LEANDRO ALVES RODRIGUES DOS SANTOS

**PSICANÁLISE: UMA INSPIRAÇÃO PARA A PSICOLOGIA
ESCOLAR?**

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do grau de mestre em Psicologia.

**Área de concentração: Psicologia
Escolar**

**Orientador: Prof^a. Dr^a Walkiria
Helena Grant**

São Paulo

2003

**Ficha Catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca
e Documentação do Instituto de Psicologia da USP**

Santos, L. A. R. dos

Psicanálise: uma inspira-ção para a psicologia escolar?/
Leandro Alves Rodrigues dos Santos. – São Paulo: s.n., 2003. –
111p.

Dissertação (mestrado) – Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo. Departamento de Psicologia da
Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade.

Orientadora: Walkiria Helena Grant.

1. Psicanálise e Educação 2. Psicologia escolar 3. Formação do
psicólogo 4. Atuação do psicólogo I. Título.

**PSICANÁLISE: UMA INSPIRA-AÇÃO PARA A PSICOLOGIA
ESCOLAR?**

LEANDRO ALVES RODRIGUES DOS SANTOS

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Walkiria Helena Grant

Professor Doutor Christian Ingo Lens Dunker

Professora Doutora Sandra Francesca Conte de Almeida

Dissertação defendida e aprovada em ____/____/____

“Existe um tema, todavia, que não posso deixar passar tão facilmente – assim mesmo, não porque eu entenda muito a respeito dele, e nem tenha contribuído muito para ele. Muito pelo contrário: aliás, desse assunto ocupei-me muito pouco. Devo mencioná-lo porque é da maior importância, é tão pleno de esperanças para o futuro, talvez seja a mais importante de todas as atividades da análise. Estou pensando *nas aplicações da psicanálise à educação, à criação da nova geração*”.

Sigmund Freud (1933)

AGRADECIMENTOS

À Eliete Barisan Pereira dos Santos, minha eterna companheira e que divide comigo os bons e maus momentos da vida. Graças a você vejo a vida com outros olhos!

À Matheus Barisan Pereira Poliche dos Santos, por nascer, existir e, com isso, fazer nascer um pai.

Aos meus pais e sogros, por se orgulharem de meus esforços e de minhas tentativas. Isso me ajuda a não desistir, a valorizar minha escolha.

À Walkiria Helena Grant, por me dar suporte nos momentos cruciais e, principalmente, por me suportar no restante desse processo.

À Christian Ingo Lens Dunker, pelo incentivo constante e pela clara dedicação no trato à minhas produções. Por acreditar em meu potencial e também por saber manejar tão habilmente a transferência de trabalho.

À Sandra Francesca Conte de Almeida, que consegue aliar leveza e rigor na delicada tarefa de orientação. Afinal, uma dissertação é da ordem do possível...

À Elizabeth dos Reis Sanada, Glaucinéia Gomes de Lima e Beatriz Cauduro Cruz Gutierrez: vocês sabem bem a razão pela qual estão aqui. Nos momentos difíceis conhecemos os amigos!

À Ana Laura Prates, por me fazer conhecer a psicanálise e por fazer surgir o psicanalista.

À Maria Aparecida Laurenti, por ter me ajudado a fazer uma escolha, talvez uma das mais importantes de minha vida.

À Marina Borini e Beatriz de Paula Souza, por viabilizarem esse começo e por enxergarem longe.

Aos colegas da UNI-A, entre outros Alacir, Cláudio, Ario, por me acolherem no começo difícil do percurso que agora inicio, no papel de professor.

À Rita Belmudes Caparroz, pela revisão atenta e pela precisão no acolhimento de meu estilo.

Aos diversos amigos e colegas, da comunidade analítica, da vida acadêmica ou da vida cotidiana. Vocês certamente enriquecem minhas experiências e sustentam minha esperança de que podemos estabelecer relações positivas e convivermos, apesar de nossas diferenças.

RESUMO.....	I
ABSTRACT.....	II

INTRODUÇÃO.....	03
-----------------	----

1.	A PSICOLOGIA, O PSICÓLOGO E A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA	
1.1	As relações entre o saber psicológico e o ensino público.....	08
1.2	O fracasso escolar na escola pública.....	10
2.	AS PESQUISAS DE UMA PSICOLOGIA CRÍTICA.	
2.1	Em busca de novos ângulos do fenômeno.....	14
3.	O PSICÓLOGO ESCOLAR E SUA PRÁTICA	
3.1	O psicólogo e a queixa escolar: postura questionável?.....	18
3.2	Psicanálise e psicologia escolar: alguma interface?.....	23
4.	AS POSSIBILIDADES DE UMA ORIENTAÇÃO PSICANALÍTICA	
4.1	Problematizando as propostas.....	27
4.1.1	A escuta.....	31
4.1.2	A transferência.....	33
5.	UMA INTERVENÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR	
5.1	Em busca de uma alternativa.....	36
5.2	A experiência: 1996, o início.....	38
5.2.1	O desenrolar do trabalho.....	43
5.2.2	Espaço para a fala. Espaço para a queixa?.....	47
5.2.3	Ser professor.....	50
5.2.4	O lugar do psicólogo escolar.....	54
5.2.5	Finalizando o processo.....	58
6.	A VOLTA À INSTITUIÇÃO: CONSEQUÊNCIAS DO TRABALHO	
6.1	Elementos para reflexão: método e procedimento.....	60
6.1.1	Sujeitos.....	61
6.1.2	Método.....	61

6.2	O sujeito frente à inconsistência do ser... professor.....	62
6.2.1	O “unheimlich” no espaço escolar... ..	67
6.2.2	Um espaço para a construção de saber... ..	72
6.3	Problematizando a experiência.....	76
7	POR UMA PSICOLOGIA ESCOLAR INSPIRADA	
7.1	Elaborando uma proposta.....	78
7.1.1	O gozo.....	81
7.1.2	Os quatro discursos.....	84
7.3	O psicólogo, seu desejo e a psicanálise.....	90
7.4	Perspectivas futuras.....	94
8.	CONCLUSÃO.....	99
9.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	103

RESUMO

SANTOS, Leandro Alves Rodrigues dos. *Psicanálise: uma inspiração para a psicologia escolar?* São Paulo, 2002. 111 p. Dissertação (Mestrado) IP-USP.

Investiga a possibilidade de uma inspiração pelo referencial psicanalítico na prática do psicólogo escolar. Parte da narrativa e problematização de uma intervenção realizada entre os anos de 1996 e 1997, junto a um grupo de 10 professores de primeiro grau em uma escola pública. Em 2002, retorna a essa unidade escolar e efetua pesquisa com os professores que participaram da experiência, fazendo uso de entrevistas abertas. Por meio desses testemunhos, analisa as conseqüências desse modelo de intervenção, a viabilidade dessa inspiração pelo referencial psicanalítico e a amplitude da possibilidade da extensão dos conceitos psicanalíticos na Cultura.

Conclui, com base nos dados obtidos, articulando-os com a sustentação teórica dos pesquisadores do campo da intersecção entre psicanálise e educação, que a experiência possibilitou desvelar aspectos que devem ser tomados como objeto de reflexão: a formação do psicólogo para além da repetição de técnicas; a possível relação do psicólogo com a psicanálise, as implicações da transmissão dessa teoria na graduação de psicologia e as questões subjetivas de cada psicólogo que podem estar ligadas às suas escolhas. Por fim, sugere alterações na forma de transmissão de saber que ocorre nos cursos de psicologia.

ABSTRACT

SANTOS, Leandro Alves Rodrigues dos. *Psychoanalysis: an inspire-action to the school psychology?* São Paulo, 2002. 111 p. Dissertation (Master's degree) IP-USP.

It investigates the possibility of an inspiration by the psychoanalytical reference at the practice of the school psychologist. Part of the narrative and problems involved which took place between 1996 and 1997, with a group of 10 teachers from elementary school in a public school. In 2002 there is a return to this school and a research with the teachers who took part in such experience is made, by means of interviews. Through these witnesses, there is an analysis of the consequences of this type of survey, the viability of this inspiration by the psychoanalytical reference and the amplitude of the possibility of the extension of the psychoanalytical concepts in Culture.

It concludes that, based on data that we obtained by articulating them with the theoretical backup of the field researchers of the intersection between psychoanalysis and education, which the experience made it possible to find out variables that must be taken as an objective of reflection: the background of the psychologist to the repetition of these techniques; the possible relationship between the psychologist and the psychoanalysis, the implications of the transmission of this theory at the graduation of psychology and the subjective issues of each psychologist that may be connected with their choices. Finally, it suggests changes in the ways of transmitting knowledge, which occurs in the courses of psychology.

INTRODUÇÃO

Iniciamos este trabalho com uma frase de Freud que, para além de nos servir como uma epígrafe, ajuda-nos também a preparar terreno para a apresentação de um tema instigante, diríamos inclusive, desafiante. Um tema que permite vislumbrar novas possibilidades para o referencial teórico da psicanálise.

A psicanálise, desde seus primórdios, com o próprio Freud, sempre produziu suas teorias a partir do cotidiano da clínica, nos atendimentos individuais. Pouco a pouco, um novo olhar sobre a dimensão humana começou a se formar; mais e mais psicanalistas foram ampliando suas experiências e pesquisas, colaborando para a solidificação e o vigor dessa teoria. O que Freud aponta nessa frase e que, por repetidas vezes sinalizou, é a esperança de que a psicanálise pudesse estabelecer intersecções com outros campos de saber, colaborar com suas descobertas para o alargamento das percepções e, em última instância, por um possível estabelecimento de outras formas de relações entre as pessoas.

No caso específico da educação, Freud almejou por um certo período, que a empreitada educativa, através de um diálogo com a psicanálise, pudesse colaborar – ainda que por meio de orientações e esclarecimentos, especialmente no campo da sexualidade – para a formação de uma sociedade mais livre, menos repressora, onde os sujeitos não precisassem sofrer tanto sob o peso de suas neuroses. Bem, esse projeto naufragou, pois Freud percebeu que era impossível uma profilaxia das neuroses, o que aparentemente o levou a centrar seus esforços em outras áreas. Mas, mesmo assim, sua filha Anna Freud e seu amigo e colaborador Oskar Pfister se encarregaram de continuar as investigações nessa temática, inaugurando assim um campo de pesquisas que persiste até hoje, o da intersecção entre psicanálise e educação.

E é nesse campo que se insere esta dissertação, uma contribuição para o avanço desse campo de pesquisa que, em nosso país, especialmente nas duas

últimas décadas, têm produzido significativo material teórico e descobertas interessantes acerca das influências da subjetividade humana no campo educativo.

É claro que o campo da psicanálise e educação é bastante amplo, pois engloba vários vértices de investigação: a educação formal efetuada nas escolas, a educação enquanto transmissão e filiação simbólica na relação familiar, a subjetividade dos sujeitos nos papéis sociais de professor ou aluno, questões derivadas das vicissitudes na aprendizagem, na relação com o saber e o conhecimento, enfim, um sem número de possibilidades de investigação, nos mais variados fenômenos do cotidiano escolar ou educativo.

Dentro desse amplo espectro, há um tema que nos interessa sobremaneira e dele extraímos os elementos que deram início ao projeto desta dissertação. Estamos falando da possibilidade de um outro olhar para a psicologia a partir do referencial psicanalítico, mais especificamente no ramo da psicologia que se dedica justamente a atuar no ambiente escolar.

Como o próprio título da dissertação já mostra, perguntamo-nos sobre a possibilidade de uma inspiração na psicologia escolar por meio da psicanálise, algo que, de alguma forma, ocorreu conosco, ainda na graduação em psicologia. Naquele período, tivemos a possibilidade de travar contato com um texto que tratava da leitura psicanalítica da relação entre professor e aluno, fato que nos mobilizou suficientemente para iniciarmos um percurso em escolas públicas, atuando junto a professores de ensino fundamental.

Desse percurso derivaram-se diversas experiências, não apenas junto a grupos específicos de professores, mas também em cursos de capacitação, palestras e outras modalidades de atuação, tanto em escolas públicas como também em escolas particulares. Mas, o que efetivamente nos importa atualmente são as questões e inquietações que nos interrogaram e que, hoje, graças também a este processo acadêmico, podemos problematizar e tornar públicas nossas descobertas, condensadas nesta dissertação.

Dissertação que preferimos iniciar com uma circunscrição da questão que envolve a escola pública e suas relações históricas com a psicologia. Neste capítulo inicial, tratamos da presença do saber psicológico na escola pública, antes mesmo

da presença física do psicólogo, pois pela maneira como o ensino público tem sido concebido e oferecido a clientela, observaremos que a psicologia exerceu um papel importante enquanto saber normatizante e explicativo de alguns fenômenos recorrentes no ensino público, em especial o fracasso escolar de uma parcela desta clientela.

No segundo capítulo, elencamos em uma pesquisa bibliográfica posições teóricas de diversos pesquisadores que, filiados a uma perspectiva mais crítica, descobriram intrincados mecanismos que subjazem e colaboram fortemente para a produção das questões que fomentam a criação e manutenção do fenômeno do fracasso escolar. É por meio da queixa escolar que a escola formaliza o pedido de atuação do psicólogo, quer seja por meio de orientações advindas de seu saber especializado, bem como também através de algum tratamento indicado àquele aluno a que se refere à queixa.

Nesse ponto específico, problematizamos a postura do psicólogo frente à queixa escolar. Especialmente sua quase habitual pouca criticidade na recepção do caso, além da aceitação rápida desta demanda da escola. Esses autores mostram que, de maneira geral, com raras exceções, grande parte dos psicólogos, tanto em postos de saúde, quanto em consultórios particulares, atua nessas questões de uma forma essencialmente clínica, medicalizante, sem se ater ao que antecede a queixa, as variáveis que circunscrevem o pedido.

Condição em que se encontra também parte considerável dos psicólogos escolares que, poderíamos dizer, atuam dentro das escolas, tema do terceiro capítulo, em que priorizamos algumas pesquisas que analisam a prática do psicólogo escolar. A situação encontrada não diferiu muito, pois também encontramos críticas ao mesmo olhar patologizante, que privilegia os desvios e alicerça sua prática em um certo tipo de psicometria, tendo também como foco prioritário à criança que não se adapta ao ambiente escolar, deixando de lado as questões próprias desse mesmo ambiente onde essa criança foi considerada como desviante.

Discordando dessa posição, ainda neste mesmo capítulo, iniciamos nossa proposta de se pensar um novo modelo de psicologia escolar em que os pedidos de intervenção ou de orientações fossem considerados por um outro prisma, agora

influenciado diretamente pela psicanálise, mais especificamente à luz de propostas de dois autores que se filiam à escola lacaniana, que tem como concepção de psicanálise um modo diferente daquele que percorre os laudos psicológicos, onde os conceitos são utilizados de forma equivocada, em um olhar clinicalizante e francamente adaptativo.

É de algo diferente que tratamos e para isso reservamos espaço considerável no quarto capítulo, teorizando sobre a possibilidade de extensão dos conceitos psicanalíticos para fora da experiência clínica, por meio de uma analogia cuidadosa, especialmente porque o psicólogo escolar que se orienta pela psicanálise não é um psicanalista fora de seu consultório, mas sim alguém que ocupa um certo lugar na cena institucional, na trama discursiva e que, por meio de operadores inspirados no referencial teórico da psicanálise, tece suas estratégias para as demandas que o interpelam.

Tratar dessa proposta teoricamente, articulando conceitos e dialogando com autores é uma tarefa interessante, mas incomparável quando contrastada com alguma experiência prática, como a que relatamos no quinto capítulo, em que uma intervenção realizada junto a professores de uma escola pública, durante os anos de 1996 e 1997. Essa narrativa, constituída por meio de alguns fragmentos e eventos específicos do período, subsidiam nossas problematizações e algumas articulações com autores que encontramos em nossa pesquisa bibliográfica, que também tenham efetuado intervenções junto a professores. Mas, um dos pontos-chave desta dissertação é pensar sobre as consequências desse modelo de intervenção, afinal, após criticar um certo modelo psicométrico, que alternativa propomos?

Com isso em mente, retornamos à instituição em 2002 e entrevistamos alguns professores que participaram do processo, privilegiando seus testemunhos pessoais. Os elementos obtidos nessas entrevistas são objeto de nossa análise no capítulo seis, momento em que mais detidamente pudemos nos ater, possibilitando a assunção de alguns pontos que sofisticam nossa proposição, a de uma psicologia escolar inspirada pela psicanálise, título do sétimo capítulo, que trata de aspectos que até então não tínhamos nos debruçado suficientemente. Um exemplo, por que certas situações se mantêm no ambiente da escola pública, como a queixa? O que há por trás dessas situações, que mecanismos as sustentam? Como pensar a singularidade do sujeito, sua responsabilidade subjetiva num fenômeno

marcadamente social, como é o caso das questões da escola pública? Ao tentar responder a essas questões, cremos ter trazido uma colaboração interessante, ainda que modesta, ao campo de pesquisas a que nos filiamos.

Nossas conclusões, delineadas no sétimo capítulo tratam exatamente da viabilidade da esperança freudiana, cabendo pensar como se operacionalizaria algo do espírito da psicanálise na questão educativa e na prática do psicólogo escolar.

A PSICOLOGIA, O PSICÓLOGO E A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA.

AS RELAÇÕES ENTRE O SABER PSICOLÓGICO E O ENSINO PÚBLICO

Para entrar na temática da psicologia escolar, sobretudo no que concerne à presença e atuação do psicólogo na escola propriamente dita, é necessário retomar um pouco a história da psicologia e do ensino público no Brasil, especialmente nas relações entre esses campos e na multiplicidade de variáveis que atravessam as questões da escola pública.

Escola pública que, a despeito das singularidades de cada unidade, mantém alguns traços característicos, como nessa questão da relação com a psicologia. Poderíamos então nos perguntar: *o que demanda e qual uso faz a escola pública do saber psicológico?* Algumas pesquisas têm se concentrado nesse tema como, por exemplo, a de uma pesquisadora que se dedica a esmiuçar essas ligações históricas, Souza (1998, p.68)¹, que nos aponta:

Não se pode entender a história da psicologia educacional, e mesmo a história da psicologia no Brasil, se não se levar em conta questões educacionais que a psicologia foi chamada a resolver, dentro de um contexto que, de modo geral, colocava a escolarização sob suspeita e a população brasileira no lugar de exceção. Primeiro esperava-se sua caução científica à exclusão da diferença, retirando da escola, através de testes, crianças que por problemas de déficit intelectual ou de outra natureza fossem consideradas inaptas.

Portanto, o psicólogo não estava na escola, mas a Psicologia estava! E, mais ainda, como um saber que supostamente pudesse *explicar e solucionar* as variadas problemáticas com que a escola se defronta cotidianamente no fazer pedagógico e no trato com sua clientela. Em outras palavras, um saber que *colaborasse* para que a

¹ SOUZA, M. C. C. C. À Sombra do fracasso escolar: a psicologia e as práticas pedagógicas **Estilos da Clínica**. São Paulo, ano III, n. 5, p.63-83, 1998.

escola funcionasse bem! (FEIJÓ, 2000)². Mesmo que ao preço da exclusão daqueles que não atendiam aos ditames desse modelo.

Como Michel Foucault (1987)³ nos mostra em diversos momentos de sua obra, a psicologia ocuparia, então, um lugar muito especial nas instituições, um *saber* diferencial que se afirmaria como *poder* nas questões cotidianas que envolvessem aspectos de seu campo específico.

Souza (1998, p.79)⁴, ainda que de outra forma, também toca nesse aspecto, ao afirmar que “a linguagem psicológica tem hoje assegurado seu direito de cidadania na escola, e não pode se movimentar nos meios educacionais sem ela”. Palavras que apontam para uma certa “psicologização” do cotidiano escolar, peça fundamental para compreendermos os efeitos da inserção do saber psicológico nos discursos institucionais.

Isso nos permite afirmar que, a psicologia, e o psicólogo, por extensão, têm um certo saber, e também poder, que na concepção de Cunha (1998, p. 52)⁵,

(...) tem servido e pode servir à Educação, considerando que no conjunto das ciências que fundamentam o ensino, ela é vista como a principal subsidiária, uma ciência auxiliar que teria acabado por assenhorar-se [talvez até exageradamente] da Pedagogia.

Resta-nos questionar então se o psicólogo, ao se envolver com questões escolares de maneira geral, vislumbra a extensão desse saber e do poder que lhe é conferido. E, conseqüentemente, reflete sobre o peso de suas ações e palavras? Infelizmente, a resposta é negativa, com conseqüências que problematizaremos mais adiante.

² FEIJÓ, I. S. C. **O discurso de psicólogos sobre sua prática:** continuidade e ruptura. São Paulo, 2000. 182 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. 2000.

³ FOUCALT, M. **Vigiar e punir.** Tradução de Lúcia Ponde Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1987.

⁴ Idem, Ibidem.

⁵ CUNHA, M. V. A Psicologia na Educação: dos paradigmas científicos às finalidades educacionais. **Revista da Faculdade de Educação USP**, São Paulo, v.24, n.2, p.51-80, jul/dez, 1998.

Mas, a despeito disso, a escola pública continua em busca desse saber, desde sua criação, tal como nos demonstra a história da psicologia no Brasil, desde o Império, quando ainda se grafava “Psychologia”. (MASSIMI, 1990)⁶.

Mas, de uma forma genérica, ousaríamos perguntar, *o que mais* poderia estar por trás dessa demanda? Por que a escola simplesmente não prescindiu desse saber? Há uma questão de fundo que permeia essa relação: a escola pública brasileira, desde os seus primórdios, tem tido extremas dificuldades em oferecer escolarização à totalidade de sua clientela, uma parte *fracassa* nesse percurso.

O FRACASSO ESCOLAR NA ESCOLA PÚBLICA

Nessa questão do fracasso escolar, há que se destacar a investigação de Maria Helena Souza Patto (1996)⁷, que retrata esse fenômeno com cores fortes em seu tão comentado livro *A produção do fracasso escolar – estórias de submissão e rebeldia*. Texto clássico que merece ser sucintamente re-visitado para a tentativa de elucidação de algumas intrincadas peculiaridades dessa problemática.

As descobertas contidas nesse texto servem como um alerta para todo psicólogo que pretenda atuar no movediço campo da escola pública, pois, antes de qualquer iniciativa, deve investigar e estar atento às relações assimétricas de poder entre os atores da cena escolar, notadamente nas escolas públicas de periferia, onde a clientela comumente não tem poder de barganha frente aos diversos tipos de demandas diretas e indiretas que a escola pública impinge, além de outros aspectos que podem passar despercebidos para algum observador mais desatento.

Estamos falando de mecanismos institucionais que atravessam as práticas e os discursos dentro dos muros escolares, como, por exemplo, o mais clássico deles: o da *formação de salas*. Esta prática, fortemente arraigada no imaginário escolar – de que salas “homogêneas” funcionam melhor – consiste em agrupar os alunos, conforme um julgamento do corpo docente, em “fortes”, “médios” e “fracos”.

⁶ MASSIMI, M. **História da psicologia brasileira**: da época colonial até 1934. São Paulo: EPU, 1990.

⁷ PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: estórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.

As salas compostas com os “melhores” alunos, comumente separadas por letras do alfabeto – portanto, nesse caso, a “melhor” seria a 3ºA, por exemplo – são “oferecidas” ao professor que tenha mais pontos num escore elaborado pela Secretaria de Educação, que computa tempo de carreira, assiduidade, participação em cursos de capacitação, titulação acadêmica e outros aspectos coadjuvantes.

Na verdade, passa a ser um direito do professor mais experiente receber a “melhor” sala, com os alunos que se destacaram no ano letivo anterior, enquanto a sala “fraca” – leia-se aqui 3ºD – fica “escolhida” usualmente pela pessoa recém formada, sem um grande número de pontos no escore citado anteriormente.

Isso gera um círculo vicioso, pois os alunos que, *em tese*, precisariam de um professor mais experiente, até mesmo devido às suas dificuldades acumuladas, na verdade são reunidos em uma sala que passa a ser indesejável para o corpo docente, sendo aceita forçosamente pelo mestre que está iniciando a carreira, e algumas vezes, tão angustiado quanto os seus alunos. É fácil presumir que, com frequência, vários alunos da 3ºD ou 3ºE apresentem problemas de aprendizagem!

Patto (1996, p.199-200)⁸ entrevistou professores, pais e alunos de uma escola pública, e um depoimento de uma professora representa com clareza – e de certo modo poderíamos dizer também crueza – o que acontece em um grande número de escolas públicas:

O trabalho do professor é inadequado à clientela. Ele não conhece a periferia e vem cobrar destas crianças comportamentos que está acostumado a ver na vida pessoal. O professor joga uma criança no fundo da classe como incompetente e você vai ver ela faz coisas complexas na vida lá fora, o professor não sabe avaliar estas coisas (...) Só conhecemos o lado carente, mas é uma criança mais capaz do que parece ser na escola; você vê na classe e fora, parecem crianças diferentes! Fracassam porque o professor não conhece a vida de cada um de seus alunos. O professor se fixa nos que vão melhor, nos que dão menos trabalho. Ele confunde dificuldade de ajustamento com dificuldade de aprendizagem, se a criança é agressiva, bagunceira, acha que é débil, não aprende. O número de alunos por classe é excessivo, é mais fácil trabalhar com vinte e acompanhar cada um que trabalhar com quarenta! O professor acaba se fixando no grupo que vai melhor, porque existe a cobrança em

⁸ Idem, Ibidem.

termos de aprovação, ele acaba se dedicando aos que vão ser aprovados; os que de início se mostram não-prontos, acaba abandonando.

Além de todos esses dados impressionantes, poderíamos adicionar as visões estereotipadas da pobreza, do aluno migrante, da suposta falta de potencial ou de vontade de suas famílias, beirando o racismo, como podemos depreender desse outro depoimento, agora de uma professora de alfabetização de uma escola próxima a uma favela, também entrevistada por Patto (2000, p.197-198)⁹:

Estas crianças vêm para a escola todas sujas, malcheirosas, coitadas, a família não está nem aí. Nenhuma fez pré-escola, não tem o mínimo de noção de espaço, coordenação, a lateralidade é toda atrapalhada (...) Também, coitadas, na favela não têm mesmo estimulação e motivação dos pais (...) Elas me contam cada estória, é pai que bebe, é a mãe que bate, é irmão que rouba, não tem comida. Sem comer, como é que podem aprender? (...) Eles não têm capacidade de aprender, além disso, se chegarem a ler, escrever e fazer ‘conta direito’ eu já estou feliz. (...) Eu sou especialista, fiz faculdade, sou especialista em educação, faço questão de mostrar isso a essas mães ignorantes e que não têm consciência. A gente manda questionário, você pensa que respondem a verdade? Que nada! Mentem o salário querendo se fazer de mais pobres para pegar material da escola. E ninguém quer dizer que tem marido bêbado (...).

Seria importante destacar a diferença de concepção entre os dois depoimentos acerca do potencial dessas crianças; enquanto um deles destaca a parcela de responsabilidade do professor nas questões do fracasso escolar, o outro depoimento se pauta por desacreditar de antemão nas potencialidades do aluno e em sua família, responsabilizando-os pelo fracasso do objetivo escolar.

E é importante ressaltar ser bastante comum encontrar esse antagonismo num *mesmo* grupo de professores dentro de uma *mesma* escola pública. É razoável supor que as crianças terão desenvolvimento e aproveitamento *diferentes* com cada um desses professores. Há que se considerar seriamente a importância dessa variável, comumente presente nas relações entre os atores da cena escolar.

⁹ PATTO, M. H. S. **Mutações do cativoiro**: escritos de psicologia e política. São Paulo: Hacker Editores/EDUSP, 2000.

Esses mecanismos, sutis e muitas vezes quase imperceptíveis, devem ser considerados quando se pensa em intervenções em escolas, mas principalmente deve ser considerada a relação do psicólogo escolar *com* essa dinâmica institucional. Certamente alguma criticidade seria bem-vinda nesses momentos, o que conseguiremos adiante com a ajuda de alguns autores que tocam exatamente nessa particularidade.

