

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TÂNIA MARIA ASTURIANO DE CAMPOS REZENDE

Da criança problema na educação infantil à criança como enigma:
uma direção marcada pela Psicanálise

SÃO PAULO

2013

TÂNIA MARIA ASTURIANO DE CAMPOS REZENDE

Da criança problema na educação infantil à criança como enigma:
uma direção marcada pela Psicanálise

Versão corrigida.

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Psicologia e Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Leny Magalhães Mrech.

SÃO PAULO

2013

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E A DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES
TRABALHOS, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO,
PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
- 37.046
R467d Rezende, Tânia Maria Asturiano de Campos
 Da criança problema na educação infantil à criança como enigma:
 uma direção marcada pela psicanálise / Tânia Maria Asturiano de
 Campos Rezende; orientação Leny Magalhães Mrech. São Paulo: s.n.,
 2013.
- 285 p.; apêndice(s)
- Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em
 Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação) - Faculdade
 de Educação da Universidade de São Paulo.
1. Psicanálise 2. Educação infantil 3. Educação inclusiva 4.
 Criança-problema 5. Formação de professores 6. Conversação I.
 Mrech, Leny Magalhães, orient.
-

FOLHA DE APROVAÇÃO

REZENDE, Tânia Maria A. C. **Da criança problema na educação infantil à criança como enigma: uma direção marcada pela Psicanálise.** Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Psicologia e Educação.

Aprovada em:

Banca examinadora:

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

A memória de Carla Asturiano Ristori,
que, cedo, abriu minha alma à doçura e às
aguras da infância e de seus problemas.

AGRADECIMENTOS

Sou grata por estar cercada de gente tão talentosa e querida, a quem qualquer agradecimento é pouco, mas se é preciso dizer com palavras...

Agradeço à minha orientadora, Profa. Doutora Leny Magalhães Mrech, que me acolheu no Mestrado e apostou em mim, conduzindo-me generosamente na leitura de Lacan.

Ao Prof. Doutor Leandro de Lajonquière, cujo trabalho me instiga a pensar, agradeço a disponibilidade de interlocução. Se, no primeiro contato, pude lhe dar uma carona para comprar uma porta, ao longo desses anos, foi você quem me levou a encontrar e abrir novas portas.

À Profa. Dra. Adela de Gueller, pela leitura atenta, crítica e construtiva de minha dissertação, pela participação nas duas bancas, pela amizade e pela confiança que sempre depositou em mim.

À Profa. Dra. Elisabete Cardieri, pelas reflexões sobre Lacan e pela disponibilidade em participar dessa jornada como suplente nas duas bancas.

À Vitória Gabay de Sá, minha parceira, sócia, amiga, companheira e corresponsável pela construção cotidiana de práticas e saberes em Educação e Psicanálise. Sem você, este trabalho não seria possível. Agradeço-lhe também pela sustentação dada ao trabalho da escola durante minhas ausências no período de elaboração da dissertação.

À Karin de Paula, grande amiga, quem verdadeiramente me introduziu à Psicanálise e me ensina cada dia mais, pelo apoio, pela ajuda durante a elaboração do trabalho, pelas indicações bibliográficas, pelas longas e produtivas conversas e pela amizade de uma vida toda.

À Claudia Mascarenhas Fernandes, amiga e mestre que sempre trouxe importantes contribuições da Psicanálise à minha atuação como educadora, com leveza, precisão e alegria.

Aos amigos, Mônica e Fábio Meira, com quem sempre aprendo em divertidas e profundas conversas e que, desde o início, me inspiraram para a pós-graduação, dando-me grande apoio nesta empreitada, de diversas formas.

A todos que me incentivaram e contribuíram para as reflexões da pesquisa, com exemplos, leitura de meus esboços, aulas, textos e por nossas conversas e encontros, especialmente: Flávia Vasconcelos, Prof. Dr. Rinaldo Voltolini, Daniela Teperman, Luís Galeão, Kátia Bautheney, Marise Bastos, Maria Eugênia Pesaro, Rosa Mariotto, Profa. Dra. Maria Cristina Kupfer, Prof. Dr. Lino de Macedo, Prof. Dra. Claudia Riolfi, Mônica Rahme e colegas do NUPPE, especialmente Michele, Neide, Thaís, Alice, Ana Máris, Luciana, Vanessa, Henrique.

À Profa. Dra. Vera Lagoa, minha primeira mestra em Educação Infantil.

À equipe de profissionais da escola Jacarandá, aos pais e alunos de todos estes anos, com quem aprendi muito e aprendo diariamente, que participam de modo imprescindível da minha práxis e dessas reflexões, além de me proporcionarem a belíssima experiência de trabalhar com aquilo que amo.

Ao meu marido, Antonio, grande amor e incentivador das minhas iniciativas, paciente esteio durante as horas mais difíceis e companheiro nas melhores horas.

Aos meus filhos, Isabel, Rodrigo e Felipe, cuja existência e companheirismo iluminam minha vida e cuja curiosidade e interesse me incentivam a prosseguir.

Aos meus pais, Staël e Olavo, e à minha irmã, Sandra, um agradecimento especial por terem transmitido o amor pelos livros e pelos estudos, além do apoio que sempre deram ao meu trabalho.

Às minhas grandes amigas, Cássia, Tica, Regina e Luciana, companheiras, ouvintes e conselheiras que, pacientemente, me incentivaram e toleraram os períodos de distanciamento devido à pesquisa.

Aos meus familiares, amigos, professores e todos aqueles que, cada um de seu jeito, participaram e ajudaram direta ou indiretamente para a conclusão deste trabalho: Luís Fernando (Li), Christiane Ristori, Alessandra, Beto, Fernanda, Zé Ricardo, Cristina, Zé Cláudio, Amezina, Maria, Chris Ribeiro, Maristela, Bel Kahn, Isabel Moreira Ferreira, Andréia Terra, Júlia Anacleto, Patrícia Fraia e colegas do CEP.

À Dalila Lemos, pela atenciosa revisão final deste trabalho.

*Caminante, no hay camino
se hace camino al andar.*

António Machado

RESUMO

Pode a direção de uma escola de Educação Infantil criar um espaço de escuta psicanalítica com a equipe pedagógica, visando desconstruir as visões estereotipadas de criança-problema de modo que cada criança possa ser considerada como um sujeito, ou seja, um enigma que nunca chega a ser solucionado? Essa é a questão que guia este trabalho. Afinal, que criança é essa? Esta pesquisa busca problematizar as diferentes concepções de infância e de educação escolar, explicitando como a criança vem sendo continuamente considerada pela Pedagogia, desde a implantação da educação infantil no mundo ocidental e no Brasil, como um ser natural, biológico ou social passível de ser entendido e conhecido integralmente, com auxílio de outras disciplinas como a Medicina e a Psicologia. Por outro lado, a Psicanálise explicita que, no encontro entre adulto e criança, há uma rachadura por onde se revela o impossível de saber, de controlar, de educar. O mal-estar gerado nesse (des)encontro, principalmente quando se tratam de crianças que não se encaixam nos moldes ideais, vem gerando diversas metodologias e iniciativas educacionais. Algumas reflexões sobre Psicanálise e Educação são retomadas, passando pelos principais psicanalistas que se dedicaram de alguma forma a questões da infância, com especial foco nas práticas de educação psicanaliticamente orientadas. A Psicanálise no Brasil é revista em sua trajetória, com forte influência no campo da Educação, inicialmente com abordagem higienista e culminando com questionamentos da atualidade. As estruturas discursivas lacanianas e os registros simbólico, imaginário e real são conceitos fundamentais para essa leitura de Psicanálise e Educação. A origem da concepção de criança-problema está situada no centro dos primeiros efeitos da Psicanálise na educação brasileira e se desdobra em nomenclaturas e classificações variadas, que atuam mais na segregação e na exclusão das crianças do que em seu processo de inclusão. Como a criança que apresenta problemas na sua escolarização é tomada pelo adulto educador é o principal elemento da discussão sobre a Educação Inclusiva, que analisa desde o próprio conceito de inclusão, o cenário brasileiro e algumas questões específicas da inclusão na Educação Infantil. Nessa perspectiva, a dissertação se direciona para a figura do professor e apresenta algumas possibilidades de formação continuada ou supervisão, como laboratórios de conversação e reuniões de suporte à inclusão, que podem ajudar a pensar nos encaminhamentos e escolhas da direção de uma escola. A experiência profissional desta pesquisadora é trazida em cena para interrogar os efeitos da Psicanálise na gestão escolar e na própria metodologia da pesquisa, além da descrição e análise de uma prática realizada em reuniões de professores para discussão de caso. Nesse modelo de reunião, os professores podem falar livremente, já que não há a intenção de se chegar a um entendimento, um esclarecimento e/ou a prescrições práticas, mas sim a uma implicação subjetiva a partir dos furos do saber. O objetivo é refletir se esse espaço de não-saber pode ser sustentado por uma escuta psicanalítica, mesmo por intermédio da figura da direção, agenciadora do discurso do Mestre. Dado o caráter desta dissertação, não há como apresentar conclusões fechadas, mas sim, abrir caminhos para práticas em educação que sigam em direção a uma ética do sujeito, considerando educadores e crianças como seres de linguagem, irremediavelmente incompletos e com uma face enigmática irreduzível a qualquer rótulo diagnóstico.

PALAVRAS-CHAVE: Psicanálise; Educação Infantil; Educação Inclusiva; Criança-problema; Formação de professores; Conversação.

ABSTRACT

REZENDE, T. M. A. C. From the problem child in nursery school and preschool to the child as a puzzle: a direction marked by Psychoanalysis.

Is it possible for the board of a nursery school/preschool to adopt psychoanalytic listening with the pedagogical team, aiming at deconstructing the stereotyped views of the problem child in such a way that each child may be considered as a subject, i.e. a puzzle that never gets to be solved? That's the question that guides this essay. After all, what child is that? This research tries to analyze the different concepts of childhood and school education, showing how children have been continuously considered by Pedagogy, since the implementation of nursery school and preschool education in the Western world and in Brazil, as a natural, biological or social being which may be fully understood and known with the help of other disciplines, such as Medicine and Psychology. On the other hand, Psychoanalysis shows that, when the child and the adult meet, there's a gap through which is revealed the impossibility of knowing, controlling, educating. The discomfort created in this (mis)match, especially when we are dealing with children that do not fit the ideal standards, has generated several methodologies and educational initiatives. Some reflections on Psychoanalysis and Education are made, with special emphasis on the practices of psychoanalytical oriented education and references to the major psychoanalysts who dedicated themselves somehow to childhood issues. The evolution of Psychoanalysis in Brazil is reviewed, considering its strong influence in Education, at first with a Hygienist approach, and concluding with present issues. The Lacanian discursive structures and the Symbolic, Imaginary and Real registers are fundamental concepts for this view on Psychoanalysis and Education. The origin of the concept of a problem child is situated in the heart of the first effects of Psychoanalysis in Brazilian Education and unfolds in several naming and classification systems, which act more towards segregation and exclusion of the kids than for their inclusion. How the child that shows problems in their schooling process is considered by their adult educator is the key element in the discussion about inclusive education, which analyzes the concept of inclusion itself, the Brazilian scenario and some specific issues concerning inclusion in nursery schools/preschool education. From this point of view, the essay discusses the teacher figure and presents some possibilities for continued training or supervision, such as conversation labs and meetings to support inclusion, which can help to think about the choices and decisions made by the school board. The researcher's professional experience is called upon to question the effects of Psychoanalysis in school management and in the research method itself, besides describing and analyzing a practice carried out in teachers meetings for case studies. In this kind of meeting, teachers can speak openly, since there's no intention to reach understanding, clarification and/or practical prescriptions, but rather subjective implications from the holes in knowledge. The aim is to ponder whether this not-knowing space can be sustained by psychoanalytic listening, even if carried out by the board, representing the Master's discourse. Due to the characteristics of this essay, it is not possible to present firm conclusions, but rather to open paths for education practices that follow towards the ethics of the subject, considering educators and children as language beings, hopelessly incomplete and with an enigmatic face that cannot be reduced to any diagnostic label.

KEYWORDS: Psychoanalysis; Nursery school; Preschool; Inclusive Education; Problem child; Teachers education; Conversation.

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

CIEN – Centro Interdisciplinar da Infância

EUA – Estados Unidos da América

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONG – Organização não Governamental

PNE – Plano Nacional de Educação

PUC – Pontifícia Universidade Católica

RPDC – Reunião Pedagógica de Discussão de Caso

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1 – A Educação Infantil	21
1.1 A(s) criança(s) e a(s) infância(s).....	21
1.1.2 A infância negra no Brasil	33
1.1.3 A infância indígena no Brasil	36
1.2 Panorama histórico da Educação Infantil	39
1.3 A Educação Infantil no Brasil.....	51
1.3.1 A Educação Infantil desde a Constituição de 1988 até hoje.....	59
1.4 A escola de Educação Infantil como instituição educativa.....	63
CAPÍTULO 2 – Psicanálise e Educação.....	74
2.1 A invenção da Psicanálise e sua interface com a infância e a Educação..	74
2.2 Algumas reflexões sobre Psicanálise e Educação	84
2.3 Lacan e a Educação	90
2.4 Experiências de educação psicanaliticamente orientada.....	93
2.4.2 A experiência de Anna Freud	101
2.4.3 A experiência de Maud Mannoni em Bonneuil	102
2.5 A Psicanálise e a Educação no Brasil.....	105
CAPÍTULO 3 – A criança-problema e a inclusão	117
3.1 As concepções de criança-problema.....	118
3.1.1 Histórico do termo criança-problema: Arthur Ramos	119
3.1.2 Anormais, atrasados e difíceis	121
3.1.3 A criança-problema na visão de Carl Rogers e o ensino centrado na criança	122
3.1.4 Montessori e as crianças com defeitos de personalidade	126
3.1.5 As transformações da nomenclatura	127
3.1.6 Criança-problema: estrangeiras, selvagens ou extraterrestres?.....	134
3.1.7 A questão das deficiências e do <i>handicap</i>	139
3.2 Inclusão e Educação Inclusiva	144
3.2.1 Breve cenário da educação inclusiva no Brasil.....	149
3.2.2 Reflexões sobre possibilidades e limites da Educação Inclusiva.....	152
3.2.3 Inclusão na Educação Infantil.....	154
3.3 A criança-problema na escola de Educação Infantil.....	160

CAPÍTULO 4 – Práticas com professores na Educação Inclusiva.....	165
4.1 O papel do professor.....	166
4.2 Algumas práticas de formação continuada	174
4.2.1 Práticas reflexivas e dialógicas	175
4.2.2 A prática da Pedagogia Waldorf	178
4.3 Práticas psicanalíticas.....	182
4.3.1 Um psicanalista na escola.....	183
4.3.2 O CIEN e a conversação	184
4.3.3 O Grupo Ponte	188
CAPÍTULO 5 – A incidência da Psicanálise na direção escolar	195
5.1 Um percurso pessoal.....	195
5.2 Uma metodologia na prática	201
5.3 O papel da direção.....	207
CAPÍTULO 6 – A Reunião Pedagógica de Discussão de Caso.....	218
6.1. Descrição da instituição.....	219
6.2. O dispositivo de RPDC	221
6.3. A construção do caso: o incômodo	229
6.4. Discussão do caso: conversação e escuta.....	231
6.5. Uma RPDC: o caso da menina H.	236
CAPÍTULO 7 – A escuta na escola	244
7.1 A escuta na Psicanálise	247
7.2 A escuta em instituições.....	250
7.3 A escuta analítica na RPDC	252
CONSIDERAÇÕES FINAIS OU INCONCLUSÕES	258
GLOSSÁRIO	264
REFERÊNCIAS.....	268
APÊNDICE	280

APRESENTAÇÃO

Este trabalho nasceu de um longo percurso que conjuga prática docente em educação infantil, formação em Psicologia, fundação de uma escola privada de educação infantil em São Paulo, análise pessoal e formação em Psicanálise. Nos últimos seis anos, o envolvimento com o Mestrado, desde a decisão de participar do processo de seleção até a sua conclusão, não só representou a busca de uma interlocução qualificada, de uma investigação sistemática, como também, a coragem de formalizar e expor algumas das elaborações que vinha fazendo. A dissertação de Mestrado é o registro de uma investigação como um trabalho que não deve ser encarado como um produto final, mas sim, como um novo ponto de partida para novas interrogações e novas práticas.

Em mais de 25 anos de experiência com educação infantil, diretamente como professora em diversas escolas e, posteriormente, como diretora e proprietária de uma escola particular em São Paulo, continuo a me surpreender com as crianças. Todo o conhecimento teórico e toda a experiência prática que podemos acumular não conseguem apreender por completo a complexidade e a singularidade de cada aluno. A Psicanálise, ao contrário do que o senso comum imagina, não explica tudo, desvendando segredos inconscientes, mas apenas sustenta um lugar de onde podemos lidar com esse saber falhado.

O saber falhado, saber não-todo¹ e incompleto é reeditado a cada novo aluno. Mesmo que seja uma criança que apresente um problema já conhecido e diagnosticado, os conhecimentos prévios sobre ela não eliminam as dificuldades: pelo contrário, muitas vezes, atuam como empecilhos, obliterando sua singularidade e, ao estigmatizá-la, afastam-na mais da inserção no coletivo. A busca de diagnósticos e explicações para comportamentos infantis é a tônica nesta época da educação inclusiva, talvez, buscando assim minimizar a angústia do (des)encontro com a criança, ao dar nome àquilo que não tem sentido e àquilo que resiste aos nossos empenhos educativos.

¹ O termo não-todo segue o modo cunhado originalmente por Lacan e, neste trabalho, optei diversas vezes por também unir duas palavras com um hífen, ciente de fugir à norma ortográfica corrente, como em *criança-ideal*, *criança-real*, *não-saber*, *sujeito-aluno* e outros. A intenção foi de reunir dois significantes e produzir um novo substantivo para o qual não encontrei um sinônimo melhor. *Criança-problema*, grafada dessa forma, segue a sua origem histórica, e também não obedece a reforma ortográfica vigente.

Encontramos comumente na literatura pedagógica referências a uma criança normal – na verdade, uma criança idealizada e inexistente – e a uma criança deficiente ou com “necessidades educativas especiais” – também estereotipada. Mesmo as crianças ditas “normais” atravessam toda a sorte de tensões e dificuldades em seu percurso de desenvolvimento e a entrada em uma creche ou escola de educação infantil, por si só, traz novos desafios às crianças e a suas famílias.

A escola é o lugar por excelência dos projetos educacionais que visam formar a criança e o jovem e a palavra **formar** não é aqui usada por acaso: a escola visa dar forma aos corpos (para que eles aprendam a se sentar, a controlar seus impulsos, a falar e calar nas horas apropriadas, a escrever, a desenhar, a manejar instrumentos científicos e artísticos etc.) e às mentes que, de acordo com a ideologia reinante, são imaturas, confusas, impuras ou vazias. Nesse sentido, os adjetivos colados à criança são bem-vindos para auxiliar sua formatação, pois já fornecem um contorno: criança normal, criança excepcional, criança hiperativa, criança difícil, dentre outros.

Esses formatos prévios ou rótulos podem facilitar a prática docente de início, mas somente num plano teórico, imaginário, pois distanciam o professor do encontro com os alunos reais. No âmbito da educação infantil, mesmo que a dimensão do cuidado se some de forma significativa à dimensão do ensino e o corpo-a-corpo entre professor e aluno seja mais intenso, também somos facilmente levados a tomar as crianças como objetos e nos defendermos do contato com sua subjetividade e singularidade.

Como levar adiante uma empreitada educativa, de formação, cuidado e ensino a partir de posições éticas que não reduzam os sujeitos alunos a objetos?

Ao nos dedicarmos a ensinar, a organizar, a explicar e a conhecer, afastamo-nos do real, dessa dimensão que escapa às redes simbólicas e que não se deixa capturar também pela imagem, mas que comparece inevitavelmente em nosso cotidiano, como fragmentos de um sem sentido inominável. Se tentarmos tamponar todos os buracos que surgem nos discursos do âmbito escolar, a escola morre por asfixia e perde a vitalidade de uma instituição que tem mais valor pelo que institui do que pelo instituído.

Como diretora escolar, sou chamada a comparecer no lugar de quem deve solucionar problemas e fornecer recursos, sejam esses físicos (materiais, equipamentos, espaços), pessoais (contratação de auxiliares e especialistas) ou de ordem simbólica, por

intermédio de cursos de orientação ou de novas regras ou acordos com os funcionários e pais.

