instrumentos, ou melhor, se faz necessário que, em uma aplicação da psicanálise fora do consultório, tais instrumentos sejam repensados e reinventados a fim de se continuar desenvolvendo o método psicanalítico e pensando sua estrutura teórica.

Portanto, as práticas de psicanálise aplicada prescindem realmente do divã e não pensam a utilização do dinheiro e do tempo como seria pensado em uma prática no consultório. Porém, para os autores aqui estudados, isso não impossibilitaria, ou inviabilizaria que se continue a chamar essa prática de psicanálise.

Logo, se nos utilizarmos dessas reflexões acerca da psicanálise aplicada, podemos responder à questão primeira de nosso estudo e afirmar que é possível, sim trabalhar com psicanálise aplicada na escola. Igualmente, se nos apoiarmos nas construções destes psicanalistas, estaremos propensos a responder nossa segunda questão, entretanto, com algumas ressalvas.

Existe a possibilidade de atuação de um psicanalista inserido numa escola, na atuação em atendimento a alunos? Pode ser que sim; seria a resposta. Entretanto, não se podem ter garantias, *a priori*, de que a atuação em um atendimento será uma psicanálise. À parte toda a reflexão necessária que se deve fazer em relação à transferência nessa tríade psicanalista-instituição-aluno, a reflexão acerca do ato psicanalítico se coloca frente a essa pergunta.

Como vimos anteriormente neste estudo, não se pode saber de antemão se o que se desenrola em um atendimento será uma psicanálise. Pode-se ir para o atendimento com o desejo do analista, mas não se pode ter a certeza de que a relação será analítica. Portanto, se a pergunta é se existe a possibilidade de atuação de um psicanalista na escola, em um núcleo de atendimento psicopedagógico, a resposta deve ser: pode ser que sim. Entretanto, nada o pode garantir, de antemão. Nada o pode no sentido de que mesmo com o desejo do analista de escutar esse

sujeito em sua singularidade, a recíproca pode não ser verdadeira. Ou ainda, as condições impostas pela escola ou pelo momento de vida do aluno podem não ser favoráveis. Lembro-me de Izabel⁵⁶, aluna que frequentemente procurava nosso núcleo para se queixar de seus professores, do sistema de ensino e de suas dificuldades nas disciplinas. Por diversas vezes tentei abordar seu posicionamento frente a essas questões. Sempre respondia que sabia de suas responsabilidades, mas não se propôs a pensar sobre elas, apenas se queixava e exigia uma solução (não diferente de alguns pacientes no consultório, diga-se de passagem). Isso nos leva a dizer, a propósito, que nem o consultório, com suas paredes e seu divã, é garantia de um tratamento analítico *a priori*. Pode-se dizer se um atendimento foi ou não analítico, teve ou não atos analíticos. Mas garantir que meu próximo atendimento será analítico é participar de um ideal; e já discutimos essa questão do ideal.

Ainda, outra pergunta: quais as possibilidades e impossibilidades de alcance dessa atuação? Em última análise, as impossibilidades de atuação do psicanalista na escola poderiam ser pensadas como correlatas às impossibilidades da empresa educativa (sem querer aqui comparar a psicanálise à educação, como Freud já alertara) que se condensam na tentativa de idealizar um desenvolvimento humano natural e ter como fim um lugar reservado no Monte Olimpo; isto é impossível. Já foi dito anteriormente que o ideal é imaginário. Tentar “orientar” os jovens, “sugerir” caminhos ótimos é, desde Freud, um objetivo que se sabe nunca alcançado. O próprio Freud se deu conta que a sugestão hipnótica não o levaria longe. Há algo que escapa. Algo que fala mais alto.

Ter em consideração um lugar ideal onde a criança deve chegar e tentar encaminhá-la para esse lugar é desconsiderar o caso a caso, o um a um, o sujeito particular, único. É impossível tomar o imaginário como real e possível. Consequentemente, eis uma das impossibilidades do psicanalista na escola. Ele não pode partilhar desse significante-mestre da civilização, mesmo sendo contratado pra tal! Como disse Lacan (1997), o psicanalista não pode oferecer o ideal, pois “não somente o que se lhe demanda, o Bem Supremo, é claro que ele não o tem, como sabe que não existe” (p. 159).

⁵⁶ Nome fictício.

Contudo, se o psicanalista não pode ter em voga o ideal da instituição escolar, em que se baseia o trabalho do psicanalista na escola? Freud (1996f), em seu breve escrito “Contribuições para uma discussão acerca do suicídio”, diz que:

A escola nunca deve esquecer que ela tem de lidar com indivíduos imaturos a quem não pode ser negado o direito de se demorarem em certos estágios do desenvolvimento e mesmo em alguns um pouco desagradáveis. A escola não pode adjudicar-se o caráter de vida: ela não deve pretender ser mais do que uma *maneira* de vida. (p. 244).

“Isso” o psicanalista ao trabalhar em uma escola deve levar em conta. A escola é uma *maneira* de vida, uma opção, um momento, entre vários⁵⁷. Mesmo atualmente, a escola não deveria se intitular como ‘O Lugar da Vida’, mas apenas como um ‘Lugar de Vida’⁵⁸. Várias histórias de sujeitos que viveram sem, ou com pouca escola estão aí para nos provar a atualidade da pontuação freudiana – e aqui cabe enfatizar, novamente, a diferença entre educação, no sentido de formação do sujeito social, e escola! Não é provável que se possa viver na sociedade, sem o mínimo de educação, sem um tanto de castração! Tampouco é válido pensar que a escola é prejudicial ou não deve ser parte da vida do sujeito. “Quem está na escola pode receber o carimbo de criança” (KUPFER, 2001, p. 92).

O sujeito que nela entra pode sair rápido, demoradamente ou não querer sair. O próprio Freud levou nove anos para se graduar. É uma “escolha” do sujeito. O psicanalista deve saber disso⁵⁹; e isso, de certa maneira, o diferencia do discurso (psico)pedagógico hegemônico, como descrito por Lajonquière.

O psicanalista na instituição deve fazer ponto de corte, como visto anteriormente, ponto de corte no discurso repetitivo do mestre, mas sem ser “contramestre”. Deve servir de barra para o ideal. Deve barrar, quebrar as lógicas e possibilitar, com isso, o advento do sujeito – ou pelo menos deve tentar. O sujeito, se assim podemos dizer, se constitui sob a sombra de um ideal, mas crer que esse ideal seja alcançável, como o faz a pedagogia e a psicologia, é desconhecer a falta

⁵⁷ Contudo, entende-se também que programas governamentais como o programa Comunidade Escola, da cidade de Curitiba-PR, que visa abrir as portas da escola nos finais de semana para a comunidade, podem trazer bons resultados quanto à diminuição da violência e abuso de drogas dos jovens.

⁵⁸ “Lugar de Vida” é referência ao já mencionado Centro de Educação Terapêutica Lugar de Vida (www.lugardevida.com.br).

⁵⁹ Mesmo que este psicanalista possa querer se juntar à Pulsão de Vida do paciente e encaminhá-lo para uma vida mais ‘saudável’, deve levar em conta que o sujeito pode não desejar isso naquele momento.

inerente a todo ser humano. Voltolini (2007) afirmou em seu texto “A relação professor-aluno não existe”, que:

A imagem já célebre do rato preso numa caixa que o limita, “privado em suas necessidades vitais”, a obedecer ao comando do experimentador que deseja que ele “aprenda” certos truques que lhe garantirão a vida, guarda um valor paradigmático cujo significado seria importante analisar, não naquilo que nisso mostraria d’“A” aprendizagem (o maiúsculo servindo aqui para marcar a ambição de encontrar uma lei geral do funcionamento humano), mas naquilo que isto guarda de relação com as vicissitudes da Educação atual. (p. 123-124).