AS PESQUISAS DE UMA PSICOLOGIA CRÍTICA

EM BUSCA DE NOVOS ÂNGULOS DO FENÔMENO

Infelizmente, com raras exceções, o psicólogo, quer seja pela formação ou por particularidades pessoais, não se dá conta das profundas e intrincadas peculiaridades das questões que atravessam as relações nas instituições. No caso do mundo escolar isso se acentua mais ainda, o que reafirma a necessidade de uma postura mais crítica, mais atenta, por parte do psicólogo que se vê demandado pelas escolas.

Quando essa postura não é verificada, é comum encontrarmos profissionais de psicologia, em seus consultórios particulares ou em postos de saúde, articulando os *mesmos* procedimentos para *todas* as crianças que lhes são encaminhadas pela escola pública.

Freller (1997)¹⁰ investigou esse fenômeno em postos de saúde e constatou que praticamente todos os casos redundavam em ludoterapia para as crianças e orientação psicológica para os pais, *independentemente* da queixa.

Souza (1997¹¹, 2000¹²), por sua vez, centrou sua investigação em clínicas psicológicas das faculdades de psicologia e encontrou semelhantes procedimentos, em que a triagem quase sempre indicava psicoterapia para as crianças.

¹⁰ FRELLER, C. C. Crianças portadoras de queixa escolar: reflexões sobre o atendimento psicológico. In: SOUZA E MACHADO. (Orgs.). **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 63-78.

¹¹ SOUZA, M. P. R. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: SOUZA E MACHADO. (Orgs.). **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 17-34.

¹² SOUZA, M. P. R. A queixa escolar na formação dos psicólogos: desafios e perspectivas. In: TANAMACHI E. R. et al.(Orgs.) **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 105-142.

Outros mecanismos são ainda explicitados por Machado (1994¹³, 1997¹⁴), como o da sala especial, muitas vezes, utilizada como castigo para alunos “indisciplinados”, desvirtuando o objetivo inicial, procedimento que aumentava ainda mais a estigmatização sobre esse grupo de alunos. Essa pesquisadora adentrou nas escolas, pondo em prática uma inovadora reinvenção da avaliação psicológica¹⁵, propondo investigar a queixa e toda sua constituição, em vez do *produto* da queixa, o aluno com problemas de aprendizagem.

Collares e Moysés (1996)¹⁶, respectivamente, pedagoga e médica pediatra, investigam um ponto que pode ser bastante interessante aos pesquisadores e psicólogos atuantes em escolas públicas, o peso e a força do discurso médico-positivista que influencia fortemente o cotidiano escolar, com seus termos característicos: disfunções, distúrbios, anormalidades, anamneses e outros.

Neste sentido, Patto (1984)¹⁷ também se destaca por tecer críticas a esse modelo psicométrico, especialmente quando os testes e seus aplicadores não levam em conta os fatores acima descritos, quando se atêm acríticamente ao modelo clínico e medicalizante e dos aspectos ideológicos dessa postura, de produzir laudo em profusão, como se as crianças fossem as mesmas, com as mesmas questões e sabemos que não são! É a partir dessa realidade que Patto (1997, p.59)¹⁸ critica, questionando:

O que os laudos psicológicos – por mais fiéis que sejam à técnica dos testes e aos princípios lógicos do pensamento correto – sobre crianças que não conseguem se escolarizar na escola pública brasileira não dizem e não podem dizer, sob pena de autodestruírem-se?

¹³ MACHADO, A. M. **Crianças de classe especial: efeitos do encontro da saúde com a educação.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

¹⁴ MACHADO, A. M. Relato de uma intervenção na escola pública. In: SOUZA E MACHADO. (Orgs.). **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 87-100.

¹⁵ MACHADO, A. M. Avaliação psicológica na educação; mudanças necessárias. In: TANAMACHI E. R. et al. (Orgs.). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 143-168.

¹⁶ COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização.** São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp: Faculdade de Educação/Faculdade de Ciências Médicas, 1996.

¹⁷ PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia.** São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

¹⁸ PATTO, M. H. S. Para uma crítica da razão psicométrica. **Psicologia USP.** São Paulo, v.8, n.1, p. 47-62, 1997.

Autodestruir-se-iam porque acabariam por revelar os conceitos em que se apóiam, além de questionar, agudamente, o lugar, a visão de mundo e o papel do aplicador.

A principal crítica aos testes e laudos reside no fato de que esses instrumentos não alcançam variáveis que antecedem a demanda indireta pela avaliação, como Collares e Moysés (1997, p.84)¹⁹ já demonstraram, ou seja, que em suas “experiências, os testes só têm servido para classificar e rotular crianças absolutamente normais”.

Essas autoras encontravam crianças que, por mais paradoxal que possa parecer, ao mesmo tempo em que apresentavam um péssimo desempenho na escola; com extremas dificuldades em cálculos, não aprendiam matemática e, mesmo assim, vendiam amendoim no trem! Ou, ainda segundo os testes, apresentavam déficits variados, de cognição e jogavam bolinhas de gude ou batiam figurinhas; dificuldades com a lateralidade e caminhavam em cima de lajes e muros estreitos para empinar pipa, configurando-se dessa maneira uma série extensa de contradições.

Juntando as peças desse imenso e complexo quebra-cabeça, chegamos à triste conclusão que, com raras exceções, na maior parte das vezes, a psicologia tem exercido um papel pobre, obtuso e acrítico nas questões do mundo escolar.

Contini (2000, p.46)²⁰ nos dá suporte ao acrescentar que a “Psicologia veio fornecer o respaldo de cientificidade para uma situação ideologicamente definida, isto é: um sistema que cria uma escola que exclui, necessita de um profissional que explique a exclusão dessas pessoas.”

Ou ainda Patto (1995, p.11)²¹, que com sua contundência peculiar, alerta-nos:

Os psicólogos, portanto, queiram ou não – e geralmente não querem – saibam ou não – e geralmente não sabem – fazem política o tempo todo, mas a serviço da

¹⁹ COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, A. A. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: As avaliações de inteligências. **Psicologia USP**, São Paulo, v.8, n.1, p. 63-89, 1997.

²⁰ CONTINI, M. L. J. Discutindo o conceito de promoção de saúde no trabalho do psicólogo que atua na educação. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, ano 20(2), p. 46-59, 2000.

²¹ PATTO, M. H. S. Prefácio in: AZEVEDO E MENIN.(Orgs.) **Psicologia e Política: reflexões sobre possibilidades e dificuldades desse encontro**. São Paulo: Cortez; FAPESP, 1995. p. 09-12.

classe que tem o poder de comprar o trabalho, apropriar-se de seus produtos, disseminar idéias mistificadoras e acionar o aparato repressivo em defesa de seus interesses.

Palavras contundentes, porém absolutamente necessárias, especialmente quando se conhece a realidade da escola pública, que colabora fortemente para a produção do fracasso de grande parcela de seus alunos, em alguns momentos impedindo-os de obter uma escolarização de boa qualidade. E bem sabemos a importância de uma boa escolarização nos tempos atuais, de intensa mudança na dinâmica econômica, no mundo do trabalho e da tecnologia que se renova incessantemente.

Amparada, no entanto, pelo imaginário inflado por um saber psicológico acrítico, desimplica-se, exime-se de sua responsabilidade e, discursa a quatro ventos (pseudo) certezas que colaboram para que a vítima se sinta culpada, quer seja a criança, sua família ou suas características culturais, cognitivas ou intelectuais.

Portanto, após tomar contato com todas essas pesquisas, e refletindo sobre o papel do psicólogo e da psicologia na questão do fracasso escolar, evidencia-se que não basta a comiseração, a indignação ou o estarecimento para a atuação na realidade da escola pública, especialmente as localizadas nas periferias das grandes cidades.

É necessário um olhar atento para a maneira como funciona a instituição, suas práticas, seus discursos, sua relações históricas com a clientela, suas (in) certezas, suas contradições, além do mais importante, a flexibilidade da unidade escolar e do corpo docente para tentar o novo, o desconhecido, para que algo mude no conhecido, no estabelecido. É, portanto, nesse terreno que o psicólogo escolar deve estar preparado para atuar.

O PSICÓLOGO ESCOLAR E SUA PRÁTICA

O PSICÓLOGO E A QUEIXA ESCOLAR: POSTURA QUESTIONÁVEL?

Algumas vertentes importantes das pesquisas na área da psicologia escolar levantam algumas questões sobre o psicólogo escolar: sua formação, sua prática, seu desconhecimento frente aos aspectos político-ideológicos presentes na educação escolarizada, além de sua colaboração indireta com a manutenção do status quo institucional. (PATTO, 1981a)²²

A principal crítica reside na inabilidade que o psicólogo, de maneira geral, demonstra quando se defronta com a queixa escolar, pois via de regra acata a formalização do pedido dessa instituição. Esse pedido geralmente se centra em algum aluno que não se enquadra, não se adapta ou não atende aos padrões, expectativas, ritmos e produtividade esperada. Esse aluno, alvo dessa queixa escolar – geralmente uma folha de papel timbrada com o nome da escola, solicitando avaliação psicológica²³ – chega, via de regra, ao psicólogo como um aluno que “não aprende” ou apresenta “comportamentos inadequados”.

O mais estranho nesse tipo de encaminhamento é que um grande número de psicólogos tome essa queixa como um ponto de partida – desconsiderando o queixoso e a produção da queixa – e iniciem, *a partir daí*, uma investigação diagnóstica sob um prisma clínico, como se o fato de “não aprender” ou os supostos “comportamentos estranhos” fossem estrita, e *unicamente*, subprodutos de um dinamismo psíquico ou familiar patogênico – portanto, acessíveis somente por um olhar clínico – impeditivo de um bom aproveitamento escolar.

²² PATTO, M. H. S. **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981.

²³ Avaliação, termo contraditório que remete ao ato de dar valor a algo.

A sequência lógica nesse processo se dá então, pela aplicação de uma bateria de testes para precisar um psicodiagnóstico que possa embasar, dentro de padrões estritamente científicos, um encaminhamento para psicoterapia individual para a criança e aos pais, orientação psicológica.

Essa tem sido a postura de grande parte dos psicólogos clínicos que atuam em postos de saúde, bem como também tem sido a postura de alguns psicólogos escolares, que atuam por meio dos serviços de saúde ou de educação, tanto municipais quanto estaduais.

Nesse ponto cabe, portanto, lançar um olhar ao que Reger (1981, p 11.)²⁴ propõe, pensar sobre uma questão fundamental: “*Psicólogo escolar, educador ou clínico?*”. Esse é o título de seu artigo que trata dos equívocos e das conseqüências de um fazer/pensar/compreender tudo o que ocorre dentro de uma escola sob o prisma da psicologia clínica, tal como suas palavras mostram:

O modelo clínico de atuação do psicólogo nas escolas deveria ser seriamente reconsiderado. Quer o psicólogo que se identifica com o modelo clínico ou médico se comprometa em simplesmente obter quocientes de inteligência, quer faça psicoterapia ou consultoria visando à prevenção, a adequação deste modelo deveria ser posta em discussão por várias razões.

Interessante notar que esse artigo trata da realidade norte-americana, especialmente da década de 60. Incrível como *ainda* são representativas para a realidade brasileira! Isso também vale para os psicólogos em formação, nas diversas matérias que fazem parte da grade curricular do curso de Psicologia e que tratam, em diferentes momentos, das múltiplas facetas da queixa escolar.

Nessa questão, Souza (2000, p.113)²⁵ afirma: “os psicólogos são mais psicometristas do que intelectuais voltados para a produção do conhecimento sobre o humano”. Neves et al (2002, p.10)²⁶ alerta para as deficiências na formação do psicólogo, que pouco contribuem com formulações que “possam dar suporte

²⁴ REGER, R. Psicólogo escolar: clínico ou educador? In: PATTO M. H. S. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1981. p. 09-16.

²⁵ Idem, Ibidem.

²⁶ NEVES, M. B. J. et. al. Formação e atuação em psicologia escolar: análise das modalidades de comunicações em congressos nacionais de psicologia escolar e educacional. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, ano 22(2), p. 02-11, 2002.

teórico-metodológico à prática profissional”. Witter (1996)²⁷, em suas pesquisas, demonstra que também se afina com essa posição, pois critica a produção científica da área de psicologia escolar, pobre, e muitas vezes uma mera reprodução acrítica de teorias e visões de mundo de outros países, com outras realidades sócio-culturais.

Corroborando esses dados, Patto (1981b, p.187)²⁸, em uma de suas pesquisas com psicólogos escolares, constata que esse modelo de atuação e de formação também não os satisfaz, pois...

(...) 80% do grupo analisado justificaram sua insatisfação atual com o trabalho realizado referindo-se a deficiências quantitativas e qualitativas do próprio sistema escolar, como “alta rotatividade dos alunos”, “alta rotatividade dos professores”, “falta de locais para encaminhamento”, “ausência de trabalho de equipe”, “rigidez da estrutura escolar”, “ausência de um lugar previsto para o psicólogo na estrutura escolar”, “número reduzido de psicólogos.”. Apenas 20% manifestaram dúvidas quanto à adequação do que faz na escola ou certeza de sua inadequação e se referiram à má formação do psicólogo para atuar na escola; uma delas chegou a pôr em questão a própria necessidade de atendimento psicológico nas escolas, dada a presença de necessidades econômicas cuja satisfação se faz prioritária.

Já Kodato (1987, p.04)²⁹, parte de sua experiência pessoal como psicólogo escolar, fazendo uso da técnica de grupos operativos e afirma com todas as letras que:

Enveredando-me na busca por um lugar enquanto psicólogo escolar, caminhei por escolas, creches e órgãos públicos, sendo que dessa trajetória não posso extrair um único “caso” a ser apresentado como “cura” institucional ou mesmo grupal, ou uma ação que obtivesse êxito significativo, de acordo com o estabelecido nos projetos iniciais.

Não sem razão que sua dissertação de mestrado tenha sido intitulada como *Psicologia escolar: o fracasso da tarefa*. Seria esse autor, e psicólogo escolar, uma

²⁷ WITTER, C. **Psicologia escolar: produção científica, formação e atuação** (1990 –1994). São Paulo, 1996. 159 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. 1996.

²⁸ PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia: reflexões sobre a psicologia escolar**. São Paulo, 1981. 372f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. 1981.

²⁹ KODATO, S. **Psicologia escolar: o fracasso na tarefa**. São Paulo, 1987. 144 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. 1987.

regra ou uma exceção? Guzzo (1996, p. 84)³⁰ também engrossa esse coro, quando conclui que:

Quando está na escola, o psicólogo parece distante dos reais problemas institucionais. Trabalha isolado, e tem poucas chances de produzir mudanças efetivas no conjunto e na dinâmica desse contexto. Essa forma de trabalhar não tem tido ressonância na sociedade, e seus efeitos têm amortecido e anestesiado a verdadeira e potencial imagem de um profissional favorecedor do desenvolvimento das crianças no processo de escolarização, articulador de mudanças, e promotor da vida psicológica. E quanto mais essa imagem distorcida se propaga, mais dificuldades se acumulam na consolidação da profissão e no crescimento da área.

Perguntamo-nos com Feijó (2000, p.147)³¹: “Então, qual é o objetivo da prática do psicólogo na escola?”. Se considerarmos um fracasso esse tipo de abordagem clínica das problemáticas oriundas do ambiente escolar, especialmente influenciada pelo modelo médico, talvez devêssemos ofertar outro tipo de atuação. Alternativa que Voltolini (1994, p.81)³² sugere, pois depreende que “(...) o objeto de trabalho do psicólogo escolar não é a educação, mas, antes, as relações intersubjetivas das pessoas que se acham envolvidas no processo educativo dentro da instituição escolar.”

Dessa posição, é possível perceber uma mudança de enfoque, pois, como foi mostrado anteriormente, os mecanismos institucionais poderiam ser percebidos por *outro* ângulo: o da subjetividade nas relações. Isso abre novas perspectivas de intervenção, em que, talvez, as relações pudessem ser questionadas, ou ainda alteradas numa instituição, mesmo que a despeito da disparidade de poder entre os atores.

A isso também se soma a formação do psicólogo escolar, que praticamente não encontra opções de especializações, ou ainda, órgãos de associação, com exceção da jovem *Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, que

³⁰ GUZZO, R. S. L. Formando psicólogos escolares no Brasil: dificuldades e perspectivas. In: WECHSLER, S. (Org.) **Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática**. Campinas: Alínea, 1996. p.75-92.

³¹ Idem, Ibidem.

³² VOLTOLINI, R. **Psicólogo escolar ou co-pedagogo? Uma contribuição crítica à definição do papel do psicólogo escolar**. São Paulo, 1994. 86 f.. Dissertação (Mestrado em psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. 1994.

edita um periódico especializado e com congressos científicos organizados regularmente. Almeida (1999, p. 81-82)³³, participante ativa desses congressos, destaca que:

É interessante notar que, nos últimos Congressos de Psicologia Escolar, realizados pela ABRAPEE, raramente os estudos e pesquisas apresentados têm apontado para as questões pessoais e éticas que norteiam as escolhas teórico-práticas dos psicólogos no contexto escolar. Refletir sobre tais escolhas, sobre o seu modo de apropriação e sobre as implicações político-pedagógicas das mesmas parece-nos ser de importância capital, se pretendemos que os psicólogos assumam o compromisso com a sua prática em nome próprio, isto é, desde uma postura ética que implica o desejo do sujeito na sua ação e as especificidades de sua formação profissional.

E se entramos agora no terreno das escolhas, é importante ressaltar esse aspecto na própria formação do psicólogo que, durante sua graduação, é apresentado a diversas teorias psicológicas, é *informado* – e sabemos bem a diferença entre informação e formação – sobre a concepção e visão de mundo de cada uma dessas escolas teóricas.

Nesse *processo de informação*, o estudante de psicologia tem contato com a psicanálise, referencial teórico criado e desenvolvido por Sigmund Freud (1923[1922], p. 287)³⁴, que a define, em suas próprias palavras, como “um procedimento para a investigação de processos mentais que são quase inacessíveis por qualquer outro modo”. Além desse aspecto, Freud também qualifica esse processo de investigação como um suporte para a criação de um método, utilizado para “o tratamento de distúrbios neuróticos”, além de algo que pode passar despercebido pelos graduandos em psicologia: a psicanálise como “uma coleção de informações psicológicas obtidas ao longo dessas linhas, e que geralmente se acumula numa nova disciplina científica”.

³³ ALMEIDA, S. F. C. O psicólogo no cotidiano da escola: re-significando a atuação profissional. In: GUZZO, R. S. L. (Org.). **Psicologia escolar: LDB e educação hoje**. Campinas: Alínea, 1999. p.77-90.

³⁴ FREUD, S. (1923[1922]). **Dois verbetes de enciclopédia**. Tradução sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro, Imago, 1987. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. V.18, p.285-312).

Em *Sobre o ensino da psicanálise nas universidades*, Freud (1919[1918], p. 219)³⁵ já tocava nesses pontos, pois além de afirmar a importância dessa teoria na formação de cientistas, já sugeria que o contato com a psicanálise poderia ajudá-los aproximando-os mais “dos problemas da vida em geral ou dos da sua profissão”. E quais seriam os problemas dos psicólogos senão as vicissitudes da própria prática?

Com base nessa sugestão de Freud, podemos então afirmar nossa proposição inicial: *a psicanálise poderia inspirar outras práticas, como a psicologia, em especial a psicologia escolar?*

PSICANÁLISE E PSICOLOGIA ESCOLAR: ALGUMA INTERFACE?

Nesse campo, encontramos algumas tentativas de intersecção entre os dois saberes, especialmente com autores que também apostam nessa possibilidade, como Maria Cristina Machado Kupfer (1997), com seu “*trabalho psicanaliticamente orientado*”, termo que desenvolveu no texto *O que toca à psicologia escola?*³⁶, no qual delimita a possibilidade e o alcance desse cruzamento.

Além de Kupfer, destacaremos também o texto *O que deve fazer um psicanalista na escola?*, de autoria do psicanalista argentino Roberto Stazzone (1997)³⁷, que trata de suas incursões pelas escolas argentinas, com a estratégia que chama de “*escuta analítica em instituições ou âmbitos coletivos*”, dispositivo também elaborado e inspirado pela base teórica da psicanálise.

Ambos apostam na possibilidade de se pensar a psicanálise como *fonte de inspiração* para outras práticas, para além da clínica psicanalítica, convencionalmente concebida para o trabalho clínico, entre quatro paredes, na relação entre analista e analisando.

Mas, além dessa aposta, algo também os une: são filiados a uma escola de psicanálise que *possibilita* esse tipo de intervenção. Trata-se de um modo peculiar

³⁵ FREUD, S. (1919[1918]). **Sobre o ensino da Psicanálise nas universidades**. Tradução sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro, Imago, 1987. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. V.17, p.215-221).

³⁶ KUPFER, M. C. M. O que toca à Psicologia escolar. In: SOUZA E MACHADO. (Orgs.). **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 51-62.

³⁷ STAZZONE, R. O que deve fazer um psicanalista na escola? **Estilos da Clínica**. São Paulo, ano II, n. 2, p. 44-52, 1997.

de se pensar a hipótese do inconsciente, proposta estabelecida pelo psicanalista francês Jacques Lacan, inspirador de uma linha psicanalítica bastante diferenciada e que obteve considerável repercussão, que chamamos de escola lacaniana.

Essa concepção de psicanálise distingue-se significativamente de outras abordagens derivadas das descobertas freudianas. Lacan – com sua proposta de um “retorno” a Freud – articulou intrigantes intersecções entre o texto freudiano e disciplinas aparentemente antagônicas, tais como a lingüística, filosofia, lógica, matemática entre outras. Com essa estratégia, Lacan desdobrou e ampliou as perspectivas da teoria freudiana, até então praticamente monopolizada pela escola inglesa³⁸, com outra orientação para a abordagem da hipótese do inconsciente.

Jacques Lacan é, inquestionavelmente, um autor diferenciado. Em seus textos e seminários trata de temáticas que muitas vezes são pouco notadas pela comunidade psicanalítica. Observa novos ângulos em fenômenos conhecidos e, com base na re-leitura dos conceitos freudianos, elabora operadores certamente arrojados.

Um bom exemplo para ilustrar uma concepção tipicamente lacaniana é considerar o humano um ser de linguagem, por excelência. Bruce Fink (1998, p.25)³⁹ mostra que “Lacan declara de forma muito simples que o inconsciente é linguagem, referindo-se à linguagem como aquilo que constitui o inconsciente”. Portanto, nessa orientação, qualquer intervenção tendo como pano de fundo a psicanálise lacaniana deve ter, necessariamente, isso em vista: privilegiar a linguagem, aspecto que Kupfer (1997, p. 55)⁴⁰ destaca:

O discurso – e não o comportamento – é o alvo da análise e, uma vez que o inconsciente se estrutura como uma linguagem, o analista estará operando com as leis de funcionamento da linguagem, e extraindo delas a eficácia de sua ação.

Marcado esse aspecto essencial, retornamos então à questão inicial, *como* poderia o psicólogo escolar operar com base na produção teórica do campo

³⁸ Estamos tratando de escola inglesa as escolas psicanalíticas derivadas de autores como Melanie Klein, Wilfred Bion e Donald Winnicott, entre outros.

³⁹ FINK, B. **O sujeito lacaniano:** entre a linguagem e o gozo. Tradução de Maria de Lourdes Sette Câmara. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

⁴⁰ Idem, Ibidem.

lacaniano? Especialmente quando sabemos que não basta a informação sobre essa teoria.

Todas as críticas feitas à atuação do psicólogo clínico ou escolar nas questões do cotidiano das escolas parecem ser derivadas de uma certa impossibilidade intrínseca de intervenção efetiva nos meandros dos fenômenos que o interpelam. E pensamos que isso não se deve apenas à superficialidade da informação recebida. Parece-nos que a psicologia escolar com seu instrumental técnico-teórico tradicional, não dá conta da complexidade de seu objeto de investigação.

Há nas escolas, com maior ou menor intensidade, algo que permeia todas as relações humanas, um certo quantum de mal-estar, algo que parece não se afinar com um suposto funcionamento adequado. No caso específico da escola pública, esse mal-estar pode se traduzir em diversos fenômenos, como já mostramos anteriormente. Fenômenos que supostamente seriam alvo do interesse do psicólogo escolar que, com sua parafernália de testes e dinâmicas de grupo poderia minorá-los ou, até mesmo, “resolvê-los”.

Stazzone (1997, p.46)⁴¹, em suas experiências nas escolas argentinas, qualifica essa variedade de fenômenos como representantes de um “mal-estar institucional” e que denominam as causas pelas quais a instituição chama pela ajuda especializada. O autor ainda destaca:

Mais do que causas, esses desencadeantes do pedido de intervenção costumam ser resultados de outras motivações. Quando estimulamos um pouco o dizer sobre estes desencadeantes, eles aparecem como efeitos de causas prévias, não determinadas a princípio como tais, ainda que sejam conhecidas pelos membros da comunidade institucional.

Kupfer (1997)⁴² propõe encarar outro ângulo desses fenômenos, como *parte final* de um processo que se *inicia* essencialmente nas relações entre as pessoas, que poderiam ser tomados como efeitos de linguagem, mediadora dessas relações e que, por isso mesmo, poderiam também produzir algo de outra ordem.

⁴¹ Idem, Ibidem.

⁴² Idem, Ibidem.

Essa é uma de suas apostas, poder intervir em um âmbito institucional privilegiando esse aspecto da linguagem, focando a *rede discursiva* dos atores que fazem parte da cena institucional.

Portanto, para o enfoque dessa autora, a força dessa rede pode produzir estereótipias, repetições, mesmices, paralisações e, por fim, uma séria cristalização dos discursos, impedindo que a fala dos sujeitos possa representar algo novo, ou, como diria Kupfer (1997, p.55)⁴³:

(...) o resultado poderá ser a impossibilidade de criação de novos discursos, mais flexíveis e acompanhados de mudanças. O passo seguinte é a fixação das crianças em estereótipias, em modelos que lhes são pré-fixados, vem a inibição intelectual, o fracasso escolar.

Fica estabelecido então um dos objetivos do psicólogo escolar que almeje se orientar pela psicanálise: produzir movimento nessa rede discursiva, afetar essa cristalização, questionar as estereótipias e ampliar as significações. Em suma, abordar os discursos institucionais que “tendem a produzir repetições, mesmice, na tentativa de preservar o igual e garantir sua permanência”. (Kupfer, 1997, p.55)⁴⁴

⁴³ Idem, Ibidem.

⁴⁴ Idem, Ibidem.

AS POSSIBILIDADES DE UMA ORIENTAÇÃO PSICANALÍTICA

PROBLEMATIZANDO AS PROPOSTAS

Quando se pensa em estruturar uma prática orientada pelos parâmetros psicanalíticos, há um ponto que deve ser cuidadosamente pensado: a origem dos conceitos que servirão para essa empreitada.

Conceitos estes que foram, de uma certa forma, forçosamente “retirados” de seu habitat natural, da clínica psicanalítica e seus operadores. Estaremos, portanto, fazendo uso de *analogias*. Para isso é preciso cuidado, talvez até *redobrado*!

Freud (1930[1929] p.169)⁴⁵ alerta para essa questão:

Eu não diria que uma tentativa desse tipo, de transportar a psicanálise para a comunidade cultural, seja absurda ou que esteja fadada a ser infrutífera. Mas teríamos de ser muito cautelosos e não esquecer que, em suma, estamos lidando *apenas com analogias* e que é perigoso, não somente para os homens, mas também para os conceitos, arrancá-los da esfera em que se originaram e se desenvolveram.