E, assim, diante das queixas dos educadores, é tentador iludirmo-nos com a idéia de lhes dar “tudo”: tudo o que pedem ou que avaliamos que precisam, ajudando a alimentar a crença em uma realidade que se almeja perfeita, idílica e harmoniosa. O real, porém, insiste e nos confronta com limites de toda ordem. Enfrentar a castração e incluir a falta nesse cenário escolar é a direção que escolhi seguir e investigar, contrariando a direção hegemônica na educação de tudo saber, planejar, avaliar e controlar, que embute o risco de tomar as crianças e os professores como mercadorias a serem gerenciadas.

No mundo que parece então tudo poder explicar sobre o bebê e a criança, haverá lugar para o não-saber, justamente no encontro entre equipe docente e equipe de gestão, ambas identificadas na cultura como aqueles que sabem ou deveriam saber? Um espaço para a escuta que possibilita a emergência do sujeito pode ter efeitos na prática docente? É possível considerarmos como escuta o que ocorre numa equipe pedagógica, na qual a Psicanálise comparece graças às figuras da coordenadora pedagógica e/ou da diretora?

Na Psicanálise, assim como pretendo argumentar que também ocorre na educação (a despeito dos investimentos feitos na direção contrária), não há receita nem passo-a-passo prévio sobre como fazer – é algo que se tece ao praticar, é algo da ordem de um encontro singular, um encontro falhado. É a arte de elaborar uma história sempre incompleta, onde é inviável isolar a história de quem a conta.

Não será a Psicanálise como um artifício ou como uma teoria explicatória que colocará tudo em seu verdadeiro lugar, revelando os significados inconscientes de todas as nossas bobagens ou de todas as nossas falhas, mas a Psicanálise comparece aqui como prática de escuta, o que nos faz optar às vezes por uma delicadeza acolhedora e outras, por um ato de corte. A Psicanálise como um saber-vivido, um saber-encarnado, considera o que é falado e o que é silenciado, escuta o discurso e também o corpo e se dedica de modo sintomático àquilo que escapa, tentando dar lugar ao que não faz sentido.

Assim, esta dissertação parte de uma indagação acerca das possibilidades de se estabelecer um espaço no dia a dia de uma escola de educação infantil para se alcançar um olhar que interroga a criança, fazendo frente à crescente demanda por rotulá-la cientificamente. A proposta de um dispositivo de reunião de professores que é

denominada Reunião Pedagógica de Discussão de Caso é somente um recurso para objetivar a incidência da Psicanálise nas práticas de gestão escolar, na intenção de que nenhum rótulo ou diagnóstico venha a recobrir a dimensão do enigma que toda criança oferece no encontro com o educador.

INTRODUÇÃO

Primeiramente, é preciso situar esta pesquisa, a respeito da possibilidade de se conceber a criança como um enigma no campo da educação infantil, como uma investigação psicanalítica, diferenciando-a de pesquisas empíricas, mesmo daquelas de ordem qualitativa ou que considerem a complexa relação subjetiva entre pesquisador e pesquisado. As indagações partem da escuta desta pesquisadora em sua experiência de direção de uma escola de educação infantil de São Paulo, visando à problematização das noções de criança problema vigentes, na construção de um discurso que possa considerar a criança como um sujeito.

A dissertação inicia-se com uma caracterização do campo da Educação Infantil, tema do Capítulo 1, que é um nível de ensino muito peculiar.

A trajetória histórica da Educação Infantil é elemento importante para acompanharmos ideologias e contextos sociais que marcam esse nível de ensino e o modo como a noção de criança normal e criança problema foram se tornando parte intrínseca dessa história. As escolas de educação infantil ou creches, como instituições educativas, compõem-se de estruturas que, ao mesmo tempo em que provêm de heranças sociais e culturais, criam ou instituem novas realidades. As próprias noções de criança foram se formando com grande influência dos sistemas escolares e seus mecanismos de avaliação, exclusão e inclusão.

Como se trata de uma criança falada num discurso institucional e que não existe “sujeito que não seja tomado nas formações do discurso”, como lembra Laurent (2011, p. 3), a instituição escolar será objeto de questionamento em relação a sua função na Educação Infantil, bem como, na própria concepção de criança e de infância – infância vem de *infans* ou aquele que não fala – daí o fato de a fala e a linguagem ocuparem posição central nessa questão.

Em meu processo de pesquisa, a reflexão sobre termos e palavras usadas foi muito importante. Ao tomar cada palavra como um significante, dentro de uma abordagem lacaniana, encontra-se ligada a ele uma cadeia de novos significantes que não restringem o entendimento a um único sentido. Assim, alguns conceitos foram considerados como significantes centrais (criança, infância, escola, educação, professor, criança problema, deficiência, escuta), a partir dos quais procurei destrinchar

significantes associados, de modo semelhante a um *hiperlink*. Para não me desviar dos propósitos deste trabalho, no entanto, não prossegui muito longe nas associações e na busca etimológica e histórica de alguns conceitos, mas mantive aberta a sensibilidade para a multiplicidade de sentidos daquilo que falamos e escrevemos e que nunca alcançamos por completo.

No Capítulo 2, o foco recai sobre a Psicanálise em sua articulação com a Educação, situando de modo mais específico a perspectiva aqui adotada. Percorrerei um breve histórico de como a Psicanálise, em sua formulação, teve conexões com a investigação da infância, da família e da Educação. Apesar de a literatura oferecer diversos trabalhos nesse sentido, minha leitura desse percurso buscou especialmente os pontos de contato com a Educação Infantil. Foi um importante e prazeroso processo de descoberta de conexões até então desconhecidas por mim e de retomada de concepções que fundamentam esta pesquisa.

Algumas experiências de educação psicanaliticamente orientada serão relatadas, na tentativa de entender como foram se tecendo os discursos sobre a educação da criança na primeira infância. O avanço da Psicanálise teve grande influência sobre a Psicologia, a Psiquiatria e a Pedagogia, com papel central na formulação do conceito de criança-problema, como será apresentado no Capítulo seguinte.

Assim, aproximando-nos mais do tema deste trabalho, o Capítulo 3 é conduzido pela pergunta: o que é criança-problema, como surgiu esse conceito e como vem sendo abordado na educação inclusiva? Vimos que, ao longo da história, existiram diversas concepções de criança-problema, cada uma passando por diferentes nomenclaturas, como tentativas de capturar e explicar aquilo que escapa ao ideal. As concepções sobre criança-problema e outros rótulos diagnósticos ficam ainda mais controversos quando as escolas se abrem para uma educação inclusiva.

Para lidar com o desajuste entre criança-ideal e criança-real, os professores procuram se amparar na Pedagogia e em sua ilusão de controle, o que afeta seu posicionamento como educadores.

No contexto da inclusão e do trabalho com docentes que atuam em escolas inclusivas de educação infantil, geralmente denominado de “formação em serviço” ou “orientação”, interessa-me analisar algumas práticas consagradas, a partir da leitura psicanalítica.

No Capítulo 4, dentre algumas práticas com professores, destaco as reuniões do Grupo Ponte, os laboratórios do CIEN e a peculiar abordagem da Pedagogia Waldorf, a partir da qual se originaram em parte as Reuniões Pedagógicas de Discussão de Caso abordadas mais adiante.

O Grupo Ponte (do Lugar de Vida – Centro de Educação Terapêutica, em São Paulo) é considerado aqui como uma experiência modelar em propiciar a professores que atuam com crianças portadoras de distúrbios globais de desenvolvimento (DGD) e distúrbios psicóticos discussões coletivas amparadas numa escuta psicanalítica.

Os laboratórios do CIEN (Centro Interdisciplinar de Estudos sobre a Criança, ligado ao Instituto do Campo Freudiano de Paris), localizados em vários pontos do Brasil, da América Latina e da Europa, fornecem também elementos importantes para a pesquisa, pois utilizam a conversação como dispositivo para o trabalho interdisciplinar em instituições diversas que se ocupem de crianças e jovens.

A maioria dos estudos e pesquisas em escolas de educação infantil privilegia os professores, os dispositivos de formação de professores e as observações em sala de aula, ou mesmo os alunos, excluindo a participação dos chamados “profissionais técnicos” e da direção. O papel do diretor ou gestor escolar é frequentemente citado como importante ou fundamental para prover condições ideais de trabalho, porém parece ficar relegado a tarefas burocráticas e administrativas, sem conexão com o trabalho educativo. A dimensão institucional numa leitura psicanalítica pode fornecer outra perspectiva para a problemática das crianças difíceis nas escolas de educação infantil e a respeito do modo como, no discurso institucional, podem ser tomadas como crianças-problemas (ou uma infinidade de novos rótulos) ou como sujeitos.

O Capítulo 5 aborda a incidência da Psicanálise na prática da gestão escolar a partir de uma reflexão sobre minha própria experiência, questionando o papel da direção.

Finalmente, no Capítulo 6, será abordado especificamente o dispositivo de Reunião Pedagógica de Discussão de Caso (RPDC) como um instrumento institucional que pode contribuir para a desejável transformação do discurso escolar, com a finalidade de sair dos estereótipos em busca da singularidade da criança como sujeito, também implicando subjetivamente os professores e demais profissionais da escola.

As RPDC que servirão de fonte de pesquisa foram realizadas em São Paulo, em escola privada de educação infantil de pequeno porte. Alguns recortes de falas relatadas

em RPDC serão utilizados como amostras do processo de desconstrução de uma visão estereotipada de criança que se inicia na própria noção de “caso”.

Na formulação do que é um “caso” para os professores, a noção de criança-problema e de criança normal já é questionada, bem como durante o encaminhamento das discussões. O papel da coordenação, na elaboração de uma consigna aberta e no encaminhamento não diretivo das falas, será analisado em sua relação com a escuta psicanalítica – em uma situação grupal e não terapêutica – e com a conversação, dispositivo formulado por Jacques-Alain Miller na segunda metade dos anos 1990.

O foco é a possibilidade de sustentar um dispositivo, cuja dinâmica discursiva seja capaz de permitir a emergência dos sujeitos. Tal dinâmica se diferencia daquela de reuniões de formação profissional, nas quais se buscam respostas. Não se trata, portanto, de analisar os docentes, os coordenadores ou os alunos, tampouco os “casos” trazidos nas RPDC, visto que o objeto da investigação é a passagem ou a transição de uma noção de criança para outra, na circulação de discursos.

Os fragmentos de reuniões trazidos estão apoiados em minha escuta, considerando que, por vezes, ocupamos diferentes lugares discursivos e posso, mesmo sendo a diretora na organização de cargos e funções, ocupar o lugar de não-saber, de puro semblante que convoca o outro – o docente – a se posicionar como um sujeito, saindo ambos do papel de quem sabe e pode afirmar a verdade da criança. A noção de escuta psicanalítica é apresentada no Capítulo 7, no qual se discute sua pertinência em contextos coletivos e escolares.

Para tamanha empreitada, portanto, as noções de sujeito, discurso e real desenvolvidas por Lacan serão fundamentais. O plano simbólico da linguagem, da cultura e da ciência está fadado a se revelar como furado e falhado e, considerando que o sujeito é irredutível aos rótulos que recebe, a Psicanálise de orientação lacaniana servirá como fundamento para a elaboração da noção de criança como enigma.

A dissertação conclui com as Considerações Finais – ou Inconclusões –, visto que o momento de concluir aqui não ocorre pela elaboração de um produto consistente, mas sim, por um ponto de parada que não fecha nem encerra a interrogação inicial. A passagem da criança estigmatizada como problema a uma criança que possa ser vista como sujeito é fenômeno sutil, flutuante, intangível que pode ser reconhecido por seus efeitos a partir de uma leitura psicanalítica da educação infantil.

A cada leitura de uma nova cena escolar e a cada nova leitura desta dissertação, deparamo-nos com significantes que, repentinamente, despertam novas cadeias associativas e nos fazem vislumbrar novas facetas e falhas que, na melhor das hipóteses, podem nos fazer prosseguir na investigação e na construção da práxis educativa. O agenciamento de professores e demais profissionais escolares como sujeitos é fator fundamental, assim como a presença sensível e ativa da direção, porém, na construção desse enigma, muitas outras questões ficam por serem aprofundadas e serão indicadas para futuros desdobramentos.

CAPÍTULO 1 – A Educação Infantil

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação escolar, assim reconhecida pela legislação brasileira desde 2009, quando o ensino gratuito e obrigatório passa a ser dos quatro aos dezessete anos. Até então, era um período de escolarização opcional e, em muitos contextos, considerado como recreação, assistência social e/ou uma preparação à vida escolar – daí o nome de pré-escola, ainda utilizado oficialmente. A Educação Infantil abrange também o atendimento em creches ou berçários a crianças desde os primeiros meses de vida até os três anos, etapa considerada como educativa desde a LDB de 1996, mas não obrigatória.

Quer seja pela faixa etária atendida, ou pela sua própria história, a Educação Infantil possui peculiaridades marcantes que a distinguem dos outros níveis de ensino e serão discutidas nos próximos itens. A que crianças ela se dirige e qual sua visão de infância? Como as escolas de educação infantil posicionam-se diante das questões educacionais e de ensino? Na impossibilidade de elaborar respostas que pudessem abarcar a complexidade dessas questões e a pluralidade das práticas existentes, a investigação aqui persegue alguns dos significantes da Educação Infantil e o percurso histórico de uma etapa escolar cuja identidade é ainda obscura e paradoxal.

1.1 A(s) criança(s) e a(s) infância(s)

1.1.1 O que é uma criança?

Neste trabalho, a criança é o tema central e, antes de problematizar o modo como é vista e tomada nas escolas de educação infantil, principalmente quando apresenta dificuldades em seu processo de escolarização, é preciso pensar a respeito de o que queremos dizer quando nos referimos a esse termo, já que as palavras são significantes que se encadeiam com outros significantes, sem estarem referidas a um único sentido. Criança é palavra que soa como um gerúndio, algo em processo... Soa como *criando*, mas, como substantivo, indica seu produto – produto da criação em andamento – um tempo. *Cria*, filhote; *cria*, criatividade; *ria*, alegria. Criança, trança, balança, brincança, ciranda. Os ecos da palavra me remetem a movimento e a um

deslocamento ou transformação num tempo que acaba. Tempo rico e valioso que, para nós, se foi, mas criou marcas e nos criou. Tempos idos, mas não perdidos, que reencontramos sempre renovados em cada criança.

Oponho-me a considerar a criança como um dado da natureza e por ela determinado, sendo a própria natureza outro significante que não recobre todo o real, daquilo que imaginamos compor o mundo natural. Antes de apresentar reflexões de autores que se debruçaram sobre o tema, percorrerei rapidamente os significados formalizados em dicionários, considerando algumas línguas estrangeiras ocidentais mais próximas de nossa cultura. Não haverá, no fim, uma concepção fechada do que é uma criança, pois não há um sentido que esgote qualquer conceito e não há uma verdade a ser alcançada, por mais que uma pesquisa prossiga. Como afirmou Lacan, a verdade é mentirosa, variável, por isso cunhou o termo *varidade* (*varité*), que seria a verdade mutável apreendida por seu efeito. Ou, nas palavras de Miller (2009, p. 26): “*Isso implica que a verdade como varidade é apenas um semblante em face do que é real.*” Advertida por essa perspectiva, tentarei chegar a algumas versões do que pretendo expressar quando uso “criança”.

No Grande Dicionário Houaiss *on line*, criança é: bebê; ser humano antes de ser adulto; ser humano que se encontra na fase da infância; indivíduo que se encontra na fase que vai do nascimento à puberdade; filho, rebento; cria. No Michaelis Moderno Dicionário *on line*, curiosamente, encontramos a noção de criança-problema junto à palavra “criança”: o que pode indicar como é uma expressão ainda largamente utilizada nos tempos atuais:

Sf. (criar+ança) **1** Ser humano no período da infância; menino ou menina. **2** Pessoa que se entretém com coisas pueris ou não trata os negócios com seriedade. *C. de peito*: a que ainda mama. *C.-problema*: criança de difícil orientação pedagógica, em razão de desequilíbrio das funções neuropsíquicas devido a fatores hereditários ou de desajustamento social ou familiar.

Pesquisando informalmente em fontes, como dicionários e na internet, aparecem poucos significados diferentes desses acima apresentados e todos os significados atribuídos a “criança” e “infância” são ligados a uma temporalidade, a um período específico da vida, ou um significado derivativo ligado às características atribuídas às crianças, como ingenuidade e falta de seriedade.

Em espanhol, além da questão do período de vida, aparecem os significantes: ingênuo e, como *parvo*, pequeno, sucinto, resumido, sendo *parvulario* uma das possíveis denominações de creche ou escola infantil.

Em inglês, existem os termos criança (*child*) e infante (*infant*), sendo a infância designada de duas formas: *childhood* e *infancy*. Segundo Postman (1999, p. 28), até o século XVI, “[...] a palavra *child* (criança) expressava parentesco, não uma idade.” Conforme a idade, atualmente a criança também recebe uma denominação própria: *baby* ou *toddler* (quando já anda).

Em francês, criança é *enfant* e *petit enfant*, encontrando-se também o termo *enfant* (infante); infância é *enfance* ou *berceau* (que também é berço), “criança de peito” é *nourrisson*, nenê ou bebê é *bebé*.

Em italiano, criança é *bambino* ou *bambina*, *bimbo* ou *bimba* e também *bebé*.

Bebê é um termo que ocorre em várias línguas, com algumas variações, o que me remete ao balbucio e à linguagem peculiar e intuitiva que acontece entre a mãe e o bebê (chamada de “manhês”), quando, além de uma entonação melódica específica, a mãe suaviza e duplica as sílabas, aproximando-se das produções vocais de seu filho.

Na noção de infância, a origem latina *infans* ou *infante* indica a ausência de fala ou a incapacidade de falar. Infância, nos dicionários, além do período que vai do nascimento até a puberdade (legalmente, no Brasil, até os doze anos), pode ser usado como falta de maturidade e o começo da existência de algo.

A noção de infância implica então um período de tempo específico, que é o início da vida, durante o qual o ser humano está privado de algo: fala, maturidade, malícia ou algo que pertence ao mundo adulto.

[...] a infância é objeto de inflexões tanto múltiplas quanto históricas e, portanto, produto de realidades humanas e infâncias diversas. O fato de tratarmos todas elas como sendo *A Infância* no singular e com maiúsculas, é a prova do caráter tanto universal quanto natural sonhado para a infância moderna. (LAJONQUIÈRE, 2006, p. 5).

Lajonquière (2006, p. 4) refere-se à infância como o “[...] tempo de espera a ser fruído por seres pequenos.”. O termo *parvo*, em espanhol, pode ter tido alguma influência nessa escolha de falar das crianças como seres pequenos, porém o que o autor pretende ressaltar é que a condição da criança não é somente temporal, mas de desproporção em relação a adultos ou velhos. Não se trata de afirmar que a criança é

pequena e, crescendo, alcançará os mais velhos, como se cada um se encontrasse, então, em pontos diferentes de uma mesma linha de desenvolvimento. Além do tamanho e das capacidades físicas, há o tempo em que cada um está no mundo e que nunca poderá ser igualado, e um *infantil* permanece como resto, atemporal, como revelado por Freud.

Esse tempo de espera não é um tempo de vazio ou abandono (se assim for, o bebê humano morre), mas um tempo instituído pela educação, pelo fato de que os adultos se endereçam a esse *infans* e ali supõem um sujeito que virá-a-falar, virá-a-ser.

Por outro lado, a criança chega a este nosso único mundo, feito de discurso e histórias, na posição de *objeto do desejo* dos outros. Os outros desejam por/para ela, os outros falam por/para ela. A criança é *infans*, ou seja, privado de fato e de direito de fala. Entretanto, esbanja paradoxalmente a onipotência de/do "ser" no tempo da infância. É a peremptoriedade própria à *onipotência de/do ser* que torna tudo necessário no tempo gozoso da infância. Mais ainda, enquanto matéria prima do fantasiar, dá fôlego imaginário as figuras parentais. Para a criança deixar de *ser* infantil e assim vir a engajar a sua palavra no discurso deve acontecer o *recalque psíquico* da infância. O recalque instaura o *sujeito do desejo*, o sujeito que *falta-a-ser* e, portanto, passa a esperar-ser. (LAJONQUIÈRE, 2001, p. 54, grifos do autor).

Considerar que há um tempo de espera, durante o qual algo se desenrola, às vezes é entendido como uma teoria de desenvolvimento psíquico ou emocional, numa leitura ingênua e equivocada da Psicanálise. Quando a criança passa de objeto para sujeito, algo se constitui e institui uma diferença no tempo posterior – assim, há marcas ao longo do tempo, marcos de posições subjetivas distintas e, por isso, a Psicanálise fala de constituição do sujeito, e não, de desenvolvimento. Desenvolvimento sugere um processo em etapas ou graus sucessivos, de modo conhecido e previsível, como ocorre no mundo biológico.