Entende-se, assim, que uma posição, e um trabalho possível, do psicanalista na escola possa ser o de promover uma reflexão sobre essa corrente psicologizante da educação escolar; psicologização específica⁶⁰ que tenta responder a todas as angústias psicopedagógicas referentes aos “problemas dos sujeitos”, e acertar os comportamentos dos educadores e educandos. Não é ser ‘mais um’ que emprega saberes de especialista para dizer e apontar o mau-funcionamento da máquina criança; o psicanalista na escola deve ser ‘um entre vários’, e talvez o ‘único entre vários’ que vai se por a trabalho no sentido de não saber sobre aquela criança e poder oferecer um espaço, dentro da escola, para que a criança obtenha um saber sobre si mesma e sobre seu desejo, e assim se tornar sujeito. Mas se desejarão ouvi-lo, nada o pode garantir.

Voltolini (2007) ainda diz que “o experimentador acredita poder atingir seus resultados controlando variáveis de um tal modo que o ‘instrumentalize’ a instalar a resposta adequada” (p. 128). Em contrapartida, o psicanalista sabe, como diz Lacan, que o Bem Supremo não existe. Não existe a resposta adequada, ideal. Uma resposta certa ou uma resposta errada, uma resposta boa ou uma resposta má. Existe uma resposta possível do sujeito⁶¹. Seja ela o fracasso escolar, a nota baixa, as faltas excessivas, a desatenção ou o não aprender, essa resposta diz de algo desse mesmo sujeito, de seu conflito e de seu desejo. Claro, como já dissemos antes, não é permitir toda e qualquer resposta do sujeito. Mas, é escutar e, na medida do possível, levar o aluno a pensar sua implicação nessa resposta.

⁶⁰ Aqui entendida como a vertente psicológica que se propõe pensar na correção do comportamento humano visando a um ideal estabelecido, como discutido anteriormente nesta mesma pesquisa.

⁶¹ Mesmo que essa resposta possível cause sofrimento ao sujeito, dizer que é uma resposta errada é empregar julgamento de valor; e o psicanalista deve se abster de julgar o paciente, ou no caso o aluno, a partir de seus próprios valores.

Quanto à moral do certo e errado, Nietzsche já se pronunciou, na voz de Zaratustra, dizendo: “Como estou farto daquilo que, para mim, é o bem e o mal! Tudo isso não passa de miséria, sujeira e mesquinha satisfação” (2006, p. 37). Bem e mal são julgamentos de valor. O Bem, idealizado, deve ser perseguido sempre para que o homem viva satisfatoriamente em sociedade. O Mal deve ser evitado a todo custo. Inclusive, como nos mostram inúmeros filmes e histórias, deve-se dar a própria vida para que o mal não vença. Harry Potter, por exemplo, um bruxo famoso entre os jovens, tem em seu arqui-inimigo – o Lord das Trevas – uma contrapartida interessante. Diz a história que um não poderá viver livremente enquanto o outro estiver nesse mundo. Em resumo, ou o bem mata o mal ou o mal reinará eternamente. Freud (1996x) já nos mostrou em “O Mal-estar na civilização” como o bem e o mal vivem juntos dentro de nós. Ademais, Eros e a pulsão de morte são companheiros inseparáveis. Nesse caso, um só vive simbioticamente com o outro⁶².

O trabalho do psicanalista na escola, então, pode ser descrito como a tentativa de escutar esse sujeito; e de trabalhar, junto dele, em transferência, no sentido de repensar essa resposta; em outras palavras, buscando a sublimação. Não obstante se saiba – como já disse Kupfer acima – que “sublimação não se promove” (1989, p. 50).

Não reivindicamos aqui que o psicanalista seja melhor que o psicólogo ou o pedagogo. Muito menos tentamos elencar a função de educador ao psicanalista. Isso ele não o é. A educação e a instrução acontecem pelos pais, educadores, professores, pedagogos e psicólogos. O psicanalista pode, talvez, ajudar a pensar tal empresa⁶³. Fato é que o psicanalista pode muito pouco. De impossíveis, a psicanálise tem sua própria quota. Talvez, após esse estudo, possamos dizer que o trabalho possível do psicanalista na escola seja oferecer uma escuta diferenciada. E só.

Diferente dos que ouvem o indivíduo, com um ideal prefixado, o psicanalista pode oferecer uma escuta que tenderá a levar em conta o sujeito, seu conflito e seu desejo. Mas não pode garantir um ato psicanalítico, não pode garantir uma quebra

⁶² Aliás, em se tratando de Harry Potter, a autora nos surpreende no último livro/filme da série. Nesta última etapa da saga ficamos sabendo que dentro do próprio Harry, desde sua infância, vivia uma parte da alma de Lord Voldemort – o Lord das Trevas, ou “aquele que não se deve nomear”.

⁶³ A psicanálise estaria mais para uma “pós-educação”, como aponta Freud em alguns de seus textos. Para um melhor exame acerca dessa concepção, ver “Sobre a Psicoterapia” (FREUD, 1996c) e “Prefácio a Juventude Desorientada, de Aichhorn” (FREUD, 1996u).

ou uma barra, não pode garantir que o aluno aumentará suas notas ou voltará para as aulas. E não pode, tampouco, prometer uma diminuição do sofrimento psíquico. Em suma, o psicanalista não pode garantir a felicidade, o Bem Supremo. Pode garantir que o sujeito, com seu desejo, será escutado. Às vezes, nem isso...

Dessa forma, o trabalho do psicanalista no ambiente escolar se encontra para além dos ideais da instituição escolar, seu foco está na escuta do sujeito; muito embora saiba que esse não é um objetivo sempre alcançado.

Contudo, antes de se partir para a conclusão destas reflexões, cabe pontuar outro trabalho que o psicanalista pode realizar: a validação de seu próprio discurso, de sua própria atuação.

Iniciamos esse estudo com a sentença escolar (a instituição, através de um porta-voz⁶⁴, é quem diz isso) que diz: “Não se fará psicanálise na escola”. Cabe pensar sobre ela um pouco mais. Como entender tal proibição?

Refletindo sobre o que vimos neste estudo, parece possível entender essa afirmação como a proibição de se questionar os ideais impostos pela empresa educativa aos alunos e aos profissionais que nela atuam. Ideais estes que buscam homogeneizar os indivíduos que a escola forma – homogeneização em relação ao conhecimento, à idade e à subjetividade. É uma proibição de se pensar o caso único, o sujeito particular, o desejo por vezes destoante do ideal da instituição escolar. Nesse sentido, o psicanalista é uma ameaça à ordem estabelecida das coisas. Ordem que prima pela cronologia e quantidade ótima de conhecimento. Como já dito, a psicanálise ocupa-se de outra coisa; do sujeito e do conflito.

Nesse sentido, vale lembrar um dos ensinamentos de Frei Guilherme de Baskerville ao noviço Adso de Melk: “os simples tem uma coisa a mais que os doutores, que frequentemente se perdem em busca de leis demasiado gerais. Esses têm a intuição do individual” (ECO, 2010, p. 257).

Todavia, é preciso, frente à negativa da possibilidade de um trabalho, que se empregue certa quantidade de energia no sentido de reverter tal situação, segundo o desejo. Não basta que se saiba ser possível o trabalho do psicanalista na escola, mas é preciso que a própria escola o saiba possível e o valide enquanto um trabalho entre vários.

Porém, Freud (1996g) já afirmou, há cem anos, que:

⁶⁴ Conceito amplamente estudado por Pichon Rivière (2005) no livro “O processo grupal”, ao qual remetemos o leitor para maiores detalhes.

A sociedade não terá pressa em conferir-nos autoridade. Está determinada a oferecer-nos resistência, porque adotamos em relação a ela uma atitude crítica; assinalamos-lhe que ela própria desempenha papel importante em causar neuroses. (...) As mais ásperas verdades, finalmente, são ouvidas e reconhecidas, depois que os interesses que se feriram e as emoções que se instigam tiveram exaurido a própria fúria. Tem sido sempre assim, e as verdades indesejáveis, que nós, psicanalistas, temos de dizer ao mundo, contarão com o mesmo destino. Apenas não acontecerá muito depressa; devemos ser capazes de esperar. (p. 153).