Que alerta pode conter nessa frase de Freud? Algo que nos parece importante, pois Freud dedicou parte de sua obra a problematizar questões ditas sociais, mas podemos perceber em seus escritos um certo cuidado com o uso dos conceitos, além de um aspecto brilhante em sua maneira de teorizar: quando necessário Freud re-pensou sua prática, relativizou suas descobertas, chegando até mesmo à pedir aos leitores que desconsiderassem algo que, a partir de um certo momento, passou a discordar ou invalidar.

⁴⁵ FREUD, S. (1930[1929]). **O mal estar na civilização**. Tradução sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro, Imago, 1987. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. V.21, p.75-173).

Portanto, o exercício de pensar uma transposição dos conceitos psicanalíticos para fora da relação analítica pode gerar controvérsias e mesmo assim, “a despeito de todas essas dificuldades, podemos esperar que, um dia, alguém se aventure a se empenhar na elaboração de uma patologia das comunidades culturais.” Freud (1930[1929], p.169)⁴⁶.

É interessante que Freud faça uso do termo *patologia*, pois ao fazer uso desse termo, pressupõe algo da ordem de uma doença em um organismo que se supunha ser sadio, com uma homeostase perfeita.

Se nos circunscrevermos especificamente na psicologia escolar, poderíamos então pensar se esse raciocínio lógico caberia na definição do objeto de interesse do psicólogo escolar, pois como já foi demonstrado anteriormente, o psicólogo escolar tem sido encarado quase que como um para-médico para resguardar a “saúde” da escola.

Porém, como poderíamos conceber a atuação de um psicólogo escolar inspirado pela psicanálise? Ou deveríamos dizer um psicanalista na escola? Daremos preferência ao termo *psicólogo escolar orientado pela psicanálise*, até mesmo porque entendemos ser um psicanalista aquele sujeito que pratica um ofício que demanda constantemente: análise pessoal, supervisão e formação com pares. Isso o permite re-dimensionar regularmente sua prática, se interrogar e produzir algum saber sobre sua atuação. Além de outro aspecto crucial, o psicanalista pode ser considerado *um efeito* da relação analítica, algo muito sutil e que opera em termos bastante peculiares. Não basta freqüentar um consultório de algum psicanalista para se dizer em análise, tampouco aquele que se senta atrás do divã pode se dizer, somente por isso, que seja efetivamente um psicanalista. Isso se complica ainda mais se pensarmos então fora desse contexto clínico!

Feita essa demarcação, passaremos agora a problematizar as propostas de uma psicologia escolar orientada pela psicanálise, iniciando pelo “*trabalho psicanaliticamente orientado*”, termo que Kupfer (1997)⁴⁷ criou para essa tentativa de se abarcar as questões escolares explicitadas anteriormente, da maneira em que elas podem ser lidas, sob a ótica da psicanálise lacaniana.

⁴⁶ Idem, Ibidem.

⁴⁷ Idem, Ibidem.

Esta proposta se inicia com a estruturação de um “espaço psi”, um espaço que se definiria inicialmente como um dispositivo para a “circulação da palavra”, onde os atores da cena escolar possam colocar em palavras suas questões.

Kupfer (1997)⁴⁸ traça uma analogia com o corpo humano, organismo que depende de uma oxigenação constante para manter a vitalidade de seu tecido, pois em caso contrário, partes não oxigenadas se necrosariam. Analogamente, com esse dispositivo, há então a possibilidade de uma oxigenação do tecido discursivo, pelos efeitos da circulação da palavra.

Stazzone (1997, p.45)⁴⁹, por sua vez, propõe algo similar, pois em sua proposta, o que “o psicanalista pode fazer, deve fazer, tanto na escola quanto em qualquer âmbito ao qual seja convocado enquanto tal é FAZER-DIZER⁵⁰.”

Enfim, parece que a questão passa pela possibilidade de fala dos atores da cena escolar, o que se coaduna com o que Lacan (1998[1953], p.248)⁵¹ já determinava:

Quer se pretenda agente de cura, de formação ou de sondagem, a psicanálise dispõe de apenas um meio; a fala do paciente. A evidência desse fato não justifica que se o negligencie. Ora, toda fala pede uma resposta.

Ou seja, dessa perspectiva, em uma intervenção onde o sujeito possa falar, pressupõe um certo manejo daquele a quem é endereçado essa fala, o psicólogo escolar. E onde desenvolvemos essa capacidade senão quando ocupamos o outro lugar, quando endereçamos a fala a alguém?

Aqui já começa a se delinear o primeiro problema que identificamos em uma psicologia escolar orientada pela psicanálise: as falas, narrativas, pedidos, queixas e demandas são consideradas como elementos integrantes de um discurso, endereçados ao saber que o psicólogo escolar representa.

⁴⁸ Idem, Ibidem.

⁴⁹ Idem, Ibidem.

⁵⁰ É interessante esse autor destacar em maiúsculas o termo DIZER, pois há uma diferença entre falar e dizer, perceptível para um ouvinte mais atento. Mais a frente, especificaremos esse aspecto.

⁵¹ LACAN, J. (1966) **Escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

Mas, todo esse discurso que pode ser captado no cotidiano escolar, também pede um certo olhar, um posicionamento. Lacan (1998, p.86)⁵² nesse ponto contribui, destacando que:

(...) o psicanalista, por não desvincular a experiência da linguagem da situação que ela implica, a do interlocutor, toca no fato simples de que a linguagem, antes de significar alguma coisa, significa para alguém. Pelo simples fato de estar presente e escutar, esse homem que fala dirige-se a ele, e, já que ele impõe a seu discurso não querer dizer nada, resta o que esse homem *quer lhe dizer*. O que ele diz, com efeito, pode ‘não ter nenhum sentido’, mas o que ele *lhe* diz contém um sentido.

Cabe então ao psicólogo escolar orientado pela psicanálise perceber e *possibilitar a assunção* de novos sentidos para as questões trazidas pelos atores da cena escolar, esperando que, de forma *análoga* ao que se processa com o analisante, pelo fato de poderem falar e se escutarem possa, justamente por isso, já causar um efeito pela ação e retroação das palavras. Enfim, fazer circular a palavra geraria efeitos nos posicionamentos das pessoas, ampliando as significações e causando fissuras, “rachaduras no que está cristalizado” (Kupfer, 1997, p.55)⁵³.

Em termos de uma estratégia para se contrapor ao modelo clássico da intervenção em psicologia escolar, o trabalho orientado pela psicanálise parece apresentar uma certa consistência, uma solidez na sustentação teórica, causando até mesmo entusiasmo em quem se defronta com essa aposta. Parece ser um passo adiante no desenvolvimento da formação do psicólogo.

Mas, o fato de ser inspirado em conceitos que foram desenvolvidos na prática clínica – onde são necessárias algumas condições para que o próprio processo aconteça – há de se pensar que, caso ocorra um trabalho nesses moldes em escolas, com grupos, como ficariam a operatividade dos conceitos extraídos da clínica, mesmo que pensados de uma forma análoga a esse exercício da prática de consultório?

⁵² Idem, Ibidem.

⁵³ Idem, Ibidem.

Kupfer (1997)⁵⁴ propõe alguns parâmetros norteadores, que ajudariam a viabilizar a estruturação do espaço “psi”, dispositivo que atuaria como um potencializador da circulação da palavra, na possibilidade da flexibilização dos discursos dos participantes do processo.

Inicialmente, elegeremos apenas dois desses parâmetros como objetos de problematização: a escuta e a transferência. Afinal, são operadores absolutamente essenciais quando pensamos em psicanálise. Porém, como a extensão desses conceitos poderia ser concebida nesse tipo de trabalho?

A ESCUTA

A escuta, no sentido estritamente psicanalítico, é um modo específico de apreensão de alguns aspectos presentes no discurso, captáveis pela habilidade do psicanalista em destacá-los desse discurso, “devolvendo-os” ao falante. Este, num primeiro momento, estranha-se e se interroga sobre a origem do conteúdo proferido, para que, então, num momento posterior, tente articular quais relações poderiam ser estabelecidas com aquilo que estava sendo dito antes. Enfim, seria uma das possibilidades de se entender a entrada em cena de conteúdos inconscientes, que só ascendem à consciência após a intervenção precisa de um psicanalista atento.

Kupfer propõe extrair uma certa parcela desse fenômeno acima narrado, pois o psicólogo escolar orientado pela psicanálise, de certa forma também ofereceria uma escuta para os participantes desse espaço “psi”. Estando “em posição de escuta ativa”, termo que Kupfer (1997, p.58)⁵⁵ destaca, seria possível então se diferenciar da simples sugestão, de um ouvinte interessado, para algo que se aproximaria mais da operatividade psicanalítica.

Em outras palavras, o psicólogo escolar seria um destinatário a quem essa fala pudesse ser dirigida e “devolvida”, pois é justamente nesse movimento, nessa circulação dos discursos, que algum efeito poderia se processar, pois o falante apenas seria “escutado”, como também teria a possibilidade de se “escutar”.

⁵⁴ Idem, Ibidem.

⁵⁵ Idem, Ibidem.

Escutaria o quê? Seus atos falhos, lapsos ou qualquer outra manifestação do inconsciente? Não é o que Kupfer (1997)⁵⁶ propõe, mas sim, como entendemos, uma possibilidade de um outro caminho para os discursos institucionais, ou ainda de uma possibilidade para expressão de discursos que eventualmente não venham à tona, que por uma ou outra razão não são plenamente proferidos, ou ainda tratados de formas pouco claras. É uma tentativa de se apreender a profundidade das palavras, saindo da superfície, do sentido aparentemente óbvio, para um exercício de fruição, de desvelamento de ângulos até então pouco pensados. Com isso, ocorreriam então rachaduras no que está cristalizado nos discursos, promovendo algo de um giro, de novas posições e questionamentos.

Nesse sentido, “escutar” desde o pedido inicial endereçado ao psicólogo escolar, para que ele faça algo *pela* instituição, *no lugar da* instituição, ao invés da própria instituição organicamente tentar tratar suas questões, que poderiam talvez ser explicitadas por meio dessa “escuta”, do que porta essa demanda inicial, ou como diria Kupfer (1997, p.58)⁵⁷:

(...) um psicólogo não aceitará a demanda da instituição, e tampouco se recusará a aceitá-la. Só poderá escutá-la se quiser que os sujeitos nela envolvidos venham, a saber efetivamente o que está em jogo, o que querem, do que precisam, e por que não podem formular tudo isso”.

Há então de se pensar, a partir dessas próprias palavras, sobre o que poderia levar um participante desse tipo de trabalho a se envolver, a se questionar, como bem diz a autora, a pensar no que quer, no que precisa e, principalmente no que o impede de formular essas questões.

Atentemos para o termo formular, que se conjuga com o efeito de uma análise, com o que pode ocorrer em uma análise. O sujeito, ao formular e reformular suas questões, pode então também se re-posicionar frente a elas, alterando seu grau de importância, enfrentando-as ou até mesmo, principalmente, *re-significando-as*.

Devemos, contudo, considerar também o outro lado da moeda, muitas vezes, o indivíduo *prefere* se manter na mesma posição, sem arriscar ficha alguma na

⁵⁶ Idem, Ibidem.

⁵⁷ Idem, Ibidem.

possibilidade de criar algo novo, de se aprofundar em suas questões, enfim, de se responsabilizar por elas.

Esse tipo de escuta, da mesma forma que a escuta psicanalítica clássica, pode trazer à tona questões que absolutamente sejam desconfortáveis para o sujeito ou a instituição. O efeito é previsível: podem ocorrer fechamentos, recuos, negatividade e até mesmo a adoção de uma postura cínica com uma conseqüente desimplicação.

A possibilidade de que esses fenômenos não ocorram de forma intensa – e não há garantia prévia quanto a isso – seria por meio de um manejo pelo psicólogo escolar a partir de um lugar, que “tenha sido colocado pelo falante em posição privilegiada” Kupfer (1997, p.59)⁵⁸. Isso só se dá quando ocorre um fenômeno bastante caro à psicanálise: a transferência.

A TRANSFERÊNCIA

Freud já apontava que, sob variadas intensidades, o fenômeno da transferência ocorre em *todas*⁵⁹ as relações e não só na relação analítica, mas que nesse campo ocupa um lugar fundamental, vital para o processo. Já nesse tipo de trabalho proposto, acreditamos que a dinâmica desse fenômeno não parece diferir muito, especialmente se avançarmos para além do aspecto fenomênico da transferência, de re-edição de experiências com figuras outrora importantes em nossa economia psíquica.

Lacan vai além desse aspecto e se interroga sobre a diferença que Freud marca, *entre* a transferência e a sugestão. Afinal, ambas causam, cada qual a seu modo, efeitos no indivíduo ou grupo e por outro lado, sabemos também que há algo que as sustenta.

⁵⁸ Idem, Ibidem.

⁵⁹ Conforme podemos observar em: FREUD, S. (1912). **A dinâmica da transferência**. Tradução sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro, Imago, 1987. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. V.12, p.131-145).

É nesse ponto que Lacan (1957-58, p.450)⁶⁰ se pergunta então: *o que* leva o sujeito a *aceitar* o que fala esse outro tornado *por ele* tão especial, a *dar-lhe* poder? E afirma um ponto crucial: “A transferência já é, em si mesma, um campo aberto, a possibilidade de uma outra articulação significativa, diferente do que encerra o sujeito na demanda”. Em outras palavras, o fenômeno transferencial poderia, por si só, causar movimento no sujeito, pois, para Lacan (1960/61, p.199)⁶¹:

(...) tudo aquilo que é, no sujeito que fala, tendência natural, tem que se situar num mais-além e num aquém da demanda. Num mais-além que é a demanda de amor. Num aquém que é o que chamamos de desejo, com aquilo que o caracteriza como condição (...)

E ainda nesse campo, vem nos dizer que “para além de todo alimento da fala, o que o sujeito realmente necessita é aquilo que ele significa metonimicamente, e que não está em ponto algum dessa fala” (p. 208). E, Lacan prossegue no alerta: “a cada vez que vocês introduzem – sem dúvida, são obrigados a isso – a metáfora, permanecem na mesma via que dá consistência ao sintoma. Sem dúvida, é um sintoma mais simplificado, mas ainda é um sintoma...” (p. 208).

Podemos afirmar, com base nesses apontamentos de Lacan, que pensar a transferência nesses termos amplia a percepção acerca daquilo que encerra a fala dirigida ao portador de um saber, comumente atribuído ao psicólogo nas instituições.

Logo adiante, Lacan acrescenta ainda outro elemento fundamental, presente nessa dialética da transferência: *o amor presente na demanda* do sujeito a esse Outro⁶². Um desdobramento interessante do que Freud (1915[1914], p.216)⁶³ já apontava em seu texto, intitulado *Observações sobre o amor transferencial*.

Nesse artigo, Freud problematiza a influência dessa variável, tanto como dínamo do tratamento analítico, bem também como fator de resistência ao processo.

⁶⁰ LACAN, J. (1964) O seminário, livro 5 **As formações do inconsciente**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1998.

⁶¹ LACAN, J. (1960-61) O seminário, livro 8: **A transferência**. Tradução de Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

⁶² E passa de outro para Outro, justamente pelo fato da transferência. Sobre esse tópico confira o Seminário 5, já citado anteriormente.

⁶³ FREUD, S. (1913). **Observações sobre o amor transferencial**. Tradução sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro, Imago, 1987. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. V.12, p.207-225).

A chave disso encontra-se na capacidade de leitura da demanda pelo analista, como nos mostram suas próprias palavras:

É, portanto, tão desastroso para análise que o anseio do paciente por amor seja satisfeito, quanto que seja suprimido. O caminho que o analista deve seguir não é nenhum destes; é um caminho para o qual não existe modelo na vida real.

Portanto, baseando-se nesse caminho sem modelo na vida real, podemos esperar que o psicólogo orientado psicanaliticamente pode ser tomado como, além de alguém que supostamente sabe sobre as questões e vicissitudes do cotidiano escolar, também um alvo para *outras* demandas.

Nesse ponto Kupfer (1997, p.57)⁶⁴ se atém e aponta uma direção:

Um psicólogo estará “autorizado” a intervir em uma instituição quando estiver criada a transferência, seu principal instrumento de trabalho, da qual extrairá seu poder de ação e, com a qual poderá criar o espaço psi na escola.

E é justamente daí que o poder para sua ação estará configurado, possibilitando a escuta das questões que chegam até ele, fazendo com isso que o demandante, professor ou grupo, possa “trabalhar” psiquicamente em torno das particularidades que revestem essas questões.

Esse “trabalho” poderia ser caracterizado como um exercício no qual o professor pudesse deslocar, deslizar e ampliar as significações que envolvem suas questões, não muito diferente de uma transferência de trabalho, análoga ao modelo entre o analista e o supervisor escolhido pelo movimento transferencial.

Definidas essas diretrizes básicas de um trabalho psicanaliticamente orientado, passamos no capítulo subsequente à narrativa e problematização de uma experiência em psicologia escolar.

⁶⁴ Idem, Ibidem.

UMA INTERVENÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR

EM BUSCA DE UMA ALTERNATIVA

Elegemos como objeto de investigação uma experiência derivada de nossa prática em psicologia escolar. Essa experiência, que agora descreveremos, foi a primeira de uma série de intervenções que efetuamos em escolas públicas iniciando-se no ano de 1996, ainda durante a finalização de nossa graduação em psicologia. Desta forma, descrevemos dois momentos de nossa empreitada, o primeiro situado em 1996, concernente ao processo de intervenção propriamente dito e, o segundo, em 2002, quando pudemos retornar à escola com o intuito de verificar os possíveis efeitos gerados a partir de nosso trabalho, bem como problematizar possíveis percalços ocorridos durante o processo.

Cabe-nos ainda, no que tange ao primeiro momento, demarcarmos o caráter de transformação sócio-histórico que circundava a psicologia escolar da época. Transformação que poderia ser descrita pela emergência de uma verdadeira ebulição no campo da psicologia escolar, com um aumento das críticas ao modelo anteriormente citado, psicométrico e clínico/medicalizante. Em paralelo a isso, ocorria também um movimento no sentido de buscar novas formas de atuação nesse delicado terreno. Em meados de 1997, portanto ainda durante o desenrolar do trabalho que estamos aqui explorando, pesquisadores⁶⁵ da Universidade de São Paulo se juntam e lançam – cada qual em seu campo e orientação teórica – uma coletânea de textos, no livro intitulado *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*.

Essa obra significou um diferencial na formação do psicólogo escolar, colaborando para um exercício de autocrítica da prática e, principalmente das perspectivas futuras. E Maria Helena Souza Patto (1997, p.11)⁶⁶, incumbida de

⁶⁵ Nesse grupo era possível encontrar nomes como o de Maria Cristina Kupfer, Marilene Proença, Adriana Machado, além de Beatriz de Paula Souza, nossa então professora na disciplina “Psicologia escolar e problemas de aprendizagem”, na qual tivemos acesso ao universo da Psicologia Escolar.

⁶⁶ PATTO, M. H. S. Prefácio in: SOUZA E MACHADO. (Orgs.). **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 07-12.

prefaciando a referida obra, destaca essa especificidade do momento histórico pelo qual passava a psicologia escolar. Em suas palavras, ressalta:

Embora de extração teórica diversa e embora incidam sobre diferentes segmentos do universo escolar público, todos os artigos aqui reunidos têm denominadores comuns: todos se orientam por um sério compromisso com a melhoria da qualidade da escola que se oferece às crianças das classes populares; todos estão voltados para a trama institucional quando se trata de entender os seus sujeitos: todos superam, portanto, a via estreita e tradicional do diagnóstico e tratamento de “desajustados”; todos acreditam explícita ou implicitamente que todas as crianças são capazes de aprender; todos oferecem sugestões a psicólogos aflitos que se perguntam *o que* fazer depois de criticado o modelo médico.

Deveríamos dar um relativo peso à influência desse momento histórico, tanto em nossa formação, quanto em nossa prática? Afinal, se havia no ar um certo clima que apontava para o que *não* se devia fazer, por outro lado abria-se uma interessante e enigmática perspectiva para o que se *podia* fazer.

Com base nesse poder-fazer, tivemos então acesso a uma escola pública, onde se desenrolou a experiência, que será descrita agora, por meio de alguns recortes e fragmentos que qualificamos como importantes para a investigação que propomos.

Dentre os fatores que nos levaram a optar pelo trabalho desenvolvido nessa escola, podemos destacar alguns que consideramos relevantes como, por exemplo, o fato de que, nesta escola em específico, pudemos atuar durante um longo período de tempo, quase quinze meses, sem praticamente nenhuma interrupção, variável esta de crucial importância se nos reportarmos ao padrão que impera nas escolas de ensino público, onde a política admitida permite pouca mobilidade para a atuação do psicólogo escolar, limitando-o e impedindo-o de desenvolver práticas que toquem em questões que abalem algo de uma certa ordem estrutural do sistema.

Nesse período, desejávamos como objetivo inicial proporcionar uma outra experiência para os professores: travar um *encontro* com alguém que, interessado em suas questões, os impulsionasse a re-significar problemáticas e experiências pessoais que estivessem enlaçadas com a dinâmica escolar, com as vicissitudes de seu ofício.

Durante a execução desse trabalho, nos idos de 1996-97, optamos por estabelecer um registro das situações e também de algumas falas que consideramos mais significativas durante o processo de intervenção, configurando-se assim uma espécie de diário pessoal, ao qual recorreremos para fazermos uma leitura a posteriori, hoje, pautada nos preceitos teóricos freudo-lacanianos e também dos autores que trafegam na área de pesquisa da intersecção entre psicanálise e educação. Sendo assim, lançaremos um olhar mais amadurecido sobre essa experiência, tentando situar nossa prática de modo crítico, aprofundando nossas teorizações.

A EXPERIÊNCIA: 1996, O INÍCIO.

Esse trabalho ocorreu durante o horário do H. T. P. C.⁶⁷, mais precisamente às segundas-feiras, das 12 às 13 horas. Dez professores⁶⁸, sendo cinco de Ciclo Básico Inicial e cinco de Ciclo Básico Continuidade, participaram do trabalho, mas apenas cinco⁶⁹ professores estiveram durante todo o período que aqui estabelecemos como prioritário. Os outros cinco professores participaram individualmente por um menor período, quer seja por remanejamentos próprios à escola, ou ainda em casos de substituição, como é comum no ensino público.

No primeiro encontro, fui apresentado ao grupo pelo diretor Vinícius⁷⁰, como um psicólogo que vai “... nos ajudar a lidar com os problemas que temos aqui na escola. Ele não vai trabalhar com as crianças, mas sim com os professores”. Essa frase que começa com uma negação, dizendo o que *não iríamos fazer*, talvez já confirme a maneira como o cotidiano escolar imagina ou presume a atuação de um psicólogo, como um profissional que se detém *nas* crianças (RIBEIRO et al, 1998)⁷¹.

Explicitamos então nosso interesse de fazer algo que considerávamos diferente do usual, ou seja, proporcionar um espaço semanal onde esse grupo de

⁶⁷ Sigla que denomina o horário do trabalho pedagógico coletivo, espaço que os órgãos oficiais de educação estabeleceram como uma possibilidade de encontro entre os professores de uma mesma unidade escolar, para a discussão e problematização de questões pedagógicas cotidianas.

⁶⁸ Esse grupo se constitui de nove professoras e um professor. Sempre trabalhamos com séries iniciais nas escolas onde passamos e, esse professor, em termos de gênero, foi o único representante do sexo masculino que encontramos em todo nosso percurso.

⁶⁹ Nesse caso, tratava-se dos professores “estáveis”, enquanto o restante do grupo se caracterizava como “ACTs”, termo que define os “admitidos em caráter temporário”.

⁷⁰ Todos os nomes que elegemos para representar os participantes da pesquisa são fictícios, com o objetivo de se preservar a identidade pessoal.

⁷¹ RIBEIRO, M. J. et al. Avaliação Qualitativa de Crianças com Queixas Escolares: Contribuições da Psicologia Educacional. **Interações**, São Paulo, v.8, n.5, p.75-92, jan/jun.1998.

professores pudesse colocar em palavras questões que os afligissem, tratar de assuntos que os interessassem. Enfim, um lugar de *discussão*, atividade que Patto (1996, p.351)⁷² considera importante para o resgate da singularidade de cada indivíduo envolvido, fazendo um contraponto aos estereótipos e visões distorcidas de senso comum, “pois as concepções orientadas neste sentido podem ser confrontadas com as opiniões dos outros, certamente matizadas e mais, ou menos, imersas na contiduidade”.

Nossa colocação inicial foi no sentido de indagar aos professores como poderia se dar a aplicabilidade de nossa proposta, como esse trabalho poderia colaborar com cada professor individualmente, e por extensão com aquele grupo, num sentido mais amplo.

As expectativas giravam em torno de orientações sobre como lidar com as crianças que não acompanhavam o ritmo do restante da sala, de crianças “com problemas” em casa, ou ainda dos já “clássicos” problemas de desnutrição, carência afetiva, etc. Parecia-nos que os professores tinham entendido inicialmente que atuariam *com* as crianças, *através* de nossas orientações, de um saber ou técnica que obturasse o desconforto que aparentava se pronunciar na relação com algumas crianças.

É importante marcar ainda, neste contexto, que a maneira como o psicólogo escolar recebe esses pedidos iniciais dos professores já demonstra seu posicionamento e como concebe sua atuação dentro de escolas ou instituições. Como deve ser a “leitura” desses pedidos? Kupfer (1997)⁷³ propõe que esses pedidos sejam “escutados”, o que implica desvelar outros possíveis sentidos por trás dos tais pedidos.

Machado (1997, p.89)⁷⁴, em suas experiências com professores em escolas públicas, percebe que “muitas das perguntas formuladas pelas professoras mostravam uma fantasia de que o psicólogo é aquele que adivinha e diagnostica todos os fatos”.

⁷² Idem, Ibidem.

⁷³ Idem, Ibidem.

⁷⁴ MACHADO, A. M. Relato de uma intervenção na escola pública. In: SOUZA E MACHADO. (Orgs.). **Psicologia Escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 87-100.

Não se trata de “psicanalisar” todas as falas endereçadas ao psicólogo escolar, mas sim levar em conta esse aspecto de que a fala porta algo mais, não se deve tomar apressadamente todos os pedidos como algo significativo e estritamente condizente com a intervenção do saber psicológico. Algumas hipóteses que podem ilustrar esse alerta: o professor pode pedir orientações para, solitariamente compará-las com o que já estava fazendo e, caso interesse, mudar algo do rumo, ou simplesmente descartar a orientação; tomar a orientação como uma receita dogmática e sentir-se desresponsabilizado a partir de então; receber uma orientação que estivesse supostamente “aquém” do esperado, que não indicasse uma possível “resolução” rápida da questão; ou como diria o irônico aforisma freudiano, agir como os selvagens, que continuariam a adorar seus ídolos às escondidas, não importando a orientação dada pelo catequizador. Enfim, agrupar pessoas em uma sala, sugerir um espaço para que todos possam falar, por si só não garante efeito algum.

Nossa aposta era de que, ao poderem falar entre seus pares, cada professor pudesse ampliar seu repertório de possibilidades, criar *novas formas de posicionamento* frente aos problemas cotidianos. Inclusive sinalizávamos para o grupo com o qual o professor se defronta com problemáticas que se repetem ano após ano e que, talvez, por meio das discussões grupais, pudessem se beneficiar da problematização de algo da própria experiência e das experiências dos colegas.

Nossa idéia inicial, mais do que um objetivo específico era exatamente *alterar* algo da posição desses professores, ampliando a flexibilidade e com isso permitir novos olhares sobre *questões que se repetem*, re-significar as produções dos alunos, imprimir novas possibilidades de atuação – talvez mais elaboradas a partir da própria experiência docente⁷⁵, ao invés de oriundas de um saber “externo” – além do mais importante, que os alunos pudessem ser considerados individualmente, cada qual com sua singularidade, dentro das possibilidades que o cotidiano escolar e cada professor permitissem.