Como seres falantes, no entanto, de acordo com Lacan, a constituição subjetiva ocorre no laço com o outro, tornando impraticável pensar uma criança dentro de parâmetros de desenvolvimento como se fosse um processo autônomo e independente de seu meio familiar, social, cultural. A diferença consiste em não adotar concepções generalizantes que restrinjam a criança a uma criança teórica, *A Criança*, como diz Lajonquière (2006, 2010), mas sempre cada criança em particular, uma a uma.

Uma classificação ou tipologia da infância, subjacente a afirmações, como: “Crianças vindas de famílias de classe baixa comportam-se assim...”, “Crianças

bilíngues precisam disso ou daquilo...”, “Crianças com deficiência mental devem ser tratadas desse jeito...”, é uma abstração que, se pode contribuir em alguma coisa ao compartilhar a experiência acumulada de determinado grupo cultural, incorre num risco grande de encerrar as crianças em rótulos e tomar a pedagogia como um centro de treinamento.

Analisar a fundo as transformações do conceito de infância ao longo da história da Pedagogia excede os objetivos deste trabalho, mas podemos estabelecer algumas articulações importantes para o que consideramos durante toda a dissertação como criança e como criança-problema. Existem diversas concepções de infância, construídas socialmente em diferentes contextos históricos e culturais, porém, na escola, tendemos a usar uma concepção de infância naturalizada e universal.

Kramer (1992) faz uma síntese elucidativa sobre o tema:

Para a pedagogia “tradicional”, a natureza da criança é originalmente corrompida; a tarefa da educação é discipliná-la e inculcar-lhe regras, através da intervenção direta do adulto e da constante transmissão de modelos.

A pedagogia “nova” ou “moderna”, ao contrário, concebe a natureza da criança como inocência original; a educação deve proteger o natural infantil, preservando a criança da corrupção da sociedade e salvaguardando sua pureza. A educação não se baseia na autoridade do adulto, mas na liberdade da criança e na expressão de sua espontaneidade.

A noção de infância elaborada pela pedagogia “nova” torna possível o surgimento de uma psicologia científica da criança e de um método genético a partir do qual a criança deve ser compreendida em função de seu passado individual.

Ambas as perspectivas tratam a criança como um ser abstrato, e tal quadro pedagógico camufla ideologicamente a significação social da infância, que fica escondida por trás de argumentos filosóficos ou psicológicos. (p. 22)

A concepção social de infância leva a considerar a existência de infâncias, no plural, e, no decorrer desta pesquisa, deparei-me com a Antropologia da Infância e com estudos da infância e da criança a partir da perspectiva sociohistórica (COHN, 2000). Averiguar qual é a concepção de infância das próprias crianças, dando-lhes voz e considerá-las como protagonistas de sua história, com papéis sociais próprios que não estão referenciados por uma visão adultocentrista pareceu-me uma tendência atual. Retomando uma noção de pessoa, como ser pleno, em tais abordagens, seus autores

recusam-se a ver a criança como um ser a quem falte algo. Em suas pesquisas sobre infância indígena, Cohn (2000) explica qual é esse novo enfoque sobre a criança.

Reconhecendo a criança como um agente que constrói suas relações e atribui sentidos, a antropologia revê a análise do processo de socialização, deixando de pensar a criança como tendo incutido valores e comportamentos e se constituindo em pessoa plena rumo a um produto social já conhecido de antemão (SCHILDKROUT, 1978), ou como mera reprodutora de um mundo adulto, mas sim, como um ator social ativo e produtor de cultura (CAPUTO, 1995; PELISSIER, 1991). Possibilita-se assim que o estudo da infância nessas sociedades enfoque um mundo relativamente autônomo, que tem validade por si, nas experiências e na vivência das crianças, e em suas formulações sobre o mundo em que vive, vendo-a como um agente, e não, como um sujeito incompleto, ou um adulto em miniatura que treina a vida adulta, ou, como sugere Schaden (1945, p. 271), aprendendo por imitação [...]. (COHN, 2000, p. 196).

Nessa abordagem da Antropologia, identifico uma nova construção ideal e imaginária sobre a criança. Como observa Lajonquière (2010), dar voz às crianças talvez esconda o fato de que os adultos estão cada vez mais inseguros em relação ao que podem afirmar diante de uma criança. Não há nenhuma relação natural entre ser criança e a infância, que é algo da ordem de um relato dos adultos. A infância é algo que só pode ser tida enquanto perdida, quando falamos dela (LAJONQUIÈRE, 2006, 2010) – e que, certamente, será diferente daquilo que uma criança, em seus primeiros anos de vida, pode experimentar como vivência, quando ainda não tem condições de falar de si. Dar voz à infância é, talvez, acabar com ela - ou, no mínimo, reinventá-la.

Ao buscar definições de infância sob diferentes perspectivas, como em grupos culturais diferenciados (como o dos indígenas), a visão da criança em estudos etnográficos segue essa tendência de definir a criança por ela mesma, tentando negar o arcabouço teórico-ideológico de pesquisadores. O interesse pelo universo infantil é defendido pelo entendimento da criança como sujeito de direitos.

Tomando a criança como sujeito de direitos, pode-se, inclusive, criar formas de garantir sua participação na construção de políticas públicas na área da infância, entendendo a criança como capaz de ser porta-voz de suas necessidades, de participar e transformar a realidade.

(PINHEIRO; FROTA, 2009, p. 734).

Assim, afirmações desse tipo caminham na direção de responsabilizar as crianças por suas vidas na *polis*, omitindo que uma “cidadania infantil” corresponderia

não somente a direitos, mas também, a deveres. Referem-se necessariamente a uma criança que, já capaz de ser porta-voz de si e participar ativamente de espaços coletivos, só poderia ser uma “criança crescida”. Tal visão desconsidera o desenrolar de uma série de operações estruturantes que podem ocorrer a partir do nascimento de uma criança e marcam momentos distintos no que se refere a suas possibilidades de participação social e de ter voz ativa. Ter voz política parece ser o oposto da noção de infância, como visto historicamente e como se pode entender da posição de *infans*, sem fala, que atravessamos até conseguirmos nos posicionar como sujeitos de uma enunciação.

Mesmo estando de acordo quanto a recusar uma concepção desenvolvimentista e normativa de infância, não se pode ignorar a diferença de idade no que tange às possibilidades de uma criança vir a participar de um contexto social como sujeito. A participação na elaboração de políticas públicas seria possível, para as autoras acima citadas, a partir de que idade? De que crianças estão falando: crianças de dois anos de vida? De quatro? De nove? Ou a partir de quais “marcos do desenvolvimento”: crianças que sabem andar, falar, ler e escrever?

Pinheiro e Frota (2009), em sua própria pesquisa, ao entrevistarem crianças indígenas, optaram por se dirigir somente a crianças acima dos sete anos, por já “dominarem a fala”, o que reforça a tese de que nem sempre estamos falando “a mesma língua” quando nos referimos a crianças.

Essa indicação dos sete anos como um marco divisório na infância coincide com o dado apresentado por Postman (1999), em seu rico trabalho sobre a infância, sobre a idade em que, tradicionalmente, as crianças entravam na escola.

Num mundo oral não há um conceito muito preciso de adulto e, portanto, menos ainda de criança. Esta é a razão pela qual, em todas as fontes, descobre-se que na Idade Média a infância terminava aos sete anos. Por que sete? Porque é nesta idade que as crianças dominam a palavra. [...] Podem conhecer todos os segredos da língua, que são os únicos segredos que precisam conhecer. (POSTMAN, 1999, p. 28).

Postman (1999) informa que a indicação da idade das crianças é um costume que não possui mais de duzentos anos e que, na Europa, somente por volta do século XVII, surge o costume de dar um nome exclusivo a cada filho. Como categoria social e condição psicológica, a infância, como a entendemos, surgiu no século XVI.

Para Mannoni (1977), de modo semelhante ao exposto por Postman, é pertinente falar em “descoberta da criança” como o grande acontecimento dos tempos modernos, provocando o aparecimento da instituição educacional, dentre outros efeitos.

Rousseau cria o conceito criança (com o conceito de estágios de desenvolvimento), o qual irá influenciar toda a pedagogia moderna e permitir o desenvolvimento de uma mitologia da infância “pura”, a salvar da contaminação pelos adultos. A partir daí constituiu-se uma cultura infantil – cultura que a criança deve abandonar quando ingressa na vida adulta [...]. (MANNONI, 1977, p. 43).

De acordo com Postman, na cultura antiga grega e romana, havia certa atenção às questões de proteção e educação de crianças e jovens, ligando a infância à escolarização (aprender a ler e escrever, exercitar o corpo nos esportes), o que se perde na época medieval. Outro fator que Postman relaciona a um declínio da idéia de infância na Europa medieval e também nos tempos atuais é o enfraquecimento da noção de vergonha, que separaria as crianças dos segredos da vida adulta, particularmente dos segredos sexuais.

Na Idade Média ou em sociedades não letradas, portanto, as crianças participam dos mesmos ambientes e atividades do que os adultos. Já num mundo letrado, as crianças precisam se transformar em adultos pela escolarização, ou seja, conforme análise de Postman, precisam primeiramente aprender a dominar o código da linguagem escrita para ter o mesmo acesso aos segredos culturais. Nessa perspectiva, a invenção da prensa tipográfica em meados do século XV modificou radicalmente a relação dos adultos com seus saberes e teve grande impacto na criação da idéia moderna de infância e de educação. Com a tipografia e conseqüente produção e reprodução de livros, a questão de autoria se impôs, numa sociedade que já vinha desenvolvendo uma visão mais individualista, o que contribuiu para a valorização das vidas individuais, inclusive das crianças.

Nos séculos XVI e XVII, a noção de infância foi se consolidando, segundo Postman (1999), como um efeito da mudança social provocada pela invenção da imprensa e a conseqüente separação entre aqueles que sabiam ler e os que não sabiam. A página em branco na qual se escrevem/se inscrevem as letras foi uma metáfora usada por John Locke para falar da mente da criança, em seu livro *Pensamentos sobre Educação* (1693), que até hoje repercute no ideário pedagógico.

Outra grande influência sobre o universo da Educação foi o *Emílio*, de Rousseau, que defendia a criança como um ser que tinha importância em si mesmo, naturalmente boa (é o estágio de vida em que o homem está mais próximo de seu “estado de natureza”) e que seria deformada por uma educação livresca. Conforme analisa Postman (1999), tanto as ideias protestantes de Locke quanto o romantismo de Rousseau armaram o cenário para, no fim do século XIX, surgirem as obras dos dois grandes nomes que definiram os rumos de todos os discursos sobre infância até hoje: Dewey e Freud.

Vale a pena observar que o livro mais influente de cada um deles foi publicado em 1899 e cada um, a seu modo, levou pessoas sérias a formular a pergunta: como podemos equilibrar as exigências da civilização com as exigências de uma natureza infantil? Refiro-me, é claro, aos livros *A Interpretação dos Sonhos* de Sigmund Freud e *A Escola e a Sociedade* de John Dewey. [...] juntos, eles representam uma síntese e um somatório da jornada da infância desde o século dezesseis até o século vinte. (POSTMAN, 1999, p. 76).

Baseado, então, na hipótese de que a infância, como uma invenção social, está definida em consequência do que uma sociedade precisa comunicar e do modo como o faz, distinguindo crianças e adultos por uma linha divisória que delimita certa exclusividade de conhecimentos dos adultos, Postman (1999) desenvolve uma argumentação sobre o desaparecimento da infância. O esmaecimento da fronteira entre o que os adultos e as crianças sabem foi desencadeado, entre outros fatores, pelo advento da televisão e de toda uma cultura imagética desenvolvida a partir do século XX.

Esse autor apresenta uma longa série de evidências de que a infância está desaparecendo, citando a “fusão do gosto e estilo de crianças e adultos”; a profissionalização dos esportes “infantis”; o aumento dos índices de criminalidade e o uso de álcool e drogas entre indivíduos cada vez mais novos; a “adultização” das crianças em filmes e programas de tevê, ao lado da “infantilização” dos adultos, dentre outros.

Atualmente, a cultura infantil se confunde com a cultura do adolescente e se prolonga, permanecendo os jovens infantilizados e *desresponsabilizados* por suas escolhas. As crianças, por sua vez, adentram cedo na cultura adolescente da erotização, da moda e do consumo de *gadgets*. Compartilho com Postman (1999) a visão de que a

infância que é defendida por aqueles que lutam por seus direitos é uma não-infância, ou seja, não há distinção entre a vida infantil e a vida adulta. Talvez, somente a primeira infância – quando ainda não há um pleno domínio da linguagem e há uma marca biológica importante da diferença entre crianças e adultos – esteja a salvo do declínio, numa sociedade pós-moderna horizontalizada, dominada pela informatização e pelo consumo. Porém, mesmo assim, bebês e crianças pequenas também sofrem seus efeitos e, de modo geral, não têm mais sido objeto de investimento dos adultos.

Pesquisadora da Educação no Brasil, Rosemberg (2012) verifica que a produção acadêmica e política sobre infância, geralmente, exclui bebês e crianças até três ou quatro anos. Defensora do reconhecimento da infância como categoria social, essa pesquisadora discorda de Postman e afirma que as crianças são parte integrante e fundamental da economia e, portanto, a infância não corre o risco de desaparecimento. Ao serem reconhecidas como seres de direitos, multiplicam-se os produtos e serviços voltados a elas, então transformadas em consumidores – o que, na visão de Postman, é justamente um dos fatores que indicam o apagamento da linha que distingue adultos e crianças.

“Qual a idade da criança da sociologia da infância diante da complexidade ao enfrentarmos a alteridade do bebê e quanto ao modo de concebê-lo como ator social?”, questiona Rosemberg (2012), que prossegue:

[...] esse questionamento não significa negar a ‘imaturidade’ biológica (ou as especificidades biológicas, melhor dizendo), mas discutir ‘como as culturas interpretam tal imaturidade’ (PROUT, James, 1990, p.7) nas diferentes etapas da vida. Seríamos, nós, adultos, seres completos, maduros, acabados? (ROSEMBERG, 2012, p. 23).

Ao comparar a imaturidade biológica do bebê com a imaturidade ou incompletude do adulto, Rosemberg parece buscar uma equiparação entre eles que possibilite reparar o desencontro e a desproporção inevitável entre um adulto e uma criança. Conforme já argumentado, os adultos falam sobre as crianças a partir do encontro com sua própria castração – e é de sua infância perdida que falam. Se bebês e crianças bem pequenas ainda não podem falar de si, por si, é porque, nesse tempo que atravessam, precisam de adultos que falem **por** eles e **com** eles.

A pergunta que fazemos neste momento é: a partir de quando a criança poderia ser considerada independente do adulto, de seus pais ou de algum cuidador, e ser seu

próprio porta-voz, mas ainda assim, ser classificada como “criança”? Winnicott, em sua obra, *Teoria do relacionamento paterno-infantil* (1960), afirma que não existe um bebê sem a mãe – pois, sempre que encontramos um bebê (no original em inglês, *infant*), encontramos o cuidado materno. Poderíamos então, ao concordar com essa afirmação, nos perguntar se é a independência do cuidado materno que define o fim da infância.

Essa é uma pergunta que, buscando uma delimitação temporal, nos leva ao outro extremo da infância: quando ela começa? Com a concepção? Com a formação fetal? Ou seria com o nascimento? A partir de quando um bebê é considerado *gente* e, mais ainda, um sujeito de direitos? Essa questão está diretamente relacionada com a legislação sobre o aborto, mas também, com as técnicas de reprodução assistida que envolvem manipulação de embriões e com a sobrevivência, cada vez maior, de prematuros com metade do tempo de gestação. Um conhecimento científico igualmente “cada vez maior” sobre o que acontece com o feto física e psicologicamente, aliado a exames de imagem “cada vez melhores” afasta o contato com o real desconhecido daquele ser que cresce nas entranhas da mulher.

O bebê nasce prematuro no discurso dos pais, que são mais amparados por um conhecimento imaginário a respeito da ciência do que por conhecimentos transmitidos simbolicamente na família e na comunidade. Com seu corpo desvendado antes de nascer, não somente quanto a seu sexo, mas também em relação a sua face e algumas características físicas, o “bebê” de poucas semanas ganha nome e apelido e, em alguns casos, foto nas redes sociais. Após o nascimento, a profusão de imagens continua e o enlaçamento simbólico – que se funda em torno de uma falta de complementaridade – fica prejudicado.

O tempo do mapear erógeno daquele corpo, de embrulhá-lo na linguagem, de se entregar a uma alienação mãe-bebê parece ter pouco lugar hoje em dia e está sendo substituído pela pressa do consumismo incessante, guiado pelo imperativo do gozo. Quando o bebê chora, alguém tira uma foto ou faz um pequeno vídeo, para deleite de muitos e os pais ficam tentados a comprar algo “especializado” (desde a clássica chupeta, em versões embasadas cientificamente, até DVDs, medicamentos ou aparelhos que discriminem o tipo de choro) ou buscam um manual, não como um instrumento de ajuda durante noites insones, mas *no lugar de* dedicar um tempo ao bebê e se perguntar: “O que será que ele quer?”.

Desse modo, a questão de considerar a criança como um objeto, como se percebe nas escolas ao adotar rótulos classificatórios, também acontece socialmente e dentro das famílias. Esse ponto será mais bem discutido no item que foca a criança-problema.

Apesar de o tempo de licença-maternidade ser garantido por lei, muitas mães trabalham em suas casas, no computador e na internet e, mesmo sem ocupações profissionais, são demandadas a continuar no mesmo ritmo anterior ao parto, sem mais a quarentena antiga dos tempos em que “não existia antibiótico” – caso fiquem com depressão pós-parto, novos antidepressivos que não prejudicam a amamentação permitem rapidamente que “voltem ao normal”.

Bebês são levados a todo lugar, até ao cinema, mas me parece que é de modo diferente das mães indígenas, as quais trabalham com seus filhos amarrados ao corpo e conhecem seu movimento intestinal, possibilitando que os bebês despejem seus produtos fisiológicos diretamente na terra, as mães urbanas chegam a ponto de não trocarem a fralda de seus bebês por longos períodos, desconhecendo até se eles urinam ou não com frequência. Fraldas ultra-absorventes, pomadas eficientes, vacinas mais potentes, são inúmeros produtos desenvolvidos atualmente que dificultam o já difícil encontro entre a mãe e o real do bebê.

Considerando-se minha experiência em berçário particular, no contexto de classe média alta de São Paulo, surpreende-me encontrar cada vez mais mães que não trocam a fralda de seu filho pela manhã, antes de levá-lo à escola (ou que se esquecem de colocar fraldas na mochila, para as trocas diárias), que não sabem identificar quando seus filhos estão adoecendo, não sabem medir a temperatura para verificar febre e que buscam exames médicos e medicação para bebês que “acordam no meio da madrugada”. Crianças pequenas, em determinado momento da tarde, começam a “ficar chatas”, choronas e só com questionamento da professora é que os pais se dão conta de que “talvez” seja fome, já que as crianças ainda não almoçaram. Se os maus tratos e o infanticídio não são novidades no mundo e somente trocam de configuração, escamoteados por uma constante luta em defesa da criança e do reconhecimento legal de seus direitos (LAJONQUIÈRE, 2010), pode-se testemunhar que conhecimentos científicos, além de não suturarem a fenda da desproporção entre adulto e criança, vêm ganhando espaço sobre os saberes transmitidos de geração a geração sobre como cuidar de crianças.

A desvalorização das teorias de desenvolvimento e das tradições de puericultura acompanha uma concepção social de infância e uma tendência homogeneizadora entre os papéis sociais de homens e mulheres. Porém, se isso reforça aparentemente uma visão não normativa e não naturalizada de criança, também dificulta o confronto com o real e embute o risco de “jogar fora o bebê com a água suja do banho”: o banho simbólico da linguagem e os recursos imaginários de captura do corpo não recobrem o real. Considero fundamental a tolerância ao confronto com o real do bebê e da criança pequena que, mesmo ao se fazerem de objeto do desejo, não coincidem com o objeto de gozo e solicitam ao adulto um posicionamento na diferença, um contato com a própria castração, possibilitando seu processo de subjetivação.