Não obstante, parece que a espera tem sido demasiado longa. Ao refletirmos sobre a sentença freudiana acima, não poder fazer psicanálise na escola pode ser descrito igualmente à não possibilidade, ou ao não desejo da instituição escolar – e da civilização⁶⁵ – em ver por terra seus ideais e suas ideias, suas teorias e mais caros desejos normatizantes. Muito embora, em outro momento, Freud (1996y) afirmou:

(...) os analistas, como amadores lidando com um equipamento dotado de maiores ou menores recursos, muitas vezes reunidos às pressas, fizeram incursões em áreas de conhecimentos tais como mitologia, história da civilização, etnologia, ciência da religião, etc. Foram tratados pelos peritos dessas áreas de forma não melhor do que o são os infratores em geral: seus métodos e descobertas, na medida em que chamavam atenção, foram liminarmente rejeitados. Essas situações estão melhorando constantemente, e em toda parte há um crescente número de pessoas que estudam psicanálise a fim de utilizá-la em seus setores especializados e a fim de, como se fossem colonizadores, assumir o lugar dos pioneiros. Aqui podemos esperar uma abundante colheita de novos descobrimentos. As aplicações da análise são, também, sempre confirmações dela. (p. 144).

Por diversas vezes ao longo de sua obra, Freud aponta para a resistência da sociedade em aceitar a psicanálise. Uma sociedade que se produz e se reproduz na escola. Uma resistência em aceitar alguns achados e formulações psicanalíticas. “Porque destruímos ilusões, somos acusados de comprometer os ideais” (FREUD, 1996g, p. 153). Entretanto, parece que existem contribuições possíveis. E essas contribuições servem, também, para confirmar a validade da própria psicanálise.

E, acerca das contribuições da psicanálise na escola, cabe lembrar o que Freud (1996k) afirmou em seu texto “O interesse científico da psicanálise”:

A psicanálise tem frequentes oportunidades de observar o papel desempenhado pela severidade inoportuna e sem discernimento da

⁶⁵ O fracasso da escola é o fracasso de uma ordem social.

educação na produção de neuroses, ou o preço, em perda de eficiência e capacidade de prazer, que tem de ser pago pela normalidade⁶⁶ na qual o educador insiste. E a psicanálise pode também demonstrar que preciosas contribuições para as formações do caráter são realizadas por esses instintos associativos e perversos na criança, se não forem submetidos à repressão, e sim desviados de seus objetivos originais para outros mais valiosos, através do processo conhecido como 'sublimação'. Nossas mais elevadas virtudes desenvolveram-se, como formações reativas e sublimações, de nossas piores disposições. A educação deve escrupulosamente abster-se de soterrar essas preciosas fontes de ação e restringir-se a incentivar os processos pelos quais essas energias são conduzidas ao longo de trilhas seguras. (p. 191).

Consequentemente, cabe aos psicanalistas validarem sua posição e seu trabalho dentro das escolas. Mas, como? Stevens (2007) vai falar da possibilidade da transmissão. Transmitir à equipe o trabalho desenvolvido pela instituição psicanalista-sujeito, instituição do caso único, do um a um. Menard (2007), ao tratar da transmissão do trabalho em um ambiente com outros profissionais da saúde, diz:

A apresentação de doentes desempenha um papel fundamental para se aceder ao deslocamento operado pela psicanálise em relação à psiquiatria. Isso permite a todos os participantes de um serviço fundamentado em uma abordagem médica ouvir uma outra dimensão que é a do sujeito, e conceber o sintoma não como desvio em relação a uma norma, porém como modo de gozo singular. (p. 102).

Talvez se possa parafrasear Menard e dizer que, para conseguir validar o trabalho do psicanalista na escola, este deve poder transmitir aos profissionais da instituição a dimensão de seu trabalho: a dimensão do sujeito. Talvez, assim, seu trabalho de validação do sujeito e do desejo possa ser validado pela equipe. Porém, novamente, nada se pode garantir.

A partir dessas análises, e com o intuito de finalizar, podemos refletir: com a clareza de que se pode fazer psicanálise aplicada na escola, ou melhor, de que se pode aplicar a psicanálise em atendimentos na escola, deve-se ter o cuidado de manter a não-certeza de fazê-la sempre; sabendo que se pode escutar um sujeito/aluno mesmo sem o divã, e em um atendimento em uma instituição deve-se ter a certeza de que nem sempre ele desejará falar ou escutar uma pontuação; e

⁶⁶ É válido pontuar que ao longo de nosso estudo não foi, e nem é foco entender a normalidade enquanto conceito histórico, com suas diferenças ao longo das eras, mas ter a ciência de que existe uma discussão eterna da sociedade acerca da normalidade, acerca da imaginária possibilidade de homogeneização de seus participantes. Vê-se a proliferação atual de histórias e filmes sobre robôs, andróides e inteligência artificial. Seres sem vida, sem desejo, programados para fazer a mesma coisa que seus iguais.

que, mesmo sabendo que se pode tentar transmitir à equipe a particularidade do sujeito e do trabalho de escuta deste sujeito, deve-se ter claro que ela pode não desejar escutar.

Com isso, podemos apontar que o trabalho do psicanalista parece ser possível na escola. Mas ele o pode muito pouco, quiçá nada, sem o desejo do sujeito em participar dessa instituição única do caso singular. Oxalá os psicanalistas encontrem alguém na escola que esteja disposto a ser escutado em seu desejo e a falar sobre seu conflito; e, com isso, sair do circuito normatizante e alienante do ideal da instituição escolar, vertendo ao circuito do desejo inconsciente.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na verdade, há entre a técnica sugestiva e a analítica a maior antítese possível, aquela que o grande Leonardo da Vinci resumiu, com relação às artes, nas fórmulas *per via di porre* e *per via di levare*. A pintura, diz Leonardo, trabalha *per via di porre*, pois deposita sobre a tela incolor partículas coloridas que antes não estavam ali; já a escultura, ao contrário, funciona *per via di levare*, pois retira da pedra tudo o que encobre a superfície da estátua nela contida.

Sigmund Freud (1996c, p. 247).

Iniciou-se esta pesquisa apresentando-se certa proibição social que dizia respeito à aplicação e ao trabalho da psicanálise na escola. De alguma maneira, naquela instituição, parecia ser impensável a associação entre esses dois saberes, a psicanálise e a educação escolar. Estudaram-se, inicialmente, as demandas e expectativas da escola na contemporaneidade com o objetivo de entender-se o momento histórico em que se insere nossa prática. Em seguida, estudou-se a psicanálise dita pura, ou livre, com o intuito de avaliar as condições de surgimento deste método científico e proposta terapêutica. Estudou-se parte de sua metodologia, estrutura teórica e instrumentação técnica, a fim de se ter em conta a especificidade deste saber.

Posteriormente, analisaram-se alguns pontos sobre a aplicação da psicanálise, ou o campo de atuação da psicanálise aplicada, com o objetivo de avaliar sua pertinência e possível ligação com a escola. Estudou-se o que se faz quando se aplica a psicanálise a instituições outras que não o consultório e refletiu-se sobre a posição do psicanalista quando da aplicação desta ciência e técnica terapêutica.

Em seguida, vislumbrou-se parte do estudo acerca da interface entre psicanálise e educação, tendo como foco os ditos impossíveis da educação escolar para que tal estudo auxiliasse na elaboração das respostas às questões colocadas pela proibição inicial. Finalmente, partiu-se para uma análise crítica do estudo empreendido com o fim de responder às três perguntas iniciais desenvolvidas na introdução desta pesquisa, a saber: 'é possível trabalhar com psicanálise na escola?' 'Existe a possibilidade de atuação de um psicanalista inserido numa escola, em atendimento a alunos?' E, 'quais as possibilidades e impossibilidades de alcance dessa atuação?'