Em outras palavras, mudar algo da *postura* desses professores *frente* aos alunos, ao fazer pedagógico e aos diversos tipos de laços sociais a que são chamados: com pais, com outros professores, com a direção e coordenação

⁷⁵ Sempre destacamos esse aspecto, de que o saber do professor não deve ser subestimado, especialmente nas questões cotidianas que o interrogam.

pedagógica e, de uma certa maneira, com o tecido social em geral. Esperávamos que, com essa mudança, um efeito indireto também ocorresse, algo *também* se processasse *entre* o professor e o aluno, para além do cenário que encontramos por repetidas vezes nas escolas. Aposta que, de certa forma, afina-se com as teorizações de Kupfer (1997, p.56)⁷⁶:

Se há mudanças em um grupo de professores, essas mudanças poderão “transbordar” para o grupo de crianças, sem que tenham sido dados conselhos, orientações, ou sem que os professores tenham tido “consciência” da necessidade dessa mudança. Simplesmente o ângulo de visão passa a ser outro, e o que se vê é outra coisa.

Proposto o espaço de interlocução, demos então início ao processo, já na semana subsequente, com todas as peculiaridades inerentes a essa estratégia. A primeira dificuldade que detectamos se localizava justamente em fazer o dispositivo funcionar, ou seja, as pessoas falarem sobre suas próprias questões, especialmente aquelas em que supostamente se expõe a insuficiência do professor. Estamos destacando essa dificuldade, porque nosso percurso tem nos demonstrado que, até mesmo, por uma questão de rivalidade, os professores, via de regra, temem se expor, o que denotaria uma suposta incompetência, fechando-se em seu “casulo”, dentro da solidão da sala de aula, desperdiçando com isso a possibilidade de expor a riqueza de suas experiências, o que seria diferente de *se* expor frente a um fantasioso julgamento implacável dos colegas.

Como estratégia inicial solicitamos aos professores que descrevessem experiências que tenham sido significativas para eles no decorrer de sua prática. Ao propor esse exercício, cujo objetivo principal era propiciar um espaço, ao mesmo tempo, de fala e de escuta entre os participantes, diversas experiências puderam vir à tona, algumas relacionadas a situações de conflitos vivenciadas com os pais, outras com os alunos, havendo ainda situações que descreviam dificuldades inerentes ao relacionamento entre os próprios membros do corpo técnico da escola.

Mas o mais importante a se ressaltar é que a partir do momento em que se pôde abrir um espaço de interlocução, foi possível lançar questionamentos acerca do lugar ocupado pelo professor no imaginário popular e, sobretudo, na própria

⁷⁶ Idem, Ibidem.

concepção de cada um desses professores. Imaginário pelo qual às vezes, perpassavam situações de disputas, de rivalidades, de desvalorização, dentre outras.

Com essa estratégia, preparávamos o terreno para tratar de algo que já então considerávamos importante, aspecto que depreendemos de uma experiência que tivemos anteriormente com um texto de Kupfer (1982)⁷⁷; o lugar que o professor ocupa para cada aluno ou família, a significação de que é revestido e como isso permeia a relação com cada aluno ou família. Assim, vem à tona a delicada questão da transferência...

Talvez o professor não saiba, mas quando o aluno, ou os pais, colocam-no como receptáculo transferencial de seus afetos – amor ou ódio – não significa que o professor *efetivamente* encarne essas fantasias, mas sim que esse fenômeno deva ser encarado por um outro prisma, ou seja, não tomar excessivamente como algo pessoal, ou recordando Lacan, poderíamos dizer, é verdadeiro na medida em que tem estrutura de ficção, ou freudianamente pensando, são frutos de uma “herança emocional de seus alunos”, portanto intensamente carregados de ambivalência. (Freud 1914, p.287)⁷⁸

Destacar essa dimensão parece ser fundamental, pois esse fenômeno ocorre em outras circunstâncias, como Freud (1912)⁷⁹ já destacava, ao dizer que “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”

Essa posição é também compartilhada por Monteiro (1999, p.187)⁸⁰, que afirma:

Divulgar a existência da transferência aos educadores significa levá-los a compreender e reconhecer a existência dos processos psíquicos inconscientes e suas leis e, como fenômeno afetivo universal, seu papel na promoção da

⁷⁷ Idem, Ibidem.

⁷⁸ FREUD, S. (1914). **Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar**. Tradução sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro, Imago, 1987. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. V.13, p.281-287).

⁷⁹ Idem, Ibidem.

⁸⁰ MONTEIRO, E. A. A transferência e a ação educativa. In: COLÓQUIO DO LUGAR DE VIDA/LEPSI, 1., 1999, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Laboratório De Estudos E Pesquisas Psicanalíticas E Educacionais Sobre A Infância IP/FE-USP, 1999. p. 171-189.

socialização. Por outro lado, significa também aceitar a impossibilidade de seu domínio.

Naquele momento, já sabíamos que não era necessário explicitar detalhadamente as particularidades do conceito da transferência, mas sim, apontar sobre a dificuldade de sustentar o lugar de professor, pois, entre outras coisas, implica estar constantemente às voltas com o não-saber sobre o lugar em que é colocado pelo outro.

Descrito esse começo do processo, passaremos agora a expor alguns pontos que julgamos importantes, ocorridos já durante o desenrolar do trabalho.

O DESENROLAR DO TRABALHO

Uma demanda específica dos professores, que nos chamou bastante a atenção, foi sobre a possibilidade de *orientá-los* sobre como utilizar dinâmicas na sala de aula com os alunos. Nas experiências de Moraes e Souza (2000, p.240)⁸¹ esse fenômeno também se repetia, pois relatam sobre “a insistência com que os grupos de educadores nos solicitam sugestões de atividades que possam ajudá-los em sala de aula (...)”.

Esse pedido corrobora nossa hipótese de que, no cotidiano escolar, o psicólogo é tomado como um profissional que pode, por meio de seu saber especializado, “ensinar” receitas que colaborem rapidamente para que os professores possam alterar – ou talvez pudéssemos dizer *melhorar* – algo de sua sala de aula.

Antes da esperada resposta com a orientação, tivemos que nos precaver contra uma posição pessoal bastante contrária ao uso de dinâmicas de grupo. Concebemos essa prática como algo excessivamente psicologizante, além de questionável quantos aos efeitos e possíveis resultados. Até mesmo porque, naquele momento, já tínhamos uma intenção bastante clara de atuar de forma distinta da psicologia, especialmente ao modelo criticado anteriormente.

⁸¹ MORAIS, M. L. S. Conclusões. In: M. L. S.; SOUZA, B. P. (Orgs.) **Saúde e Educação; muito prazer!:** Novos rumos no atendimento à queixa escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 233-252.

Assim, embora não acreditássemos que, somente por meio de orientações advindas de um saber técnico, os professores pudessem intervir nos fenômenos que os incomodavam, mesmo assim, tentamos acolher essa demanda, respondendo com algumas “soluções” que imaginávamos ser de uma *outra ordem*, que fizessem o professor pensar um pouco sobre si mesmo e sobre a dimensão da subjetividade presente na relação com seus alunos.

Nosso acolhimento a essa demanda se deu por meio de uma sugestão específica, de fazerem uso do desenho livre – atividade que já conhecíamos, mas de uma outra orientação teórica⁸² – não com o propósito de um instrumento diagnóstico, que colaboraria para que o professor pudesse avaliar o aluno cognitivamente, em supostas fases de desenvolvimento intelectual ou psicomaturacional.

A estratégia consistiria na distribuição por parte do professor de uma folha de papel sulfite em branco, no começo do ano letivo, a cada um de seus alunos para que estes o desenhasssem, da maneira que achassem melhor. Posteriormente, no final do ano letivo, repetir-se-ia a mesma operação, se possível com os mesmos materiais, para então juntar os dois desenhos.

O que pretendíamos com isso? Ao analisarmos os desenhos com cada professora, individualmente, sugeríamos enigmas: das possíveis razões que levam alguns alunos a desenharem a professora nua, ou grávida, ou ao lado dos filhos e marido, triste, brava, enfim enigmas que confrontassem o professor com o não-saber...

Não nos interessava utilizar os desenhos para diagnosticar o que supostamente *faltasse* nos alunos, mas ao contrário, o que poderia, eventualmente, ter se transformado nesse aluno. Em suas relações com os materiais gráficos, com o saber escolarizado, com o próprio professor, enfim, utilizar esses elementos do material, de modo que os professores pudessem compreender não só um pouco mais de cada aluno, mas especialmente, um pouco *de si mesmo*, professor, *na relação*

⁸² FONSECA, W. C. **Como as crianças vêem seus professores através da Técnica do Desenho do Professor**. São Paulo, 1995. 143 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. 1995.

com *esse* aluno. *Como* é visto pelo aluno, que lugar ocupa, a importância que aquele aluno específico lhe reserva.

De fato, parece uma experiência interessante poder comparar os desenhos, proporcionar ao professor a possibilidade de descobrir novos aspectos do modo de funcionamento do aluno, de sua evolução, de sua criatividade, ao invés do clássico uso de desenho como instrumento de *avaliação psicológica*, como as já caricatas “interpretações” do tipo “*ele usou somente o lápis preto, portanto isso pode significar...*”. É comum encontrar professores repetindo esses bordões, o que prova a influência e a força desse discurso psicologizante, tantas vezes criticado.

No entanto, lançando um olhar *a posteriori*, devemos nos interrogar sobre os riscos de um mau uso dessa sugestão do desenho livre, pois cada professor pode, conforme suas possibilidades estruturais, transformar essa estratégia em mais um instrumento psicométrico, “descobrimo” no desenho aquilo que o interessará no momento.

Naquele momento, consideramos importante destacar algo que pudemos apreender de tal experiência e que concerne ao caráter ardiloso com o que se apresenta para nós a demanda, sendo necessário, não atendê-la de pronto, correndo o risco de aniquilarmos o desejo, paralisando o sujeito. Demanda que, não devemos nos esquecer, é impossível de ser atendida, porque, para Lacan (1960/61, p.198)⁸³ “... a demanda não é explícita. Ela é, mesmo, muito mais que implícita, ela é oculta para o sujeito, ela é como algo que deve ser interpretado. É aí que reside a ambigüidade”.

Acrescentando ainda à questão acima, apontando outro ângulo desse fenômeno, como diria o mesmo Lacan (1960/61, p.345)⁸⁴: “É justamente porque a demanda é incondicional que não se trata de desejo disso ou daquilo, mas de desejo, simplesmente”.

Portanto, o que Lacan aponta é a importância de se estar atento para oferecer intervenções que possibilitem o sujeito se organizar psiquicamente, enfatizando que

⁸³ Idem, Ibidem.

⁸⁴ Idem, Ibidem.

é efetivamente impossível responder à demanda, pois no fundo essa demanda visa obter algo além, certamente incompleta, não-toda.

Mas será que poderíamos fazer uso de uma subversão dessa demanda, não respondendo, mas oferecendo em lugar da resposta, uma pergunta, um enigma que permitisse ao professor se colocar a partir de um outro lugar, que permitisse ao sujeito rever seu posicionamento dentro dessa dinâmica? Pensamos que sim, tanto que esse foi regularmente o norte de nossa prática.

Um outro fator que nos interessava sobremaneira era muito mais a relação *do professor com a atividade*, com o *não-saber* frente ao traço do aluno, com a sensação frente à exposição do grupo de alunos e, principalmente com o que pudesse gerar em termos de reflexão junto aos colegas e ao psicólogo, durante o encontro semanal.

No encontro subsequente, já com todos portando os desenhos, interrogamos os professores sobre a experiência. As respostas traduzem um pouco do evento:

“Me desenharam muito pequena!”

“Falaram que eu sou muito vaidosa, mas são só crianças”

“Isso de desenho livre é uma bobagem, não existe... É mais uma besteira que inventaram, eu já ‘alfabetizo pelo desenho’...”

“Por que será que me desenharam tão comprida?”

“É assim mesmo, alguns copiam... um do outro”.

Perguntamos, então, se os alunos se sentiram realmente livres, para desenhar da maneira que quisessem, com os materiais pelos quais optaram, podendo escrever o que desejaram. As respostas foram quase que unânimes:

“Claro!”

“Oh, logicamente... eles adoraram.”

“Eu sempre incentivo eles a desenharem.”

Então, emendamos uma questão de outra ordem; se *eles*, professores, tinham se sentido livres com essa “liberdade” dos alunos? A pergunta comportava uma certa provocação...

“É, eu... me senti bem, né?”

“Ah, sei lá.”

“Como assim? *Eu?*”

“*Eu?* Não entendi?”

Nossa pergunta visava causar algum estranhamento nos professores. Como se portariam quando percebidos no lugar de objeto?(OLIVEIRA, 2000). Queríamos também apontar que poderia haver uma outra forma de se pensar essa atividade, que, analogamente, poderia ser pensada também sobre outras situações.

Importava-nos captar a relação de cada professor com essa questão da “liberdade” dos alunos, além de uma certa flexibilidade frente a uma experiência que foge aos padrões tradicionais das atividades pedagógicas, em que o mestre supostamente *tem e controla* o saber. A experiência nos deu a sensação que foi de alguma forma marcante, pois foi muito comentada em outros encontros.

Mas, por outro lado, ao nos posicionarmos dessa forma, sinalizando que não ofereceríamos respostas prontas, técnicas ou orientações, é interessante observar um certo movimento grupal, com o surgimento de um elemento que consideramos vital destacar, talvez um efeito desse nosso posicionamento, a queixa, que agora será objeto de nossa atenção.

ESPAÇO PARA A FALA. ESPAÇO PARA A QUEIXA?

Com a seqüência dos encontros, notávamos que um certo desconforto percebido no início dos trabalhos já não se apresentava mais, certos assuntos do cotidiano começavam a ser abordados mais diretamente, mas agora sob uma perspectiva diferenciada, em um outro tom. Num certo dia, após um projeto conjunto entre uma empresa estatal e a Secretaria de Educação, chamado “Leia livros” – que tinha como objetivo estimular as crianças ao hábito da leitura e do manuseio de livros dispostos em um caminhão-biblioteca – aconteceram alguns fatos que foram intensamente tratados naquele encontro semanal.

O assunto emergiu como base para reclamações sobre a desorganização do evento, o despreparo dos professores por não terem sido comunicados previamente, a decisão do diretor em permitir que apenas cinco alunos de cada sala escolhessem

os livros para o restante da sala, além de uma certa falta de pulso da coordenadora pedagógica.

É interessante notar que, num episódio como esse, as questões tomam proporção muito maior do que deveriam, outras vezes são usadas apenas para espicaçar possíveis “opositores” – nesse caso a direção da escola e a coordenadora pedagógica, que galgou o posto, em vez de uma professora do grupo, justamente a que mais reclamava, fato que gerou algumas manifestações de ciúmes e luta de prestígio – com propósitos nem sempre muito louváveis.

Esse recorte é providencial, pois toca em uma questão que tem nos perseguido, desde essa época, até os dias atuais: como alterar algo desse quadro? Tirar o sujeito de uma posição *queixosa* para uma posição muito mais ativa de *enfrentamento* mesmo que, num primeiro olhar, o sujeito queixoso esteja sendo afetado por questões de outra natureza, macroestruturais⁸⁵. Voltoni (2001, p.109)⁸⁶ toma esse fenômeno como sintomático de uma época, que se apresenta ora sob uma face melancólica, ora sob uma face histérica. Melancólica, “pois não cessa de alardear o quanto tudo não parece ter solução” e histérica porque “acusa o Outro (o Estado que não investe, os pais que educam mal, as crianças de hoje que são indisciplinadas, etc.) de ser falho e produzir este caos dramático”.

Seria importante aqui lançar uma questão sobre esse fenômeno: o que leva essa situação *a se manter* indefinidamente? Alguns autores se debruçam sobre essa questão, como Almeida (2001, p.100)⁸⁷ que a classifica como “experiências de gozo, que assolam o cotidiano das escolas, tais como as queixas frequentes dos professores e os preconceitos, das mais diversas ordens”. Posição igualmente compartilhada por Stazzone (1997, p.46)⁸⁸, que a qualifica como “situações atribuídas a causas que, depois de questionadas, demonstram ser apenas secundárias”. Consideramos essa questão do gozo absolutamente fundamental, aspecto a que nos ateremos mais detidamente nos capítulos subseqüentes, mas, por

⁸⁵ Quando nos referimos a questões macroestruturais, estamos apontando para os já clássicos fatores que supostamente atravancam por completo a prática docente: insuficiência na remuneração, questões institucionais, orientações político-pedagógicas, etc.

⁸⁶ VOLTOLINI, R. Do contrato pedagógico ao ato analítico: contribuições à discussão da questão do mal estar na educação. **Estilos da Clínica**. São Paulo, vol. 6, n. 10, p.101-111, 2001.

⁸⁷ ALMEIDA, S. F. C. Psicanálise e educação: revendo algumas observações e hipóteses a respeito de uma (im)possível conexão. In: COLÓQUIO DO LUGAR DE VIDA/LEPSI, 3., 2002, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Laboratório De Estudos E Pesquisas Psicanalíticas E Educacionais Sobre A Infância IP/FE-USP, 2002. p. 95-106.

⁸⁸ Idem, Ibidem.

ora, desejamos destacar esse efeito ocorrido no dinamismo grupal, que deve ser tomado pelo psicólogo escolar como um elemento importante, vai além da “falação desenfreada”.

De qualquer forma, esse episódio nos mostrou outro aspecto que parece ser importante, uma certa sensação de desamparo do grupo de professores, pois a hipótese de estarem sendo “compreendidos” por alguém tem um certo peso, como se *finalmente* alguém estivesse do lado deles! Em nosso percurso dentro de escolas, notamos que esse fenômeno se repetia, sob variadas formas, como se o psicólogo escolar, atuando *nessa perspectiva*, estivesse ao lado dos professores. Quem então, estaria *contra* os professores?

Há um texto de Freud (1930)⁸⁹ que nos ajudaria a responder a essa questão, o clássico *Mal-estar na civilização*, no qual Freud já afirmava que o homem padece de uma impossibilidade total de obtenção da felicidade, pois, além da decadência e decrepitude do próprio corpo, o homem ainda teme as forças impiedosas da natureza, que exporiam sua fragilidade. Nesse texto, Freud descreve uma questão de crucial importância para pensarmos as questões grupais, ou seja, ele situa como um dos impossibilitadores da felicidade “os relacionamentos humanos”. Inclusive considera que o “... sofrimento que provém desta última fonte talvez nos seja mais penoso que qualquer outro“. Quando então surge um psicólogo escolar que se propõe a dar voz a esses professores, poderíamos pensar que isso possa ter sido significado pelo grupo como um signo de amor, como já apontamos anteriormente. Quem ama compreende!

Nas escolas, especialmente quando se articulam dispositivos como esse, de uma interlocução em que haja espaço para uma fala relativamente livre, pode se perceber alguns fenômenos típicos do funcionamento grupal, como Freud (1921)⁹⁰ demonstra com fartura de exemplos em seu *Psicologia das massas e análise do ego*, em que investiga as particularidades das possíveis formações de laços entre as pessoas. Nesse texto, adverte que, em qualquer grupo, há a possibilidade da

⁸⁹ FREUD, S. (1930[1929]). **O mal estar na civilização**. Tradução sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro, Imago, 1987. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. V.21, p.75-173).

⁹⁰ FREUD, S. (1921). **Psicologia de grupo e análise do Ego**. Tradução sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro, Imago, 1987. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. V.18, p.89-179).

assunção de “um sedimento de sentimentos de aversão e hostilidade, o qual só escapa à percepção em consequência da repressão”.

Portanto, com base nesse apontamento de Freud, ao fazermos uma oferta para a fruição dos discursos, devemos nos lembrar de que esses discursos podem portar inúmeras questões e intenções, nem sempre facilmente perceptíveis pelo psicólogo escolar. É no manejo da fruição desses discursos, na habilidade em ocupar um certo lugar no grupo e para o grupo, que algo pode se processar nessa dinâmica, que está diretamente relacionado com o “sentido em que a reconhecemos como possível, constituindo um problema da economia da libido do indivíduo”. (Freud, 1930)⁹¹

SER PROFESSOR

Propomo-nos agora a pensar sobre uma particularidade desse modelo de intervenção, um aspecto que percebemos em vários momentos, as especificidades da subjetividade presente na relação entre professor e aluno.

Para isso, destacaremos algumas falas de professores que, embora relativas a seu fazer cotidiano, trazem embutidas significações dessa prática associadas a própria estruturação subjetiva desses sujeitos. Importante ressaltarmos neste ponto as palavras de Kupfer (1997, p.59)⁹² quando nos alerta que, em nossa leitura psicanalítica, devemos estar atentos à possibilidade de uma intersecção de discursos, para a introdução em situações aparentemente banais de uma Outra cena, dimensão esta que estará irremediavelmente presente, enodando suas ações relativas ao fazer institucional. No da escola, por exemplo, ela nos diz que “se uma professora, por exemplo, põe-se a falar da infância, será preciso pensar a intersecção dessa história com a questão dela enquanto professora ali”.

Um exemplo que ilustra com propriedade essa questão: uma professora reclamou que, até em um passado recente, era comum mães subirem até as salas de aula, localizadas no segundo andar, chamarem o professor para conversar algo de seu interesse, ou ainda para falar com seus filhos ou entregar algo a eles. Além

⁹¹ Idem, Ibidem.

⁹² Idem, Ibidem.

disso, algumas crianças pediam para ir ao banheiro, e aproveitavam para escapular pelo portão, que ficava apenas encostado, sem trancas. E emendou:

“Eu posso perder o direito de fazer aquilo que eu mais gosto, ser professora. É só um aluno sair pelo portão aberto e ser atropelado, pronto! Um pai ‘mete’ um processo em mim e aí, ‘ó’, já viu, né?”⁹³

O que teria levado essa professora a dar essa significação a esse possível evento? Afinal, se pensarmos objetivamente, isso pode ou não acontecer e caso aconteça, os pais podem ou não processar a escola, sendo que provavelmente a escola seria processada e não a professora, pois não é função dela cuidar da passagem pelo portão.

Qual o sentido dessa frase nesse momento, nesse grupo e nesse trabalho? A leitura desse fenômeno pelo prisma psicanalítico sugere que duas cenas se “misturam” no discurso dessa professora. Qual estratégia utilizar nesses momentos?

São esses momentos que apontam para a necessidade de uma boa capacidade de escuta, desta vez essencialmente clínica, para o acolhimento da demanda, uma conversa em particular e, possivelmente a formulação de uma oferta para um encaminhamento bem conduzido a um colega psicanalista, que poderia escutá-la em seus temores sobre processos jurídicos, perdas, etc.

Mas, naquele momento, nossa opção caso foi tomar o caso como uma questão que pudesse ser problematizada e a ampliamos, perguntando ao restante do grupo como seria perder a possibilidade de ser professor, como cada um entenderia esse fato:

“Sabe, Leandro... seria muito difícil, pois esses dias atrás, recebi uma carta de uma ex-aluna que se mudou de volta para a Bahia, dizendo que estava muito triste porque agora não podia mais ir à escola, já que aqui comigo, ela gostava muito. Com essa cartinha, ganhei um ‘pedacinho do céu’.”

Outros relatos também se sucederam nos mesmos termos, o que nos levou a potencializar uma discussão no grupo, especialmente sobre a importância de que o

⁹³ É importante frisar que essa mesma professora, nesse momento do trabalho, estava às voltas com sua separação conjugal, fato que os colegas citavam como um momento muito difícil.

lugar do aluno não esteja vazio, de que alguém responda e sinalize desse lugar, sustentando o lugar do professor. Afirmávamos que um aluno pode ser autodidata, com um mestre imaginário, mas o mesmo não pode ocorrer com o mestre, ele necessita da resposta do aluno. Sem isso, não há o mestre! (KUPFER, 1989)⁹⁴

Ao inserir essa temática na discussão, desejávamos apontar para a incompletude do ser chamado professor, da necessidade de buscar no outro, particularmente no aluno, aquilo que lhe falta. Leandro de Lajonquière (1999, p. 96)⁹⁵ afirma que o “(...) adulto quando se endereça a uma criança demanda-lhe inconscientemente repor aquilo que experimenta estar lhe faltando”. E, ainda nessa mesma linha, mais à frente, o autor (pág 190)⁹⁶ nos recorda que:

(...) a cota de narcisismo depositada na criança, idealizada ao ponto tal que o adulto quando olha nos olhos dela, recupera a felicidade que acredita ter perdido ou, da qual supõe estar privado. Assim, do fundo desse olhar, retoma-lhe sua própria imagem refletida às avessas ou, em outras palavras, quando olha para uma criança e focaliza de fato aquela outra ideal, todo adulto consegue se ver à si mesmo completo.

Ao poder se perceber desse ângulo, o professor pode também conceber o aluno e sua prática de uma outra forma, para além dos “horários e programas obsessivos e que, de modo algum deixa a cada qual uma margem de acesso à cultura. As lições e os deveres, esquecemo-nos disto com demasiada frequência, são meios, mas não fins em si mesmos”. (Dolto, 1988, p.25)⁹⁷

Nosso percurso em escolas tem nos demonstrado que, por repetidas vezes, certos casos que são trazidos ao psicólogo escolar, nada mais são do que frutos de certa sensação de impotência do professor, algo que o fere em sua auto imagem, em seu narcisismo.

Dizemos com firmeza isso, pois, por repetidas vezes, notamos que, certos alunos, muitas vezes ainda no começo do ano letivo, eram tomados como casos

⁹⁴ KUPFER, M. C. M. **Freud e a Educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1989.

⁹⁵ LAJONQUIÈRE, L. **Infância e Ilusão (Psico) Pedagógica: escritos de Psicanálise e Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

⁹⁶ Idem, Ibidem.

⁹⁷ DOLTO, F., Prefácio In: MANNONNI **A primeira entrevista em Psicanálise**. Rio de Janeiro: Campus, 1981. p. 09-30.

insolúveis, considerados como problemas graves, quando na verdade o próprio desenrolar do ano letivo mostrava que havia então um certo exagero do professor.

Mas, o que ocorreria se tomássemos esses casos pela intensidade com que o professor sugeria? Estaríamos correndo o risco de inflar desnecessariamente algo que deveria ser relativizado. Um episódio que ocorreu durante esse trabalho ilustra nossa posição: um caso específico de um aluno que “melhorou” após um certo período, citado como algo preocupante no começo do ano e depois não mais comentado. Propositadamente, em uma certa reunião, citamos o caso desse aluno e indagamos quais as razões dessa “estranha” melhora. Cabe pensar aqui o que poderia ter ocorrido caso nos detivéssemos nesse caso, tomando-o como algo excessivamente relevante.

Kupfer (2000, comunicado em curso)⁹⁸ tem uma hipótese sobre casos como esses: o professor, se pensarmos em termos psicanalíticos, demanda por signos de amor de seus alunos, que para cada um pode surgir de variadas formas, aprendizagem, comportamento, admiração e outros. Em trabalhos como esses, nos quais o professor pode ser escutado, a demanda de amor muda de alvo, podendo se centrar no psicólogo escolar, “liberando” o aluno dessa carga, o que poderia colaborar para a melhoria de seu desempenho.

É importante que o professor se dê conta das dimensões que cada fenômeno pode ter no cotidiano escolar, desmistificar e, muitas vezes, relativizar eventos que, num primeiro momento, parecem clamar a ele por alguma intervenção como, por exemplo, no caso de uma professora que relata a fala de uma mãe que a procura na reunião de pais e mestres, reclamando de sua enteada:

Estou com uma aluna que está roubando coisas dos coleguinhas e em casa também, e isso me foi dito pela madrasta na reunião, sem que eu perguntasse nada, eu lembro que ela falou que a ‘T. é assim mesmo, faz a mesma coisa em casa e na casa dos vizinhos, não tem mais jeito’. Fiquei pensando nisso, sabe?