Para ampliar o imaginário sobre infância que toma conta da sociedade e, mais particularmente, dos profissionais de educação, considere fundamental percorrer um pouco da africanidade que permeia a cultura brasileira, bem como, das concepções indígenas, evitando a referência única a concepções vindas do hemisfério norte. E me faço outra pergunta: será que nós, brasileiros, possuímos jeitos peculiares de tratar as crianças ou de nos referirmos a elas, os quais estejam ligados aos modos de vida dos povos indígenas e africanos, não somente a portugueses e outros povos europeus? Como será visto adiante, na concepção de criança-problema desenvolvida no início do século XX, a hereditariedade teve um papel importante, bem como, os aspectos sociais.

1.1.2 A infância negra no Brasil

De 1532 a 1850, aproximadamente, cerca de seis milhões de africanos foram trazidos ao Brasil como escravos – os números variam de 3,5 a 13,5 milhões, conforme os historiadores. Em sua maioria, os africanos eram oriundos de possessões portuguesas, como Angola, Congo e Moçambique, de língua banto e, nos últimos anos do tráfico escravagista, um contingente maior veio do golfo de Benin (atual Nigéria), os chamados iorubás.

Na tradição iorubá, cultura que mais se difundiu no Brasil, a criança é considerada como riqueza. Até o século XIX, só havia uma palavra para designar criança ou filho: omo, sem distinção de gênero (assim como a palavra criança) e, mais tarde, surgiu a diferenciação que pode ser traduzida como menino e menina. Alguém só deixa de ser chamado de omo (com a variante omodé) ao entrar na fase adulta, que é

identificada como aquela da reprodução. A sexualidade, portanto, é central na diferenciação entre crianças e adultos na cultura iorubá. Os adultos, independentemente de terem ou não filhos, são chamados de Iya – mãe – ou Baba – pai, explica Segato (2003).

A valorização da criança na cultura iorubá também se encontra na figura de Ibeji, o orixá criança que é representado como um casal de gêmeos, imagem da dualidade e da bissexualidade de todo ser humano, da alegria, da brincadeira e da inocência. Mais estudos seriam precisos para uma compreensão melhor do papel da criança na sociedade iorubá, bem como em outras culturas africanas que se implantaram no Brasil com a vinda dos escravos, trazendo representações diferentes das que vigoraram na Europa nos tempos medievais, renascentistas e modernos.

Poucos bebês e crianças sobreviveram ao transporte em navios negreiros, mas era comum que as mulheres escravas tivessem filhos, geralmente por meio de relações violentas estimuladas pelos senhores de escravos, já que seus filhos também eram considerados escravos e, portanto, futura mão de obra. Mott (1979), citando Debret, explica que, até cinco ou seis anos, os filhos de escravas eram tratados com atenção pelos senhores brancos, “mimados” em casa como se fossem animaizinhos (comparados a cachorros ou macacos domésticos) e, depois dessa idade, geralmente, começavam a trabalhar, ajudando as mães ou outros escravos com pequenos serviços domésticos.

A educação das crianças na sociedade colonial era, de modo geral, baseada no autoritarismo, na violência de castigos físicos, em admoestações e humilhações, sendo largamente mais cruel com as crianças negras. A vida concreta e material das crianças na época colonial, de modo geral, não interessava aos adultos. Numa sociedade altamente religiosa, segundo preceitos educativos jesuíticos rígidos, a criança era símbolo da relação carnal e só era admirada quando morta, ao ser identificada com os anjos.

Segundo Ramos (2008), entre sete e oito anos, as crianças escravas podiam circular livremente e brincar com as crianças brancas. Carregar coisas ou dar recados era uma tarefa comum, daí a expressão “moleque de recados”, sendo moleque derivado da língua banto ou quimbundu. A imprecisão dos termos usados na época revela a falta de distinção entre as faixas etárias e a falta de importância social dessa questão: a criança escrava era comumente denominada como cria ou moleque. “Cria” podia significar pessoa ou animal, criatura que ainda mama ou filho de escravos até sete anos

de idade; criado(a); moleque nascido na casa do senhor. E “moleque” podia indicar criança de pouca idade, negrinho, pessoa sem palavra/ patife/ tratante/ gaiato/ desprezível, filho de escrava até 21 anos, negrinho vindo da África.

As mães africanas eram consideradas boas mães e carregavam seus filhos às costas, amamentando-os como possível. As escravas, após perderem seus bebês ou serem separadas deles, eram “alugadas” como amas-de-leite. Findo o período de amamentação, era comum que muitas crianças continuassem sob os cuidados de sua ama, então chamada de ama seca.

Para libertar seus filhos da escravidão, as mulheres recorriam a várias estratégias: convidar seus senhores ou outros brancos como padrinhos (apelando para o aspecto religioso), entregar os bebês na roda dos expostos, tentar a fuga ou até o aborto e o infanticídio. O apadrinhamento era importante, já que a maioria dos filhos de escravas não tinha paternidade reconhecida e corria risco de ficar órfãos de mãe. Para fortalecer os laços comunitários e preservar as tradições, muitos padrinhos eram escolhidos entre parentes, negros libertos ou mesmo outros escravos (RAMOS, 2008).

Ainda segundo Ramos, as crianças aprendiam aos poucos um ofício, trabalhando, e seu valor de mercado crescia – aos sete anos, uma criança valia cerca de 60% mais do que uma criança de quatro anos e, por volta dos onze anos, poderia valer o dobro. Após os doze anos, meninos e meninas eram considerados adultos em relação ao trabalho e à sexualidade. Ser tratado como objeto ou mercadoria foi uma realidade explícita, socialmente aceita e por demais cruel para as crianças negras. As crianças escravas eram baratas e valiam pouco, além de sofrerem com alta taxa de mortalidade.

Como afirmam Mott (1979) e Ramos (2008), alguns senhores levavam o bebê filho de escravos para a roda dos expostos e, findo o período crítico de mortalidade, voltavam a buscá-lo, usando de subterfúgios e pagamentos para que ele permanecesse na condição de escravo. Segundo indicava uma lei de 1775, os “expostos” eram considerados “livres e ingênuos” e eram encaminhados a instituições asilares, mas, mesmo assim, muitas crianças negras voltavam a ser escravizadas.

Dependendo de fatores econômicos, podia interessar ou não ao senhor de escravos investir na criação das crianças e oferecer-lhes melhores condições de vida. Até o fim da primeira metade do século XIX, era proibida a presença de crianças negras, mesmo quando livres, nas escolas - chamadas de escolas de “primeiras letras” e, depois, de escolas elementares.

De caráter precário e descentralizado, a rede escolar era variada e contava com escolas provinciais, escolas organizadas em colônias de imigrantes e escolas domésticas ou particulares (nas casas de professores, pais ou em fazendas). Algumas crianças escravas aprendiam a ler e escrever em situações familiares ou comunitárias, porém a ênfase era na educação para o trabalho. Diferentemente do que ocorria na Europa, não eram a alfabetização e a aprendizagem escolar gradativa que diferenciavam crianças e adultos entre os escravos, mas sua capacidade de trabalho.

O interesse pelas crianças negras cresceu certamente com a extinção do tráfico, por volta de 1852, visando à criação de mão de obra de qualidade. A lei do Ventre-Livre ainda demorou cerca de vinte anos (1871) e a escravidão só foi proibida em 1888, trazendo a preocupação das elites com a educação do grande contingente analfabeto, desqualificado para o trabalho e “perigoso” – crianças, jovens e adultos jogados à pobreza e à marginalidade, os quais requeriam uma educação disciplinadora e “higiênica” que se desenvolveu no início do século XX, como relatado no histórico sobre Educação e Psicanálise. O estigma negativo persiste e podemos encontrar relatos e estudos que indicam como o preconceito racial se interpõe precocemente entre o educador e a criança. Ao entrar na escola, mesmo nos dias de hoje, uma criança negra pode ainda ser imediatamente “etiquetada” como problema ou potencialmente problemática.

1.1.3 A infância indígena no Brasil

As crianças provenientes de cultura indígena são quase inexistentes na literatura científica, a não ser em pesquisas médicas. O Brasil possui atualmente cerca de 800 mil índios (Censo de 2010), vivendo em 688 terras indígenas e também em áreas urbanas. Desde a época da colonização, testemunhamos uma história repleta de conflitos, violência e idealização, incluindo tráfico e escravização de crianças indígenas.

Alguns povos ainda vivem de forma isolada, mas muitos estão espalhados pelo território nacional, miscigenados e quase que inteiramente assimilados à cultura dominante: falam unicamente a língua portuguesa, frequentam igrejas cristãs e vivem em grandes cidades, como os pankarurus, oriundos de Pernambuco e que vivem em favelas da zona sul de São Paulo. Enquanto os primeiros, isolados, admirados e temidos, podem facilmente estar identificados à figura do selvagem, de acordo com a concepção

de Lajonquière (2010) explicada posteriormente, os últimos, “aculturados”, enfrentam a estigmatização e o descrédito de sua identidade indígena.

Estudos etnográficos sobre crianças indígenas brasileiras, segundo afirmam Pinheiro e Frota (2009), baseando-se em diversos autores, apontam que a grande diferença entre elas e as crianças das sociedades europeias modernas é a permissividade que gozam, podendo circular livremente pela aldeia e ser expostas a tudo o que os adultos fazem. Em comunidades pequenas, estão sempre rodeadas por parentes e todos se conhecem, o que permite compartilhamento e pulverização das responsabilidades de proteção. Não parece haver grande controle sobre o que as crianças fazem, no sentido que entendemos como cuidado, já que as crianças permanecem em intenso contato com o ambiente natural em que vivem e com grande liberdade. Contrariamente às crianças urbanas, as indígenas manipulam objetos cortantes desde bem novas.

É frequente, entre várias comunidades indígenas, que as crianças sejam personagens centrais de mitos, o que demonstra seu valor social. A interação dos adultos ameríndios com as crianças exhibe, em muitas situações, atos considerados como crueldade, chegando até os extremos do rapto e do infanticídio (MUNARIM, 2011). De modo geral, a manipulação do corpo da criança costuma ser bem intensa, desde o tempo em que os bebês permanecem junto às mães, pendurados e colados em seus corpos, até os rituais em que se fazem marcas visíveis de pertencimento.

Conforme relatado num artigo de Feitosa et al. (2010) sobre cultura e infanticídio nas comunidades indígenas, na cultura yanomami, além do nascimento físico, há o nascimento cultural: em alguns casos, o recém-nascido não é tomado nos braços por sua mãe, é abandonado na mata e, portanto, não nasceu para sua comunidade. Para muitos povos indígenas, o corpo é construído socialmente e o corpo do recém-nascido, nu e isento de marcas culturais, não é ainda humano ou não é completamente humano – a noção de “corpo fabricado” nos remete ao processo educativo e humanizador de imprimir marcas simbólicas no ser que nasce.

Desse modo, o infanticídio tem diferentes sentidos em algumas comunidades, que abandonam à morte ou sacrificam os bebês após o nascimento em diversas situações: gemelaridade, pouca diferença etária em relação ao irmão (mãe ainda amamentando, por exemplo), mal-formações ou albinismo, pai ausente ou desconhecido, ou seja, situações que poderiam pôr em risco sua sobrevivência no grupo, assim como, situações proibidas por crenças religiosas. A deficiência de uma criança,

muitas vezes, determina sua eliminação após o nascimento ou, se ela sobrevive e é protegida por sua mãe, por missionários ou funcionários do governo, nem sempre é aceita como membro de sua comunidade, quando atinge a idade adulta (FEITOSA et al., 2010).

Na vivência cotidiana entre crianças e adultos, ocorre a construção, a transmissão e a incorporação de saberes de formas bem peculiares. Entre os xikrin do Pará, Cohn (2000) verifica que os adultos se dedicam a cuidados especiais com as crianças, que são mais vulneráveis a perder seu *karon* (alma) e morrer. Para os xikrin, o corpo e a pele do recém-nascido são moles e se endurecem com o tempo e, sobre a pele, é feita a pintura corporal, que funciona como uma “pele social”. Ver e ouvir, para os xikrin, são associados a aprender e conhecer e estão interligados entre si: uma criança se mostra apta para aprender algo quando se senta ao lado de quem já sabe para “ouvir”. O desenvolvimento de suas capacidades para tal é visto como natural, mas pode ser prejudicado pela ingestão de alimentos proibidos, o que pode ser interpretado como descuido da mãe – essa seria a etiologia dos problemas, inabilidades ou incapacidades de jovens e adultos.

Nas diferentes etnias, os segredos da vida adulta existem e são devidamente marcados por rituais de iniciação. Apesar de imersas na vida comunitária, é reconhecido que as crianças precisam fortalecer suas habilidades para se tornarem adultos e terem participação plena, o que significa poder casar e guerrear. Por mais participativas que possam ser na vida comunitária, um “tempo de espera” também é imputado a elas. Entre os xikrin, por exemplo, as crianças não devem comer a cabeça dos peixes, reservada aos velhos, sob risco de não se tornarem aptas a aprender (COHN, 2000).

A introdução da linguagem escrita e a consequente criação de escolas, conforme já adiantou Postman (1999), passa a marcar mais uma diferenciação entre crianças e adultos, antes inexistente. A preocupação dos pais era que seus filhos os ajudassem no trabalho, mas passa a ser a de enviar seus filhos para a escola (PINHEIRO; FROTA, 2009).

Na pesquisa de Pinheiro e Frota (2009) sobre a concepção de infância entre os jenipapo-kanindeu, do Ceará, as crianças entrevistadas, todas acima dos sete anos, identificaram que “ser criança” era brincar e estudar, assim como encontramos entre crianças urbanas.

A questão da educação escolar indígena se assemelha à questão da educação inclusiva, já que há uma ambiguidade entre oferecer o ensino regular para todos e oferecer um ensino particularizado. O que é respeitar as diferenças? O que é oferecer igualdade de condições? Quais são as “verdadeiras” necessidades da população atendida pelas escolas? As interrogações de Ladeira (2004) sobre a política de educação indígena fazem eco ao questionamento da educação inclusiva, que será discutida adiante:

Defrontamo-nos assim com a tensão decorrente de um projeto geral, único, para o conjunto das sociedades indígenas e uma diversidade de práticas particulares; entre a multiplicidade das condições locais e um projeto único referente ao conjunto das sociedades indígenas. Esta tensão se localiza num eixo temporal onde o conflito está entre a urgência da resposta ao hoje e a necessária construção do futuro.

(LADEIRA, 2004, p. 152).

Com a imensa diversidade indígena de culturas e línguas, uma pesquisa detalhada talvez possa encontrar concepções de criança e infância que se diferenciem substancialmente dos sentidos hoje associados aos termos em português. Tais conhecimentos poderiam vir a abalar as fortes convicções naturalistas sobre infância como uma fase de desenvolvimento, auxiliando os educadores a se abrirem para novos significantes e para o imenso mistério que nos apresenta cada criança, na encruzilhada entre a “urgência da resposta ao hoje” e a “necessária construção do futuro”.

1.2 Panorama histórico da Educação Infantil

A origem da Educação Infantil no Ocidente pode ser associada à obra *A escola da infância* (ou *A escola materna*), de Jan Amos Comenius (1592-1670), escrita em tcheco em 1628 e traduzida pelo próprio autor para o alemão (em 1633) e para o latim (em 1653). Essa obra obteve grande sucesso e foi traduzida também na mesma época para o polonês. Como historia Kulesza (2011), Comenius vislumbrou o cuidado com a criança como um ato educacional, sendo considerado o pai da Pedagogia moderna, sobretudo, no tocante à educação infantil:

Ao reconhecer que o modo pelo qual as crianças são criadas desde pequeninhas afeta a formação de atitudes e comportamentos, ao diferenciar as maneiras de instruí-las de acordo com suas capacidades, ao propor uma subsequente adaptação dos métodos à maturação física e mental, o manual de Comenius reflete uma concepção mais ampla de educação que a dos humanistas, cujas idéias consistiram basicamente em tornar mais agradável o ensino do latim para aprendizagem dos clássicos. (KULESZA, 2011, p. XXIV).

Comenius reconhece uma identidade infantil, diferenciando a criança do adulto e alertando para o fato de que ela é um sujeito merecedor de uma atenção especial. Vemos aí uma noção de infância delineando-se de modo atrelado aos cuidados do adulto, identificada, portanto, como um “bem” a ser protegido e bem encaminhado, educado. O autor recomenda a educação em casa, junto ao “regaço materno”, para que ocorra com toda a atenção necessária e com espontaneidade, “como um jogo”.

Dirigido aos pais, *A escola da infância* fornece orientações sobre saúde e puericultura, assim como, sobre a formação intelectual, que deve iniciar-se desde o nascimento. Ouvir histórias, brincar com outras crianças, ser ouvida, cantar e ouvir música, explorar objetos e agir sobre eles (atividades “mecânicas” e “arquitetônicas”), pintar e desenhar, aprender no dia a dia as primeiras noções de História, Astronomia, Ótica, Física, Aritmética, Geometria, Economia, Política, Gramática, Dialética e Retórica, além de práticas religiosas já figuravam como atividades benéficas às crianças até os seis anos.

A partir dessa idade, a criança deve ser entregue aos cuidados de um professor, já que estará madura para a escola pública, pois “[...] *por volta do quinto ou sexto ano o crânio se fecha completamente, enrijecendo o cérebro.*” (COMENIUS, 2011, p. 75). Sua preocupação com a preparação da criança antes de iniciar a escola será desenvolvida em *Pampaedia* (Educação Universal). Nessa obra, já se delineia uma concepção precursora da escola de educação infantil como uma pré-escola: uma “classe coletiva” ou “escola semipública”, com a reunião de crianças de quatro a seis anos na casa de “senhoras honestas”, sob custeio dos pais, para que as crianças aprendam a conviver, brincar, contar e exercitar os sentidos e a memória (KULESZA, 2011).

Sua obra, pioneira, acentua a importância dos pais na educação e dá orientações para o ensino às crianças de competências e conhecimentos socialmente validados, antes do período escolar. As orientações didáticas voltadas para os primeiros seis anos de vida já se baseavam na atividade lúdica e em diversas linguagens. Ajustar o ensino à

“verdadeira natureza” da criança foi a tendência pedagógica inaugurada naquele momento e que continua vigente até hoje. A tentativa de fundamentar essa “natureza” em estudos anatômicos e médicos, como o crescimento ósseo, já se delineava como uma busca por argumentos científicos, apesar de os objetivos e pressupostos da educação serem explicitamente religiosos.

A proteção da infância, a alfabetização e a educação religiosa foram importantes fatores para o surgimento das escolas destinadas às crianças mais novas em todas as partes do mundo. Outro precursor do jardim de infância com fins educativos foi o pastor protestante Oberlin (1740-1826), que abre na Alsácia, em 1770, uma sala para cuidar das crianças pequenas (*salle d’asile*), cujas mães trabalhavam no campo. Seu exemplo não teve seguidores, mas, posteriormente, por toda a Europa, surgiram iniciativas filantrópicas semelhantes, segundo historiam Abbagnano e Visalberghi (1993).

Na Escócia, o industrial e socialista Robert Owen cria uma escola, em 1816, para os filhos de seus funcionários (crianças a partir de 2 anos), com auxílio de Wilderspin. Samuel Wilderspin (1791-1866), educador britânico, dirigiu uma escola infantil em Londres com sua esposa e foi autor de diversas obras sobre Educação Infantil. Wilderspin também colaborou com o comerciante David Stow, que fundou, em 1826, na Inglaterra, a Sociedade Pró-escolas Infantis (*Infant School Society*). Em Paris, em 1826, uma *salle d’asile* é aberta por Adelaide Piscatory, que estende sua experiência pelos bairros operários sob a influência do trabalho de Owen.

Em 1828, um sacerdote italiano e diretor escolar (Ferrante Aporti) abre a primeira de muitas escolas infantis (*asili infantili*) que se seguiram na Itália sob sua orientação, explicitada no *Manual de Educação e Adestramento para as Escolas Infantis*, escrito em 1833. As crianças eram enviadas às escolas porque suas mães não podiam cuidar delas ou já que, devido à sua pouca idade, não podiam trabalhar. Além da guarda e assistência às crianças, as escolas de Aporti dedicavam-se à educação moral e religiosa e à educação intelectual, com lições de língua, rudimentos de escrita e leitura e exercícios aritméticos e incluíam também ginástica, jogos e canto. Criou-se um movimento em prol das escolas infantis, quer fossem no meio rural ou urbano, que se disseminou por toda a Itália, posicionando-se criticamente em relação ao “método” de Aporti e também ao de Fröebel, segundo registram Abbagnano e Visalberghi (1993).

Fröebel, nascido na Alemanha em 1782, concebe as bases do *Kindergarten*, ou jardim da infância, a partir de sua experiência com a obra educacional de Pestalozzi, na

Suíça. Fundado primeiramente em Blankenburgo, seu *Kindergarten* transforma-se num modelo logo disseminado pelo país. Pelo caráter reacionário da Alemanha após a Revolução de 1848, os jardins da infância foram proibidos em 1851, acusados de difundirem ideias socialistas e ateias.