Chegando ao término deste estudo percebe-se a importância de se ratificar a possibilidade do trabalho do psicanalista atuando na escola em atendimentos a alunos, muito embora se frise a questão deste mesmo psicanalista ter sempre em foco o não-saber, a não-especialização e a não-certeza de sua própria atuação.

É somente a partir desse posicionamento que pude escutar o que relatava Eduardo não como uma doença, um fracasso, mas como algo que vinha dizer de outra coisa. Relembrando, Eduardo é o aluno que foi encaminhado ao Núcleo por baixa frequência em sala de aula, e que me disse que não quis mais ir aos atendimentos com sua psicóloga, pois ela só ficava dizendo o que ele tinha de fazer.

Dessa sua fala escutei duas sentenças: “eu sei o que tenho que fazer, mas não faço”; e “se ficar me dizendo o que tenho que fazer, não voltarei mais”. De seu discurso escutei um adolescente em busca de uma identidade própria, mesmo que fosse uma identidade doente, bipolar; de seus pedidos escutei uma busca por orientação, que, é claro, resisti ao máximo em oferecer. O trabalho que desenvolvi com Eduardo foi no sentido de questionar seu posicionamento frente ao mundo e aos outros e de devolver cada tentativa de orientação que me dirigia.

Essa posição por mim assumida só se pode concretizar pautada em um embasamento teórico específico, frente a uma certeza particular; a certeza de que existe um conflito, um sujeito e seu desejo em cada aluno que vem ao Núcleo, seja voluntariamente ou encaminhado.

Enfim, chegando ao final deste estudo, sabe-se que muitas questões não foram respondidas ou foram pouco exploradas. Questões acerca da transferência na instituição; do uso do dinheiro ou outras formas de pagamento/investimento do sujeito na sua relação com o psicanalista; questões acerca do tempo dos atendimentos na instituição; questões sobre a transmissão do trabalho para a equipe; assim como questões sobre a interface ora estudada ficaram sem grandes elaborações.

Contudo, os objetivos desta pesquisa foram alcançados. As perguntas foram respondidas e “o trabalho validado”, apesar de se saber que o psicanalista se autoriza (e se valida!?) apenas por si mesmo, como ensina Lacan!

Com o intuito de concluir ainda cabe uma ponderação freudiana. Em “Sobre a Psicoterapia”, Freud (1996c) vem ensinar acerca do papel da análise, em contrapartida com o papel da sugestão. Vimos na epígrafe deste capítulo, que a

pintura trabalha *per via di porre*, ela derrama sobre a tela as tintas, os espaços, os borrões e os desejos de seu pintor. Para Freud, citando Leonardo da Vinci, o pintor pinta a pintura conforme o que tem em sua mente, conforme o que idealiza acerca daquela imagem. Ao contrário, o escultor trabalha *per via di levare*, retira o que cobre, o que impede que a escultura apareça aos olhos de quem a deseja ver.

De maneira muito semelhante, senhores, a técnica da sugestão busca operar *per via di porre*; não se importa com a origem, a força e o sentido dos sintomas patológicos, mas antes deposita algo – a sugestão – que ela espera ser forte o bastante para impedir a expressão da idéia patogênica. A terapia analítica, em contrapartida, não pretende acrescentar nem introduzir nada de novo, mas antes tirar, trazer algo para fora, e para esse fim preocupa-se com a gênese dos sintomas patológicos e com a trama psíquica da ideia patogênica, cuja eliminação é sua meta. Por esse caminho de investigação é que ela faz avançar tão significativamente nossos conhecimentos. (p. 247).

Seguindo esse raciocínio, pode-se elaborar a hipótese de que a educação escolar também trabalha *per via di porre*. A escola idealiza um ser humano formado a partir dos conteúdos que colocará sobre sua tela em branco. Pintará na criança as cores que a sociedade impõe que ela tenha. Desenha sobre esse quadro/criança sem se importar com o que de particular nela já exista. Ao contrário, o trabalho do psicanalista na escola deve ser *per via di levare*. Deve poder ser um entre vários, ser aquele que escute a criança, o conflito, o sujeito que naquele substrato já se pressupõe existir. Deve-se trabalhar com o desejo de escutar o sujeito e questionar esse sujeito sobre seu próprio desejo, sobre seus conflitos e sobre os atrapalhos a que esses conflitos o levam.

Se abandonei tão cedo a técnica da sugestão, e com ela, a hipnose, foi porque não tinha esperança de tornar a sugestão tão forte e sólida quanto seria necessário para obter a cura permanente. Em todos os casos graves, vi a sugestão introduzida voltar a desmoronar, e então reapareceria a doença ou um substituto dela. Além disso, censuro essa técnica por ocultar de nós o entendimento do jogo de forças psíquico; ela não nos permite, por exemplo, identificar a *resistência* com que os doentes se aferram a sua doença, chegando em função disso a lutar contra sua própria recuperação; e é somente a resistência que nos possibilita compreender seu comportamento na vida. (FREUD, 1996c, p. 247).

O que atualmente se convencionou chamar de orientação, ou orientação psicopedagógica, poderia ser pensada em termos de sugestão? Talvez se possa resumir – sem perder de vista que todo reducionismo cabe mais à didática que à

realidade – e pensar que a orientação (o procedimento educativo na escola) tem por base certa cota de sugestão. Pode-se, então, questionar esse procedimento com os mesmos argumentos com os quais Freud questionou a sugestão e a hipnose? Mas, não é necessário orientar, às vezes?

Inserido no ambiente escolar, o psicanalista (profissionalmente enquanto psicólogo) não deve, ou não precisa, responder à instituição e participar de alguma maneira desta construção idealizada de indivíduos? O próprio Freud alertou que, talvez, na aplicação da psicanálise o ouro puro de sua teoria precisasse ser misturado com o cobre da sugestão.

Contudo, se temos em vista que o trabalho do psicanalista, onde quer que ele esteja, é a escuta do sujeito, pode-se dizer que pretender o pensar sobre o sujeito particular, sobre o sintoma, não é ir contra a instituição? Não é ser “contramestre”? Isso porque visar o sujeito é, de certa forma, barrar a instituição no sentido de dizer que há algo para além desses significantes-mestres. Há algo do sujeito que por vezes se coloca na relação e escapa para a falta de atenção, rebeldia, faltas excessivas...

Pensamos que não. Escutar o sujeito não é ir contra a instituição. Afinal, a instituição só se faz pela ação dos sujeitos. É apenas alertar que existe algo para além dos ideais e da certeza de um desenvolvimento biológico/natural/hegemônico.

Porém, se assim for, o trabalho do psicanalista na escola estará sempre em conflito. Seu trabalho estará sempre na relação conflituosa entre sua ética, que prega uma escuta do desejo do sujeito, e os ideais da instituição onde atua. Nesse sentido, talvez não dê mesmo para se fazer psicanálise *livre* na escola! Mas ainda assim se pode fazer psicanálise e ouvir o sujeito. Disso esta pesquisa deu conta!

Como (sobre)viver neste conflito? Neste entre-gigantes-saberes? Freud (1996y), em 1933, falou sobre a tarefa do educador. Tarefa essa que podemos, de certa maneira, relacionar com uma das possíveis tarefas a serem assumidas pelo psicanalista na escola.

Assim, a educação tem de escolher seu caminho entre o Sila da não-interferência e o Caríbdis da frustração. A menos que o problema seja insolúvel, deve-se descobrir um ponto ótimo que possibilite à educação atingir o máximo com o mínimo de dano. Será, portanto, uma questão de decidir quanto proibir, em que hora e por que meios. (p. 147).