Uma das apostas iniciais desse trabalho é de que o professor, ao poder participar desses grupos, observe que certos acontecimentos se repetem, de que, por exemplo, outros alunos cometerão furtos, serão falados de uma ou outra maneira

⁹⁸ Comunicação pessoal efetuada durante o curso *A escola atravessada pela Psicanálise*, realizado no ano de 2000, no Centro de Estudos Psicanalíticos, na cidade de São Paulo.

pelas madrastras, pelas mães, pelos pais, pelos professores de séries anteriores, o que pode marcá-los, não importando se positiva ou negativamente. Cabe ao professor refletir sobre sua tarefa, pensar, por exemplo, que, “em suma, parece ser pertinente afirmar que educar significa, simplesmente: endireitar”. (Lajonquiere, 1999, p.173)⁹⁹. Com isso, os acontecimentos podem ser dialetizados, matizados, ampliados na significação, ao invés de apenas constatados.

Esse talvez seja um diferencial desse tipo de trabalho, evidenciar, por exemplo, que o aluno falado no discurso dos pais, de outros professores é, certamente, diferente do aluno real, se assim pudéssemos dizer. A esse respeito, diria com propriedade Levin (2002, p.83)¹⁰⁰:

Um dos problemas com que nos defrontamos é que nos ensinaram como é e como deveria ser uma criança, diferentemente de como são realmente as crianças com que trabalhamos todos os dias. Porque, ao nos encontrarmos quotidianamente com uma criança, percebemos que elas nunca são o que nos disseram e nos ensinaram que eram.

É comum alunos serem citados, por exemplo, na sala dos professores, como “peстинhas”, como “excelentes”, como “o irmão daquele aluno estranho da quinta série” e outras denominações. Fazer o aluno sair desse lugar demanda algum esforço do professor que o acolherá no cotidiano de sua turma. Invariavelmente o lugar destinado a esse aluno viesará seu rendimento, pois os termos o cristalizam, de alguma forma, obrigando-o a responder desse lugar, como nesse exemplo da “pequena ladra”.

O LUGAR DO PSICÓLOGO ESCOLAR

O psicólogo escolar, não diferentemente do aluno, como citamos acima, também ocupa um lugar para os professores, mas não somente para eles ou para a direção, mas também para os pais, figuras importantes naquilo que poderíamos chamar de um imaginário institucional. Nosso percurso tem demonstrado que, corroborando a posição dos autores que pesquisamos e anteriormente citamos, o

⁹⁹ Idem, Ibidem.

¹⁰⁰ LEVIN, E. Criança: do organismo ao corpo. In: COLÓQUIO DO LUGAR DE VIDA/LEPSI, 3., 2002, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Laboratório De Estudos E Pesquisas Psicanalíticas E Educacionais Sobre A Infância IP/FE-USP, 2002. p. 79-88.

psicólogo é considerado um especialista em relações, mas principalmente naquilo que há de *problemático* nas relações.

Pudemos comprovar isso, de uma forma bastante convincente, num evento específico que ocorreu na escola aqui tratada. Em 1997, um pedagogo holandês, em visita ao Brasil, a convite da Secretaria de Educação, propôs um projeto de trabalho chamado S.M.A.R.T., sigla composta por cinco iniciais de palavras que diziam algo de um projeto específico para uma demanda de cada escola.

A idéia central desse projeto era de que cada escola pesquisasse uma questão que fosse preocupante na instituição, que a circunscrevesse e posteriormente fosse criada alguma intervenção que minorasse os efeitos dessa questão, ainda que a partir de um olhar objetivo, baseado em metodologias estatísticas.

No caso da escola aqui tratada, a questão mais premente era aquilo que os professores consideravam como violência entre as crianças, na sala de aula e, principalmente nos intervalos, com brincadeiras ríspidas e freqüentes entreveros. Com base nesse “consenso”, o corpo docente sugeriu, em consonância com a direção e coordenação pedagógica, que criássemos algum tipo de intervenção, talvez dentro das salas de aulas, diretamente com os alunos, com o intuito de alcançar uma redução de, ao menos, vinte por cento no número de ocorrências mais sérias dentro da instituição.

Recordamo-nos que, apesar de discordarmos sobre a atribuição que nos foi dada, sem participarmos da reunião, onde nossa “missão” foi definida, iniciamos o trabalho em sala de aula, sem a presença do professor, inquirindo sobre a percepção das crianças nesse assunto da “violência”. Bem, mesmo que a percepção sobre o objeto violência diferenciase dos adultos, a resposta das crianças parecia corroborar de alguma forma a impressão dos professores e do restante da escola. Algo excedia e, precisaria mudar...

Consideramos então que, talvez permitindo alguma fala dos próprios alunos sobre essa questão da violência, algo pudesse se processar nessa questão. Mas, como implicar as crianças em uma questão que parecia preocupar muitos mais os adultos? Hoje, certamente teríamos um outro olhar para isso que os professores

chamavam de “violência”. Seguindo a proposta de Stazzone (1997)¹⁰¹, poderíamos investigar essa palavra como um significante que se repetia, nos discursos de vários professores.

Mas, mesmo assim, essas atividades causaram alguns efeitos, pois era corriqueiro encontrarmos crianças impedindo rugas entre colegas, com frases do tipo: “Ei, você não lembra do que o psicólogo disse? Vamos parar com isso!”. Ou ainda: “Não faça isso, nós somos gente e gente não briga, gente conversa...”.

É importante marcar aqui essa diferença. Inevitavelmente, o psicólogo escolar que se aventure a criar uma prática que se caracterize por uma inspiração psicanalítica, defrontar-se-á com situações que diferem radicalmente da prática analítica de consultório, como, por exemplo, as variadas formas de re-significação de seu discurso.

Esse exemplo das crianças ilustra com bastante clareza esse aspecto, pois certamente não emitimos nenhuma receita de como se comportar, ou ainda, palavras carregadas de um certo moralismo encontrado em alguns discursos pedagógicos. Também não podemos perder de vista a possibilidade de que possamos ter sido tomados como emissários da Lei, daquilo que é certo e esperado. Afinal, é razoável supor que os alunos, crianças, até mesmo pelo mimetismo de sua plasticidade psíquica, reproduzem o discurso dos adultos, aspecto que nos leva a pensar que a violência ocorra também em outros níveis e de outras formas no mundo escolar. (BECKER, 1999)¹⁰²

Em termos objetivos e estatísticos, como o tal programa previa, a ocorrência dos eventos derivados da violência entre alunos diminuiu consideravelmente. Creditamos esse fato ao que hoje compreendemos como um efeito daquilo que Freud (1921)¹⁰³ chama de “palavra mágica”, a sugestão. Mas, a despeito desse aspecto, isso tudo colaborou mais ainda para uma certa imagem de “eficiência” que nosso trabalho estaria demonstrando.

¹⁰¹ Idem, Ibidem.

¹⁰² BECKER, A. L. Agressividade em Psicanálise: articulações com a educação. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre** nº 16, p. 66-74, 1999.

¹⁰³ Idem, Ibidem.

O encadeamento de todos esses eventos acabou por gerar outros efeitos indiretos na instituição como um todo, um deles até mesmo inesperado, pois, apesar de presumir que as crianças comentassem em suas casas sobre a experiência com esse tal psicólogo, não imaginávamos que alguns pais de alunos solicitassem à direção uma reunião com o psicólogo, pois sentiam que também precisavam participar desse processo, como, aliás, a fala de uma mãe demonstra:

“Meu filho não me respeita em casa, como vai respeitar alguém na escola?”

Ou até mesmo a fala de uma das professoras que notou alguma diferença na escola, nos alunos e nos funcionários:

“Só o fato de a agressividade ser comentada já está surtindo efeitos... mudanças!”

Essa reunião pedida pelos pais aconteceu num sábado à tarde, com presença considerável. Esse pedido nos impulsionou a desenvolver uma estratégia que pudesse tratar dessa questão, mas, além disso, que os pais pudessem também participar de uma experiência onde se interrogassem, onde se defrontassem com algo que não se equaliza rapidamente com aquilo que foi pedido. Em outras palavras, um saber que os ajudasse a educar os filhos! Como já disse Lajonquière (1999)¹⁰⁴, educar muitas vezes se confunde com “endireitar”...

Criamos e executamos uma estratégia que rendeu frutos interessantes: tratamos do mito de Narciso, utilizando-o como ancoragem até chegarmos ao que de mais radical existe no conceito freudiano de narcisismo. Fazendo uso de uma linguagem acessível, sem grandes tecnicismos, expusemos que, a despeito de toda e qualquer manifestação de desprendimento, boas intenções ou de amor incondicional, os pais tendem a esperar que seus filhos correspondam a algo de um ideal, que serve a outros propósitos. Ou como encontraríamos com propriedade nas teorizações de Freud (1914, p.108)¹⁰⁵ acerca de “Sua Majestade o Bebê, quando afirma que “(...) o amor dos pais, tão comovedor e no fundo tão infantil, nada mais é senão o narcisismo dos pais renascido, o qual, transformado em amor objetal, inequivocamente revela sua natureza anterior.”

¹⁰⁴ Idem, Ibidem.

¹⁰⁵ FREUD, S. (1914). **Sobre o narcisismo:** uma introdução. Tradução sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro, Imago, 1987. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. V.14, p.85-121).

Nessa reunião e também nos encontros subseqüentes com os professores, falávamos então desse mito, de como está presente na condição humana a idéia *de se ver a partir de algo* que nos ofereça um reflexo imaginário de beleza ou de ideal, mesmo que saibamos tratar-se de uma ilusão. Que ideal é este que nunca encontramos, mas que não cessamos de procurar?

FINALIZANDO O PROCESSO

O efeito dessas intervenções, da mesma forma que o efeito de um processo analítico, é algo relativamente complexo para se analisar, sendo possível captá-lo apenas posteriormente; mesmo assim, notávamos alguns detalhes significativos que durante o desenrolar do trabalho estavam se modificando, como, por exemplo, o fato de o sinal tocar às 13 horas, indicando o final do encontro e os professores não se levantarem bruscamente, mas continuarem participando, quer estivessem falando ou ouvindo o colega.

Pode parecer até banal mas é comum as reuniões específicas entre professores serem consideradas como perda de tempo, como um momento para conversas paralelas, em que se veem professores corrigindo matérias, preparando atividades, lendo revistas e, agora em tempos de celular, falando ao dito aparelho. Certamente não era isso o que ocorria então, o que nos leva a pensar que esse dispositivo, justamente por reservar outro lugar a esses professores, tomando-os como sujeitos, responsabilizando-os também pelo andamento do processo, acabou por gerar essa postura que qualificamos como implicação.

O trabalho já estava terminando, o ano letivo se encaminhava para o último bimestre, o que nos suscitou a idéia de buscar uma significação dessa experiência para cada professor, até mesmo para traçarmos uma possível estratégia para o ano subseqüente, além de investigar algum paralelo entre a expectativa inicial e o desenrolar do trabalho em si, retrospectivamente, pelos próprios professores.

Captamos, dentro da diversidade de opiniões, sinais que trazia uma certa implicação, mudanças que puderam se estender do contexto escolar para a vida pessoal desses professores, um sentimento maior daquilo que qualificam de segurança, uma certa apropriação de um saber, um trato diferente com os limites, seja os deles (professores) ou de seus alunos, uma preocupação maior em ouvir e

acolher os colegas, uma diminuição das culpas e das queixas, dando uma abertura maior para a possibilidade de mudanças, movimentos.

Em nosso último encontro, um fato específico nos chamou a atenção, apenas doze alunos foram encaminhados para o reforço escolar de final de ano, de um total de cinco salas de CBC, o que totaliza aproximadamente duzentos alunos. Em anos anteriores, esse percentual de alunos era bem maior. Esse efeito, que talvez tenha sido gerado indiretamente pela influência de todo o processo, necessitaria ser alvo de uma detalhada investigação, ainda que essa não fosse nossa preocupação principal no início dos trabalhos.

Já para os propósitos desta dissertação, essa experiência foi tomada como um caso exemplar de um modelo de intervenção, que nos auxiliará agora a problematizar as consequências dessa estratégia. O que poderíamos qualificar como efeitos dessa tentativa? Para responder a essa questão, voltamos à instituição, empreitada que relatamos agora no capítulo subsequente.

A VOLTA À INSTITUIÇÃO: CONSEQUÊNCIAS DO TRABALHO

ELEMENTOS PARA REFLEXÃO: MÉTODO E PROCEDIMENTO

Neste capítulo, utilizamos uma estratégia para subsidiar nossas reflexões: retornar à escola citada e realizar algum tipo de coleta de dados que colaborasse na compreensão da amplitude de nossa intervenção.

Quais tipos de dados nos interessariam? Afinal, poderíamos investigar os arquivos da unidade, as estatísticas sobre evasão e outros índices, ou ainda entrevistar os pais dos alunos que estiveram envolvidos no processo. Seria então um caso de se pensar a nossa intervenção em termos de eficiência ou eficácia?

Não, para nosso intuito específico, acreditamos que o elemento que melhor representaria nosso trabalho seria o testemunho de quem participou diretamente do processo como, aliás, o próprio Lacan (1998, p.84)¹⁰⁶ já aponta, quando comenta um grande mérito de Freud:

(...) reconhecer que, dado que a maioria dos fenômenos psíquicos no homem, relaciona-se, aparentemente, com uma função de relação social, não há por que excluir a via que, por isso mesmo, abre-lhe o acesso mais comum: a saber, o testemunho do próprio sujeito desses fenômenos.

Com base nisso, resta, portanto, estabelecer nesse grupo *quem* elegeríamos como sujeitos. Até agora, nosso testemunho já se expressou nas páginas anteriores, mas ainda resta investigar o testemunho de outros participantes desse trabalho. Estamos falando dos professores que participaram diretamente de *todo* o período em que lá atuamos – de agosto de 1996 a novembro de 1997 – portanto, estamos dando preferência a *uma parte* do corpo docente, até mesmo porque os outros professores passaram pela escola por períodos curtos de tempo, afetados por substituições, licenças, remoções e outros remanejamentos comuns ao serviço

¹⁰⁶ Idem, Ibidem.

público. Assim, estamos dando ênfase ao testemunho daqueles professores que tenham participado em *todo* o período de nossa intervenção durante os anos de 1996-97.

SUJEITOS

Desta forma, temos neste segundo tempo de nossa pesquisa realizada em 2002, um número final de oito participantes, seis professoras, uma coordenadora pedagógica e um diretor.

Do total de seis professoras, quatro delas ainda leciona na mesma escola, uma delas em uma outra unidade próxima, no mesmo bairro e apenas uma aposentou-se recentemente. A coordenadora pedagógica de então leciona atualmente em uma terceira série na mesma unidade, enquanto o diretor continua exercendo o mesmo cargo, mas em outra unidade escolar da região. Duas professoras que participaram do trabalho durante 1996-97 não foram contatadas, uma devido à mudança domiciliar para o interior do estado e outra, por perda de contato com a escola.

MÉTODO

Como método para coletar os dados que nos interessavam, fizemos uso de entrevistas abertas, iniciando pelo testemunho pessoal do participante do processo, visando com isto reunir elementos que nos possibilitassem pensar e verificar os possíveis efeitos e conseqüências desse tipo de intervenção em psicologia escolar, tendo como objetivo maior responder a questões como: conseguimos, de alguma forma, *alterar* algo da relação desses professores com seus alunos? As concepções estereotipadas sobre as questões que atravessam as problemáticas cotidianas da sala de aula, são tocadas e re-significadas de forma duradoura ou não? *Por que* privilegiar esse tipo de intervenção, em detrimento dos já tradicionais modos de atuação da psicologia escolar?

Passemos, assim, à análise dos dados coletados, que se dará por meio de recortes das falas dos professores¹⁰⁷, permitindo que estabelecêssemos três

¹⁰⁷ Como já afirmamos anteriormente, todos os nomes são fictícios, visando preservar a identidade dos entrevistados.

categorias de leitura, abrangendo primeiramente a percepção dos professores acerca de suas dificuldades, possibilidades e limites, trecho que denominamos como “*O sujeito frente à inconsistência do ser... professor*”.

A seguir discutiremos como o lugar dado pelos professores aos alunos e à própria instituição reflete-se, muitas vezes, nessa dificuldade de articular seu não-saber e, ao mesmo tempo, de se submeter a mudanças e, conseqüentemente, de se colocar como um agente de mudanças, item que denominamos como “*O ‘Unheimlich’ no espaço escolar – o olhar acerca do aluno e da instituição*”.

E, para finalizar, apresentaremos “*Um espaço para a construção de saber – reflexões a partir da experiência*”, onde pretendemos discutir questões relativas à significação dada pelos professores acerca da intervenção, ao mesmo tempo em que buscaremos situar alguns limites e alcances da mesma.

O SUJEITO FRENTE À INCONSISTÊNCIA DO SER... PROFESSOR

*“Para ser professor, tem que ter um ideal,
tem que ter uma vocação...
Pra você gostar da criança e levar essa criança
para um caminho correto da vida!”
Professora Romilda*

Iniciamos as entrevistas com uma pergunta que visava obter o testemunho pessoal do entrevistado sobre o trabalho realizado em 1996-97. Dentro do conjunto de respostas, algumas delas parecem apontar para um aspecto bastante interessante, pois o que notamos era que o trabalho desenvolvido parecia estar a serviço de uma revelação do que poderíamos chamar daquilo que é enigmático na criança, até mesmo porque na relação com o adulto “... a criança não sabe é que inventando produz um enigma que ao mesmo tempo é produto e causa dela” (Levin, 2002, p. 83)¹⁰⁸

Essa percepção nos remeteu à questão da inconsistência, conceito psicanalítico que pode ser elucidativo especialmente porque trata da incompletude estrutural do sujeito – e nesse caso não importa que no papel de professor ou aluno

¹⁰⁸ Idem, Ibidem.

– com suas conseqüências, como, por exemplo, um saber incompleto ou insuficiente sobre si mesmo ou o outro.

Essas respostas denotaram que o trabalho possibilitou o contato com essa questão, a de uma dimensão onde o aluno e professor são significados de uma outra forma, diferindo da regularidade cotidiana, das certezas, da objetividade, como bem nos aponta a concepção de Mrech (1999, p.102)¹⁰⁹:

Na escola fala-se muito em professor e aluno como se eles existissem enquanto seres. Lacan revela que eles se apresentam apenas como seres na linguagem. Por mais que o professor tente ser, ele não é. Isto porque aquilo que o aluno capta do professor é um efeito na linguagem. É um conteúdo cifrado que ele precisa decifrar. Do lado do professor a mesma coisa.

Como podemos também perceber nessa frase:

“... deu para sentir um pouco o professor, aquela ansiedade que o professor tem, aquela coisa: Será que sou eu que não estou conseguindo passar para o aluno...?”(Professora Carla).

A hipótese que aventamos é de que o professor, pelas características intrínsecas de seu ofício, depende de um outro – nesse caso o aluno – para que essa sua “missão pedagógica” seja bem sucedida. Ou, como diria Lopes (1998, p.68)¹¹⁰, “É nesse sentido que a Pedagogia vai se esmerar, criando regras de conduta e normas do que é ser um bom professor, uma boa professora, que terá como missão a mais justa correção daqueles a que compete educar”.

Porém, no cotidiano, defronta-se por repetidas vezes com alunos que apontariam para um *suposto* fracasso de sua empreitada. Isso pode ser verificado tanto nos problemas de aprendizagem, quanto nos casos daquilo que é considerado indisciplina, ou ainda nos casos de absoluto desinteresse, beirando a uma apatia.

Além disso, também devemos destacar um subproduto desse suposto fracasso, a opinião do colega da série subsequente, que receberá o aluno em sua

¹⁰⁹ MRECH, L. M. **Psicanálise e Educação**: novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira, 1999.

¹¹⁰ LOPES, E. M. T. Da sagrada missão pedagógica. In: LOPES, E. M. T. (Org.) **A Psicanálise escuta à Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 35-71.

futura turma. Teme-se por uma avaliação dos colegas, na sala dos professores e nos corredores, sobre o “produto” de seu trabalho. Mrech (1999)¹¹¹, em suas experiências por escolas, encontra repetidamente professores que não sabem o conteúdo que vão ensinar a seus alunos e “têm raiva de quem sabe”. Palavras duras, porém inegavelmente representativas e confirmadas com facilidade quando se adentra em ambientes escolares.

Mas, o que pode despertar em cada professor essas situações? Poderíamos articular, freudianamente falando, algo da ordem de uma ferida no narcisismo desse sujeito, de uma fissura em sua auto-imagem ideal, daquilo que supostamente *deveria* encarnar o professor; eficiente, eficaz e senhor da situação, o “bom” professor. (LOPES, 1998)¹¹² Quando então esse circuito é quebrado, é razoável supor que haja a eclosão de vários sentimentos, alguns inclusive carregados de agressividade em direção ao agente da ferida narcísica. O que pode ser visto nas seguintes falas:

“... será que sou eu que não estou conseguindo passar para o aluno?” (Professora Carla)

“... a culpa é minha? A gente tem que se situar e ver que não é por aí...”.(Professora Marluce)

“... tudo cai por cima do professor, o aluno não rende, o professor é culpado, o pai culpa a gente, a direção culpa a gente, tudo mais é próprio do sistema”. (Professora Romilda).

Essa agressividade em direção ao outro, como bem aponta Freud (1930)¹¹³ é de alguma forma reprimida e retorna sob a forma de um afeto que permeia os discursos de vários professores, a culpa! Para Freud (1930, P. 147)¹¹⁴, “uma pessoa sente-se culpada quando fez algo que sabe ser ‘mau’...”. Ou ainda, mesmo quando não fez, “identificou em si uma intenção de fazê-lo”.

Em algumas ocasiões, quando não se culpa o aluno, notamos que é o próprio professor que culpa-se por não ser esse professor ideal que dá conta da imensa

¹¹¹ Idem, Ibidem.

¹¹² Idem, Ibidem.

¹¹³ Idem, Ibidem.

¹¹⁴ Idem, Ibidem.

multiplicidade de variáveis que atravessam seu ofício. Mas, o que pensamos ser mais importante destacar de paradoxal nessa questão é a crença de que *há* um professor ideal, que não passa por essas situações que detém um saber total e infalível.

O ponto crítico nessa questão da culpa é que, ao culpar-se por esse fenômeno, ao invés de responsabilizar-se, acaba por gerar um efeito de paralisação, um empobrecimento nas possibilidades de criação de estratégias de enfrentamento das dificuldades inerentes ao ato pedagógico.

Porém culpar-se, pouco ajuda, pois isso colabora para a instauração de um circuito de autocondenações, o que dificulta ainda mais a relação com esses alunos, inviabilizando um certo posicionamento que pudesse proporcionar algum tipo de mudança subjetiva frente ao dito aluno, mesmo que se pondo em ato na forma de uma mudança estratégica ou metodológica.

Acreditamos que algumas dessas mudanças possam ter se iniciado por meio do trabalho, a partir do momento em que se pôde favorecer um espaço para que a palavra circulasse, e, assim, fizesse acontecer o que poderíamos classificar como algo próximo de um giro de discurso¹¹⁵ e, conseqüentemente, um posicionamento diferente desses professores, que podem ser representados pelo questionamento de uma das professoras ao se referir sobre o papel dos professores na tarefa: “... *não se culpando totalmente pelos fracassos, mas com um pequeno detalhe, sendo responsáveis!*” (Professora Malvina)

Em outras respostas, podemos encontrar professores se defrontando com um limite:

“... existe também um ritmo da criança”. (Professora Carla).

“... a criança pode até ter problemas e nós não podemos resolver todos eles. O que a gente pode fazer é a nossa parte... Nem tudo a gente pode resolver!” (Professora Marluce)

Mas como podemos intervir no sentido de promover essa mudança? Como transformamos, em alguns momentos, culpa em implicação? Acreditamos que esse

¹¹⁵ Conceito que apresentaremos mais adiante, quando tratarmos dos quatro discursos de Lacan.

modelo de trabalho em grupo seria favorável para uma certa re-significação da condição desses alunos, mas, principalmente, do apontamento para a inviabilidade de se manter a ilusão de que professor pode, dependendo *apenas* de seu desejo, transformar radicalmente a vida de seu aluno, algo que poderia ser sintetizado em uma frase hipotética: *Ao educá-lo, livro-o desta realidade que julgo horrível!*

Em outras palavras: desinfla-se o ideal de aluno, mas principalmente, o ideal de professor. Aliás, um ideal onde não há a falta, onde a completude impera, onde poderíamos encontrar a concretização do que Leandro de Lajonquière (1999)¹¹⁶ chama de “discurso (psico)pedagógico hegemônico”, um tipo de discurso que supõe um desenvolvimento psicomaturacional homogeneizante para todas as crianças, sem percalços ou desvios nesse percurso.

Com a relativização desse ideal, abre-se espaço para o professor valorizar sua própria experiência, suas tentativas, ainda que supostamente localizadas em nossas “orientações” que muitas vezes eram apenas reverberações dessas tentativas, como podemos articular com as seguintes respostas:

“... o professor precisa se sentir seguro para estar trabalhando. (...) A cobrança é muito grande, tanto na parte da direção, como na parte dos pais, a comunidade cobra mesmo. Quando você se sente segura em relação ao que você faz, você não tem medo, né?! Você sabe que aquilo que você está fazendo é o correto”. (Professora Marluce).

“... nós, professores, a gente também precisa de orientação, de somar mais alguma coisa.” (Professora Hilda).

Nessa temática, Mrech localiza em uma intervenção de Jacques Lacan¹¹⁷ (citado por Mrech, 1999, p.98) um aspecto que consideramos fundamental destacar no espírito de nosso trabalho, apontar para o professor que:

Ensinar é um trabalho do sujeito, uma construção de desejo, uma elaboração ética, que exige a presença de uma enunciação marcada. É um assumir do professor como um sujeito barrado.

¹¹⁶ Idem, Ibidem.

¹¹⁷ Bref. Cahier du Seminaire des 7 Séances. Première Seance, p.10.

O “UNHEIMILICH” NO ESPAÇO ESCOLAR – O OLHAR ACERCA DOS ALUNOS E DA INSTITUIÇÃO

“... com todos esses problemas que a gente teve aí, a nova diretora estava querendo chamar um padre e um pastor para vir fazer uma oração na escola, para ver se muda a escola, porque a questão está feia mesmo, né?!”

Professora Romilda

Freud (1919)¹¹⁸ em seu texto *Das Unheimlich*, palavra alemã traduzida para o português como *O estranho*, trata de uma temática que nos foi rememorada quando da leitura da frase utilizada como epígrafe, logo acima. Nesta frase, a professora comenta uma tentativa da intervenção da diretora em algo que parece incomodar os atores daquela unidade escolar. Curiosamente, é deste incômodo que Freud trata em seu texto das diversas variações que essa palavra pôde tomar em outras línguas, mas principalmente da relação que o humano estabelece, sob variadas formas, com aquilo que lhe é estranho. Nas palavras de Freud (1919, p.277)¹¹⁹:

(...) podemos reunir todas aquelas propriedades de pessoas, coisas, impressões sensoriais, experiências e situações que despertam em nós o sentimento de estranheza, e inferir, então, a natureza desconhecida do estranho a partir de tudo que esses exemplos têm em comum.

Essa descoberta de Freud pode ser ampliada para a tentativa do humano de explicar aquilo que desconhece, desde as mais incríveis formas do pensamento mágico, até as tentativas de interpretação fundamentadas em convincentes articulações racionais. Mas, o que nos importa aqui é como esse tema do “estranho” ajudará a lançar luzes sobre um aspecto que nos chamou a atenção durante grande parte das entrevistas. Perguntamos se algo havia mudado, desde o fim do trabalho em 1997 até os dias atuais, o que suscitou interessante homogeneização nas respostas. Algo mudou e, ao mesmo tempo, parece não ter mudado... Tomemos algumas respostas como exemplo:

¹¹⁸ FREUD, S. (1919). **O estranho**. Tradução sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro, Imago, 1987. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. V.17, p.273-318).

¹¹⁹ Idem, Ibidem.