A obra de Fröebel continuou após sua morte (em 1852) e foi largamente difundida, baseando-se em ideias que podemos reconhecer até hoje na educação, como a valorização da criança (que precisa ser considerada em relação às sucessivas fases da vida) e a valorização da atividade e do jogo. Seu modelo pedagógico propunha jogos e cantos, jardinagem, tecelagem, dobradura, recorte e atividade com um material denominado de “dons” (bola, esfera de madeira e cubo, hexaedro dividido em cubos e outras subdivisões do hexaedro, em tabuinhas e cubos).

O valor dado por Fröebel à primeira infância pode ser representado por uma de suas frases, citada por Luzuriaga (1983, p. 203): “*Saibamos ver o homem no menino, consideremos a vida do homem e da humanidade na infância. Reconheçamos no menino o germe de toda a atividade futura no homem*”.

Podemos verificar como, no início do século XX, surgiram diversas “pedagogias” ou métodos de ensino nos EUA e na Europa, especialmente na Inglaterra, na França e na Itália, onde as escolas infantis começaram a se disseminar com clara função assistencialista, abrindo um novo horizonte no campo da Educação e também da Psicologia infantil. O discurso em prol da educação da primeira infância contrapunha-se a um verdadeiro descaso social em relação a mães e crianças e ao estado de abandono em que a maioria das crianças de classes populares vivia.

O método Montessori foi criação da médica italiana Maria Montessori, que abriu em Roma sua primeira escola (*Casa dei bambini*), em 1907, num bairro de operários, após um período de trabalho com crianças internadas numa clínica psiquiátrica. A médica encanta-se com o trabalho de dois médicos franceses, Itard (1775-1838) e seu discípulo, Séguin (1812-1880), traduzindo para o italiano o livro de Séguin publicado em Paris, em 1846: *Traitement moral, hygiène et education des idiots* (*Tratamento moral, higiene e educação dos idiotas*, tradução nossa).

Por mais de quarenta anos, Montessori dedicou-se à educação numa perspectiva pedagógica que chamou de “científica”, fiel retrato de sua época e de sua formação médica. A educadora advoga a necessidade de pesquisa e interlocução com outras ciências, para estudar o crescimento e a transformação física da criança e para entender

o universo infantil. Ela defendia a noção de um homem “naturalmente bom” e de uma educação para a liberdade, apregoada desde Rousseau (1712-1778). Sua inquietação diante da criança e sua atitude investigativa se perderam nas tentativas de reprodução de uma metodologia extremamente estruturada, em diversas partes do mundo.

A distinção montessoriana entre crianças normais e anormais, bem como sua classificação de “defeitos das crianças fortes” e “defeitos das crianças fracas” (MONTESSORI, 1987), merece uma discussão à parte, devido à grande influência que suas ideias tiveram no meio educacional, sobretudo, quanto à Educação Infantil.

Outro médico, o belga Ovide Decroly (1871-1932), também desenvolve uma psicologia da criança, após trabalhar com crianças deficientes e funda, em 1907, a *École l'Ermitage*, em Bruxelas, elaborando uma importante proposta pedagógica que incluía, por exemplo, a noção de “percepção global” e de “interesse” (os “centros de interesse” tão conhecidos entre os pedagogos).

Nos EUA, Arnold Gesell, psicólogo e médico nascido em Alma (Wisconsin), publica em 1912 *The normal child primary education (A educação primária da criança normal*, tradução nossa), quando fundou a Clínica de Yale para o Desenvolvimento da Criança. Sua descrição dos estágios de desenvolvimento psicomotor (Escala de Gesell) segue os padrões científicos da época e sua noção de maturidade influencia até hoje o pensamento ocidental sobre a criança, não só na Educação e na Psicologia, mas também na Pediatria.

Gesell afirma: “*The measure of a society is its reverence for children.*” (“*A medida de uma sociedade é a sua reverência pela criança*”, tradução nossa). A palavra medida não aparece em vão, pois justamente se tratava de uma busca de medidas e padrões comprováveis, num movimento oposto ao da Psicanálise que, na mesma época, atestava a singularidade irredutível de cada um. A partir do momento em que o crescimento da criança e o desenvolvimento de suas capacidades são estudados e formulados num discurso científico, estabelece-se um padrão de normalidade.

A própria noção de normalidade havia sido estabelecida há pouco tempo, graças à curva de Gauss que, oriunda da estatística, passa a ser aplicada a todos os campos do conhecimento, inclusive nas ciências humanas.

Na Inglaterra, a educadora socialista Margaret McMillan (1860-1931) publica *The Nursery School*² em 1919, reunindo orientações de saúde, educação e administração escolar, a partir de sua própria escola, aberta em 1913, num bairro pobre de Londres, antes de haver legislação sobre o tema. Margaret McMillan reconhece que a necessidade das escolas infantis é grande e urgente, porém ainda se encontra em período experimental – é reconhecida como uma das criadoras do conceito de escolas infantis, com ênfase no brincar e na atividade infantil.

A ideia de que o amor parental bastava nos primeiros anos de vida é criticada por ela, que testemunhava os altos índices de mortalidade, negligência e maus tratos. Talvez aqui já se encontrasse uma noção desnaturalizada de infância e maternidade, sem que tenhamos conhecimento de que McMillan tenha tido contato com a tese de Hilferding sobre o mito do amor materno, escrito em 1910.

No curso de formação de professoras fundado por sua irmã, Rachel McMillan, defendia a ideia de que as professoras precisavam estudar Psicologia, mas que, fundamentalmente, precisavam aprender na prática, junto às crianças. É surpreendente encontrar relatos sobre alguns alunos em particular (e como sua singularidade foi levada em conta na instituição) num manual que se propõe claramente a prescrever orientações gerais.

Tal caso é revelador de como o posicionamento subjetivo de um educador não é de todo determinado pelas correntes teóricas que o embasam, pois há algo a mais que engancha um adulto a cada criança que está sob sua responsabilidade, que é da ordem de um saber inconsciente, de seu desejo e de sua própria infância recalcada.

A ideia de respeito à criança permeia diversas iniciativas educacionais, porém talvez a mais ousada tenha sido Summerhill. Em 1921, a escola que daria origem a Summerhill é fundada por Alexander Neill e sua esposa, em Dresden (Alemanha), visando à livre expressão das emoções e na qual podemos identificar clara influência psicanalítica.

Com um funcionamento completamente original, baseado em liberdade e democracia, a escola muda para a Áustria e, em 1927, para o sul da Inglaterra, onde ganha seu nome, Summerhill, e encontra seu local definitivo (Leiston), juntamente com a notoriedade internacional e grande número de alunos, depois da publicação dos livros de Neill nos EUA, no fim da década de 1950.

² A tradução do inglês corresponde a: *nursery*: creche; *nursery school*: escola maternal.

Em 1924, o professor primário francês Celestin Freinet cria uma cooperativa de professores que dá início ao movimento da Escola Moderna na França. Pouco antes da Segunda Grande Guerra, abre sua própria escola com sua esposa, Élise, e põe em prática uma nova pedagogia, que enfatiza a dimensão social da criança e propõe o uso de técnicas como jornal, livro da vida (diário individual e coletivo), aula-passeio, projetos de trabalho, texto livre e outros, sob um sistema de cooperativa e com integração escola-família-comunidade.

Ainda nesse mesmo período, na Suíça, Jean Piaget (1896-1980) dedica-se a pesquisar a respeito do pensamento infantil, como coordenador do Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra, após ter se formado em Ciências Biológicas e ter tido contato com o trabalho de Bleuler e Jung (em Zurique) e com Pierre Janet e Théodóre Simon (em Paris). A Psicanálise estava em franca ascensão e Piaget tem uma interlocução com psicanalistas, apesar de, posteriormente, seguir exclusivamente o caminho da pesquisa epistemológica. Seus conceitos sobre o desenvolvimento cognitivo disseminaram-se mundialmente a partir dos anos 1950, com a intensificação das pesquisas no Centro Internacional de Epistemologia Genética, aberto por ele em 1955.

Os estudos de Piaget são responsáveis, em grande escala, pela noção de desenvolvimento infantil que operam na maioria das escolas do mundo ocidental. Piaget promove a visão da criança como um sujeito epistêmico, que não está submisso às forças maturacionais nem à transmissão cultural, mas que tem papel ativo na construção de conhecimentos, graças a um processo que chamou de equilíbrio. Talvez por reconhecer um fator inconsciente nos processos de construção de conhecimento, Piaget mantém alguma ligação com a teoria psicanalítica ao longo de sua pesquisa, proferindo, como exemplo, uma conferência na Associação Psicanalítica Americana, em 1970, acerca do inconsciente afetivo e do inconsciente cognitivo (LAJONQUIÈRE, 2007). Renegando o espírito de Piaget, contudo, sua teoria foi levianamente assimilada ao modelo desenvolvimentista e convertida em nova escala de medição da inteligência, principalmente nos meios (psico)pedagógicos (LAJONQUIÈRE, 2007).

Piaget, no início de sua carreira, fez alguns meses de análise com Sabina Spielrein, ex-paciente de Jung e uma das primeiras mulheres aceitas na Sociedade Psicanalítica de Viena.

Quando volta à Rússia, seu país natal, Sabina Spielrein dirige um Jardim da Infância no centro de Moscou, para crianças de um a cinco anos, inspirado nas ideias

psicanalíticas, a convite de Vera Schmidt (1889-1937). Schmidt, educadora russa formada sob influência das ideias de Fröebel, estuda Psicanálise e coordena as atividades do *Detski Dom* (orfanato ou jardim da infância, aberto em 1921). Foi uma verdadeira tentativa de utilizar a Psicanálise como inspiração pedagógica e, portanto, é descrita em detalhes no item sobre Psicanálise e Educação Infantil.

Além das inovadoras experiências em educação psicanaliticamente orientada, a Rússia foi o berço de dois grandes nomes da Psicologia do Desenvolvimento bem influentes na Educação: Luria e Vygotsky, sendo o segundo reverenciado na Pedagogia atual.

Lev Vygotsky (1896-1937), formado em Direito e, posteriormente, em Medicina, inicia seus trabalhos em Psicologia e Neuropsicologia, desenvolvendo um grande corpo teórico sobre pensamento, linguagem e educação, apesar de sua morte prematura.

A Rússia já contava na época com um grande número de escolas pré-primárias, com subsídio governamental desde 1893 e, de modo integrado ao sistema de educação pública, desde a Revolução de 1917. As regras para essas escolas eram rígidas e se ensinava a ler, escrever, contar e falar duas ou três línguas estrangeiras.

Considero que a Psicanálise tenha tido grande participação na implantação de escolas de educação infantil em diversos países, já que atraía o interesse dos educadores graças às noções de sexualidade infantil e relações familiares.

Em 1937, Anna Freud, filha mais nova de Freud e então Diretora do Instituto de Treinamento Psicanalítico em Viena, abre um jardim de infância para crianças pobres, inspirado no método Montessori. No ano seguinte, porém, muda-se com seu pai e família para Londres, onde seu trabalho com a educação infantil prosseguiu, aliado à formação de psicanalistas, na Clínica de Terapia Infantil de Hampstead.

Segundo Kramer (1992), a Segunda Guerra Mundial marca um novo período no atendimento pré-escolar, já que inaugura uma grande demanda por assistência social para crianças pequenas, cujas mães saíram de casa para trabalhar, ou órfãs de guerra, como bem exemplifica a experiência de Lóczy.

O orfanato de Lóczy foi uma experiência única e exemplar no atendimento institucional a crianças pequenas, apesar de ainda pouco conhecido no Brasil. Em 1946, a médica Emmi Pikler, formada em Viena, é designada para dirigir um orfanato em Budapeste, de onde desenvolve importantes concepções sobre a educação de bebês e

crianças pequenas, desviando-se do discurso dominante na Pedagogia de “respeitar” um suposto desenvolvimento natural da criança e reconhecendo a importância do laço que se estabelece entre a criança e seu cuidador.

Conhecido como “método Lóczy”, seu trabalho uniu investigação sobre desenvolvimento infantil e prática, seguindo alguns princípios que podem ser considerados fundamentos para a educação nos primeiros anos de vida, dentre os quais destacamos:

[...]

- valoração positiva da atividade autônoma da criança, baseada em suas próprias iniciativas;
- o valor das relações pessoais estáveis da criança – e dentre estas, o valor de sua relação com uma pessoa em especial – e da forma e do conteúdo especial dessa relação;
- uma aspiração constante ao fato de que cada criança, tendo uma imagem positiva de si mesma, e segundo seu grau de desenvolvimento, aprenda a conhecer sua situação, seu entorno social e material, os acontecimentos que a afetam, o presente e o futuro próximo ou distante;
- o encorajamento e a manutenção da saúde física da criança, fato que não só é a base dos princípios precedentes, como também é um resultado da aplicação adequada desses princípios.

(FALK, 2004, p. 23)

As novas situações familiares suscitaram, de modo geral, preocupação com as necessidades emocionais das crianças. Kramer afirma que:

Depois da guerra, tornou-se evidente a influência da teoria psicanalítica e das teorias do desenvolvimento da criança na prática pré-escolar. A psicanálise fortalecia as intensas discussões existentes em torno do maior ou menor permissividade que deveria existir na educação das crianças, trazendo à discussão temas tais como frustração, agressão, ansiedade.

[Em nota de rodapé, a autora acrescenta: Nos Estados Unidos, foi de significativa influência a publicação, em 1946, do *Common sense book of baby and child care*, por Benjamin Spock, como também o conceito de “personalidade sadia para cada criança”, introduzido por Erik Erikson [...].] (KRAMER, 1992, p. 27)

Além do comportamentalismo norte-americano, outras tendências foram trazidas da Administração para o campo educacional: os estudos de dinâmicas de grupo e relações humanas e a Teoria dos Sistemas, que ofereceram sustentação a uma pedagogia

tecnicista. Goulart (2011) também identifica que, desde meados dos anos 1960, havia um modelo de desenvolvimento político-econômico que buscava a racionalização do processo produtivo, o que se estendeu a todos os setores da vida social, inclusive à Educação.

Tanto a abordagem sistêmica quanto a comportamentista propõem uma visão do processo pedagógico que se baseia no controle como recurso para o atingimento de níveis mais elevados de eficiência e eficácia. Ambas baseiam-se no modelo positivista de ciência neutra e objetiva, o que torna compreensível sua adoção num momento político em que se pretendia negar a influência do social quer sobre a produção, quer sobre a apropriação da ciência.

(GOULART, 2011, p. 189)

Nessa grande tendência, a singularidade da criança fica totalmente descartada, já que ela passa a ser vista como elemento de um sistema – se o sistema precisa funcionar com eficácia, as crianças com qualquer descompasso em relação à média normal precisam ser excluídas. A preocupação com a produtividade das escolas de ensino fundamental e com o êxito na alfabetização levou a uma atenção sobre a qualidade da Educação Infantil como possibilidade de acelerar as aprendizagens e corrigir precocemente quaisquer deficiências.

Tal perspectiva também é verificada por Kramer (1992, p. 29) nas referências explícitas dos estudos internacionais a uma função compensatória da educação pré-escolar, “[...] culminando, em 1965, com a criação do Projeto Head Start de assistência médica, dentária e de serviços educacionais para crianças em idade pré-escolar.”. Tal projeto norte-americano, que começou como um programa de verão, de oito semanas, foi mais tarde estendido para um ano, antes de a criança iniciar a pré-escola, e existe até os dias atuais, atendendo crianças desde o nascimento até três anos de idade. A educação pré-escolar era vista como correção de uma privação cultural e medida preventiva do fracasso escolar, o que é duramente criticado pela autora como uma concepção liberal e idealista de mundo: “*Reforma pedagógica é confundida com mudança social e o pré-escolar é divulgado como solução para os problemas urbanos, sociais, econômicos, raciais.*” (KRAMER, 1992, p. 30).

Em 1992, é publicado em língua portuguesa o livro *A criança em ação*, que descreve o modelo *High Scope* desenvolvido em Michigan (EUA), desde meados de

1960, com seu Currículo de Orientação Cognitivista, inicialmente para “crianças de meios desfavorecidos” e, desde 1970, estendido a crianças de todas as classes sociais.

Os aspectos político-econômicos foram os principais motivadores das mudanças na Educação Infantil nas últimas décadas e trouxeram influências sobre a noção de infância. Pode-se citar a reforma de ensino espanhola como um movimento de grande repercussão no Brasil. Com a reestruturação do sistema de ensino na Espanha (*Ley Orgânica 1/1990 - LOGSE*), que visava recuperar o enorme atraso educacional em relação aos outros países da Europa, algumas ideias se tornam centrais no debate pedagógico, como atenção à diversidade, avaliação de capacidades e atitudes, integração escolar de alunos com “necessidades educativas especiais” e aprendizagem significativa.

Outro marco de grande questionamento e mudança no ensino da leitura e da escrita e, conseqüentemente, em toda a Educação Infantil, foi o trabalho desenvolvido por Teberosky e Ferreiro. A argentina Emília Ferreiro (radicada no México, aluna e professora na Universidade de Genebra, ao lado de Piaget) e a psicóloga espanhola Ana Teberosky desenvolvem estudos sobre o processo de alfabetização, segundo pressupostos construtivistas, que estabelecem etapas sucessivas de aproximação ao sistema alfabético de escrita. A criança, mesmo quando erra, mostra hipóteses inteligentes e, desse modo, a reprodução de modelos corretos é desvalorizada, em prol de produções que revelem o “autêntico” pensamento infantil.

Se a formulação de desenvolvimento normal estava bem assentada sobre pressupostos da epistemologia genética de Piaget, a inclusão de crianças com “necessidades educativas especiais” abre um importante espaço para o convívio e o trabalho educacional de crianças em sua diversidade, agindo no sentido de enfrentar a não conformidade da infância aos parâmetros pré-fixados. O movimento de inclusão ganha força e notoriedade a partir da Declaração de Salamanca.

Em 1994, em Salamanca, na Espanha, a Declaração de Princípios, Política e Prática em Educação Especial aponta novos rumos para a Educação, em termos mundiais: define a Educação Infantil como uma das áreas prioritárias da educação para todos (com foco em crianças e jovens com deficiência ou necessidades educativas especiais), ao lado da educação para o trabalho, de adultos e educação de meninas; orienta uma “pedagogia centrada na criança”, com sistemas flexíveis e serviços de apoio

(recursos, treinamento em serviço, pesquisas, parceria com equipes de escolas especiais porventura existentes) para atender as “necessidades educativas especiais”.

A partir de 1995, Portugal também inicia um movimento de reforma do ensino que se estende até os dias atuais, ampliando a educação pré-escolar e investindo na formação de professores, na gestão autônoma e democrática das escolas, na reformulação curricular, com clara fundamentação em teóricos, como Phillippe Perrenoud e Donald Schön.

Conforme analisa Benavente (2001), eleger a Educação como prioridade é uma atitude de governos democráticos necessária, porém arriscada, já que os resultados dos investimentos em Educação não se adequam ao ritmo das expectativas políticas. Do mesmo modo como já vimos anteriormente, o ensino infantil continua depositário de grandes esperanças.

O entendimento de que a educação e a formação são indispensáveis para mais igualdade e justiça, podendo atenuar a reprodução das desigualdades de geração em geração e do seu papel decisivo na construção de uma sociedade mais moderna e competitiva, com mais cidadania, levou o Governo a atribuir particular importância à educação pré-escolar e à educação básica. E isto porque «um bom começo vale para toda a vida». (BENAVENTE, 2001, p. 106).

A criança é vista não mais somente como um “bem” a ser protegido pela família, mas também, como investimento social. A modernidade alinhou criança a futuro. A criança, como representante da potencial riqueza das nações (BIRMAN, 2009),³ passou a atrair esforços governamentais que procuravam, de certa forma, suprir uma maternagem prejudicada com o crescente trabalho feminino.

De qualquer forma, o alinhamento entre os pressupostos de Piaget e um ensino voltado ao desenvolvimento cognitivo e à atividade da criança encontra-se bem estabelecido e solidificado na maioria dos países da Europa ocidental e da América.

O apelo à reflexão do professor, em sua prática cotidiana, para criar um modelo próprio com as “crianças reais” parece sucumbir em meio à tendência assoladora da Pedagogia em funcionar por meio de métodos generalistas e, de certa forma, dessubjetivantes.

³ Em evento promovido pelo CEP em 19/9/2009, em SP, Joel Birman falou da família contemporânea e alertou que, na pós-modernidade, a criança não tem mais o mesmo valor. Destituída daquele capital simbólico, é pouco investida libidinalmente e passa a ser, com mais frequência, objeto de assédio e pedofilia.