Talvez, então, se possa pensar – uma vez que o psicanalista nem sempre fará psicanálise na sua relação um a um, até mesmo porque, como visto nesta pesquisa, não se pode ter certeza *a priori* que um ato será analítico – que o psicanalista aplicado na escola precisará, ou poderá por vezes, se utilizar de certa quota sugestiva. Esperamos que ele saiba sempre qual é o mínimo dela a se utilizar. Também, nesse sentido, não podemos tampouco dizer que é possível se fazer psicanálise na escola. Igualmente, podemos apenas dizer se foi feito ou não psicanálise naquela relação, naquela instituição do caso único.

Outro ponto válido de se colocar nesse questionamento final é quanto à justeza mesma de se afirmar fazer psicanálise em uma instituição. Ao longo deste estudo, vimos como alguns psicanalistas ratificam essa possibilidade de posição e atuação. Outros psicanalistas⁶⁷, porém, afirmam que a psicanálise possui um método próprio e um campo de aplicação específico. Sendo, portanto, não legítimo se dizer psicanálise a tentativa de aplicação deste método a outros campos de atuação. Ainda, para além desta questão, alguns psicanalistas⁶⁸ nos lembram de que a psicanálise é sempre uma relação dual. Se for psicanalista, só o é porque alguém o colocou nessa posição. Só há psicanalista se existir analisando.

Mas, e na escola? Alguém coloca o psicólogo na posição de psicanalista? Ou pelo contrário, a escola não deseja ver ninguém nessa posição? Posição que não perpetuará perfeitamente os seus significantes-mestres.

Portanto, parece que não há concordância, ainda, para essa questão. Uma questão acerca de posicionamentos teóricos discordantes entre psicanalistas. Posicionamentos em relação à prática e ao método psicanalítico. Eis um dos impossíveis da psicanálise: acreditar num consenso entre seus praticantes.

É fato, porém, que a psicanálise não é para todos. E isso parece que todos os psicanalistas concordam. Nem sempre o sujeito quer se escutar ou ser escutado, nem se questionar sobre seu desejo. Nesse momento não há ato analítico, não há psicanálise. Há um psicólogo escolar contratado pela escola e um “aluno fracassado” que demanda auxílio. Cabe ao psicólogo/psicanalista, ainda aí, visar à escuta do sujeito?! Cremos que sim. Afinal, foi aonde nos levou essa pesquisa.

⁶⁷ Referência à comunicação oral de Antônio Godino Cabas ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia (Mestrado), da Universidade Federal do Paraná, no ano de 2010.

⁶⁸ Nossos agradecimentos à psicanalista Suely Kosiak Poitevin.

Porém, se nosso estudo teórico pode se aproximar de uma resposta afirmativa à questão da possibilidade de trabalho de um psicanalista na escola, todavia, a prática ensina, com uma angústia à flor da pele, que este mesmo psicanalista que se propõe a trabalhar na escola, a exemplo do governante, do educador e do psicanalista no consultório, também é castigado. De certa forma, acumula dois castigos. Por um lado, o de ser despossuído de seu ser pela transferência, como coloca Lacan; por outro, o de ter seu fígado eternamente consumido por uma angústia lancinante. A angústia de estar eternamente à busca de uma borda, um limite concernente à sua prática. Limite este que faz barreira entre a sugestão e o “ouro psicanalítico”; entre o escutar o sujeito e acatar as demandas da instituição escolar – até mesmo porque, em se tratando de atingir os ideais, cabe lembrar o que orientou Freud àqueles que desejam trabalhar com sua técnica da interpretação dos sonhos que, pensamos, pode-se abranger para o método psicanalítico como um todo, a saber: devem “ter em mente o conselho de Claude Bernard aos experimentadores de um laboratório de fisiologia: (...) trabalhar com a mesma persistência de um animal e com idêntica despreocupação com o resultado” (FREUD, 2001, p. 505). A angústia é pela busca de um limite entre o se propor a escutar o sujeito e o limite dessa escuta; finalmente, entre as paredes de sua sala de atendimento e um encaminhamento para uma análise em consultório.

Contudo, já há muito foi dito que “é preciso ter ainda caos dentro de si, para poder dar à luz uma estrela dançante” (NIETZSCHE, 2006, p. 41).

À parte a questão das angústias do psicanalista aplicado na escola – que forneceria material interessante para outra pesquisa – e com o intuito de concluir, é que se pode conjecturar que fazer psicanálise na escola é convocar outra testemunha para depor sobre as questões do aluno. É convocar outro sujeito para falar. Não o sujeito do fracasso e do comportamento antissocial, mas o sujeito do inconsciente. Um sujeito “iletrado, simples e rude”, puro, desidealizado; “bruto e ignorante” das vicissitudes de seu próprio desejo. Um sujeito conflituoso. Como o encontramos “na rua, na estrada, na loja do artesão” (TERTULLIAN, s.n.), e até mesmo, acreditamos, na escola.

8. PÓS-ESCRITO: UM BREVE ENSAIO SOBRE O AMOR E A ESCOLA

Aqui jaz de um amador / O pobre corpo gelado; / Foi ele um pastor de gado, / Perdido por desamor.

Morreu às mãos do rigor / De uma esquiva e linda ingrata, / Com quem seu reino dilata / O tirano deus Amor.

Epitáfio do túmulo de Crisóstomo.
Miguel de Cervantes (2007, p. 159).

Quando do tempo da conclusão deste estudo estava tendo por leitura as aventuras de “El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha” ou – em bom português – “Dom Quixote de la Mancha”, de Miguel de Cervantes (2007). Livro de 1605 que, já há muito, é considerado um clássico da literatura mundial.

Conta-se, neste volumoso alfarrábio, a história da loucura e das aventuras do mais destemido e honrado cavaleiro que as terras da Mancha já viram, ou imaginaram terem visto; e de seu fiel escudeiro Sancho Pança. Aquele, um fidalgo que de tanto ler livros de cavalaria enlouqueceu e se armou cavaleiro com toda a honra e toda a pompa que um vendeiro/cavaleiro poderia oferecer em sua hospedaria/castelo. Este, um camponês que com a promessa de um dia poder vir a ser governador de alguma ilha recebida como prêmio por seu amo e passada a ele por boa vontade, deixou-se levar como escudeiro e companheiro de sandices/aventuras.

Em uma de suas primeiras jornadas, nosso destemido cavaleiro ficou sabendo da história de Crisóstomo, homem estudado e formado em Salamanca, que se tornara pastor e – como todos os demais homens das proximidades de onde pastoreava – apaixonara-se por Marcela, mulher de formosura celestial, linda, encantadora; e ao mesmo tempo dita fera e basilisco, porque com a não correspondência dos amores aflorados causava dor e sofrimento aos homens que a amavam.

Num primeiro momento escuta nosso fidalgo a história da formosa Marcela e do pastor Crisóstomo contada por alguns cabreiros que o acolheram a ele, Dom Quixote, e a seu fiel escudeiro para passarem a noite. Depois soube mais. Soube que o pobre pastor morrera de amor por Marcela, ou deixara-se morrer, se assim nos é lícito amenizar os fatos. E, como não podia deixar de ser, foram ao enterro deste que tão ardentemente amou sua musa, como o nosso próprio cavaleiro amou a sua Dulcinéia del Toboso.

Quando lá já estavam, ao pé da montanha escolhida por sepultura pelo apaixonado, e no momento das cerimônias adequadas, aparece Marcela – como nos conta Cervantes – linda, e qualquer outro adjetivo seria redundante.

A bela pastora por sua vez diz que não foi ao enterro para atacar ou desdenhar, senão para se defender das acusações de homicida porque não correspondente do amor de Crisóstomo.

E é aqui onde nosso interesse esbarra. É pelo discurso de Marcela, mais do que por sua bela forma, que nossa atenção foi tomada. E assim o foi por entendermos que tais declarações parecem fazer eco ao que poderia dizer uma criança à escola idealizadora, que deseja demasiadamente a correspondência de amor que declara ter por aquele ser inculto, porque não cultivado, e desinformado, porque fora da forma.