“Acho que a agressividade está maior. As crianças estão agressivas, agressivas mesmo. Essa agressividade a gente sabe de onde vem, do relacionamento familiar. É do pai, pai separado da mãe, problemas de outro emprego, né?!”. (Diretor Vinícius).

“Mudou muito, as crianças estão mais agitadas, mais violentas, sabe. Não existe mais aquele diálogo, é empurrão, qualquer coisa já querem brigar, sabe...”. (Professora Hilda)

“... a comunidade mudou. (...) tem crianças de todos os lugares, não é só agora com essa mescla daqui, está menos concentrado, é está muito mista a comunidade agora.” (Professora Samira).

Novamente entra em cena a questão da violência, que já foi tema de intervenção durante o já citado projeto S.M.A.R.T. (Cf. capítulo 5 desta dissertação), percepção de alguns professores que pode ser encarada por outro ângulo com o auxílio do conceito de Freud (1919, p.277)¹²⁰: “o estranho é aquela categoria do assustador que remete ao que é conhecido, do velho, e há muito familiar”.

Por que essa questão da “violência das crianças” ainda parece incomodar esses professores e, principalmente, por que aos olhos deles isso aparentemente precisaria ser mudado? Parece ser tomado como algo a-normal, algo que foge de uma suposta norma. Em seu texto *O que é Loucura*, João Augusto Frayze-Pereira (1985, p. 20-21)¹²¹ fornece uma interessante concepção de norma:

A palavra latina norma, que está na origem do termo normal, significa ‘esquadro’. A palavra *normalis* quer dizer ‘aquilo que não se inclina nem para a direita nem para a esquerda’, ou seja, aquilo que é ‘perpendicular’, que ‘se mantém num justo meio termo’. Portanto, ‘uma norma, uma regra, é aquilo que serve para retificar, pôr em pé, endireitar’. Nesse sentido, *normalizar é impor uma exigência a uma existência que possui um caráter diversificado, irregular*. [grifo nosso]. Essa diversidade vai se apresentar em relação à exigência como um elemento de resistência e indeterminação. Porém é preciso notar que uma norma, uma regra, se propõe como um modo possível de *eliminar* uma

¹²⁰ Idem, Ibidem.

¹²¹ FRAYZE-PEREIRA, J. **O que é Loucura**. São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense, 1985.

diferença. E ao se propor desse modo à própria norma cria a possibilidade da sua negação lógica.

E, considerando-se que já fomos suficientemente alertados sobre o ato de educar, verbo que muitas vezes é significado como “endireitar” (Lajonquière, 1999)¹²², chama-nos a atenção de que esse fenômeno volte à cena. O que, de fato, poderia estar por trás dessa percepção dos professores? Estanislao Antelo (2000)¹²³ aponta que a violência e a indisciplina são parte integrante da escola, “uma escola sem indisciplinados não é uma escola, é outra coisa”.¹²⁴

Seria bastante pertinente abrir espaço para a problematização de um aspecto muitas vezes encontrado em discursos de professores: uma certa nostalgia, de como se a escola do passado fosse livre dessas problemáticas, desses entraves, como podemos depreender de algumas respostas:

“Só que, quando eu comecei, as crianças eram mais quietas. Os pais davam mais valor para o professor, então se você falava assim para o pai: ‘olha a tua criança tá com uma defasagem aqui’, o pai se preocupava, ‘vou ajudar a professora’, passando o tempo, não sei se televisão... não sei se a própria sociedade que foi mudando né? Mãe teve que sair para trabalhar, já não tem mais aquela atenção que tinham, as crianças ficaram muito mais agitadas, muito mais agitadas...” (Professora Romilda).

“A agressividade está muito maior e a questão é de aprendizagem mesmo, a criança que chega na 1ª série hoje, não tem o mesmo conteúdo aprendido como era antes. (...) Falta a parte dos conhecimentos, ele vem sem nada mesmo, então hoje o trabalho é muito maior, hoje o professor tem que dar a noção básica de pegar no lápis, pegar o caderno, tem criança que nunca viu um caderno na frente, nunca viu, tá?” (Professora Marluce).

Fenômeno que é absolutamente paradoxal, pois em 1996-97 era justamente essa questão da dita violência que atormentava os professores. Além do fato de se buscar pseudo-explicações como, por exemplo, a da clientela estar mudando...

¹²² Idem, Ibidem.

¹²³ ANTELO, E.; ABRAMOWSKI, A. L. **El renegar de la escuela**: desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina. Rosario: Homo Sapiens, 2000.

¹²⁴ Tradução nossa da versão em espanhol: “(...) una escuela sin indisciplinados no es una escuela, es otra cosa.”

“... a gente está com metade dos professores novos e que acaba assim, influenciando os velhos. (...) a coletividade também não está legal, já se perdeu um pouco daquele clima, até porque algumas pessoas muito legais que conseguiam manter esse elo também não estão mais aqui” (Coordenadora Arminda).

Bem, e por que isso não poderia ser tomado como algo rico, da ordem da diversidade, do novo?

Nossa hipótese, corroborando a hipótese de Freud acerca do “estranho”, é de que essas crianças, com esse “comportamento desaprovável” apontam não só para uma insuficiência de saber do professor, mas, principalmente, para um momento subsequente, de impotência desse professor frente a um outro que não se submete a seus ditames, aspecto orgânico da própria empreitada educativa, que as palavras de Freud (1933[1932] p.147)¹²⁵ descrevem com precisão: “Por conseguinte, a Educação deve inibir, proibir e suprimir, e isto ela procurou fazer em todos os períodos da História”.

Desse ponto, fica mais claro imaginar que ao professor cabe o lugar de agente dessas repressões, proibições e supressões, tarefa que, além de colocá-lo em uma posição supostamente desconfortável, implica também pensarmos em uma disputa de poder tanto do lado do aluno, quanto do lado do professor.

Nesse ponto, novamente Freud (1913, p.417)¹²⁶ alerta:

O educador, contudo, trabalha com um material que é plástico e aberto a toda impressão, e tem de observar perante si mesmo a obrigação de não moldar a jovem mente de acordo com suas próprias idéias pessoais, mas, antes, segundo as disposições e possibilidades do educando.

Iríamos mais longe ainda no alerta de Freud, o educador deve fazer um esforço, abrir mão de seu querer – e não importa que inconsciente – de moldar o outro aos seus ideais.

¹²⁵ FREUD, S. (1933). **Novas Conferências Introdutórias sobre Psicanálise**. Tradução sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro, Imago, 1987. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. V.22, p.13-177).

¹²⁶ FREUD, S. (1913). **Introdução a The Psycho-Analytic Method, de Pfister**. Tradução sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro, Imago, 1987. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. V.12, p.413-415).

E quando tratamos de ideais, isso perpassa também outros ângulos, como por exemplo, um aspecto que percorreu como um fio condutor algumas respostas, o novo como ameaçador:

“... a troca de diretor muda muito, muitas coisas”. (Professora Hilda).

“... a gente está com metade dos professores novos e que acaba assim, influenciando os velhos. (...) a coletividade também não está legal, já se perdeu um pouco daquele clima, até porque algumas pessoas muito legais que conseguiam manter esse elo também não estão mais aqui” (Coordenadora Arminda).

“... está todo mundo muito agitado, aborrecido, descontente com a escola, descontente com os pais também, porque a diretora da escola dá muita abertura para os pais e tem professores que estão sendo massacrados”. (Professora Marluce).

“... a gente se sente assim... desamparados, nós estamos órfãos, o Vinícius [antigo diretor] era o nosso pai e agora estamos órfãos”. (Professora Samira).

“... entre nós tem muito conflito, entre a gente, é duro você não ter alguém assim para... por mais que a gente tente, é... para erguer o outro com palavra de entusiasmo, valorizar a gente, o trabalho de outro colega, fica difícil...” (Professora Samira).

“... eu acho que a questão... é ela [a nova diretora] mesmo. A forma como ela trata a gente, como ela trata o pai, como ela trata as crianças, isso *retorna*, né? (Professora Romilda).

Além dessa constatada aversão ao novo, é interessante notar como a ausência desse diretor está sendo significada por grande parte do grupo como a ausência de alguém que representava, até então, um certo saber sobre as situações cotidianas, que de uma forma ou de outra, mediava o mal-estar entre os atores dessa cena. Fazemos essa afirmação, pois o lamento que perpassou várias entrevistas foi bastante significativo, chamando-nos a atenção esse lugar de líder dado a esse diretor e de bode-expiatório a essa nova diretora.

Seria curioso, ou por demais ousado, pensar no deslocamento que possa haver nas frases que tratam de crianças que brigam, novas crianças entrando no grupo, o pai indo trabalhar fora, a mãe que fica distante da criança, estariam os professores na verdade, por meio dessas colocações, tratando de outras questões, de uma outra cena?

Claro que essa questão não pode ser respondida tão prontamente, trata-se apenas de uma hipótese, mas em síntese essa questão se reveste de diferentes roupagens, ora na atribuição do assustador às crianças, ora à direção, ou mesmo a colegas de trabalho, outras vezes ainda aos pais, mas que em última instância supomos tratar-se de um medo de se defrontar com o estranho, seu familiar, tão desconhecido. E bem sabemos que, em termos psicanalíticos, tudo que é inconsciente, por meio do recalque, insiste em retornar.

UM ESPAÇO PARA A CONSTRUÇÃO DE SABER – REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA

“... havia uma ansiedade, uma loucura, uma cobrança, os professores não sabiam como lidar com os alunos em sala de aula, então surgiam os problemas, ficavam ansiosos, achavam que não estavam sendo competentes, que era falha deles... [o trabalho de intervenção] fez eles verem que eles não iriam conseguir dar conta de tudo. (...) Eles foram apresentando problemas que eles só descobriram a partir desse trabalho que eles realizaram na sala.”
(Coordenadora Arminda).

Iniciaremos agora uma parte fundamental deste capítulo, na qual concentraremos nossos esforços na tentativa de capturar e analisar as variadas percepções de cada integrante do processo acerca do que se desenvolveu nesses quase dois anos de trabalho.

Algumas respostas parecem destacar um aspecto do trabalho que, mesmo que num primeiro olhar não pareça tão significativo, ocupou um considerável espaço no depoimento de alguns professores, passemos a elas:

“... algo diferente do que a gente fazia dentro da escola”. (Diretor Vinícius).

“... a gente sente assim, foi bom para os alunos o fato deles saberem que tinha um psicólogo na escola, e como a gente trabalhou esta questão do psicólogo, mesmo com os pais.” (Professora Samira).

“... é um apoio pedagógico, psicológico em todos os sentidos”. (Professora Marluce).

“... é isso que a escola precisa, pois ela não sobrevive somente do dia a dia, ela precisa de alguma coisa que dê sustentáculo”. (Diretor Vinícius).

Essas respostas tocam em um ponto que é comumente pouco abordado, a quase inexistência de intervenções que priorizem a participação de professores e corpo diretivo como sujeitos, levando-se em conta a singularidade da unidade escolar em questão, algo que destacávamos freqüentemente, pois tínhamos claro que por trás das macro-questões, estruturais do próprio sistema educacional, abrigavam-se as questões particulares, nos quais a escola e seus atores pudessem descobrir particularidades e criar estratégias a partir desse exercício de se pensar o particular.

Outro aspecto presente nas respostas aponta para um efeito bastante interessante deste trabalho, uma surpresa por descobrir que suas questões não são exclusivas:

“... escola é uma coisa assim, de uma certa forma, cada um por si. E o que eu senti era assim, as minhas dificuldades dentro de sala de aula, não eram só minhas...”. (Professora Hilda).

“E a gente achando que só nós estávamos passando por isso...” (Professora Carla).

É importante ressaltar que as respostas acima representam uma sensação de vários professores e, podemos afirmar que esse fenômeno se repetiu em várias outras unidades escolares nas quais realizamos o mesmo tipo de intervenção. Um dos efeitos gerados por esse dispositivo é a desmistificação do trabalho de um outro, localizado em algum colega que, supostamente, não passaria por dificuldades análogas.

Esvaziando-se essa construção idealizada, abre-se a possibilidade de cada professor poder centrar-se mais em suas dificuldades cotidianas, talvez, inclusive valorizar mais o seu próprio saber frente ao que o interroga, ao invés de supor que no outro há a “receita mágica”, ou o “modo correto” de se obter a suposta totalidade da missão pedagógica. Como complicador desse quadro, não podemos deixar de rememorar o efeito de décadas de implantação e manutenção de um ensino tecnicista em terras brasileiras. Nesse modelo, quando algo dá errado, é quase automático procurar a localização da falha no detentor da técnica, no professor que não a aplicou corretamente. (FAGUNDES, 1999)¹²⁷

O trabalho que desenvolvemos ia no sentido oposto: não valorizar a (pseudo) segurança de uma técnica pedagógica para que, com isso, pudéssemos despertar no professor algo de uma ousadia frente aos ditos “problemas de aprendizagem” ou situações que escapavam de seu domínio instrumental, não tomando suas dificuldades como fracasso eminente, mas sim como experiências que o confrontassem com o novo.

É claro que estávamos apostando também ousadamente, pois nos dias atuais não há espaço para uma reflexão sobre as dificuldades de cada ofício, há uma expectativa implícita do Outro social que cada profissional seja inequivocamente, bem sucedido na reprodução das técnicas (ANTELO, 1999)¹²⁸, ou como afirmaria com propriedade Richard Sennet (1999, p.141)¹²⁹:

O fracasso é o grande tabu moderno. A literatura popular está cheia de receitas de como vencer, mas em grande parte calada sobre como enfrentar o fracasso. Aceitar o fracasso, dar-lhe uma forma e lugar na história de nossa vida, pode ser uma obsessão interior nossa, mas raras vezes os discutimos com os outros.

Considerando-se que nossa postura relativizava essa questão de fracasso, tanto do aluno, mas principalmente do professor, podemos notar que um dos efeitos colhidos é a ampliação da possibilidade de o professor lidar com a falta, com a

¹²⁷ FAGUNDES, L. C. **O prazer de aprender.**: depoimento. [1999]. Porto Alegre: **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**. nº 16, Porto Alegre: APPOA, 1999. Entrevista concedida a Carlos Henrique Kessler, Edson Luiz André de Souza e Simone Rickes.

¹²⁸ ANTELO, E. **Instrucciones para ser profesor**: Pedagogia para aspirantes. Buenos Aires: Santillana, 1999.

¹²⁹ SENNET, R. **A corrosão do caráter**: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record, 1999.

inevitável fenda que se abre entre seu desejo e o objeto que supostamente o tamponaria. Em outras palavras:

“... você fez eles verem que eles não iriam conseguir dar conta de tudo (...) que isso não era incapacidade deles, mas sim era algo que eles tinham que descobrir e saber lidar com a criança e, a partir disso aí eu senti que eles começaram realmente a mudar...”. (Coordenadora Arminda).

Portanto, o objetivo inicial do trabalho parece ter gerado alguns frutos, talvez um exercício regular de “(...) um novo posicionamento frente ao saber”, principal contribuição que Mrech (1999)¹³⁰ atribui à psicanálise no campo educativo.

Mas, esse novo posicionamento implica abrir mão de certos mecanismos habituais de que fazemos uso quando confrontados com o não-saber, com aquilo que tentamos explicar. Um bom exemplo ocorreu durante a entrevista com o diretor Vinícius, que não participou ativamente do processo, conforme já dissemos anteriormente. Percebemos que, num certo momento, ele afirma saber a origem da maioria dos problemas do cotidiano escolar.

Ao indagarmos sobre qual seria então essa origem, recebemos de volta uma hipótese bastante corriqueira sobre as razões dos problemas de aprendizagem nas crianças, a ligação direta entre a impossibilidade da aprendizagem e a fome, hipótese que ilustrou com uma cena que presenciou naquele mesmo dia: um garoto que repetiu quatro vezes o macarrão servido como merenda. Como já explicitamos nos capítulos iniciais desta dissertação, essa “carência” não se sustenta, não pode ser tomada como fator causal.

Porém, para esse diretor, esta cena “explica” aquilo que o interroga no outro, inclusive podendo servir como álibi para outras situações. E, poderíamos pensar, caso ocupasse o mesmo papel em uma escola particular, de classe média, provavelmente articularia outro raciocínio explicativo caso se defrontasse com um garoto repetindo por quatro vezes alguma guloseima na cantina. Poderia dizer, por exemplo, que se trata apenas de uma criança... gulosa!

¹³⁰ Idem, Ibidem.

Mas, se nesse outro ambiente fosse confrontado novamente com a diferença, um problema de aprendizagem ou daquilo que se convencionou se chamar de indisciplina, provavelmente a teoria explicativa viria alicerçada por outros elementos: derivado de mimos excessivos, pais “ausentes” que só trabalham e outras construções gramaticais que só colaboram para se perder de vista o aluno enquanto sujeito. Mas, o que importa destacar desse mecanismo é que, ao imaginar essa criança como a criança “real”, perde-se a possibilidade de se defrontar com a criança singular “... como os adultos costumam acreditar que sua imagem a respeito das crianças é a própria criança. Eles acreditam que basta ter um bom conhecimento teórico para saber como a criança é, pensa e age.” Mrech (1999, 109)¹³¹

PROBLEMATIZANDO A EXPERIÊNCIA

Problematizar e refletir sobre a própria experiência é uma tarefa que requer esforço, distanciamento e uma boa dose de imparcialidade, especialmente quando se trata de uma produção científica. Nessa etapa, quase sempre próxima de um fechamento, é mais claro observar o objeto que está em questão, além de podermos também praticar um exercício importante – e neste ponto o processo de elaboração de uma dissertação talvez forneça algo de certa forma *análogo* ao processo de análise – a possibilidade de realizar uma re-significação de uma dada experiência em um tempo passado.

E re-significação não significa lançar um olhar excessivamente crítico, desvalorizando ou eventualmente diminuindo a importância de uma experiência. No passado, esta mesma experiência que nos serviu para algum fim pode, e talvez deva ser objeto de reflexão no presente, colaborando então no futuro para novas empreitadas, já num outro momento e de uma outra posição.

A experiência que desenvolvemos nessa escola específica, como nos demonstraram as entrevistas com os participantes, pode ser considerada uma tentativa de se produzir algo até então diferente, senão inédito, no cotidiano dessa unidade escolar.

Muito mais do que pensar sobre o alcance da intervenção, queremos creditar alguma importância a alguns aspectos que parecem não ser facilmente mensuráveis

¹³¹ Idem, Ibidem.

ou tangíveis: efeitos desse trabalho que eventualmente não possam ter sido captados pelo processo de entrevistas abertas que articulamos. Afinamo-nos com a posição de Gutierrez (2002, p.122)¹³² sobre essa questão:

Ao propor uma questão indica-se que ao entrevistado sobre o que, especificamente, o entrevistador quer saber. Há demanda por parte do entrevistador. O entrevistado tende a responder conscientemente, construindo sua teorização e sua fala respondendo à demanda incluída na questão.

Portanto, observando agora de uma forma panorâmica, podemos concluir que as entrevistas colaboraram *em parte* para o objetivo inicial deste trabalho e também para as temáticas que foram aparecendo durante o próprio processo de elaboração da pesquisa.

Dizemos em parte, porque tivemos alguma dificuldade para afirmarmos algo conclusivo acerca das conseqüências advindas desse modelo de trabalho. Certamente tínhamos algumas questões em mente, e que, após as entrevistas, foram ampliadas e adicionadas a outras, portanto, talvez o mais positivo dessa experiência tenha sido a gama de perguntas que nos surgiram, ao invés de respostas conclusivas, como imaginávamos obter. Nossa missão agora será tentar responder a essas perguntas, começando pelo projeto de se pensar uma psicologia escolar inspirada pela psicanálise.

¹³² GUTIERRA, B. C. C. **O mestre (im)possível de adolescentes:** abordagem psicanalítica. São Paulo, 2002. 193 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. 2002.

POR UMA PSICOLOGIA ESCOLAR INSPIRADA

ELABORANDO UMA PROPOSTA

Apostar na possibilidade de se pensar a psicanálise inspirando outras práticas implica assumir certos riscos, trafegar por caminhos ainda pouco explorados e, principalmente, estar aberto à chance de ser submetido a críticas advindas de várias frentes.

No caso específico da atuação do psicólogo em escolas públicas, temos dois possíveis focos de oposição: de um lado, os psicólogos que militam em uma frente que qualificaríamos como mais crítica, que privilegia os aspectos sociais da problemática educativa, defendendo uma posição que aponta para o social como fator desencadeante das dificuldades. As críticas variam desde uma suposta inadequação acerca da própria organicidade da trama dos conceitos psicanalíticos, que supostamente dependeriam de uma certa concepção de família burguesa, chegando ao extremo de se pensar que a questão social prescinde da noção de inconsciente, que se trata apenas de uma hipótese facilmente refutável, um constructo teórico que serviu a Freud em sua época e em sua Viena de então.

Do outro lado, encontraríamos os psicanalistas mais puristas, senão ortodoxos, que defendem um uso estrito dos conceitos apenas na clínica psicanalítica, considerando uma empreitada questionável a tentativa de extensão dos conceitos psicanalíticos em outras cenas que não a analítica.

Olhando apressadamente para essas críticas – dependendo inclusive de quão veemente e inflamado é aquele que as profere – podemos nos convencer que os psicanalistas e suas teorias deveriam se limitar a oferecer sua técnica a uma pequena parcela da sociedade, supostamente capaz de se adequar aos requisitos necessários para o empreendimento de uma análise pessoal.

Mas, especialmente agora, após nosso percurso em escolas públicas, podemos afirmar que nossa posição diverge consideravelmente, não se coadunando com esses supostos limites e, principalmente, com essa limitação ao alcance do referencial psicanalítico.

O que nos parece ser um fator complicado nessa empresa é, infelizmente, uma tradição anterior de um uso inadequado, incoerente e, muitas vezes, caricato dos conceitos psicanalíticos. Patto (2000, p.66)¹³³ nos fornece um exemplo interessante para ilustrar nossa posição:

Só a título de exemplo: um psicanalismo recente, fundado na concepção winnicottiana de “mãe suficientemente boa”, vem explicando os altos índices de repetência escolar e de atos ilegais entre crianças e jovens das classes trabalhadoras a partir do pressuposto de que as mulheres pobres são “mães não suficientemente boas” para promover a saúde mental de seus filhos.

Bem, presumimos que o psicanalista Donald Winnicott teria sérias objeções a esse uso de seu conceito, pois, a partir de nosso entendimento, esse termo foi cunhado para problematizar uma certa exarcebação das mães em tentar ser tudo para o filho, não suportar vê-lo confrontado com a falta e outro sem número de exageros que as mães classicamente demonstram em suas relações com a prole. Isso difere sensivelmente do desvirtuamento que Patto aponta, um uso raso dos conceitos sem qualquer rigor, fenômeno que infelizmente encontramos por repetidas vezes em laudos psicológicos exibidos em escolas públicas. Era comum observarmos termos como “Édipo mal resolvido”, ou ainda “ausência da função materna, pois a mãe trabalha fora” e um sem número de exemplos desse naipe.

Some-se a isso outro aspecto caricatural do psicanalista fora do consultório, a transposição direta de um suposto estilo ou particularidade que seria parte integrante do “personagem” psicanalista: o uso do silêncio! Desta vez recorreremos a uma experiência de Nasio (1999, p.54)¹³⁴ para uma ilustração desta cena:

¹³³ Idem, Ibidem.

¹³⁴ NASIO, J. D. **Como trabalha um psicanalista?** Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

Lembro-me de um episódio que se repetiu na época lacaniana dos anos 70. De como vi colegas do dispensário agirem. Chegavam uma mãe e seu filho, mandados pela escola. Não era uma consulta particular. O terapeuta ficava mudo durante toda a entrevista preliminar. Na verdade, não dizia nada durante as entrevistas preliminares, nem à mãe, nem à criança. Naturalmente, ao fim de três ou quatro meses com esse terapeuta, a escola não mandava mais ninguém para o dispensário. Foi assim que – e isso é muito sério – num dado momento, houve uma crise no nível dos dispensários. Acho que a situação mudou muito, porque não se pensa mais que o silêncio seja uma lei.

Esses exemplos favorecem uma predisposição contrária nos interlocutores e nos profissionais que atuam no cenário educativo. Um exemplo facilmente criticável é o uso do conceito da resistência, termo que Freud cunhou para representar um certo momento específico do processo analítico. A resistência se dá quando, por exemplo, durante a fala do sujeito, algum conteúdo inconsciente vem à tona e, por meio do recalque, o sujeito rapidamente nega, ou discorda dessa assunção.

Esse é um fenômeno facilmente verificável na clínica psicanalítica e na vida cotidiana, mas a questão que nos importa aqui é o uso viesado que o psicólogo escolar pode fazer na situação escolar, como já verificamos em alguns colegas psicólogos que se queixavam repetidamente sobre a “resistência” dos professores, de como ainda não estariam “prontos” para uma intervenção dessa magnitude...

Seria útil recorrer novamente a Lacan (1954-55, p. 58)¹³⁵ para lançar luzes nesse ponto, pois como nos mostram suas palavras...

As resistências têm sempre sua sede, nos ensina a análise, no eu. O que corresponde ao eu é o que por vezes chamo a soma dos preconceitos que comporta todo o saber, e que cada um de nós carrega individualmente. Trata-se de algo que inclui o que sabemos ou cremos saber – pois saber é sempre, por algum lado, crer saber.

Desse ponto, fica mais claro e também mais aceitável – ou ao menos deveria ser – que qualquer intervenção psicológica em escolas com grupo de professores

¹³⁵ LACAN, J. (1954-55) O seminário, livro 2: **O Eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise**. Tradução de Marie Christine Lasnik Penot com a colaboração de Antonio Luis Quinet de Andrade. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

gerará resistências, não necessariamente algo que deva ser significado pelo psicólogo como má vontade, birra, ou ainda algum tipo de boicote dirigido a ele. Há apenas algo novo em jogo, como nos mostra Lacan (1954-55, p. 58)¹³⁶ continuando sua hipótese...

Por isto, quando uma perspectiva nova lhes é trazida de uma maneira descentrada com relação à experiência de vocês, sempre se opera um movimento pelo qual vocês tentam reencontrar o equilíbrio, o centro habitual do ponto de vista de vocês – sinal daquilo que lhes explico, e que se chama resistência. Seria preciso, ao contrário, que se abrissem às noções surgidas de uma experiência outra e tirassem proveito.

Interessante essa posição de Lacan, pois ao apontar que o sujeito pode tirar proveito de novas experiências, de se defrontar com o novo, temos então as condições básicas para estruturar algo de nossa posição, a de que o psicólogo escolar deve, inspirando-se pela psicanálise, trazer o novo nesse dispositivo, confrontar os professores com o inesperado, lançar questões, entrar em cena como um elemento que a afeta estruturalmente. Mas, para subsidiarmos nossa proposta, necessitamos dar um passo além na extensão dos conceitos psicanalíticos como, por exemplo, dois deles, que muito nos tem interrogado atualmente, e que supomos serem potencialmente valiosos para nossa proposta. Estamos nos referindo ao conceito de gozo e à noção de quatro discursos de Lacan.

O GOZO

Em sua prática clínica, Freud se defrontou por inúmeras vezes com pacientes neuróticos que, por mais paradoxal ou contraditório possa parecer, demonstravam obter um certo ganho na manutenção de sua situação, naquilo que aparentemente os fazia sofrer. Esta constatação instigava Freud, ponto que o impulsionou a teorizar sobre este aspecto, interrogando-se sobre as possíveis razões que levam o sujeito neurótico a não abandonar seus sintomas, a preferir continuar sofrendo. (FREUD, 1920)¹³⁷

¹³⁶ Idem, Ibidem.

¹³⁷ FREUD, S. (1920). **Além do princípio de prazer**. Tradução sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro, Imago, 1987. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. V.18, p.17-88).