1.3 A Educação Infantil no Brasil

A educação pré-escolar no Brasil, sua política e suas transformações ao longo dos anos foram bem pesquisadas por diversos autores, principalmente na década de 1980, momento em que urgia a defesa de um enfoque educacional para as instituições já existentes e a ampliação da rede pública, demandada por movimentos sociais.

Apesar de Kramer (1992) indicar que creches e jardins da infância só apareceram no Brasil no século XX (uma creche para filhos de operários em 1908 e o Jardim de Infância Campos Salles em 1909, no Rio de Janeiro), um primeiro jardim da infância, o Menezes Vieira, foi aberto em 1875 e, logo em seguida, fechado por falta de apoio do poder público. Em 1896, em São Paulo, um jardim da infância estadual foi aberto anexo à Escola Normal da Capital (mais tarde E. E. Caetano de Campos), para servir de estágio aos futuros professores.

Fruto do projeto político da burguesia do café, o primeiro jardim da infância do estado de São Paulo logo foi transferido para um prédio do arquiteto Ramos de Azevedo, que dispunha de amplas salas de aula, com salão para atividades motoras e de canto e áreas cobertas para os jogos infantis. Em seu decreto de fundação, é afirmado que o funcionamento do jardim da infância seguirá o modelo de Fröebel, a “educação dos sentidos”, utilizado nas escolas para a primeira infância em vários países do mundo.

Na sede do jardim da infância anexo à Escola Normal da Praça, foram realizados os encontros da recém-inaugurada Sociedade de Educação de São Paulo, da qual Renato Jardim foi presidente entre 1928 e 1929. Apesar de Jardim ter sido um veemente crítico da aplicação da Psicanálise à educação, a teoria freudiana era objeto de estudos e palestras na Sociedade de Educação, da qual participavam, dentre outros, Durval Marcondes e Pedro de Alcântara. Havia uma comissão de Higiene Mental e Educação dos Anormais, Educação Primária, Universitária, Estética, Física e outras, porém nada referente à Educação Infantil.

A “educação dos anormais” estava pautada nos pressupostos eugenistas vigentes à época, baseados em estudos e práticas médicas e psiquiátricas. Como apresentado adiante no item sobre o histórico da Psicanálise no Brasil, os primeiros psicanalistas

brasileiros tiveram importante papel na configuração da noção de uma criança anormal e de seus desdobramentos educacionais.

Somente no fim de 1930, é criado no Brasil o Ministério da Educação e, em 1933, é promulgado um decreto que institui uma verdadeira reforma de ensino. Os professores primários passam a ser vistos como educadores a serviço da saúde e surge a disciplina de Biologia Educacional no Curso Normal do Instituto de Educação, que ficou a cargo de Lourenço Filho.

O Instituto de Educação foi criado por Fernando de Azevedo, por meio do decreto 5.846, de 21 de fevereiro de 1933, assim composto: jardim da infância, escolas primária e secundária, escola de professores, centro de psicologia aplicada à educação, e centro de puericultura. Nessa ocasião, o ensino normal foi elevado a nível superior, e a escola que durante mais de oitenta anos formara professores primários começou a se diferenciar.

(CENTRO DE REFERÊNCIA MÁRIO COVAS – SEE/SP)

No Instituto de Educação, foi instalado o Centro de Puericultura, que propiciava aprendizado prático. Graças à formação de professores e aos critérios exigidos para a prática da profissão, podemos inferir qual era a visão de criança que vigorava na sociedade: a ênfase na puericultura aponta para uma criança que precisava de um ambiente “são” e “higiênico” para se desenvolver naturalmente e logo estar em condições de assimilar os conteúdos escolares.

No contexto pós-revolução de 1932, foi fundada a Universidade de São Paulo, em 1934, que incorporou o Instituto de Educação em sua Faculdade de Filosofia. Nessa época, formou-se o movimento da Escola Nova.

O movimento denominado de Escola Nova visava à “reconstrução educacional” idealizada por um grupo de artistas e intelectuais em prol de uma educação obrigatória, pública e leiga. Paralelamente à abordagem liberal dos defensores da Escola Nova, havia os defensores das escolas católicas, ligados a uma pedagogia tradicional e ao ensino religioso (então abolido nas escolas públicas). Embora os defensores da Escola Nova não se referissem especificamente às crianças com menos de seis anos, os mesmos discursos, conforme relata Kramer (1992, p. 55), “[...] *surgirão, anos mais tarde, em defesa da educação pré-escolar*”, proclamando a educação como direito de todos e possibilidade de ascensão social.

Em 1935, são criados os três primeiros “parques infantis” em São Paulo, ligados ao Departamento de Cultura Municipal, a cargo de Mário de Andrade. Os parques infantis visavam desenvolver atividades recreativas e assistenciais, o que inaugurou uma política pública voltada a crianças a partir dos três anos de idade. A prática de ginástica, esportes e atividades ao ar livre está fortemente ligada ao espírito sanitarista da época, que repercutiu na construção dos prédios escolares com mobiliário específico e aplicação de exames médicos e testes (visão, audição, saúde geral, inteligência).

Nas escolas brasileiras, além da puericultura alicerçada na Medicina, a Psicologia ocupava lugar de destaque. Desde seu início é uma disciplina de grande interesse para os educadores e exerce influência direta nas práticas escolares, graças aos estudos de desenvolvimento, testes e parâmetros de avaliação, sendo considerada uma tentativa de se compreender a criança, para fazer um ensino ajustado à “sua verdadeira natureza”, o que ia ao encontro dos ideais políticos de então.

A Psicologia Experimental segundo o modelo americano, que se instalou no ensino das faculdades de Filosofia em meados da década de 1950, preparou terreno para a tecnologia educacional que foi amplamente aceita nos anos 1960, fundamentada principalmente nos trabalhos de Skinner.

Os grandes centros urbanos – Rio, São Paulo, Minas – foram os responsáveis pela divulgação da terceira tendência da psicologia neste período – a Psicometria. Trazidos dos Estados Unidos, os testes eram utilizados para diagnóstico da inteligência, para sondagem de aptidões, avaliação dos interesses. Tornou-se necessária até mesmo a criação de instituições especializadas em lidar com estes instrumentos.

(GOULART, 2011, p. 184).

No compêndio de Práticas Escolares de Antônio D’Ávila, publicado em 1955 (SP), a lista de livros sugeridos para a “biblioteca do professor” incluía: *As crianças anormais* (Alfred Binet), *La pratique des testes mentaux* (Buyse), *Psychologie de l’enfant et psychologie expérimentale* (Claparède), *Psicologia* (Sampaio Dória), *Psicologia da criança* (J. S. Ferraz), *Précis de psychologie* (W. James), *Psicologia e lógica* (L. Jaspers), *Psicologia* (W. Warren), *Psicologia do comportamento* (H. Pieron), *Psicologia da infância* (Sílvio Rabelo), *Psicologia Pedagógica* (Otto Lippmann) e dezenas de outros títulos de Psicologia, de autores nacionais e estrangeiros. Ao lado da Psicologia, os estudos de Pedagogia e Didática indicavam leituras sobre a escola ativa e os métodos Decroly e Montessori, principalmente. Tal indicação bibliográfica mostra

claramente a busca da Pedagogia por uma base “científica”, que pretendia encontrar na Psicologia recursos para conhecer a criança “de verdade”. Tal recurso só levou os educadores a desenvolverem, em vão, métodos e procedimentos didáticos que seriam adequados a essa criança desvelada, bem como, a tentarem enquadrar as crianças reais a esse modelo psicológico ideal.

Desde 1946, com a nova Constituição brasileira, havia uma discussão em torno do Plano Nacional de Educação, que visava a uma unidade nacional na implementação das redes de ensino e nas diretrizes educacionais, porém sem tirar a autonomia dos estados. Entre as décadas de 1950 a 1960, ocorria no país um forte movimento no cenário educacional, com grupos defensores da escola pública e grupos defensores da escola privada, que culmina, em 1961, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Embora tenha frustrado o grupo liberal, a ideologia reinante entre ambos os grupos considerava que a Educação era um valioso recurso estatal de formação política e de mão de obra.

Com a Lei 4.024/61, as escolas particulares ganharam autonomia para definição de método pedagógico, fato que autorizou novas experiências e a criação de “escolas experimentais” – antes dessa época, havia somente algumas classes experimentais em escolas públicas regulares. Em São Paulo, destacaram-se na rede pública o Grupo Escolar Experimental Dr. Edmundo de Carvalho (conhecido como o Experimental da Lapa), o Instituto de Educação Macedo Soares (na Barra Funda, atual E. E. Cons. Antonio Prado) e a Escola de Aplicação da USP. São abertas diversas escolas particulares, algumas sem ligação com instituições religiosas, baseando-se nos princípios da Escola Ativa ou no Método Montessori, introduzido no Brasil por Padre Pierre Faure naquele mesmo período.

Sob o governo militar no Brasil, é promulgada nova LDB (Lei 5.692/71) e o ensino passa a se organizar em 1º e 2º grau, desobrigando o Estado de oferecer escola pública gratuita a todos, já que a educação é dever “solidário” do estado, da família e da comunidade. Assim, somente o 1º grau é obrigatório e gratuito nas escolas públicas e seu currículo inclui as disciplinas de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde, reafirmando o caráter higienista e moralista da educação. São instituídos os cargos de Coordenador Pedagógico e Orientador Educacional. A Educação Infantil, sob a LDB de 1971, fica simplesmente citada a título

de “educação conveniente” para crianças com idade inferior a sete anos, oferecida em “escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes”.

Em plena ditadura política, os educadores mantinham estudos sobre Psicologia e métodos pedagógicos para melhor controlar e garantir a eficácia educativa, ainda com algumas iniciativas de aplicar as ideias da Escola Ativa. Poucos fizeram crítica ao sistema de ensino público. Seu maior expoente foi Paulo Freire, que viveu exilado no Chile de 1964 até o início de 1970 e, em Genebra, de 1970 a 1980, numa discreta e subversiva luta por uma Educação e um país mais democráticos. Foi um período de grande crescimento de escolas particulares, fato que acentuou as desigualdades sociais no acesso à Educação, abriu espaços de pesquisa e experimentação, notadamente, no campo da Educação Infantil, a salvo de maiores exigências legais.

Em São Paulo, em bairros da região oeste próximos às duas maiores Universidades (USP e PUC), surgem diversas dessas escolas identificadas como alternativas, nas quais eram lidos e discutidos autores, como Paulo Freire, Freinet, Neill e teóricos psicanalistas, como Freud, Klein, Reich e Winnicott. Nessas escolas, se ousava pensar e criar. Dentre as escolas que seguiam esse pensamento “mais avançado”, podemos citar, por data de fundação: 1971 – Degrau Escola Integrada; 1972 – Colégio Equipe e Criarte; 1975 – Fralda Molhada, Colégio Oswald de Andrade, Pirâmide e Poço do Visconde; 1977 – Escola Novo Horizonte; 1978 – Escola Carandá; 1979 – Escola Ibeji; 1980 – Viramundo, Escola da Vila, Carlitos e Dominó.

Nessas escolas alternativas, em sua maioria no âmbito da Educação Infantil, ocorreram experiências de atendimento a alunos com problemas de desenvolvimento, síndrome de Down e psicoses junto aos demais alunos (o que atualmente é designado como “inclusão”), que mobilizavam a escola toda. Eram iniciativas originais, já que atendiam esses alunos, antes destinados apenas a escolas especiais, fundamentando-se tanto num posicionamento político quanto numa proximidade daqueles profissionais com a Psicanálise e a Psicologia. A criança começa a sair de uma posição de objeto para uma posição que considerava sua subjetividade.

Revah (1995), em sua pesquisa sobre as “pré-escolas alternativas”, afirma:

A “loucura” era entendida como algo que habitava a subjetividade de qualquer um (adulto ou criança) e que também estava presente nos processos grupais, não para ser reprimida, mas para ser mostrada, elaborada, incorporada numa circularidade em que, às vezes, as

fronteiras entre o que era considerado sanidade e loucura se diluíam. Essa “loucura” ia de mãos dadas com a vontade de transgredir os limites que a ditadura e a sociedade colocavam, não só nos comportamentos, mas também na linguagem. (REVAH, 1995, p. 57).

Esse autor identifica que, apesar de buscarem fundamentação teórica, a experiência era a principal fonte de inspiração para as práticas inovadoras. Dentre as fontes teóricas utilizadas, sem dúvida, as que mais se destacaram foram o construtivismo piagetiano e a Psicanálise, embora tais influências tenham vindo em grande parte de profissionais graduados em faculdades de Ciências Sociais, Psicologia, Filosofia, Artes, e não, de professoras formadas em nível técnico, o Magistério, como era a formação mínima exigida por lei.

Em 1975, o MEC criou o CODEPRE (Coordenação de Educação Pré-Escolar) que, naquele mesmo ano, elaborou o Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-Escolar no Brasil. Enquanto as escolas particulares eram comumente chamadas de pré-escolas, desde 1975, as escolas municipais passaram a ser identificadas como escolas de educação infantil, o que reflete uma crítica e uma tentativa de mudança do caráter preparatório desse nível de ensino.

Os discursos em defesa da Educação Infantil tiveram efeito tímido. Conforme análise de Kramer (1992), embora a matrícula na Educação Infantil viesse se expandindo desde 1968, tal expansão ocorreu nas camadas mais privilegiadas da população e somente 3,51% das crianças na faixa etária pré-escolar eram atendidas em 1974, das quais, mais de 45% na rede privada. Esses dados indicam que, “[...] *não obstante ser inegável a importância proclamada pelas autoridades governamentais, a concretização do atendimento à maioria das crianças está longe de se tornar realidade.*” (KRAMER, 1992, p. 90).

A política educacional podia ser caracterizada como “estagnada e omissa”, por identificar na criança e na família a origem do problema, e não estabelecer medidas para a viabilização de suas metas. A criança, como sujeito, não fazia parte do cenário da educação pública e da maioria das escolas privadas, restringindo-se ao diminuto universo das “pré-escolas alternativas”.

Conviviam, portanto, paralelamente, duas tendências na Educação Infantil do Brasil, mais especificamente em São Paulo: a educação infantil assistencialista e a educação infantil progressista. As creches ligadas à Secretaria do Bem-estar Social e os jardins de infância públicos, com visão compensatória, contavam com poucos recursos.

Os berçários e escolas particulares, que buscavam formular propostas inovadoras para o desenvolvimento das capacidades globais da criança e de sua criatividade e espírito crítico, restringiam-se ao atendimento das classes média e alta. Ambas as tendências, grosso modo, baseavam-se em pressupostos cognitivistas, de orientação norte-americana ou europeia.

Ao analisar as tendências dominantes em Psicologia da Educação na década de 1980, Goulart, já em 1987, percebe...

[...] um redespertar do interesse pela teoria de Piaget e pela Psicanálise. O 1º caso se justifica pela dependência cultural, pois os Estados Unidos, dez anos antes, haviam decidido substituir o modelo comportamental de ensino por outro que desse espaço à criatividade e optaram pelo piagetismo. A Psicanálise, por sua vez, deixou de ser vista apenas como uma forma de psicoterapia e passou a ser encarada como referencial para reflexão sobre diversos problemas, inclusive sobre educação. (GOULART, 2011, p. 190).

Para ilustrar esse “retorno a Piaget” e uma vertente psicológica que permanece firmemente aderida à Pedagogia dos anos 1980, numa série de publicações voltadas a educadores (*A pré-escola brasileira*, Série Cadernos de Educação da Livraria Pioneira Editora), encontramos, com “ares” de novidade: *Piaget e a Pré-escola; Uma nova metodologia de educação pré-escolar* (grifo nosso) – igualmente fundamentado em estudos piagetianos; *O pré-escolar: Um enfoque comportamental* e *A Pré-escola centrada na criança: Uma influência de Carl R. Rogers*. Wallon é um autor que também começa nessa época a ser lido e estudado no Brasil.

A partir de 1980, com a abertura política e o vertiginoso aumento da rede escolar, tanto pública quanto privada, os desafios do ensino também aumentam, tanto nos aspectos administrativos como nos aspectos pedagógicos e educacionais. São inauguradas as creches da USP, como espaço de intensa experimentação e de fortalecimento da ideia de educação da criança pequena como um direito.

Revah (1995) analisa que o momento de redemocratização marca uma mudança no rumo das escolas chamadas alternativas. Após um período em que, no interior das escolas, se podia experimentar o que era proibido, num intenso envolvimento de educadores e pais que “respiravam educação”, sucede-se um período em que o “viver educação” adquire um gosto amargo, já que, apesar de todo o investimento pessoal, a questão dos limites e conflitos vai avançando junto com o questionamento político.

O período que chamei de “viver educação” termina e começa um novo período (ou terceiro momento), coincidindo com o refluxo da repercussão das lutas sociais e com o tom pejorativo que a palavra “alternativa” adquiriu, sobretudo nesse segmento das camadas médias e quando vinculada a determinados processos. As escolas “alternativas” se modernizam, muitas educadoras começam a ter uma atitude de aberta rejeição em relação ao próprio passado “alternativo” e se aproximam do que, no início, havia sido rejeitado (ligado ao tradicional e ao moderno). A maioria dessas escolas volta-se para questões escolares clássicas e aprofunda aspectos que até então não haviam sido muito relevantes (como o trabalho nas diferentes áreas do conhecimento). No discurso, ganham espaço e são ressignificadas algumas palavras, como disciplina e lucro. (REVAH, 1995, p. 61).

Nesse movimento de fortalecimento das escolas, num período econômico de grande instabilidade, algumas dessas escolas alternativas e autoidentificadas como tendo um “projeto pedagógico inovador, ensino laico e corpo docente qualificado”, associam-se e formam, em 1982, o Grupo, uma Associação de Escolas Particulares que passa a atuar fortemente no plano político e no pedagógico. Alguns profissionais oriundos das escolas “alternativas” de São Paulo formam grupos de discussão educacional, pedagógica e administrativa que permanecem até o início dos anos 1990: o Interescolas (iniciado em 1986, com administradoras escolares) e o Movimento (fundado em 1988, com coordenadoras pedagógicas e orientadoras educacionais).

Em 1986, em São Paulo, é aberto o Crecheplan (hoje Instituto Avisalá) com o intuito de melhorar a qualidade do atendimento de creches e atuar na formação de seus profissionais. É um período em que os estudos construtivistas estão disseminados na educação brasileira, e não mais, restritos às universidades e a grupos de estudo.

Kramer (1989) identifica que três grandes tendências coexistiam no âmbito da Educação Infantil brasileira nesse período: a romântica (representada pelos escolanovistas e por seguidores de Decroly e Montessori), a cognitivista (com orientação piagetiana) e a crítica (identificada com a Escola Moderna de Freinet e uma linha “psicocultural”, defendida pela autora e por educadores, como Madalena Freire). A defesa da Educação Infantil ganha respaldo legal na promulgação da nova Constituição Federal de 1988.

1.3.1 A Educação Infantil desde a Constituição de 1988 até hoje

Os direitos de crianças e adolescentes foram uma bandeira defendida por diversos movimentos sociais na Assembleia Nacional Constituinte, o que resultou no reconhecimento do dever do Estado de prover vagas para todas as crianças de zero a cinco anos (conforme Emenda nº 53 de 2006 - inicialmente, a idade abrangida por creches e pré-escolas era de até seis anos), na nova e atual Constituição, promulgada em 1988.

A Constituição de 1988 indica uma valorização dos profissionais do ensino, graças à fixação de piso salarial e a um plano de carreira, além de adicionar alguns princípios importantes, ainda que vagos, como igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gestão democrática do ensino público, na forma da lei; e garantia de padrão de qualidade. O Artigo 208, item III, preconiza ainda como dever do Estado garantir atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Em 1990, o Brasil ratifica a Convenção sobre os Direitos da Criança, por meio do Decreto nº 99.710 de 21 de novembro de 1990, e promulga a Lei 8.069/90, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente. Ambos os documentos oficializam a criança na legislação como ser de direitos e como cidadã, respeitando-se sua “condição peculiar” como “pessoa em desenvolvimento”. No Capítulo IV – Do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer do Estatuto da Criança e do Adolescente, é prescrito o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade como dever do Estado, embora o ensino fundamental seja o único nível obrigatório. A Educação Infantil continuava a figurar como importante meio de superar as desigualdades sociais, com função compensatória.