Com todas as licenças poéticas cabíveis, advertimos o leitor que essa relação que ora estabelecemos pode parecer mais uma aventura quixotesca, delirante por natureza. Mas assim não a acreditamos. Parece sim possível relacionar Marcela à criança da educação escolar, uma criança alvo de um amor douto e doutrinal. E, em contrapartida, é válido pensarmos em Crisóstomo, pastor que desiste da vida, como a encarnação do dispositivo escolar; aliás, não parece ter sido à toa que Cervantes frisou bem a parte da história em que assinala nosso pastor como homem culto, instruído na cidade de Salamanca.

Enfim, se ainda desejar nos acompanhar, caro leitor, gostaríamos de relembrar um pouco da história desse amor. Crisóstomo/Escola formado pela academia retorna ao campo e apenas com um olhar, com um lance de visão, se apaixona por Marcela/Criança e a deseja por sua. Simples, se não fosse por um ponto; um único empecilho nessa relação idealizada pelo pastor (aliás, pastor também é um nome religioso que tem por conotativo aquele que instrui, que forma e que guia suas ovelhas), a saber, o desejo de Marcela.

Retomando o derradeiro fim de nosso pastor; quando da fúnebre despedida de Crisóstomo, defendeu-se Marcela com um longo e significativo discurso que algumas partes ousamos retomar. Quanto à sua formosura, declarou:

Fez-me o céu formosa, segundo vós outros encareceis; e tanto, que não está em vossa mão o resistirde-me e, pelo amor que me mostrais, dizeis, e até supondes, que esteja eu obrigada a corresponder-vos. Com o natural entendimento que Deus me deu, conheço que toda a formosura é amável;

mas não entendo que em razão de ser amada seja obrigada a amar, podendo até dar-se que seja feio o namorado da formosura. Ora, sendo o feio aborrecível, fica muito impróprio o dizer-se: “quero-te por formosa; e tu, ainda que eu o não seja, deves também amar-me”. Mas, ainda supondo que as formosuras sejam de partes iguais, nem por isso hão de correr iguais os desejos, porque nem todas as formosuras cativam; algumas cativam as vistas, sem renderem as vontades. (CERVANTES, 2007, p. 156)

Marcela/Criança dispensa, nesse dizer, uma interessante contestação sobre o amor e sobre as relações humanas. Não basta o amor de um pela formosura do outro se esse primeiro amante não desperta, de alguma maneira, o desejo do objeto amado. E, se recordarmos o que nos ensina a psicanálise ao dizer que ‘ensina-se por amor e aprende-se por desejo’⁶⁹, podemos questionar se a instituição escolar está conseguindo despertar o desejo de seus objetos de amor. Ainda mais em um tempo onde existe tanta competição de amantes! Mas engana-se o leitor que acredita estarmos aqui falando sobre despertar desejo através de metodologias mil e inovações outras; senão outro desejo. Aliás, o desejo de vir a ser alguém. Um sujeito, adulto na sociedade. Mas isso ainda, nos tempos atuais, é importante?

Nossa formosa Marcela/Criança continua a nos instruir, dizendo:

Aos que tenho namorado com a vista, tenho-os com as palavras desenganado; e se desejos se mantêm com as esperanças, não tendo eu dado nenhuma a Crisóstomo, bem pode se dizer que o matou a sua teima, e não a minha crueldade; e se me objeta que eram honestos os seus pensamentos, e que por isso estava obrigada a corresponder-lhes, digo que, quando, neste mesmo lugar onde agora se cava a sua sepultura, me descobriu a bondade dos seu intentos, eu lhe respondi e declarei que os meus eram viver em perpétua soledade, e que só a terra gozasse o fruto do meu recolhimento, e os despojos da minha formosura; e se ele, com todo este desengano, quis aporfiar contra a esperança, e navegar contra o vento, que muito que se afogasse no meio do gólfão do seu desatino!? (p. 157)

Crisóstomo/Escola já havia sido alertado, e deveria levar isso em conta. Aquilo que ele pedia à Marcela/Criança era demais. Não estava inscrito em seu desejo. Não haveria de ser dele seu coração, nem seu corpo formoso (aliás é disso que trata a história, da formosura enquanto corpo, mais do que enquanto pessoa, trata da beleza da carne, da forma, e não do conteúdo). De sua formosura apenas a terra teria sua parte, o que ela queria era viver em perpétua soledade, em eterna solidão com ela mesma (e assim não o é sempre?). O amor que Crisóstomo tinha era por demais sufocante como nos parece, tanto que por não correspondido

⁶⁹ Novamente, nossos agradecimentos à psicanalista Rosa Maria Marini Mariotto.

perdeu-se a si mesmo como forma de tentar matar a dor de amor que o fazia sofrer. Um amor idealizado, que não se contentava com menos do que ter para si, engolfado, canibalizado, seu objeto de amor “para seu particular proveito” (p. 157). E não era isso que queria a pobre e bela Marcela. Queria viver por si só.

Mas querer ser só não significa que ambos não poderiam, talvez por algum tempo, terem caminhado juntos, serem amigos, ou como explica a psicanálise, amantes inibidos em sua finalidade. Continua a dizer nossa bela pastora:

O que eu chamar, confie-se; o que eu admitir, ufane-se; porém não me chame cruel nem homicida aquele a quem eu não prometo, nem engano, nem chamo, nem admito. O céu por hora não tem querido que eu ame por destino; e o pensar que hei de amar por eleição é escusado. Este desengano geral sirva a cada um dos que me solicitam para seu particular proveito; e fique-se entendendo daqui avante que, se algum morrer por mim, não morre zeloso, nem desditado, porque quem a ninguém quer a ninguém deve dar ciúmes; desenganos não se devem tomar por desdéns. (p. 157).

Mas é tempo de concluir, novamente, sem ter por pretensão encerrar essa aventura, senão, iniciar novas perguntas. Porém, não poderíamos aqui interromper esse escrito sem darmos, também, voz ao nosso destemido cavaleiro, que nos ensina, um tanto às avessas, que o exagero pode ser fatal. Tanto o exagero de amor, quanto de prepotentes idealizações. Amor e ideais, quando são mesquinhas satisfações – como nosalaria Nietzsche – são mais cortantes que a espada e a lança do cavaleiro.

Nenhuma pessoa, de qualquer estado ou condição que seja, se atreva a seguir a gentil Marcela, sob pena de cair na fúria da minha indignação. Já ela mostrou, com razões claras, a pouca ou nenhuma culpa que teve na morte de Crisóstomo, e quão alheia vive de condescender com os desejos de nenhum dos seus arrojados; e por isso é justo que, em vez de ser seguida e perseguida, seja honrada e estimada de todos os bons do mundo, pois mostra que em todo ele é só ela quem vive com tenção tão honesta. (p. 158).

Aliás, parece que mesmo dentro de seu delírio, nosso bom Dom ainda consegue ter vislumbres de sensatez. Nossa querida Marcela/Criança precisa ser honrada e estimada enquanto sujeito; não seguida e perseguida com desejos mesquinhos e de particular proveito para os adultos. À sombra dos ideais, talvez seja possível se viver; mas crer chegar-se ao sol ... é pedir que se morra queimado.

Atingir o ideal, ou melhor, permitir ser-se engolfado pelo ideal é matar o sujeito; é virar objeto de completude do Outro; é ser engolfado por um amor que sufoca e ser impossibilitado de se ter o próprio desejo, de ser sujeito. Quanto aos ideais da instituição escolar, é como mostra Crisóstomo: por nunca poder ser atingido, o fracasso/suicídio é certo desde o início.