Nesse ponto, daquilo que Freud chama de repetição, Lacan (1969-70, p. 43)

¹³⁸ dá um passo além e estabelece um conceito bastante interessante, diríamos inovador:

É o gozo, termo designado em sentido próprio, que necessita a repetição. Na medida em que há busca de gozo como repetição que se produz o que está em jogo no franqueamento freudiano – o que nos interessa como repetição, e se inscreve em uma dialética de gozo, é propriamente aquilo que se dirige contra a vida.

Nesse conceito reside, em nossa concepção, um diferencial absolutamente significativo entre a psicanálise de orientação lacaniana e outros saberes, pois localiza no humano algo de muito particular – poderíamos dizer único e, inequivocamente, sutil – nem sempre facilmente perceptível.

Não é o objetivo desta dissertação abordar de forma aprofundada cada conceito psicanalítico¹³⁹, mas sim articular um exercício de aproximação entre o conceito e os fenômenos do cotidiano escolar. E o conceito de gozo certamente pode colaborar para lançar luzes em certos aspectos desse cotidiano que um observador menos atento não captaria de antemão.

Classicamente, o gozo é comumente ligado a algo que denuncia um excesso, ou, como nos aponta Dunker (2002, p.33)¹⁴⁰ quando aponta que o gozo mostra-se assim como "... uma satisfação extraída da satisfação do outro. Mais especificamente uma satisfação mediada e interdita pela linguagem."

Portanto, nas relações há, também, para além do quantum de agressividade que Freud (1930)¹⁴¹ já apontava em seu *Mal-estar na civilização*, esse elemento que deve ser seriamente levado em consideração pelo psicólogo escolar que tenha como meta intervir justamente nas relações entre pessoas.

¹³⁸ LACAN, J. (1969-70) O seminário, livro 17: **O avesso da psicanálise**. Tradução de Ary Roitman. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

¹³⁹ Até mesmo porque nesta questão do gozo, Lacan promove vários e interessantes desdobramentos, como, por exemplo, o gozo fálico, gozo do Outro, o mais de gozar, como podemos verificar na obra de ANDRÉ, S. **O que quer uma mulher?** Tradução de Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

¹⁴⁰ DUNKER, C. I. L. **O cálculo neurótico do gozo**. São Paulo: Escuta, 2002.

¹⁴¹ Idem, Ibidem.

Pois é sabido que nas relações esse quantum de agressividade pode apresentar-se sob variadas facetas, como podemos perceber na fofoca, nas diversas manifestações de inveja ou de ciúmes, além das rivalidades pessoais, passando pelas mais sofisticadas formas de lamentações e culpabilizações.

Nessas, ou em outras manifestações, discursivas se poderíamos dizer, há um fio condutor que o gozo ajuda a desvelar, há um excesso do falante no processo, e excessos, no sentido mais amplo da palavra, são facilmente encontráveis no ambiente escolar, como por exemplo, o mais recorrente deles, retomando Almeida (2002, p.100): ¹⁴² “...as experiências de gozo, que assolam o cotidiano das escolas, tais como as queixas freqüentes dos professores...”

Quando se agrupam professores, é inevitável esse excesso representado pelo aparecimento da queixa, como também já pudemos presenciar em outros grupamentos, como, por exemplo, nas mães que se juntam nos corredores, momentos antes da indefectível “reunião de pais e mestres”, ou ainda no grupo de diretores nas reuniões e cursos em que estivemos presentes nas delegacias de ensino. Enfim, parece que o gozo é um elemento assíduo nas relações, como Mrech (1999, p.132)¹⁴³ descreve:

O gozo é uma outra satisfação. Uma satisfação obtida através do inconsciente, através da linguagem e da fala, frente a algo onde o sujeito não deveria estar sentindo prazer. É por isto que Lacan fala de uma outra satisfação. Uma satisfação que não serve para nada, mas que mantém o sujeito atado às suas cadeias.

O problema que resulta do gozo é, para além do fenômeno, o que gera por consequência nas relações e, no sujeito, por extensão. Como deve ser considerado esse elemento pelo psicólogo escolar inspirado pela psicanálise? Na temática da queixa, por exemplo, hoje podemos perceber que o gozo implica um desdobramento bastante sério, notamos que, ao mesmo tempo em que goza, o professor também se paralisa nesse circuito, impedindo o aparecimento de novos pontos de saber que potencialmente afetem a própria queixa, tanto estruturalmente quanto na relação do próprio sujeito com a queixa.

¹⁴² Idem, Ibidem.

¹⁴³ Idem, Ibidem.

Voltolini (2001, p.110)¹⁴⁴, ao se debruçar sobre essa questão, afirma que qualquer intervenção orientada pela psicanálise deve visar, em primeira instância...

(...) advir ali onde há um sofrimento/gozo um espaço de questionamento, não queixoso, mas um tipo de questionamento no qual o sujeito se sinta implicado no que sofre/goza, responsabilizando-se (não se culpando) por aquilo que é da ordem do ato.

Portanto, desse ângulo, podemos pressupor que essa intervenção poderá gerar efeitos, implicará um re-posicionamento do sujeito queixoso frente à própria queixa, o que analogamente à clínica, diríamos, uma perda de gozo. Mas, a que preço suportamos uma perda de gozo ou, trocando em miúdos: por que abrir mão da queixa em troca de um outro posicionamento, ainda incerto? Para responder a essa questão, necessitamos de outro operador da psicanálise lacaniana, aquilo que se convencionou chamar de quatro discursos.

OS QUATRO DISCURSOS

Lacan, em um determinado momento de sua obra, ao aprofundar sua posição sobre a linguagem, enquanto fator constitutivo nas relações humanas, desenvolve outro conceito que, em nossa concepção, também enriquece o conjunto de suas proposições; aquilo que chama de discurso e, para definirmos o que seria um discurso, apelamos a Kaufmann(1996, p.249) que nos aponta: “O que está em jogo é de ordem estrutural: escrever aquilo que ordena e regula um vínculo social.”

Com esse conceito, Lacan, como sempre fiel ao legado, amplia as possibilidades que Freud iniciou nas investigações sobre o humano. Humano que vive em sociedade, estabelece relações, cria e mantém laços sociais. Porém, o que estrutura e mantém esses laços?

A resposta a esta questão pode ser encontrada no trabalho extenso de Lacan sobre o discurso, mais especificamente acerca dos quatro discursos, sobre os quais não nos aprofundaremos¹⁴⁵, assim como no caso do gozo. Antes tentaremos mostrar a importância capital desse conceito quando se pensam outras práticas inspiradas

¹⁴⁴. VOLTOLINI, R. Do contrato pedagógico ao ato analítico: contribuições à discussão da questão do mal-estar na educação. **Estilos da Clínica**. São Paulo, vol. 6, n. 10, p.101-111, 2001.

¹⁴⁵ Mas, para os interessados, sugerimos uma investigação aprofundada no Seminário 17 de Jacques Lacan, intitulado “**O avesso da psicanálise**”, Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

pela psicanálise. Especialmente se levarmos em consideração que essas outras práticas e não só a psicologia escolar, tratam essencialmente de relações, do mal-estar que se faz presente nas relações.

Para definirmos o que seria um discurso, apeláremos a Kaufmann(1996, p.249) que nos aponta: “O que está em jogo é de ordem estrutural: escrever aquilo que ordena e regula um vínculo social.”

Ao apresentar este conceito, Bruce Fink (1998, p.160)¹⁴⁶ demarca um aspecto fundamental, de que a Psicanálise também é mais um discurso na cultura, assim como qualquer outro. Não é uma visão de mundo, uma *Weltanschauung*, como Freud sempre alertou, mas, por outro lado, guarda uma especificidade rara: “...nos permite compreender o funcionamento dos diferentes discursos de um modo singular”.

Mark Bracher (1994)¹⁴⁷ também compartilha a mesma posição, pois podemos depreender de suas palavras que a teoria dos quatro discursos, além de ser uma inovadora forma de percepção dos fenômenos culturais, também colabora ativamente para que possamos perceber como os discursos produzem movimentos, causam efeitos, movem as pessoas.

Portanto, se é na rede discursiva que os atores de uma determinada cena social, como na escola, por exemplo, podem ser compreendidos, é de suas falas, narrativas e, principalmente, de como se posicionam frente ao discurso vigente, do Outro, bem como também ao lugar que reserva ao outro em seu discurso.

A essas posições, Lacan (1992)¹⁴⁸ estipula ao menos quatro tipos de discursos: do Mestre, do Universitário, da Histórica e o do Analista. Antonio Quinet (2002)¹⁴⁹ comparece aqui com um exemplo que pode ilustrar esses posicionamentos discursivos:

¹⁴⁶ Idem, Ibidem.

¹⁴⁷ BRACHER, M. On the psychological and social functions of language: Lacan's theory of four discourses. In: BRACHER, M. et al. (Orgs.) **Lacanian theory of discourse**: subject, structure and society. Nova Iorque: New York University Press, 1994. p.107-128.

¹⁴⁸ Idem, Ibidem.

¹⁴⁹ QUINET, A. A ciência psiquiátrica nos discursos da contemporaneidade. Disponível em: <http://lacanian.memory.online.fr/AQuinet_Ciência.rtf> Acesso em: 10 de Janeiro de 2003.

A relação médico-paciente pode entrar nessas quatro modalidades de laço social. Tomemos exemplos simples e um pouco caricaturais. Quando o médico manda e o paciente obedece (até na prescrição de um remédio) estamos no Discurso do Mestre; quando o médico ensina ou convence o que a psiquiatria tem a dizer sobre seu caso ele se encontra no Discurso da Universidade; quando o médico cala e ocupando o lugar de objeto causa de desejo em transferência faz o paciente segredar aquilo que ele mesmo nem sabia que sabia vemos a emergência ao Discurso do Analista. E quando o médico se vê impulsionando a se deter, a estudar e a escrever para produzir um saber provocado pelo caso do paciente estamos no Discurso Histérico.

Ainda que Quinet considere um pouco caricaturais esses exemplos, eles nos ajudam a pensar sobre como se daria a operatividade desses discursos, afinal, Lacan propõe esse modelo que designa lugares para o agente e para o outro nas relações, para uma verdade e para um resto. Bem, parece então que a escola seria um interessante cenário para operacionalizarmos algumas leituras desses discursos.

Poderíamos iniciar com Almeida (2002, p.101)¹⁵⁰ que destaca justamente que uma das principais contribuições que a psicanálise poderia oferecer ao campo educativo é mostrar "(...) que a posição subjetiva do professor frente à castração, determina as suas modalidades discursivas e que estas têm efeitos de diferente natureza no processo relacional de transmissão e aquisição do conhecimento". Ou seja, fica mais claro pensar que o professor no lugar de agente pode gerar inúmeros efeitos nos alunos, afetar a performance e outras variáveis.

Vários seriam os exemplos possíveis: um professor que se coloca no lugar de mestre, de um saber totalizante que reserva ao aluno o lugar de objeto, o que poderia resultar disso? Que tipo de ajuda poderia solicitar esse professor ao psicólogo escolar? Ou ainda o professor que se situa no vértice do discurso universitário, que busca incessantemente por um saber dos livros e de sua graduação em Pedagogia – como vimos com frequência em nosso percurso – ou dos treinamentos oficiais, como vê o aluno? Trata-o como sujeito ou apenas como já citamos anteriormente um simulacro de aluno ideal? E como se posiciona frente ao saber do psicólogo?

¹⁵⁰ Idem, Ibidem.

Em nossa experiência, especialmente agora durante a preparação desta dissertação, podemos perceber que o lugar que ocupamos também poderia ser lido discursivamente. Por exemplo, o de uma mestria, gerada possivelmente pela própria dinâmica grupal, bem como também pelo próprio efeito do *furor sanandi* típico do iniciante.

Além de uma questionável histericização, um tanto quanto excessiva, do discurso dos professores. Isso se expressaria, por exemplo, nas perguntas que vez ou outra endereçávamos a eles ou ainda quando questionávamos certezas e saberes estereotipados. Útil ressaltar também que a mestria e a histericização podem levar a indesejáveis efeitos de identificação. É necessário também marcar a importância de ambas na tentativa de produção de giros discursivos, seriam estrategicamente prévias à assunção de um discurso do analista, que toca o sujeito e o impulsiona a produzir um novo saber. É claro que essa é uma leitura efetuada *a posteriori*, distante da experiência, uma tarefa, portanto, mais tranqüila.

Hoje, caso pudéssemos retomar nossa proposta de intervenção junto a grupos de professores, certamente atuaríamos de uma outra forma, agora influenciada e pensada a partir dos parâmetros deste conceito dos discursos. Repensaríamos de uma forma mais ampla nosso posicionamento, daquilo que podemos fazer para além da prática clínica de consultório, do que podemos fazer na cultura, que para Contardo Calligaris (1993, p.195)¹⁵¹, é...

(...) um fluxo discursivo, quer dizer tudo o que foi articulando discursivamente, oralmente ou por escrito, no quadro desta cultura. Imaginem que seja uma espécie de rio de palavras que vai andando e, no meio deste rio, a gente fala e pede carona. De repente, o que a gente diz só encontra significação no que vai ser dito ou no que foi dito antes. Uma cultura é isto, um enorme fluxo de produção discursiva.

Então, quando adicionamos um outro elemento nesse fluxo, algo muda. Essa é a chave para um projeto de uma psicologia escolar inspirada pela psicanálise, o posicionamento discursivo do psicólogo na cena. Um posicionamento que leve em

¹⁵¹ CALLIGARIS, C. Sociedade e indivíduo. In: FLEIG, M. (Org.) **Psicanálise e sintoma social**. São Leopoldo: UNISINOS, 1993. p.183-196.

conta a multiplicidade de aspectos que atravessam a subjetividade dos atores desta cena. Por exemplo, um sábio alerta feito por Sara Paín (1996, p. 98)¹⁵²:

Se pensarmos na classe média, poderíamos chegar a concluir que a clínica é a solução dos problemas de aprendizagem uma vez que eles são, quase sempre, a manifestação de uma espécie de rebeldia, isto é uma situação singular de não reprodução da cultura dos pais. Porém, no âmbito da educação popular há outros elementos embora sempre possa ser recortada a dimensão dramática uma vez que sempre há pais e famílias na história. Nesse caso não temos o mandato paterno de reprodução cultural, pois a escola espera que essas crianças sejam diferentes de seus pais.

Como ler discursivamente esse alerta? O que pode mudar no posicionamento de um psicólogo escolar quando se defronta com a constatação de que a escola espera que sua clientela de classe média seja igual aos pais e, na escola pública, ao contrário, seja diferente, na verdade, melhor, que seus pais!

Afinal, parece se tratar de uma questão política, e como Maud Mannoni¹⁵³, citada por Lajonquière (1999) já afirmou quando, ao defender uma posição, marca que “...a Psicanálise está fadada a estabelecer, no momento oportuno, um problema político”. Colette Soler (1998, p.257)¹⁵⁴ também toca nesse ponto delicado, quando aponta que...

(...) Lacan não cessou jamais de afirmar que a psicanálise tem de fato um alcance político e que ganharia esse alcance se os psicanalistas consentissem em dimensioná-la, consentissem em não esquecer por que eles são feitos, e a que os chama o discurso analítico. Busquemos esse fio ao longo de seu ensino!

A dimensão de uma psicanálise que alcance a questão política pode nos ajudar a elucidar certos aspectos de fenômenos tipicamente tidos como sociais, o que supostamente poderiam ser objetos de análise somente de uma sociologia ou ainda de uma “sociologização” da psicanálise, o que consideramos desnecessário, até mesmo pela densidade das teorizações que o campo teórico da psicanálise lacaniana permite.

¹⁵² PAIN, S. **Conversando com Sara Paín.**: depoimento. [1995]. Paris: **Estilos da Clínica**. n 1, São Paulo: USP/IP-FE, jul-dez. 1996. Entrevista concedida a Leandro de Lajonquière.

¹⁵³ MANNONI, M. (1973) *La educación imposible* México. Siglo XXI Editores, 1983.

¹⁵⁴ SOLER, C. **A psicanálise na civilização**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, 1998.

Tomemos como exemplo uma questão que tem ocupado significativo espaço em nossas elucubrações. No caso específico do queixume dos docentes, como pensar a posição subjetiva de cada sujeito *frente* ao mal-estar, sua parcela de responsabilidade *no* fenômeno, fato que exaustivamente já tratamos nesse trabalho. Afinal, se estamos tratando de um fenômeno social, que no consultório seria apenas considerado como parte da estrutura narrativa do sujeito, do tal queixume, como operar no social com o conceito de gozo?

Temos uma hipótese sobre essa questão, motivada pelo acesso a outro conceito bastante interessante, o sintoma social, uma das descobertas de Lacan em suas já citadas interlocuções com outros campos de saber.

Numa arrojada intersecção com Marx, Lacan aprofunda o conceito de sintoma freudiano, para além de um *enigma* endereçado a um outro. Mas, também poderíamos dizer, uma *mensagem* endereçada a um outro. Segundo Askofaré (1997, p.167)¹⁵⁵, uma mensagem que poderíamos compreender como uma obstaculização ao desejo do Outro, do mestre. Para este autor, o sintoma:

(...) podemos dizer muito simplesmente, ‘é o que faz desordem’, isto é, o que rompe uma articulação, uma regularidade e uma homogeneidade, o que constitui uma irrupção de não-sentido na ordem da significação, resumindo, o que é imixão da verdade na cadeia do saber...

Dessa perspectiva, podemos agora responder a uma pergunta que nos inquietava naquele período: como poderia o psicanalista pensar e fazer algo em questões do social? Em sofrimentos que aparentemente advêm unicamente de uma situação originada organicamente na desigualdade de uma sociedade injusta?

No caso dos psicanalistas de orientação lacaniana, *podem* e, principalmente, vão além do diagnóstico indignado da situação, como comumente observamos em outros saberes críticos. Caminham teorizando, intervindo, problematizando a intervenção, aceitando as limitações do próprio saber psicanalítico. Entendem, ou tentam entender, que não há um saber único. Como Dunker (2002)¹⁵⁶ propõe, ao investigar o alcance da psicanálise que permitiria pensar as políticas, para além do

¹⁵⁵ ASKOFARÉ, S. O sintoma social. In: GOLDENBERG, R. (Org.) **Goza!:** capitalismo globalização e psicanálise. Salvador: Ágalma, 1997. p.164-189.

¹⁵⁶ Idem, Ibidem.

político, ou ainda Kupfer (2000, p.143)¹⁵⁷, que trafega na mesma direção, quando nos diz que esse referencial teórico pode...

(...) nos ajudar a fazer leituras do campo social. Pode fazê-lo porque ela não é uma teoria sobre o sujeito, em oposição à sociologia, mas é uma teoria sobre a constituição do sujeito na relação com o Outro, o sustentador da dimensão simbólica do campo social.

Posto esse destaque desses conceitos e de como operam, firmamos a posição de que o referencial psicanalítico, especialmente o de corte lacaniano, carrega intrinsecamente em seu corpo teórico, operadores que alicerçariam outros modos e práticas em psicologia. Mas, para que isso ocorra, não basta a leitura de livros, há algo além a se desvendar, um passo prévio: o sujeito que “habita” o psicólogo escolar.

O PSICÓLOGO, SEU DESEJO E A PSICANÁLISE.

Durante o desenrolar desta dissertação, apontamos repetidas vezes sobre a importância de o psicólogo escolar se interrogar continuamente sobre seus objetivos, sobre as razões de suas estratégias, do lugar que ocupa para os sujeitos ou grupos, dos efeitos de seus atos para a dinâmica institucional e de outras eventuais consequências de suas intervenções. É claro que admoestações, prevenções ou advertências têm um efeito limitado, pois, na relação entre o psicólogo e sua prática há algo mais forte, que determina o sujeito que “habita” o psicólogo. Estamos falando do peso de seu desejo inconsciente, mais ainda, daquilo que *não sabe* sobre suas motivações. Lacan (1964[1998], p.17)¹⁵⁸ tangencia essa questão de uma forma bastante interessante quando declara:

O que há de ser do desejo do analista para que ele opere de maneira correta? Pode esta questão ser deixada fora dos limites de nosso campo, como o é de fato nas ciências – as ciências modernas do tipo mais garantido – em que ninguém se interroga sobre o que é, por exemplo, do desejo do físico?

¹⁵⁷ Idem, Ibidem.

¹⁵⁸ LACAN, J. (1964) O seminário, livro 11: **Os quatro conceitos fundamentais de psicanálise**. Tradução de MD Magno. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

Hoje, já passados alguns anos após nossa experiência, relativamente mais experientes, podemos clarear alguns pontos sobre o que possivelmente nos levou a buscar esse espaço em uma escola pública. *De quem* era a demanda naquele momento? É claro que não devemos nos esquecer do aforisma lacaniano que diz que sabendo formular a oferta, podemos gerar a demanda. Mas, o que nos impele a formular uma oferta?

Afinal, como já citamos anteriormente, o *furor sanandi* que Freud apontava como negativo nos psicanalistas iniciantes, também pode, e deve, ser estendido ao psicólogo escolar. Em nosso percurso no mundo escolar, observamos, por algumas vezes, psicólogos com um discurso que embutia um certo desejo de “salvar” a escola pública, não muito diferente do professor que acreditava ser necessário “salvar” o aluno pobre.

Em nosso caso, até mesmo pela ingenuidade aceitável que os iniciantes demonstram, nutríamos uma crença que estaríamos desenvolvendo um trabalho que efetivamente causasse mudanças sólidas nos posicionamentos, praticamente *sem volta* a um estado anterior que desaprovávamos.

Alimentando essa esperança, estaríamos conseguindo, de forma inédita, resultados que vários pesquisadores, cada qual a seu modo, não conseguiram. À guisa de ilustração, citaríamos um autor que, também influenciado pelo referencial teórico da psicanálise, defrontou-se com dificuldades análogas nas escolas públicas onde atuou em sua época, junto a professores e direção. Estamos falando de Artur Ramos (1947, p.392)¹⁵⁹. Em suas incursões pelas escolas públicas, num trabalho relativamente similar ao nosso, já afirmava, em suas próprias palavras que...

(...) onde o serviço não pôde funcionar, em virtude da “resistência” fundamental, invencível, da diretora na aparência muito amável e tudo desejando facilitar à tarefa da higiene mental, mas na realidade fazendo uma verdadeira obra de sabotage (inconsciente) à ação do Serviço. O grande número de alunos problemas numa escola é, muitas vezes, a consequência de atitudes errôneas da direção e dos professores de classe”.

¹⁵⁹ RAMOS, A. **A criança problema**: a higiene mental na escola primária. Rio de Janeiro: Editora da casa do estudante do Brasil, 1947.

Se esse pesquisador, a partir de sua experiência no mesmo campo, já na década de 40, apontava para a importância desse aspecto, da dificuldade de se estabelecer uma intervenção nesses moldes, só nos resta oferecer aos psicólogos escolares que desejam atuar inspirados pelos parâmetros da psicanálise uma sugestão: *preparem-se para a complexidade do que virá!* E há uma ótima maneira de iniciar essa preparação, aquela obtida a partir de sua passagem pelo divã!

O psicanalista, quando minimamente responsável, dedica alguns anos de seu percurso à sua análise pessoal, deita-se no divã e fala, fala muito e, em alguns momentos, *diz* algo de seu desejo. Ao escutar o analista e, se escutar, constrói um saber, também parcial, que é necessário para seu ofício. Aliás, vital, para que, a partir de sua própria experiência no processo analítico, possa ocupar o outro lugar, daquele que se posiciona ofertando a escuta, sendo a causa do desejo de alguém, suportando a difícil tarefa de ser o portador de um suposto saber sobre o desejo desse alguém que o procura.

E do que estamos falando senão da ética, terreno delicado, mas que necessita ser cuidadosamente pensado. Se procedermos a uma leitura lacaniana da ética, notaremos que há algo relacionado ao desejo do psicanalista, ao que o motiva a agir. Talvez o mesmo devesse ser aplicado ao psicólogo...

Gérard Pommier (1998, p.437)¹⁶⁰ sintetiza com fina precisão a amplitude dessa questão:

Aquele que quer tornar-se analista geralmente o deseja muito tempo antes de ter começado uma cura pessoal. Neste caso, ele se engajará numa profissão ou numa formação sobre a qual pensa que o aproxima de um tal objetivo: por exemplo, começou estudos, de medicina ou psicologia. O saber universitário que ele assim acumulará será útil sem dúvida, por mais de um motivo. Entretanto, a sapiência acumulada apresenta também um inconveniente. É que o futuro analista ignorará deste modo o traço particular de seu passado distante sobre o qual sua ambição se apóia, porque seu curso de estudante, depois sua experiência profissional facilmente mascararão esta origem. Como está escrito nos manuais, ele crerá engajar-se nesta profissão para fazer o Bem e ignorará em que Mal recalcado seu desejo se apóia.

¹⁶⁰ POMMIER, G. **O amor ao avesso:** ensaio sobre a transferência em psicanálise. Tradução de Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1998.

Stazzone (1997, p.49)¹⁶¹, por sua vez, destaca com propriedade outro ângulo dessa questão, apontando que isso...

(...) implica no silêncio do analista em relação a seu desejo enquanto sujeito. O que quer dizer que nossa própria opinião, nossa concepção moral ou do que é bom para a vida do analisante, não entram em jogo na análise, em virtude da abstinência analítica.

E sabemos como é complicado pedir ao sujeito que abra mão dessa fantasia narcísica de, supostamente, saber *o que é bom* para aquele que demanda por seu saber. O que, por exemplo, seria bom para a realidade da escola pública, para seus atores?

A análise pessoal do psicólogo escolar permitiria uma *outra* apreensão dos fenômenos que o interpelam, das demandas que lhe são endereçadas, mas também, o ajudaria a *suportar* esse difícil lugar de suposto saber, enquanto um ou outro professor ultrapassa o lugar passivo de queixoso. É interessante notar como o que sustenta a queixa é, paradoxalmente, a posição daquele a quem é endereçada a queixa. É um manejo muito sutil, que os livros não ensinam, somente quando nos escutamos, queixando-nos, demandando ao Outro encarnado no analista algo que nem bem sabemos o que é...

Um outro aspecto importantíssimo é a capacidade que o processo analítico nos dá, de reagir de outra forma quando somos confrontados em nossa potência, ou ainda *naquilo que causamos* com nossa posição. A maneira como o psicólogo escolar pode suportar esses momentos, ou ainda, como lê esses momentos – que nada mais são do que posicionamentos discursivos – interferem sensivelmente em seu posicionamento estratégico. Lacan (1966/1998, p.88)¹⁶² já tocava nesse ponto quando afirmava sobre essa questão na prática do psicanalista:

Ele opera em dois registros, o da elucidação intelectual, pela interpretação, e o da manobra afetiva, pela transferência; mas, fixar os tempos dela é uma questão de técnica, que as define em função das reações do sujeito; ajustar sua velocidade é uma questão de tato, pelo qual o analista é alertado sobre o ritmo dessas reações.

¹⁶¹ Idem, Ibidem.

¹⁶² Idem, Ibidem.

Nessa tríade, entre a estratégia, a tática e o tato, localiza-se o dínamo que permite operar alguma mudança nos posicionamentos discursivos dos elementos que compõem o grupo. Porém, como dissemos, são momentos fugazes, diferindo sensivelmente do “resolver” que a prática clássica da psicologia parece privilegiar. O que acontece então, quando o posicionamento discursivo do grupo, ou de um professor, conflita com algo do “projeto” pessoal que o psicólogo escolar mantém sobre a chama de seu desejo? A análise pessoal pode ajudá-lo a continuar, talvez não tão obcecado por esse “projeto”, mas sim pelo andamento do processo.

PERSPECTIVAS FUTURAS

O futuro de uma psicologia escolar que atue sob uma inspiração psicanalítica é um projeto ambicioso, mas que depende de alguns fatores, de algumas condições preliminares para se pensar na realização dessa possibilidade.