A reforma espanhola repercutiu aqui com grande intensidade e autores espanhóis, baseados majoritariamente em autores americanos e pós-piagetianos, tornaram-se referência em cursos e congressos brasileiros de educação: César Coll, Antoni Zabala, Jesús Palácios, Fernando Hernández, além de Ana Teberosky e Emilia Ferreiro. Algumas mudanças introduzidas pelo governo espanhol, conforme descreve Marchesi (2001), são atualmente revistas e criticadas, porém ainda exercem grande

influência ideológica no campo escolar brasileiro, sobretudo, aquelas que se referem à inclusão de valores, procedimentos e atitudes no currículo escolar, e quanto ao atendimento à diversidade dos alunos.

A inclusão de alunos com necessidades especiais foi defendida internacionalmente na Espanha, com a declaração de Salamanca, de 1994 (Declaração de Princípios, Política e Prática em Educação Especial), e o Brasil iniciou o processo em prol da inclusão.

Não por acaso, aqui no Brasil, em dezembro de 1996, é promulgada nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação e, em 1998, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, fundamentados em conceitos construtivistas ou sociointeracionistas. Vygotsky, identificado como um autor que valoriza a interação social na aprendizagem, é privilegiado nesse momento como fundamentação teórica de estudos e pesquisas em Educação, permanece como forte referência até os dias atuais. Os congressos realizados nessa época em São Paulo pelo já mencionado Grupo – Associação de Escolas Particulares – reúnem grande número de professores, com a presença de políticos, jornalistas e importantes nomes da área, como Paulo Freire, Constance Kamii e Emília Ferreiro. Educadores portugueses, como Isabel Alarcão, Rui Canário, Antonio Nóvoa e José Pacheco, estabelecem um fértil intercâmbio com educadores brasileiros.

A LDB de 1996 fixa a habilitação específica de ensino médio como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e passa a considerar as creches também como instituições educativas, transferidas à esfera da Secretaria Municipal de Educação, junto com as pré-escolas.

Presente como intenção na Constituição desde 1988, o Plano Nacional de Educação só foi formulado muito tempo depois (Lei 10.172/2001) e estamos justamente no início de um novo Plano decenal.

O PNE 2001-2011 define como prioridade, dada a limitação de recursos: *Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram* (para erradicação do analfabetismo), *Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino – a educação infantil, o ensino médio e a educação superior* (já prevendo a extensão da obrigatoriedade de ensino a crianças de seis anos de idade), *Valorização dos profissionais da educação e Desenvolvimento de*

sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino. Apesar de reconhecer a educação como direito da pessoa desde o nascimento e que os primeiros anos são momentos cruciais de desenvolvimento cognitivo e neurológico, é explícito que o fator preponderante no investimento à Educação Infantil é o social, ou seja, a necessidade das famílias.

Considero significativo salientar que as diretrizes para a Educação Infantil, nesse documento, afirmam que, como primeira etapa da Educação Básica, *“Ela estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização. As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa.”*. Essa concepção de infância tem suas raízes desde o fim do século XIX, mas tal valorização não se reflete nos atos políticos nem nos fatos.

De uma população de aproximadamente 9,2 milhões de crianças, 4,3 milhões estavam matriculadas em pré-escolas em 1997, equivalendo a 46,7%. Em 1998, os municípios eram responsáveis por aproximadamente 65% do atendimento e a iniciativa privada contava com cerca de 25%, sendo o restante atendido pelos Estados. Em relação ao número de alunos por estabelecimento, quase metade (45%) atende até 25 alunos e apenas 29,4% dos estabelecimentos possui mais de 51 alunos, configurando uma grande maioria de pequenas escolas. A formação dos docentes apresentou uma evolução grande nos últimos dez anos, porém com resultados ainda tímidos: somente 20% possui ensino superior.

A situação dos estabelecimentos, conforme o diagnóstico do PNE, em 1998, é preocupante: mais de quatro mil escolas não tinham abastecimento de água; 20% não tinham energia elétrica; 58% não possuem condições sanitárias adequadas; e 70% não possuem parque infantil.

Kramer (2008) aponta que não temos no Brasil muito mais além de “diretrizes” e “referenciais”, pois não há recursos e condições que assegurem sequer um patamar mínimo de dignidade, quanto mais a “expansão da cobertura” e a elevação da “qualidade do ensino”.

A partir de 2009, a Educação Infantil destinada a crianças de quatro e cinco anos de idade passa a ser obrigatória pela Emenda Constitucional nº 59/2009, na qual o ensino gratuito obrigatório, antes restrito ao ensino fundamental, passou a ser considerado dos quatro aos dezessete anos de idade. A Lei nº 12.796, de 04/04/2013, ratifica essa obrigatoriedade. O Censo Escolar de 2012 (que contabilizou mais de sete

milhões de crianças no ensino infantil) mostra que, nos últimos seis anos, houve um crescimento de matrículas em creches e pré-escolas, porém sem aumento percentual em relação ao total de crianças dentro dessa faixa etária (43%, em 2011, menos do que o verificado em 1997).

O novo PNE 2011-2020 define como 1ª meta: “*Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos.*”. Dentre as estratégias, vale aqui destacar o fomento à formação inicial e continuada dos professores e “*Estimular a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e cursos de formação de professores para a educação infantil, de modo a garantir a construção de currículos capazes de incorporar os avanços das ciências no atendimento da população de 4 e 5 anos.*”.

Interessante destacar que a fundamentação científica tenha sido ainda indicada como indispensável à construção curricular, porém sem definição de área, o que pode ser interpretado como uma ampliação do campo antes restrito à Psicologia, ou como maior participação das ciências médicas e neurológicas no campo da Educação. A prática comportamentalista, classificatória, persiste no ensino sob uma visão cartesiana, apesar das correntes dialéticas que se introduziram a partir da década de 1990.

Apesar de tantas décadas de estudo sobre Psicanálise e construtivismo, alertas como o dado por Lajonquière desde 1992, em seu livro *De Piaget a Freud*, no sentido de não se reduzir a compreensão e a utilização das teorias de Piaget aos estádios de desenvolvimento e reconhecer que há algo que se interpõe entre o conteúdo e quem aprende, que é da ordem do inconsciente, ainda soam como novidade ou estranheza nos meios educacionais. A hegemonia de um discurso pedagógico que tenta se utilizar da teoria para discriminar, classificar e excluir alunos (organismos ou indivíduos que dão problemas) ou para reformar o modo de apresentar o conteúdo (objeto de conhecimento que precisa ser devidamente preparado de modo atraente e compreensível aos jovens), revela não só desconhecimento dos estudos e pesquisas (consumidas com voracidade, mas não digeridas), e também, resistência a essa “substância” inconsciente que é inerente a qualquer empreitada humana.

É por isso que, apesar de tanto falar em reflexão, crises e mudança de paradigmas, a educação escolar siga girando em falso em torno da mesma questão impossível de responder com plenitude: como respeitar a criança e, ao mesmo tempo,

educá-la. Dito de outra forma, como organizar uma educação para uma “criança” que só existe em função da educação que recebe.

Ainda hoje, na Educação Infantil, paira o fantasma de que o verdadeiro lugar da criança pequena é junto da mãe e, indiferentes a todos os discursos sociais, políticos e religiosos, feministas ou não, pais e mães continuam se perguntando qual o melhor momento para colocar o filho na creche. Diferentemente das escolas de ensino fundamental e médio, a escola de educação infantil é uma instituição que se vê às voltas com a complexa ligação entre mães, pais e filhos, especificamente no momento delicado e intenso do estabelecimento das relações familiares e da constituição subjetiva da criança.

1.4 A escola de Educação Infantil como instituição educativa

Instituição é um termo que articula a ação de instituir (criar, conceber, estabelecer, fundar) e a coisa instituída (entidade, agrupamento, pessoa jurídica) e é a materialização do instituinte. Instituição também representa o conjunto de estruturas e organizações que se mantêm na sociedade **amparadas** por leis ou pelos costumes: a instituição jurídica ou artística, por exemplo. Segundo o Grande Dicionário Houaiss *on line*, instituições são “[...] *estruturas cujas leis e valores regem a sociedade.*” (grifo nosso), o que não somente inverte a articulação explicitada na formulação anterior, mas mostra o ponto de flexão desse conceito. As instituições se organizam com base nas normas sociais, que são estabelecidas pelas suas próprias instituições. A mesma palavra, ainda segundo o dicionário, também pode designar uma entidade com fins sociais, o estabelecimento de uma instrução ou educação, como é o caso da escola. Instituição, no caso de escolas ou de centros clínicos, indica mais o local e a estrutura organizacional do que o que ali é realizado.

Lebrun (2009) cita vários autores que se debruçaram sobre a noção de instituição e salienta que *instituir* carrega em si uma temporalidade, um fazer inaugural que marca uma diferença hierárquica (“*uma primeira vez... e depois todas as outras*”), e que mostra ou não sua eficácia com aquilo que se conserva no instituído e exige sequência no futuro.

Pode-se destacar alguns elementos fundamentais, para pensar a escola como uma instituição a partir da análise de Lebrun: a temporalidade e a “sobrepunção da dimensão coletiva” que, ao colocar em cena significações comuns (a intenção coletiva) que não dependem mais de acordos intersubjetivos, configura uma terceiridade. Um acordo entre duas pessoas não funda uma instituição, o que requer um conjunto articulado de elementos simbólicos que transcendam os indivíduos. Segundo o autor, uma imagem pertinente sobre a noção de instituição é a de uma montagem, de encaixes, que dão sustentação ao laço social. Essa visão se aproxima da concepção laciana de discurso como laço social. Nesse sentido, Laurent (2011) fala da instituição como um “texto de regras” que o sujeito pode desconstruir.

A escola, como instituição, permanece apegada às tradições e com seu legado instituído, afastando-se comumente de sua potencialidade instituinte. Esse aspecto tradicionalista é o que, na visão de Mannoni (1977, p. 75), define o caráter de toda instituição: “*A estrutura de toda e qualquer instituição (familiar, escolar, hospitalar) tem por função a conservação de um bem adquirido (cultural, social, etc.), para fins de reprodução da herança assim recebida.*”. Após estabelecer essa definição, Mannoni salienta que, para regular a conduta e conservar a ordem institucional para o “bem do indivíduo”, a coerção e certa dose de violência estão sempre presentes no âmago de toda educação, seja ela liberal ou autoritária.

Ao ser reconhecida como tradicional e lenta ao acompanhar as mudanças sociais, a escola recebe inúmeras críticas por esse motivo: mantém divisão de classes por idade, oferece aulas alternadas de diferentes disciplinas e professor que ministra majoritariamente aulas expositivas; controla a frequência; avaliar mediante atribuição de notas etc.

O imobilismo das práticas institucionais escolares, no entanto, aponta mais para um estabelecimento “[...] *lugares onde nada podia se mover e onde as trocas eram congeladas a partir do que era prescrito pela tradição.*” (LEBRUN, 2009, p. 19) do que para uma instituição, que implica uma incessante modificação instituinte.

No Grande Dicionário Houaiss *on line*, encontramos *escola* assim definida: “1. estabelecimento de ensino; 2. prédio em que esse estabelecimento funciona; 3. doutrina, teoria ou tendência de estilo ou pensamento; 4. conjunto de pessoas que segue um sistema de pensamento, uma doutrina, um princípio estético etc.”, dentre outros significados, todos ligados à fixidez.

A capacidade escolar de permanência e preservação é um ponto central das práticas pedagógicas em sua função de (re)produção dos costumes e saberes sociais. Conforme explica Imbert, “[...] *seja qual for a crise dos valores, além das dúvidas e incertezas resultantes daí, as regras definem a prática pedagógica como poiesis, ou seja, atividade de fabricação, formalização, arrumação e manipulação, exercida por um sujeito-agente sobre um sujeito-objeto.*” (IMBERT, 2001, p. 80).

O termo *poiesis*, da tradição aristotélica, remete a uma ação externa ao agente, que se encerra quando alcança sua meta de produzir algo. De modo diferente, a *práxis* refere-se a um ato que modifica o próprio agente e tem como meta, como fim, seu próprio exercício. Imbert explica que Marx utiliza o termo *práxis* para definir as atividades materiais dos homens e as relações materiais que se estabelecem entre eles num grupo social, considerando que o homem, ao produzir objetos, se autoproduz: “*O homem se faz e se transforma ao transformar o mundo.*” (IMBERT, 2003, p. 13).

No campo pedagógico, falar-se-á de *práxis* no instante em que se ultrapassar a etapa da pesquisa de um melhor arranjo das pessoas e que tenha início a busca do levar em conta a essência indeterminada, indeterminável das capacidades autônomas. Não se trata de levar o discente à força, de cuidar dele como se fosse um objeto inerte, aberto a todas as manipulações. (IMBERT, 2003, p. 18).

A educação não pode se reconhecer somente como uma *práxis*, como um eterno ato, porém o reconhecimento do seu produto (o educando) como um sujeito traz a dimensão ética ao empreendimento educativo. Apoiado em Castoriadis (1975), Imbert afirma que a Pedagogia é uma atividade “prático-poiética”, ao lado da análise e da política, que também foram consideradas por Freud como ofícios impossíveis, numa eterna incompletude.

Existe realmente produção, *poiesis*, e não simples repouso sem a imobilidade do “ato”; no entanto, essa produção não é produção de *objetos* – o objeto Eu-Mestre ou o objeto criança-submissa -, mas autoprodução de sujeitos, por essência, inacabada e inacabável; como tal, ela tem a ver com a *práxis*. (IMBERT, 2001, p. 31).

O constante jogo de forças entre as duas instâncias instituinte/ instituído, *práxis*/ *poiesis*, torna-se ainda mais relevante num cenário como o da atualidade, em que testemunhamos um esfacelamento da tradição institucional em várias áreas e também no

âmbito escolar. O apelo à autoridade do professor é fraco e as escolas buscam, alvoroçadas, alguma maneira de criar vínculo com os estudantes.

Numa época em que as tradições e normas estão desvalorizadas, como pode persistir e funcionar uma instituição, cuja missão é justamente inserir os jovens no mundo da cultura e das normas de convívio social? Sem um terceiro elemento, crianças e jovens ficam à mercê da captura imaginária, deslizando de uma informação a outra e precisando criar, por conta própria, um laço com o coletivo. Quando não conseguem, permanecem aderidas ao mundo virtual, sob depressão ou sob um consumismo maníaco.

A vida coletiva, na atualidade, conforme alertam autores, como Lebrun (2009) e Mrech (2005), parece se aproximar mais de um ajuntamento, de uma massa, na qual não há garantida a prevalência de uma organização em torno de um elemento comum, fenômeno que se identifica com um apagamento do lugar de terceiro, de exceção. A entrada no social pela castração e pelo reconhecimento de um terceiro – quer seja nomeado como lei simbólica ou como Nome-do-pai – que limita o gozo e, ao mesmo tempo, abre possibilidades para diversas modalidades de gozo, continua sendo um imperativo ou uma condição da convivência humana.

O Nome-do-pai, conceito trazido por Lacan inicialmente em seu *Seminário 3 – As psicoses* (1955-1956), é um significante primordial e organizador da rede de significantes, já que, articulado com a Lei que impõe um “ponto de basta”, interdita o desejo imperioso da mãe (HOYER, 2010).

O Nome-do-pai é uma operação de linguagem, cuja função é criar uma negativa, um corte, ao discriminar: “com essa não deitarás”, ou seja, barrar o gozo e instaurar a castração. Segundo a leitura de Hoyer (2010), para Lacan as conclusões de Freud acerca da origem da sociedade, da arte, religião e da moral já levavam à lei do pai, como pai simbólico que ele (Lacan) designou pelo significante Nome-do-pai, diferenciando-o do pai idealizado, imaginário, ou do pai real. A condição da constituição de um sujeito é exatamente a mesma para a fundação das estruturas de uma instituição: “o Nome-do-pai como instituinte”. Desse modo, “[...] *numa organização instituída pelo Nome-do-pai como uma estrutura discursiva tenderá a prevalecer um tipo de discurso que a caracterizará: o discurso do mestre.*” (HOYER, 2010, p. 109), já que a instituição se organiza em torno do significante-mestre (S¹) no lugar de ideal do Outro.

No decorrer de sua obra, Lacan deixa de considerar que há um único significante da lei e passa a falar de Nomes-do-pai, como significantes plurais de um Outro barrado, incompleto. Tal questão é introduzida por Lacan em um seminário de 1963, que foi interrompido em decorrência de sua exclusão da Associação Psicanalítica Internacional (IPA). O tema só foi por ele retomado no fim de seu ensino, a partir de 1970, quando identifica os Nomes-do-pai às diversas modalidades de gozo ou ao próprio nó borromeano que amarra real, simbólico e imaginário (MARTINS, 2009).

A escola não pode se furtar, porém, a investir em sua função de instituição e de também se pautar por significantes da Lei, nem que seja preciso inventar o lugar do terceiro. É preciso sustentar uma política, baseada em princípios que, muitas vezes, são ocultos, mas que, de todo modo, estão referidos em premissas universais, para que os sujeitos possam se confrontar ali com sua singularidade.

O que a mutação do laço social nos impõe é assumir, caso a caso, a heterogeneidade entre a vida coletiva e o desejo singular, entre o jurídico-político e a ética, entre a ordem do mundo e o resto. É trabalhar na instituição, como referência de legitimidade, não mais com a tradição e o que ela transmite, mas com a temporalidade que autoriza o desejo de durar [...] e a necessidade, para isso, de se referir às invariantes antropológicas que implicam nossa condição de ser falante. (LEBRUN, 2009, p. 41).

Na instituição escolar, a marca da temporalidade como desejo de durar, de continuidade futura, que Lebrun considera como possibilidade de legitimar um funcionamento institucional, é ainda mais pregnante por se tratar da educação dos mais novos. A infância representa um tempo de espera e a Educação, o processo que a institui. Conforme Lajonquière (2009, 2010), a Educação requer que um velho dirija a palavra a uma criança, na busca do retorno de algo de sua infância perdida (e no encontro com sua castração) e a criança, por sua vez, pode se inserir numa história em curso, na direção de vir a ser um adulto e poder usufruir dos bens prometidos.

No caso da escola de educação infantil, a demanda de bebês e crianças pequenas é, além da entrada no social, uma demanda ainda de maternagem, entendida como os cuidados primordiais que humanizam aquele organismo e erogenizam o corpo, ou seja, o tomam como objeto de amor e o alienam numa relação de dependência e identificação.

A demanda de cuidados maternos na primeira infância pode ser identificada na utilização frequente do termo “escola maternal”, entendida como suplente dos cuidados maternos, relegando a um segundo plano seu caráter de introdução ao mundo da cultura e das leis, do Outro social ou da paternagem, como propõe Mariotto (2009).

A designação de escolas maternais, que também nos remete às concepções de Comenius, adjetiva a escola de um modo paradoxal: como escola, domínio do coletivo social extrafamiliar, do espaço público, e, como maternal, domínio dos laços afetivos familiares e do espaço privado. Esse paradoxo não se restringe à Educação Infantil, mas reflete a própria demanda da escola, como expõe Lajonquière:

O cenário escolar dito tradicional gira em torno de uma paradoxal demanda endereçada às crianças. Ele implica, por um lado, uma dialética entre o lado ‘criança’ e ‘sua psicologia infantil’, recalcadas à intimidade privada do lar, e o lado ‘aluno’ que frequenta a escola e, portanto, que passa a ficar sob o olhar público.

(LAJONQUIÈRE, 2006, p. 12).

O costume de chamar a professora de tia pode ser considerado como um sintoma dessa demanda paradoxal, que confunde laços afetivos com laços familiares.

Uma breve passagem pelos vários nomes dados às escolas de educação infantil no Brasil é ilustrativa sobre o modo como foram surgindo e se estruturando como instituições educativas.

A escola de educação infantil encontra-se identificada com o significante escola e, como tal, se inscreve no mesmo contexto institucional. A legislação brasileira atual (revisada recentemente, em abril de 2013) formaliza que a escola de educação infantil pertence à Educação Básica e, a partir dos quatro anos de idade, passa a ter caráter obrigatório, com algumas das exigências que já eram comuns a toda a rede escolar: número mínimo de dias letivos, carga horária mínima por dia e documentos de avaliação. Curiosamente, apesar dessa inserção oficial no universo escolar, o curso dirigido a crianças de quatro e cinco anos de idade continua a se chamar de pré-escola.

Quando começou a ser chamada de pré-escola, entendia-se que ela mantinha certa distância das normas que regiam as escolas propriamente ditas, num tempo precedente, como num período preparatório. Muitas escolas funcionavam como centro de assistência ou recreação infantil e algumas pré-escolas estavam realmente

dissociadas de uma função escolar, até mesmo no que se refere a sua inserção no sistema público de assistência social, e não, de ensino.