Apesar das aparências, o amor nunca é suficiente, ainda que possa ser asfixiante. É justamente aqui, neste ponto de um amor ofertado, mas concomitantemente em si mesmo insuficiente, que se instala a possibilidade da emergência de um bebê humano... (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 97).

Mas qual a relação dessa história com nossa pesquisa? Bem, é no meio dessa história de amor e mal-entendidos que se encontra o trabalho possível e impossível do psicanalista na escola!

9. BIBLIOGRAFIA

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 10 dez. 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 18/01/2011.

ASSOCIAÇÃO DO CAMPO FREUDIANO (org.). **Pertinências da Psicanálise Aplicada**: trabalhos da Escola da Causa Freudiana. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BERGÈS, J.; BERGÈS-BOUNES, M.; CALMETTES-JEAN, S. (org.). **O que aprendemos com as crianças que não aprendem?** Porto Alegre: CMC, 2008.

BERLINK, M. T. O que é psicopatologia fundamental. **Revista Latino-americana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 46 – 59, mar. 1998.

_____. O método clínico – 2. **Revista Latino-americana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 10, n. 4, p. ix – xii, dez. 2007.

_____. Editorial: Saber clínico e saber teórico. **Revista Latino-americana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 259 – 262, jun. 2009.

BERNARDINO, L. M. F.; KUPFER, M. C. M. A criança como mestre do gozo da família atual: desdobramentos da “pesquisa de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil”. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, vol. VIII, n. 3, p. 661-680, set. 2008.

BLEGER, J. **Psico-Higiene e Psicologia Institucional**. Porto Alegre: Artmed, 1984.

BOSQUIN, P. “Escreve para mim... um corpo!”. In. ASSOCIAÇÃO DO CAMPO FREUDIANO (org.). **Pertinências da Psicanálise Aplicada**: trabalhos da Escola da Causa Freudiana. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. p. 174-179.

BRACCO, S. M. Psicanálise e educação: um diálogo possível. **Anais 1 Simpósio Internacional do Adolescente**, São Paulo, out. 2005. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000082005000100007&script=sci_arttext>. Acesso em: 10/10/2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 02/10/2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Reuni – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**: Diretrizes gerais, de agosto de 2007. Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 02/10/2010.

CABAS, A. G. **O sujeito na psicanálise de Freud a Lacan**: da questão do sujeito ao sujeito em questão. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2009.

CEREZER, C. Escuta do Mal-Estar na Sala de Aula – um ensaio sobre psicanálise e educação na atualidade. In. Outeiral, J.; Cerezer, C. **O Mal-Estar na Escola**. Rio de Janeiro: Revinter, 2005. p. 57-64.

CERVANTES, M. de. **Dom Quixote de la Mancha**. (Coleção a obra-prima de cada autor. Série ouro). São Paulo: Martin Claret, 2007.

CIFALI, M. Ofício “Impossível”? Uma piada inesgotável. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 01, p. 149-164, abr. 2009.

COHEN, R. H. P. **Uma questão entre Psicanálise e Educação**: sobre a etiologia do fracasso escolar. 306 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Atribuições profissionais do psicólogo no Brasil**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.pol.org.br/pol/export/sites/default/pol/legislacao/legislacaoDocumentos/atr_prof_psicologo.pdf>. Acesso em: 06/09/2010.

COUTINHO, L. G.; ROCHA, A. P. R. Grupos de reflexão com adolescentes: elementos para uma escuta psicanalítica na escola. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, vol. 19, n.2, p. 71-85, 2007.

DI CIACCIA, A. Inventar a psicanálise na instituição. In. ASSOCIAÇÃO DO CAMPO FREUDIANO (org.). **Pertinências da Psicanálise Aplicada**: trabalhos da Escola da Causa Freudiana. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. p. 69-75.
Eco, U. **O nome da rosa**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

ENQUITA, M. F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ÉSQUILO. (s.n.). Prometeu Acorrentado. In. SOUZA, J. B. M. **Rei Édipo, Antígone e Prometeu Acorrentado** (Sófocles-Ésquilo). (Coleção Universidade de Bolso). São Paulo: Ediouro, 1988. p. 113-137.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREUD, S. (1893-1895). **Estudos sobre a histeria**: Casos clínicos – Caso 3: Miss Lucy R., 30 anos. (Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Vol. II). Rio de Janeiro: Imago Ed, 1996a.

_____. (1900). **A interpretação dos sonhos**. (Edição Comemorativa – 100 Anos). Rio de Janeiro: Imago Ed, 2001.

_____. (1904 [1903]). **O método psicanalítico de Freud**. (Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Vol. VII). Rio de Janeiro: Imago Ed, 1996b.

_____. (1905). **Sobre a Psicoterapia**. (Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Vol. VII). Rio de Janeiro: Imago Ed, 1996c.

_____. (1909). **Notas sobre um caso de neurose obsessiva**. (Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Vol. X). Rio de Janeiro: Imago Ed, 1996d.

_____. (1910 [1909]). **Cinco Lições de Psicanálise**. (Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Vol. XI). Rio de Janeiro: Imago Ed, 1996e.

_____. (1910). **Contribuições para uma discussão acerca do suicídio**. (Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Vol. XI). Rio de Janeiro: Imago Ed, 1996f.

_____. (1910). **As perspectivas futuras da terapêutica psicanalítica.** (Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Vol. XI). Rio de Janeiro: Imago Ed, 1996g.

_____. (1911-1915 [1914]). **Artigos sobre a técnica.** (Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Vol. XII). Rio de Janeiro: Imago Ed, 1996h.

_____. (1912). **A dinâmica da transferência.** (Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Vol. XII). Rio de Janeiro: Imago Ed, 1996i.

_____. (1912). **Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise.** (Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Vol. XII). Rio de Janeiro: Imago Ed, 1996j.

_____. (1913). **O interesse científico da psicanálise.** (Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Vol. XIII). Rio de Janeiro: Imago Ed, 1996k.

_____. (1913). **Introdução a *The Psycho-analytic Method*, de Pfister.** (Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Vol. XII). Rio de Janeiro: Imago Ed, 1996l.

_____. (1913). **Sobre o início do tratamento (Novas recomendações sobre a técnica da psicanálise I).** (Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Vol. XII). Rio de Janeiro: Imago Ed, 1996m.

_____. (1913 [1912-13]). **Totem e Tabu.** (Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Vol. XIII). Rio de Janeiro: Imago Ed, 1996n.

_____. (1914). **A história do movimento psicanalítico.** (Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Vol. XIV). Rio de Janeiro: Imago Ed, 1996o.

_____. (1914). **Recordar, Repetir e Elaborar (Novas recomendações sobre a técnica da psicanálise II).** (Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Vol. XII). Rio de Janeiro: Imago Ed, 1996p.

_____. (1915). **Os instintos e suas vicissitudes.** (Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Vol. XIV). Rio de Janeiro: Imago Ed, 1996q.

_____. (1919 [1918]). **Linhas de progresso na terapia psicanalítica.** (Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Vol. XVII). Rio de Janeiro: Imago Ed, 1996r.

_____. (1920). **Dr. Anton von Freund.** (Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Vol. XVIII). Rio de Janeiro: Imago Ed, 1996s.

_____. (1923 [1922]). **Dois verbetes de enciclopédia.** (Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Vol. XVIII). Rio de Janeiro: Imago Ed, 1996t.

_____. (1925). **Prefácio a *Juventude Desorientada*, de Aichhorn.** (Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Vol. XIX). Rio de Janeiro: Imago Ed, 1996u.

_____. (1925 [1924]). **Um estudo autobiográfico.** (Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Vol. XX). Rio de Janeiro: Imago Ed, 1996v.

_____. (1927). **O Futuro de uma ilusão.** (Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Vol. XXI). Rio de Janeiro: Imago Ed, 1996w.

_____. (1930 [1929]). **O mal-estar na civilização.** (Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Vol. XXI). Rio de Janeiro: Imago Ed, 1996x.