Estabeleceremos três condições que necessitariam de ser cuidadosamente pensadas e problematizadas nesse projeto: uma nova concepção de transmissão de saber, a responsabilidade e implicação do psicólogo com sua experiência e, por fim, um olhar diferenciado para o que se convencionou chamar de efeitos ou resultados da intervenção nesses moldes.

Os cursos de psicologia – como qualquer outro campo de saber sistematizado pela comunidade acadêmica – mudam e se transformam regularmente, de certa forma obedecendo ao momento histórico e cultural a que estão estabelecidos.

No caso específico da psicologia, em especial a psicologia escolar, Patto (1981a)¹⁶³ já apontava um certo avanço quando a disciplina que trata desse assunto mudou sua denominação de psicologia *do* escolar para psicologia escolar e problemas de aprendizagem, comumente chamada de P.E.P.A. pelos graduandos de psicologia.

Essa mudança indica, de forma sutil, um outro olhar para os fenômenos escolares, tirando o centro das atenções do aluno, do escolar, passando para as questões escolares, num sentido mais amplo. De alguma forma, o objeto de

¹⁶³ Idem, Ibidem.

interesse do psicólogo escolar passa a ser algo mais amplo que o psiquismo do aluno.

Esse giro não é gratuito, pois ocorreu em um período em que a teoria comportamentalista exercia grande influência nas graduações de psicologia (COIMBRA, 1995)¹⁶⁴. Porém, essa teoria já começava a ser contestada pelos pesquisadores que se filiavam a uma perspectiva mais crítica, que enxergavam para além do comportamento como objeto de análise.

Nesse momento, com algumas exceções, a psicanálise ainda era considerada como mais uma forma de se entender a psicologia do desenvolvimento, da personalidade e, principalmente, da psicopatologia, de uma teoria que explicava os desvios e os desviantes. Foi nesse terreno e época que se estruturou a psicometria e o modelo medicalizante de psicologia anteriormente citado.

Esse pequeno preâmbulo histórico nos fornece a base para explicitarmos a primeira condição, que trata justamente de um novo modelo de transmissão de saber.

E se estamos propondo algo novo, isso não significa que estejamos falando de mudanças radicais, impensadas e atabalhoadas, mas sim de pequenas mudanças na própria dinâmica de apresentação da teoria psicanalítica, do alcance de suas hipóteses, da forma pela qual o professor de psicologia poderia interrogar os alunos, mais do que exigir memorização dos conceitos.

E como se daria isso? Convidando psicanalistas para lecionar no curso de psicologia? Transformá-lo em um curso de psicanálise? Obviamente não, mas sim pensar que o que importa é muito mais a relação do professor de psicologia com a psicanálise, com a maneira como lida com esse saber. Freud (1919[1918])¹⁶⁵ sugere que a psicanálise poderia gerar um efeito fecundador em outras disciplinas. Kupfer (2000)¹⁶⁶, ao comentar as posições de Sara Paín nos fornece um bom exemplo, quando trata de professores que lecionem matemática, com números. Atentemos para uma diferença significativa:

¹⁶⁴ COIMBRA, C. M. B. **Guardiões da Ordem**. Uma viagem pelas práticas psi no Brasil do “milagre”. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1995.

¹⁶⁵ Idem, Ibidem.

¹⁶⁶ Idem, Ibidem.

Ensinar números simplesmente e ensinar números testemunhando ao mesmo tempo o assombro, o encantamento de que podemos ser tomados diante de seus paradoxos ou diante da idéia de infinito. Isto é patrimônio da humanidade e um professor pode entusiasmar-se com isso, enodando as conquistas do pensamento humano com seu próprio desejo de saber.

É essa mudança que consideramos fundamental, a de um outro olhar para o psiquismo humano, para as relações.(FILLOUX, 1999) ¹⁶⁷ Um olhar que reservasse um espaço para a subjetividade, para o que não pode ser explicado ou categorizado, enfim, um saber que reserve um espaço para a incompletude, que não seja totalizante.

Ao mesmo tempo, um posicionamento do professor de psicologia que fosse indicativo de algo de sua singularidade, elemento vital para a formação do futuro estudante de psicologia, o estilo! Afinal, como construímos nosso estilo?

Para Kupfer (2000, p.133)¹⁶⁸, “o estilo de um professor será o modo de obturar a falta no Outro”. Essa autora defende que o professor, no fundo, transmite muito mais como se relaciona com a matéria que leciona, que uso faz dela em sua economia libidinal. E, mais ainda: “O que transmite é esse como, esse modo de relação com o objeto, essa estrutura de relação que é vazia, mas que ele transmite recheada...”. Dessa perspectiva, o aluno tomaria essa estrutura e a “encheria” novamente, agora com algo seu, singular. Daí poderia resultar uma prática menos estereotipada, com as marcas de seu saber, de seu próprio estilo no desenrolar da própria experiência.

E pensar sobre a própria experiência estaria ligado à segunda condição, que tocaria em uma questão que não parece estar presente no modelo de formação universitária, naquilo que se refere à responsabilidade do psicólogo no seu ato, na condução de suas intervenções.

¹⁶⁷ FILLOUX, J. C. Psicanálise e pedagogia ou: sobre considerar o inconsciente no campo pedagógico. In: COLÓQUIO DO LUGAR DE VIDA/LEPSI, 1., 1999, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Laboratório De Estudos E Pesquisas Psicanalíticas E Educacionais Sobre A Infância IP/FE-USP, 1999, p. 09-42.

¹⁶⁸ Idem, Ibidem.

Se tomarmos a prática do psicanalista como referencial, notamos que esse exercício constante de pensar a própria prática colabora para a assunção de seu estilo, ordena de alguma forma suas idéias, possibilita a troca de experiências com seus pares, especialmente os mais maduros. É só pensarmos na rotina de Freud que, após atender durante todo o dia, ainda guardava energia para escrever sobre seus casos e reflexões. Tal esforço possibilitou a herança brilhante que esse pensador legou para a humanidade, uma capacidade impressionante de teorização sobre a própria experiência.

Essa talvez seja uma contribuição importantíssima de Freud para os psicólogos: não basta esperar por manuais que digam *como* fazer. A psicologia, especialmente a psicologia escolar, ainda padece dessa questão, de se pensar que o foco da questão da atuação do psicólogo escolar esteja localizado na eficácia de uma suposta formação técnica, ou na ausência dela, aspecto que, em nosso ponto de vista, abriria espaço para a psicometria¹⁶⁹, um saber técnico que tamponasse esse suposto vazio da formação, como se assim o psicólogo escolar estivesse escapando da sensação de pouco estar fazendo.

Não nos parece ser essa a questão, mas sim de que a própria psicologia, já que acolhe em seu programa a psicanálise, deveria então ampliar essa interface, propondo, de alguma forma, com as devidas limitações, que o aluno, futuro psicólogo, escolar ou não, desenvolvesse uma postura similar a Freud, que nunca recuou da responsabilidade de atuar e teorizar sobre seu ato. Enfim, operar e pensar sobre os próprios conceitos do campo, eventualmente reformulando-os ou até mesmo criando novos.

Articulação que nos permite chegar à terceira condição, sobre um aspecto que potencialmente pode ser alvo de críticas ou de difícil sustentação para o psicólogo que se filie a essa idéia: como verificar os efeitos desse modelo de intervenção?

Para não fugirmos ao espírito desta dissertação, poderíamos também pensar nos efeitos de modo similar ao que ocorre no processo analítico, a “cura” seria algo

¹⁶⁹ Certa vez, encontramos em uma lousa de uma sala de aula, no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, uma frase interessantíssima, que infelizmente não continha a autoria, mas mesmo assim não apaga o brilho: “Se você está predisposto a usar martelo, uma infinidade de coisas parecerão pregos!”

coadjuvante, pois o que importa seria uma leitura discursiva da instituição, de seus atores e, da parte do psicólogo escolar, esperar por giros discursivos, pequenos, porém significativos representantes de mudanças de posicionamento dos envolvidos no processo.

Poderíamos pensar, guardando as devidas proporções, em uma analogia com a atmosfera de um cartel – dispositivo que Lacan arquitetou para uma nova forma de se pensar a transmissão de um saber – com um psicólogo escolar que pudesse instigar da mesma forma que o “mais um”, que maneja as posições discursivas e potencializa a construção de um novo saber sobre as próprias questões de cada sujeito.

CONCLUSÃO

O título desta dissertação, que traz em seu bojo uma questão, também abriga algo da ordem de uma proposição, sobre a possibilidade de uma inspiração. Mas, poderíamos inicialmente nos perguntar: o que seria então uma inspiração? O que inspira?

Ao consultarmos o dicionário¹⁷⁰ (Dicionário Brasileiro Globo, 1993) encontramos uma definição para o ato de inspirar: “(...) fazer sentir, inculcar, fazer penetrar no ânimo, animar, entusiasmar...”.

Com base nesta definição, temos a chance de imaginar situações nas quais a inspiração pode se fazer presente: no amor podemos perceber-la na relação entre o amante e o objeto amado; nas artes encontramos pintores, escritores, poetas e suas musas; na culinária, quando cozinhamos para alguém que estimamos, enfim, inúmeras situações em que nos sentimos entusiasmados, animados, inspirados...

Se essa inspiração se traduz em ação, possivelmente algo se produz, realiza-se uma ação a partir dessa inspiração, um processo que está intimamente conectado, em nosso ver, com aquilo que de mais singular existe no humano: o seu desejo.

O desejo é, como bem mostra a psicanálise de orientação lacaniana, uma das principais – senão a principal – manifestações dessa singularidade e, graças a isso, podemos criar, transformar e construir novas possibilidades de relação com a cultura.

Portanto, a articulação parece clara: algo nos inspira quando toca nosso desejo, movimenta-nos e nos impele a buscar novos recursos para criar nas diversas situações da vida.

¹⁷⁰ FERNANDES, F. et al. **Dicionário Brasileiro Globo**. 30ª ed. São Paulo: Globo, 1993.

Com base nesse raciocínio, podemos então responder à questão proposta por esta dissertação: defendemos a posição de que a psicanálise pode ser uma fonte de inspiração para o psicólogo escolar, pode entusiasamá-lo, insuflar ânimo em suas empreitadas.

Com a finalização deste processo, com a pesquisa junto aos professores e conjuntamente com os elementos que obtivemos na pesquisa bibliográfica, podemos afirmar que não se trata de uma missão impossível, ou algo que beira a uma irresponsabilidade acadêmica, pois a proposta de inspiração guarda um razoável cuidado com uma possível transposição impensada dos conceitos psicanalíticos para outro ambiente e prática, distintos da prática clínica.

Naturalmente, não devemos nos esquecer de vários aspectos que devem ser levados em consideração quando apontamos o que de positivo há nesse entusiasmo da inspiração. Esse entusiasmo pode facilmente se transformar em um bem elaborado estratagema para, no mais recôndito de nosso interior, servir de invólucro para a manutenção de algum ideal, daquilo que conscientemente negamos e que, justamente por isso, muitas vezes nos permite articular retóricas quase convincentes para nossos interlocutores.

E sabemos também que o ideal nada mais é do que uma situação forjada artificialmente, via de regra de uma forma bastante engenhosa, pelo nosso psiquismo quando confrontado com a realidade, especialmente nos momentos em que esta realidade não se afina com o cenário exigido pela idealização.

Mas pouco ajuda descambarmos para um pessimismo ou ainda para uma relativização radical dessa idéia da inspiração, pois o que podemos, nesse momento, em uma leitura retrospectiva, depreender de nossa experiência é que algumas particularidades de nosso modelo de intervenção merecem ser tomadas como indicativos de possíveis efeitos de uma proposta diferenciada, de algo relativamente novo em psicologia escolar.

Psicólogos agrupando professores em uma sala não é necessariamente algo novo, mas a maneira como se pensa e articula um dispositivo de circulação da palavra para os professores, a criação de um espaço onde as questões possam ser explicitadas, em que o saber derivado da experiência é valorizado, podem ser

consideradas como diferenciais extremamente significativos e que, em nossa experiência, ainda que de uma forma embrionária, conseguimos oferecer ao grupo com o qual trabalhamos.

Nessa perspectiva, não caberia aqui nesta dissertação uma avaliação da eficiência da técnica, até mesmo porque, em termos objetiváveis, seria tarefa fácil subvalorizar os resultados desse modelo de intervenção, apelar para o pragmatismo pedagógico, questionar irredutivelmente as eventuais mudanças na relação com os alunos e outros objetivos que tínhamos em mente inicialmente.

O objetivo é justamente ao contrário, de que essa fórmula de um trabalho com professores com base em uma inspiração psicanalítica não seja mais uma variável de uma suposta tecnologia de intervenções em instituições, passível de replicação.

Isso caminharia na contramão do espírito da psicanálise, que tanto preza a individualidade, o singular, aquilo que escapa à homogeneização. Afinal, cada professor deve ser considerado em sua singularidade, o mesmo vale para cada unidade escolar e, principalmente, para cada psicólogo escolar, que, ao se filiar a essa proposta, será inspirado de forma única pelos conceitos e pelos autores que já teorizam neste campo. Dependerá de seu estilo a maneira como se apropriará de cada operador extraído de seu processo de construção de um saber. Não se trata, portanto, de uma questão de técnica, mas de ética, no trato com o outro, nos atos, por excelência.

A produção neste campo de pesquisa, da intersecção entre psicanálise e educação, está passando por um momento de efervescência, as produções teóricas se multiplicam, os autores pesquisam novos temas e problemáticas do cotidiano das escolas e do universo da educação em um sentido mais amplo. Talvez um dos pontos positivos desse tipo de experiência que tomamos como objeto de análise é a possibilidade de que venha a ser também um profícuo laboratório para novas pesquisas, para a construção de uma psicologia escolar que lançasse um outro olhar e posicionamento frente às particularidades da escola pública.

À guisa de conclusão poderíamos então finalizar, não só a construção de uma nova psicologia escolar, mas, principalmente, um novo modelo de atuação em

que o estilo, a implicação e alguma ousadia do psicólogo possam ter espaço e influência em suas práticas. Avançamos quando tentamos o novo, é disso que fundamentalmente trata a psicanálise.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, S. **O que quer uma mulher?** Tradução de Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ANTELO, E.; ABRAMOWSKI, A. L. **El renegar de la escuela:** desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina. Rosario: Homo Sapiens, 2000.

ANTELO, E. **Instrucciones para ser profesor:** pedagogia para aspirantes. Buenos Aires: Santillana, 1999.

ALMEIDA, S. F. C. O psicólogo no cotidiano da escola: re-significando a atuação profissional. In: GUZZO, R. S. L. (Org.). **Psicologia escolar:** LDB e educação hoje. Campinas: Alínea, 1999. p.77-90.

ALMEIDA, S. F. C. Psicanálise e educação: revendo algumas observações e hipóteses a respeito de uma (im)possível conexão. In: COLÓQUIO DO LUGAR DE VIDA/LEPSI, 3., 2002, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Laboratório De Estudos E Pesquisas Psicanalíticas E Educacionais Sobre A Infância IP/FE-USP, 2002. p. 95-106.

ASKOFARÉ, S. O sintoma social. In: GOLDENBERG, R. (Org.) **Goza!:** capitalismo globalização e psicanálise. Salvador: Ágalma, 1997. p.164-189.

BECKER, A. L. Agressividade em Psicanálise: articulações com a educação. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre** nº 16, p.66-74, 1999.

BRACHER, M. On the psychological and social functions of language: Lacan's theory of four discourses. In: BRACHER, M. et al. (Orgs.) **Lacanian theory of discourse:** subject, structure and society. Nova Iorque: New York University Press, 1994. p.107-128.

CALLIGARIS, C. Sociedade e indivíduo. In: FLEIG, M. (Org.) **Psicanálise e sintoma social.** São Leopoldo: UNISINOS, 1993. p.183-196.

COIMBRA, C. M. B. **Guardiões da Ordem.** Uma viagem pelas práticas psi no Brasil do "milagre". Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1995.

CONTINI, M. L. J. Discutindo o conceito de promoção de saúde no trabalho do psicólogo que atua na educação. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, ano 20(2), p. 46-59, 2000.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, A. A. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: As avaliações de inteligências. **Psicologia USP**, São Paulo, v.8, n.1, p. 63-89, 1997.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp: Faculdade de Educação/Faculdade de Ciências Médicas, 1996.

CRUZ, S. H. C. **O ciclo básico construído pela escola**. São Paulo. 1994. 187 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. 1994.

CUNHA, M. V. A Psicologia na Educação: dos paradigmas científicos às finalidades educacionais. **Revista da Faculdade de Educação USP**, São Paulo, v.24, n.2, p.51-80, jul/dez, 1998.

DOLTO, F., Prefácio In: MANNONNI **A primeira entrevista em Psicanálise**. Rio de Janeiro: Campus, 1981. p. 09-30.

DUNKER, C. I. L. **O cálculo neurótico do gozo**. São Paulo: Escuta, 2002.

FAGUNDES, L. C. **O prazer de aprender.:** depoimento. [1999]. Porto Alegre: **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**. nº 16, Porto Alegre: APPOA, 1999. Entrevista concedida a Carlos Henrique Kessler, Edson Luiz André de Souza e Simone Rickes.

FEIJÓ, I. S. C. **O discurso de psicólogos sobre sua prática:** continuidade e ruptura. São Paulo, 2000. 182 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. 2000.

FERNANDES, F. et al. **Dicionário Brasileiro Globo**. 30º ed. São Paulo: Globo, 1993.

FINK, B. **O sujeito lacaniano:** entre a linguagem e o gozo. Tradução de Maria de Lourdes Sette Câmara. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FILLOUX, J. C. Psicanálise e pedagogia ou: sobre considerar o inconsciente no campo pedagógico. In: COLÓQUIO DO LUGAR DE VIDA/LEPSI, 1., 1999, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Laboratório De Estudos E Pesquisas Psicanalíticas E Educacionais Sobre A Infância IP/FE-USP, 1999. p. 09-42.

FONSECA, W. C. **Como as crianças vêm seus professores através da Técnica do Desenho do Professor.** São Paulo, 1995. 143 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. 1995.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir.** Tradução de Lúcia Ponde Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRAYZE-PEREIRA, J. **O que é Loucura.** São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense, 1985.

FRELLER, C. C. Crianças portadoras de queixa escolar: reflexões sobre o atendimento psicológico. In: SOUZA E MACHADO. (Orgs.). **Psicologia Escolar:** em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p.63-78.

FREUD, S. (1912). **A dinâmica da transferência.** Tradução sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro, Imago, 1987. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. V.12, p.131-145).

FREUD, S. (1913). **Introdução a The Psycho-Analytic Method, de Pfister.** Tradução sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro, Imago, 1987. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. V.12, p.413-415).

FREUD, S. (1913). **Observações sobre o amor transferencial.** Tradução sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro, Imago, 1987. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. V.12, p.207-225).

FREUD, S. (1914). **Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar.** Tradução sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro, Imago, 1987. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. V.13, p.281-287).

FREUD, S. (1914). **Sobre o narcisismo:** uma introdução. Tradução sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro, Imago, 1987. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. V.14, p.85-121).

FREUD, S. (1919[1918]). **Sobre o ensino da Psicanálise nas universidades.** Tradução sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro, Imago, 1987. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. V.17, p.215-221).

FREUD, S. (1919). **O estranho**. Tradução sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro, Imago, 1987. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. V.17, p.273-318).

FREUD, S. (1920). **Além do princípio de prazer**. Tradução sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro, Imago, 1987. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. V.18, p.17-88).

FREUD, S. (1921). **Psicologia de grupo e análise do Ego**. Tradução sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro, Imago, 1987. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. V.18, p.89-179).

FREUD, S. (1923[1922]). **Dois verbetes de enciclopédia**. Tradução sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro, Imago, 1987. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. V.18, p.285-312).

FREUD, S. (1930[1929]). **O mal-estar na civilização**. Tradução sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro, Imago, 1987. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. V.21, p.75-173).

FREUD, S. (1933). **Novas conferências introdutórias sobre Psicanálise**. Tradução sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro, Imago, 1987. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. V.22, p.13-177).

GUTIERRA, B. C. C. **O mestre (im)possível de adolescentes: abordagem psicanalítica**. São Paulo, 2002. 193 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. 2002.

GUZZO, R. S. L. Formando psicólogos escolares no Brasil: dificuldades e perspectivas. In: WECHSLER, S. (Org.) **Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática**. Campinas: Alínea, 1996. p.75-92.

JERUSALINSKY, A. O outro do pedagogo. Ou seja, a importância do trauma na educação. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre** nº 16, p.07-13, 1999.

KALMUS, J. **A produção da deficiência mental leve**. São Paulo, 2000. 91 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. 2000.

KAUFMANN, P. **Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan**. Tradução de Vera Ribeiro e Maria Luiza. X. de A. Borges: consultoria Marco Antonio Coutinho Jorge Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

KODATO, S. **Psicologia escolar: o fracasso na tarefa.** São Paulo, 1987. 144 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. 1987.

KUPFER, M. C. M. **Relação professor-aluno: uma leitura psicanalítica.** São Paulo, 1982, 131 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. 1982.

KUPFER, M. C. M. **Freud e a Educação: o mestre do impossível.** São Paulo: Scipione, 1989.

KUPFER, M. C. M. O que toca à Psicologia escolar. In: SOUZA E MACHADO. (Orgs.). **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p.51-62.

KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro: Psicanálise e Educação.** São Paulo: Escuta, 2000.

LACAN, J. (1966) **Escritos.** Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LACAN, J. (1954-55) O seminário, livro 2: **O Eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise.** Tradução de Marie Christine Lasnik Penot com a colaboração de Antonio Luis Quinet de Andrade. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

LACAN, J. (1957-58) O seminário, livro 5: **As formações do inconsciente.** Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

LACAN, J. (1960-61) O seminário, livro 8: **A transferência.** Tradução de Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

LACAN, J. (1964) O seminário, livro 11: **Os quatro conceitos fundamentais de psicanálise.** Tradução de MD Magno. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LACAN, J. (1969-70) O seminário, livro 17: **O avesso da psicanálise.** Tradução de Ary Roitman. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

LAJONQUIÈRE, L. **Infância e Ilusão (Psico) Pedagógica: escritos de Psicanálise e Educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

LEVIN, E. Criança: do organismo ao corpo. In: COLÓQUIO DO LUGAR DE VIDA/LEPSI, 3., 2002, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Laboratório De Estudos E Pesquisas Psicanalíticas E Educacionais Sobre A Infância IP/FE-USP, 2002. p. 79-88.

LOPES, E. M. T. Da sagrada missão pedagógica. In: LOPES, E. M. T. (Org.) **A Psicanálise escuta à Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p.35-71.

MACHADO, A. M. **Crianças de classe especial:** efeitos do encontro da saúde com a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACHADO, A. M. Relato de uma intervenção na escola pública. In: SOUZA E MACHADO. (Orgs.). **Psicologia Escolar:** em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p.87-100.

MACHADO, A. M. Avaliação psicológica na educação; mudanças necessárias. In: TANAMACHI E. R. et al. (Orgs.). **Psicologia e Educação:** desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p.143-168.

MASSIMI, M. **História da psicologia brasileira:** da época colonial até 1934. São Paulo: EPU, 1990.

MILLOT, C. **Freud Antipedagogo**. Tradução de Ari Roitman. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

MONTEIRO, E. A. A transferência e a ação educativa. In: COLÓQUIO DO LUGAR DE VIDA/LEPSI, 1., 1999, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Laboratório De Estudos E Pesquisas Psicanalíticas E Educacionais Sobre A Infância IP/FE-USP, 1999. p.171-189.

MORAIS, M. L. S. Conclusões. In: M. L. S.; SOUZA, B. P. (Orgs.) **Saúde e Educação; muito prazer!:** Novos rumos no atendimento à queixa escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p.233-252.

MRECH, L. M. **Psicanálise e Educação:** novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira, 1999.

NASIO, J. D. **Como trabalha um psicanalista?** Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

NEVES, M. B. J. et. al. Formação e atuação em psicologia escolar: análise das modalidades de comunicações em congressos nacionais de psicologia escolar e educacional. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, ano 22(2), p. 02-11, 2002.

OLIVEIRA, B. A. **Instituição e psicanálise:** da impotência à impossibilidade. São Paulo, 2000. 96 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2000.

PAIN, S. **Conversando com Sara Paín.:** depoimento. [1995]. Paris: **Estilos da Clínica.** nº 1, São Paulo: USP/IP-FE, jul-dez. 1996. Entrevista concedida a Leandro de Lajonquière.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia:** reflexões sobre a psicologia escolar. São Paulo, 1981. 372f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. 1981.

PATTO, M. H. S. **Introdução à psicologia escolar.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1981.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia.** São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

PATTO, M. H. S. Prefácio in: AZEVEDO E MENIN.(Orgs.) **Psicologia e Política:** reflexões sobre possibilidades e dificuldades desse encontro. São Paulo: Cortez; FAPESP, 1995. p. 09-12.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.

PATTO, M. H. S. Para uma crítica da razão psicométrica. **Psicologia USP.** São Paulo, v.8, n.1, p.47-62, 1997.

PATTO, M. H. S. Prefácio in: SOUZA E MACHADO. (Orgs.). **Psicologia Escolar:** em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 07-12.

PATTO, M. H. S. **Mutações do cativo:** escritos de psicologia e política. São Paulo: Hacker Editores/EDUSP, 2000.

POMMIER, G. **O amor ao avesso:** ensaio sobre a transferência em psicanálise. Tradução de Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1998.

QUINET, A. A ciência psiquiátrica nos discursos da contemporaneidade. Disponível em: <http://lacanian.memory.online.fr/AQuinet_Ciência.rtf>. Acesso em: 10 de Janeiro de 2003.

RAMOS, A. **A criança problema:** a higiene mental na escola primária. Rio de Janeiro: Editora da casa do estudante do Brasil, 1947.

REGER, R. Psicólogo escolar: clínico ou educador? In: PATTO M. H. S. (Org.). **Introdução à psicologia escolar.** São Paulo: T.A. Queiroz, 1981. p.09-16.

RIBEIRO, M. J. et al. Avaliação Qualitativa de Crianças com Queixas Escolares: Contribuições da Psicologia Educacional. **Interações**, São Paulo, v.8, n.5, p.75-92, jan/jun.1998.

SENNET, R. **A corrosão do caráter:** conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SOLER, C. **A psicanálise na civilização.** Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, 1998.

SOUZA, M. C. C. C. À Sombra do fracasso escolar: a psicologia e as práticas pedagógicas **Estilos da Clínica.** São Paulo, ano III, n. 5, p.63-83, 1998.

SOUZA, M. P. R. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: SOUZA E MACHADO. (Orgs.). **Psicologia Escolar:** em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p.17-34.

SOUZA, M. P. R. A queixa escolar na formação dos psicólogos: desafios e perspectivas. In: TANAMACHI E. R. et al.(Orgs.) **Psicologia e Educação:** desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p.105-142.

STAZZONE, R. O que deve fazer um psicanalista na escola? **Estilos da Clínica.** São Paulo, ano II, n. 2, p. 44-52, 1997.

VOLTOLINI, R. **Psicólogo escolar ou co-pedagogo?** Uma contribuição crítica à definição do papel do psicólogo escolar. São Paulo, 1994. 86 f. Dissertação (Mestrado em psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. 1994.

VOLTOLINI, R. Do contrato pedagógico ao ato analítico: contribuições à discussão da questão do mal-estar na educação. **Estilos da Clínica.** São Paulo, vol. 6, n. 10, p.101-111, 2001.

VOLTOLINI, R. As vicissitudes da transmissão da psicanálise a educadores. In: COLÓQUIO DO LUGAR DE VIDA/LEPSI, 3., 2002, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Laboratório De Estudos E Pesquisas Psicanalíticas E Educacionais Sobre A Infância IP/FE-USP, 2002. p. 267-272.

WITTER, C. **Psicologia escolar:** produção científica, formação e atuação (1990 – 1994). São Paulo, 1996. 159 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. 1996.