_____. (1933 [1932]). **Conferência XXXIV – Explicações, Aplicações e Orientações.** (Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Vol. XXII). Rio de Janeiro: Imago Ed, 1996y.

_____. (1937). **Análise terminável e interminável.** (Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Vol. XXIII). Rio de Janeiro: Imago Ed, 1996z.

_____. (1940 [1938]). **Algumas lições elementares de psicanálise.** (Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Vol. XXIII). Rio de Janeiro: Imago Ed, 1996aa.

_____. (1940 [1938]). **Esboço de Psicanálise.** (Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Vol. XXIII). Rio de Janeiro: Imago Ed, 1996ab.

GOETHE, J. W. **Fausto:** uma tragédia – Primeira parte. Tradução de Jenny Klabin Segall. São Paulo: Editora 34, 2004.

GUÉGUEN, P. Quatro pontuações sobre a psicanálise aplicada. In. ASSOCIAÇÃO DO CAMPO FREUDIANO (org.). **Pertinências da Psicanálise Aplicada**: trabalhos da Escola da Causa Freudiana. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. p. 17-21.

GUIRADO, M. O caso do psicodiagnóstico: um estudo institucional. **Psicologia USP**, São Paulo, n. 16(4), p. 11-32, 2005.

HESÍODO. **Teogonia; Trabalhos e Dias**. São Paulo: Martin Claret, 2010.

JERUSALINSKY, A. Papai não trabalha mais. In. JERUSALINSKY, A. *et al.* **O Valor Simbólico do Trabalho**: e o sujeito contemporâneo. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

JORGE, J. D. **A construção da associação livre na obra de Freud**. 131 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

KUPFER, M. C. **Freud e a Educação**: o mestre do impossível. (Série Pensamento e Ação no Magistério, Vol. 14). São Paulo: Scipione, 1989.

_____. Freud e a Educação, dez anos depois. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, Porto Alegre, n. 16, p. 15-26, 1999.

_____. **Educação para o futuro**: psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2001.

_____. Psicoanálisis y Educación: uma prática em la cultura. **Castalia** (Santiago), Santiago, Chile, v. 1, n. 05, p. 71-78, 2003.

KUSNIEREK, M. Pertinências e limites da prática entre vários. In. ASSOCIAÇÃO DO CAMPO FREUDIANO (org.). **Pertinências da Psicanálise Aplicada**: trabalhos da Escola da Causa Freudiana. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. p. 161-166.

LACAN, J. **O seminário, livro 7**: a ética da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1997.

LAJONQUIÈRE, L. A psicanálise e o mal-estar pedagógico. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 08, mai. 1998.

_____. **Infância e Ilusão (Psico)Pedagógica**: Escritos de psicanálise e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. Apresentação. In. SANTIAGO, A. L. **A Inibição Intelectual na Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005. p. 09-10.

_____. Sigmund Freud: para uma educação além da pedagogia. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 8, n. esp., p. 1-19, dez. 2006.

_____. **Figuras do Infantil**: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LAPLANCHE, J. e PONTALIS. **Vocabulário de Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LIMA, E. C. A. S. O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 9, n. 48, out/dez, p. 03-24, 1990.

LINDGREN, H. C. **Psicologia na sala de aula**. Vol. 1 (O aluno e o processo de aprendizagem). Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1977.

LOURENÇO, A. *et al.* Projeto Pedagógico: concepção e demandas de questões atuais. **Rev. PEC**, Curitiba, v. 3, p. 1-10, jul. 2002 – jul. 2003, 2002.

MANNONI, M. **Educação Impossível**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

MARIAGE, V. Uma prática em instituição orientada pela psicanálise pura. In. ASSOCIAÇÃO DO CAMPO FREUDIANO (org.). **Pertinências da Psicanálise Aplicada**: trabalhos da Escola da Causa Freudiana. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. p. 59-65.

MATET, J.; MILLER, J. Apresentação. In. ASSOCIAÇÃO DO CAMPO FREUDIANO (org.). **Pertinências da Psicanálise Aplicada**: trabalhos da Escola da Causa Freudiana. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. p. 01-05.

MATTOS, S. A disponibilidade do analista. **Correio** – Revista da Escola Brasileira de Psicanálise, São Paulo, n. 42, 19 – 26, abr. 2003.

MENARD, A. “Non ignara mali...”. In. ASSOCIAÇÃO DO CAMPO FREUDIANO (org.). **Pertinências da Psicanálise Aplicada**: trabalhos da Escola da Causa Freudiana. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. p. 98-103.

MENDES, V. H. **O sujeito da educação no horizonte da intersubjetividade comunicativa**. GT: Filosofia da Educação, n. 17. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT17-3378--Int.pdf>>. Acesso em: 07/03/2011.

MEZAN, R. **Interfaces da psicanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MILLER, J. Psicanálise Pura, Psicanálise Aplicada & Psicoterapia. **Phoenix**: Revista da Delegação Paraná da Escola Brasileira de Psicanálise, Curitiba, n. 03, 09 – 44, set. 2001.

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

MORETTO, M. L. T. **O que pode um analista no hospital?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

MOURA, F.; SILVA, T. E. A educação clínica como metodologia pedagógica: investigação sobre a aplicação da psicanálise na área educacional em Minas Gerais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 01, p. 265-291, abr. 2009.

MRECH, L. M.; RAHME, M. A roda de conversa e a assembléia de crianças: a palavra líquida e a escola de educação infantil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 01, p. 293-301, 2009.

NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

PASSOS, M. D. **A dor que emudece**. Travessia clínica de Louis Althusser. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

PETRI, R. **Psicanálise e educação no tratamento da psicose infantil**: quatro experiências institucionais. São Paulo: Annablume: FAPESP, 2003.

PICHON-RIVIÈRE, E. **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
QUINET, A. **A descoberta do inconsciente: do desejo ao sintoma**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

RABANEL, J. Nonette, uma instituição do RI³. In. ASSOCIAÇÃO DO CAMPO FREUDIANO (org.). **Pertinências da Psicanálise Aplicada: trabalhos da Escola da Causa Freudiana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. p. 86-90.

ROY, M. O psiquiatra preocupado. In. ASSOCIAÇÃO DO CAMPO FREUDIANO (org.). **Pertinências da Psicanálise Aplicada: trabalhos da Escola da Causa Freudiana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. p. 91-97.

RUBIÃO, L. L. A comédia e a ruptura dos semblantes: notas sobre as “nuvens”, em Lituraterra. **Ágora**, Rio de Janeiro, v. IX, n. 02, jul/dez, 2006.

SANTIAGO, A. L. **A inibição intelectual na psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

SILVA, V. P. da. Escola não é ambulatório e psicólogo não é professor: O que faz um psicólogo na educação? In. CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Experiências Profissionais na Construção de Processos Educativos na Escola**. Brasília, DF, 2010. p. 123-144.

SOLER, C. **O inconsciente a céu aberto da psicose**. Rio de Janeiro: Jorge zahar Ed., 2007.

STEVENS, A. A instituição: prática do ato. In. ASSOCIAÇÃO DO CAMPO FREUDIANO (org.). **Pertinências da Psicanálise Aplicada: trabalhos da Escola da Causa Freudiana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. p. 76-85.

TERTULLIAN, Q. S. F. (s.n.) **Of the Witness of the Soul**. (Tradução de C. Dodgson). Disponível em: <<http://www.tertullian.net/lfc/>>. Acesso em: 26/06/2010.

TERTVLLIANVS, Q. S. F. (s.n.). **De Testimonio Animae**. Disponível em: <<http://www.thelatinlibrary.com/tertullian/tertullian.testimonia.shtml>>. Acesso em: 26/06/2010.

VÍCTORA, L. G. Editorial. **Correio da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, Porto Alegre, n. 149, p. 01, ago. 2006.

VOLTOLINI, R. A relação professor-aluno não existe: corpo e imagem, presença e distância. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 8, n. esp., p. 119-139, 2007.