Os jardins de infância, herdeiros de Fröbel, apesar de terem proposta pedagógica, excluem de seu nome a denominação de “escola”. “Jardim” é significante associado à natureza, mas não, a um espaço selvagem, e sim, a um local cuidado sob intervenção humana – em sua concepção, vemos que reconhece uma montagem institucional, sem estar identificado com a tradição escolar.

As creches, por sua vez, foram criadas como organizações destinadas a cuidar de bebês e crianças bem pequenas, geralmente até os três anos, *infans*, sem fala nem controle esfinteriano, enfim, seres sem o mínimo grau civilizatório que lhes possibilitasse frequentar escolas “de verdade”. Ligadas a hospitais, fábricas ou outras entidades assistenciais, buscavam cuidar de crianças pobres, cujas mães estavam, de algum modo, impossibilitadas de cumprir esse papel. No Brasil, somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, as creches passam a ser consideradas como instituições educativas. Mas podem ser consideradas escolas?

O questionamento quanto ao fato de as instituições que atendem crianças na primeira infância serem ou não escolas, feito por Maria Lúcia Machado, em 1991, continua repercutindo, novamente impulsionado pela integração das creches ao sistema escolar. A ambiguidade do título sem pontuação de seu livro *Pré-escola é não é escola* é ressaltada pela autora em suas conclusões, pois, apesar de defender que “[...] *qualquer instituição voltada ao atendimento sistemático de crianças de zero a seis anos é escola*”, Machado convida os educadores e proprietários de pré-escolas para uma contínua reflexão sobre seu papel, já “[...] *que nem sempre existe uma resposta pronta, uma receita a ser seguida para garantir o sucesso do professor, do aluno ou da própria escola.*” (MACHADO, 1991, p. 131).

Escola é um conceito fortemente ligado ao ensino e o que acontece entre o adulto e um bebê (se a escola recebe crianças com menos de três anos) parece ser mais da ordem da subjetivação, o que envolve certamente diversas aprendizagens, porém não de forma sistemática.

Bernardino e Mariotto (2010, p. 131) situam muito bem a escola de Educação Infantil como “[...] *um lugar de inscrição e inserção da criança no espaço público, ultrapassando as funções assistencial e pedagógica que lhe são concernentes, pois dá*

continuidade ao trabalho de subjetivação que já se supõe ter sido iniciado na intimidade da família de origem.”.

Um bebê que frequenta creche, escola de educação infantil ou berçário está, de todo modo, num processo de escolarização, submetendo-se a uma aprendizagem e a um funcionamento institucional do tipo escolar. Quando falamos de um funcionamento institucional, como vimos, pensamos em um conjunto de normas, num registro da função paterna. Como explica Mariotto, “*Parece ser este o estatuto mais pertinente a ser dado à creche e àqueles que a representam junto ao bebê, cuja função é promover o afastamento da relação primordial entre a mãe e sua cria, introduzindo o registro assimétrico do terceiro.*” (MARIOTTO, 2009, p. 119).

A demanda educativa é subjetivante, porém a escolarização precoce embute um risco de tentar separar o que ainda não se consolidou, conforme a autora adverte:

Do mesmo modo que a creche se institui para afirmar a infância como um tempo singular, esse espaço supõe o *infans* para além de seu tempo, ou seja, com recursos físicos e psíquicos suficientes para ingressar e responder à sua condição de educante.

O espaço escolar antecipa, assim, um sujeito com determinadas habilidades e competências antes mesmo que ali exista um. Antecipação necessária, de um lado, pois aposta constantemente na emergência do humano onde ainda pode-se ver apenas o corpo de um bebê. Por outro lado, essa antecipação pode convocar o pequenino a ocupar um lugar – enquanto sujeito de aprendizagem – de modo a desconsiderar as bases subjetivas sobre as quais as capacidades cognoscíveis se organizam, fragilizando a já tênue fronteira entre bebê, criança, adolescente e adulto. (MARIOTTO, 2009, p. 27).

Considerar que as escolas de educação infantil e creches trabalham com crianças num tempo muito particular e precioso de constituição subjetiva é primordial para se posicionarem como verdadeiras *instituições educativas*. A montagem institucional e o entendimento do processo educacional transformam-se em razão de serem os alunos ainda criaturas em seus primeiros tempos de subjetivação e, portanto, tempos anteriores às mais comuns práticas pedagógicas de normatização e socialização.

As escolas de educação infantil, compreendendo-se nessa expressão as instituições educativas que atendem crianças da faixa etária de alguns meses de idade até cinco anos, independentemente se são exclusivas para bebês (geralmente, então chamadas de creches ou berçários), para crianças a partir de três ou quatro anos ou para ambas, enfrentam uma particularidade: o ato de cuidar possui um estatuto central, em

sua articulação com o ensinar. Considerando-se que o cuidado faz parte de qualquer prática educacional (na escola, na família ou em outras instituições), na primeira infância, ele configura uma dimensão que, muitas vezes, se confunde com o próprio ato educativo. Ao banhar um bebê, por exemplo, além de realizar um procedimento higiênico ligado à sobrevivência física, o adulto imprime marcas subjetivantes quando fala com ele, quando escolhe materiais e objetos necessários que são produto de sua cultura e tempo, quando lhe dá referências corporais de sensações, prazer ou desprazer, limites e nomeação do corpo, além de estabelecer um ritual que situa o bebê numa rede de relações sociais.

A dicotomia entre educar e cuidar é analisada de forma rica por Guimarães (2011) que, apoiando-se em autores, como Kuhlmann (1999), Kramer (2003), Tiriba (2005), Montenegro (2005) e Dalbosco (2006) e, fundamentalmente, em Foucault, afirma que o cuidado, entendido na dimensão humana e existencial – não somente em sua função instrumental – amplia a noção de Educação. Embora possamos concordar com a indissociabilidade do educar e do cuidar na relação com a criança pequena, o que está formalizado inclusive na legislação brasileira, ainda é comum que haja uma cisão entre essas dimensões em escolas de educação infantil, nas quais o cuidado ainda está associado às funções tipicamente femininas e não profissionais.

É comum encontrarmos a divisão de funções entre auxiliares ou pajens que cuidam do corpo (trocam fraldas, dão banho, alimentam) e professores (em sua maioria, também mulheres) que ensinam ou se dedicam ao “pedagógico”. A pesquisa de Mariotto (2009) aponta também para uma divisão hierárquica de funções nas creches, baseada na dicotomia educar e cuidar, levando as educadoras a um “preconceito paradoxal”:

Apontam que as atividades de cuidado fazem parte de sua função, mas sentem-se frustradas, porque não reconhecem – nem se sentem reconhecidas – seu fazer como educativo. [...] Observamos que no discurso das educadoras há uma certa intuição de que, ao cuidar, algo da ordem do educativo também se realiza, mas isso permanece conflitante, já que educar é relacionado intimamente com ensinar conhecimento formal. (MARIOTTO, 2009, p. 110-111).

Retomando a origem etimológica de educar, “conduzir para fora”, “[...] *ou seja, acompanhar aquele que se educa na conquista do mundo*”, Guimarães questiona: “*De fato, seria possível acompanhar o outro sem considerá-lo e estar atento a ele?*” (GUIMARÃES, 2011, p. 48).

Mais adiante, a autora afirma que “*Cuidar e cuidado não se restringem a ações instrumentais do adulto para com a criança, mas dizem respeito à criação de práticas do adulto para com ele mesmo, que produzem uma atmosfera de atenção, escuta e disponibilidade na creche como um todo*” (GUIMARÃES, 2011, p. 49).

Nesse sentido, a visão de Guimarães sobre o entrelaçamento entre educar e cuidar, sobretudo, no âmbito da Educação Infantil, vem ao encontro da abordagem psicanalítica do caráter subjetivante das relações tecidas nas instituições dirigidas à primeira infância. Tomando o educar e o cuidar em sua dimensão ética, abrimos um campo para a constituição de um sujeito desde seus primeiros meses de vida, distanciando-nos de uma prática que considera a criança como um objeto natural, ao mesmo tempo em que se assinala a posição fundamental do adulto-cuidador como sujeito.

Rediscutir o estatuto teórico do cuidar e do cuidado é um caminho para construir uma nova visão acerca dos e das profissionais do cuidado nas creches, compreendendo que nelas fazemos educação que se alimenta e se reinventa no cuidar do outro, na constituição de um cuidado de si. Nesse caminho, esta pesquisa desvia da desvalorização que tradicionalmente as tarefas relativas ao corpo possuem em nossa sociedade (dar de comer, fazer dormir, dar banho etc.); da perspectiva aligeirada da educadora como quem “tem jeito” com crianças; do cuidado como forma de exercício de poder do adulto sobre a criança, como controle e disciplina; compreendendo a dimensão formadora da atenção ao corpo, a qualidade dos contatos humanos, corporais e afetivos na relação com as crianças pequenas, a experiência de si que a creche abre ao educador e à criança. (GUIMARÃES, 2011, p. 53).

Mariotto (2009) reafirma a indissociabilidade entre educar e cuidar, situando tais dimensões nos lados de uma banda de Möebius, em que a superfície de uma leva à outra, o que instaura, segundo a autora, uma terceira dimensão, a da prevenção. Cuidar e educar são dois lados da banda de Möebius, pois “[...] *ao cuidarmos de um corpo, estamos educando um sujeito.*” (MARIOTTO, 2009, p. 133).

A prevenção surge no sentido da promoção de saúde mental, porém sob a perspectiva psicanalítica que antecipa um futuro sobre o qual não se tem controle, ao contrário de uma prevenção técnica que pretende “cortar o mal pela raiz”, como os programas de educação compensatória buscavam prevenir o fracasso escolar. “*Prevenir, então, é lançar as bases para que essa existência se faça ex-sistir.*” (MARIOTTO, 2009, p. 129), o que introduz a questão ética.

A própria noção do que é Educação, portanto, tem implicações profundas sobre como se organiza o funcionamento institucional das escolas de educação infantil, tanto em termos de divisão de espaços, funções, estabelecimento de rotinas, atividades “pedagógicas” e manejo dos aspectos que escapam ao planejamento e à normatização. A Educação, apesar de seu aspecto reconhecidamente moralizante, pressupõe uma ética. Defendemos aqui a ética do cuidado, conforme Guimarães (2011), ou da *práxis*, conforme Imbert (2001, 2003), pois ambas se identificam com a ética do sujeito sustentada pela Psicanálise.

CAPÍTULO 2 – Psicanálise e Educação

Desde a invenção da Psicanálise, a Educação sempre esteve presente nas suas interrogações, assim como a Psicanálise passou a interessar também aos educadores. Esses dois campos nunca puderam se ignorar, embora tenham diferenças, divergências e conexões interpretadas de vários modos. A Pedagogia, como estudo do ensino, segue caminho paralelo e não se deixa afetar pelo reconhecimento do inconsciente e pelas questões de constituição subjetiva, tão presentes na Educação Infantil, insistindo na busca de uma transmissão ideal de conhecimentos entre professores e alunos.

Neste Capítulo, o percurso histórico selecionou pontos de contato entre Psicanálise e Educação, sobretudo, no âmbito da primeira infância, algumas experiências de uma educação infantil psicanaliticamente orientada e um panorama da implantação e do desenvolvimento da Psicanálise no Brasil, privilegiando ainda sua interface com a Educação. A discussão sobre Psicanálise e Educação, ao trazer questões já tradicionais e questões (re)vistas a partir dos estudos de Lacan, visa situar a perspectiva de orientação lacaniana adotada neste trabalho.

2.1 A invenção da Psicanálise e sua interface com a infância e a Educação

Considero fundamental rever a trajetória dos grandes nomes que nos servem de referência, recortando de sua biografia os pontos de encontro entre seu próprio campo de estudo, ou seja, a Psicanálise, o campo da Educação e o universo da primeira infância. Tal trajetória pode trazer novas perspectivas à noção de criança-problema e de como foi se formando uma discriminação entre infância normal e patológica. Acompanhar alguns eventos e obras da história da Psicanálise também servirá para contextualizar como se foi delineando a idéia de criança como sujeito, presente na concepção aqui sugerida de criança como enigma.

O contexto sociopolítico não será objeto de aprofundamento, porém não pode ser negado - as referências a datas e locais, portanto, constam como uma pista que

poderá ser seguida conforme o interesse em futuras leituras e poderão revelar conexões culturais que excedem o objetivo deste trabalho.

A Psicanálise surge na passagem do século XIX ao século XX, no centro da Europa e em meio a importantes movimentos políticos e notáveis descobertas científicas. Viena, centro político, intelectual e artístico do império austro-húngaro, era também palco dos antagonismos de classe, nacionalidade e religião. Sigmund Freud, nascido em 1856 na Morávia (curiosamente no mesmo local onde séculos antes havia nascido Comenius, o “pai da pedagogia”), formou-se em Medicina na Universidade de Viena, estudando também Filosofia e Neurologia (JONES, 1989). Em 1895, publica com Joseph Breuer *Estudos sobre a histeria* e passa a se dedicar a uma original pesquisa do funcionamento psíquico, que fundamenta a publicação, em 1900, da obra que inaugura a psicanálise: *Interpretação dos sonhos*.

Em 1905, publica *Três ensaios sobre a sexualidade*, onde discorre sobre a sexualidade infantil. Segue-se um período de intensa produção teórica, baseada em sua clínica das neuroses. A escuta de seus pacientes adultos leva Freud a atentar para a infância e inaugurar uma nova visão a respeito das perguntas infantis e de alguns comportamentos que, na época, eram simplesmente focos de repressão.

Os livros *O esclarecimento sexual das crianças* (1907) e *Sobre a teoria sexual das crianças* (1908) foram escritos alimentados pelas observações de Max Graf (musicólogo e frequentador das reuniões de quarta-feira na casa de Freud) a respeito de seu filho que era educado “[...] *sob a indulgência libidinal, com o mínimo de coerção possível.*” (RODRIGUÉ, 1995, p. 131-132). *A Análise de uma fobia de um garotinho de 5 anos* (o caso do pequeno Hans), publicado em 1909, foi escrito a partir do perturbador sintoma do garoto de demonstrar repentinamente um intenso medo de cavalos.

Fobias e estranhos comportamentos apresentados por crianças normais começam a ser tomados como sintomas reveladores de um funcionamento inconsciente e portadores de sentido. Sendo tais sintomas relacionados com a neurose adulta, a forma de olhar a criança é radicalmente alterada. Naquele momento, a leitura da Psicanálise parecia indicar o potencial profilático da educação na redução das neuroses.

Ainda em 1909, Freud comenta em correspondência com o amigo e pastor luterano Pfister (1873-1956) que os pedagogos demonstram muito interesse pela Psicanálise, que estaria prestes a causar um “incêndio” no campo da educação. No Prefácio feito ao livro de Pfister, *O método analítico*, em 1913, Freud expressa votos de

que “[...] o uso da Psicanálise a serviço da educação traga a realização das esperanças que educadores e médicos nela depositam! Um livro como o de Pfister, que se propõe difundir a análise entre os educadores, poderá então contar com a gratidão de gerações futuras.”. Mais tarde, em 1919, Pfister publica *Psicanálise a serviço dos educadores*, seguindo o incentivo de Freud.

Situar a Psicanálise “a serviço” dos educadores é, desde então, uma das tendências que acompanharam profissionais de ambos os campos, ao lado de outra tendência de, sob a ótica psicanalítica, fazer uma crítica à Pedagogia. Em 1908, ocorreria o 1º Congresso Internacional de Psicanálise, em Salzburg, no qual o psiquiatra húngaro Sandor Ferenczi apresenta seu artigo “Psicanálise e Pedagogia”.

Quais eram as ideias-chave deste ensaio inicial?

1. “A pedagogia atual constitui um verdadeiro caldo de cultura das mais diversas neuroses.”
2. “A pedagogia atual obriga a criança a mentir para si mesma, a negar o que sabe e o que pensa”.
3. “A humanidade é atualmente educada para uma cegueira introspectiva”.

O interesse pela pedagogia logo se transformará numa paixão pela técnica, pela formação de futuros analistas.

(RODRIGUÉ, 1995, p. 161).

No ano seguinte, Freud, Ferenczi e Carl G. Jung, psiquiatra suíço que se correspondia com Freud (e logo em seguida seria identificado como seu “sucessor”), proferem conferências nos Estados Unidos, quando William James (1842-1910) teve um contato pessoal com Freud, após ter apresentado na revista *Psychological Review*, em 1894, um resumo da comunicação preliminar de Freud e Breuer (CHEMOUNI, 1991). William James era formado em Filosofia (em Berlim) e Medicina e, por meio de seus estudos sobre a mente humana, foi um dos responsáveis pelo desenvolvimento da Psicologia como ciência, sob uma concepção pragmática.

Freud relata, em sua *Autobiografia* (1925), que havia ficado muito impressionado com tal encontro e com a “impavidez” com que James havia lidado com uma angina, que o mataria um ano depois. Na mesma ocasião, o contato com Stanley Hall (1844-1924) – pedagogo e psicólogo de grande prestígio que o convidara para realizar as conferências – foi encorajador a Freud. Stanley Hall é considerado por muitos como o pai da Psicologia, iniciando uma tradição de estudos sobre a criança.

Tais encontros entre Freud e dois grandes nomes da Psicologia, citados com frequência em estudos pedagógicos, indicam que havia uma confluência de interesses entre Psicanálise e Psicologia, ambos em seu início e em busca de status científico. A Psicanálise, no entanto, nunca seguiu os protocolos da ciência pragmática perseguida por James e Hall e seus caminhos distanciaram-se cada vez mais, principalmente nos Estados Unidos. A construção teórica freudiana pode ter se apresentado como psicologia do desenvolvimento, como Mannoni (1977) identifica em *Três ensaios sobre a sexualidade*, ou como psicologia da história pessoal, construindo um “mito teórico” identificado ao modelo científico da época. Porém, além do discurso do saber especializado, a Psicanálise desenvolveu-se prioritariamente no discurso entre analista e paciente. “[...] *quando Freud descreve na língua banal a sua experiência com os pacientes, não há qualquer vestígio de uma crença no desenvolvimento.*” (MANNONI, 1977, p. 162).

O interesse pelo mundo infantil permeia as pesquisas que se seguiram e o atendimento de crianças não era incomum nessa época. Nesse mesmo ano da viagem aos EUA, Jung escreve o “O significado do pai na vida do indivíduo”, identificando a sexualidade como vínculo entre pai e filhos. Jung trata de uma menina de 6 anos, com hipnose e associação de palavras e, em 1910, publica um artigo: “Os conflitos da alma infantil”, após alguns meses do nascimento de seu terceiro filho.

Em 1910, o grupo das quartas-feiras que se reunia na casa de Freud, já formalizado como Sociedade Psicanalítica de Viena, admitiu pela primeira vez uma mulher, Margaret Hilferding, pedagoga e médica que faz uma conferência “Sobre as bases do amor materno”. Tais artigos e reflexões são pouco comentados, talvez, por terem encontrado forte resistência entre o meio médico e social.

Quando Hilferding renuncia à Sociedade Psicanalítica de Viena, outra analista toma seu lugar: Hermine Hug-Hellmuth, que praticava análise de crianças acima de seis ou sete anos, mediante utilização de jogos e desenhos.

Em 1911, outra mulher médica – que, depois, se dedicou à educação – entra para a Sociedade: Sabina Spielrein, analisada por Jung. Em 1912, Spielrein publica *Contribuições para o conhecimento da psique infantil*, historia Cromberg (2012).

A criança passa a ser considerada em meio às complexas relações com seus pais e a Psicanálise aponta a fragilidade e a inconsistência das idealizações sociais sobre a família. A crescente participação das mulheres na vida profissional e intelectual é fator

fundamental para o questionamento da família e a criação e expansão das creches. Desse fato decorre em parte o fortalecimento da busca por uma educação científica e da visão da criança como objeto a ser estudado.

Em 1913, Ferenczi publica o caso de um menino de cinco anos que havia desenvolvido fobia por galos (“Pequeno galo”) e Karl Abraham, que atendia crianças em sua clínica privada, publica “Efeitos psíquicos resultantes da observação das relações sexuais dos pais.”.

A análise de crianças trazia à tona, cada vez mais, um aspecto que a sociedade gostaria de deixar para sempre recalcado: a sexualidade. A grande revolução causada pela Psicanálise parece não ter sido somente por ter rompido com a fronteira entre o normal e o patológico do funcionamento psíquico e por ter retirado das faculdades mentais conscientes o controle sobre a própria mente, mas ter revelado a sexualidade infantil como um angustiante retrato da sexualidade adulta – ou seja, ter identificado o infantil como o “núcleo duro” de todos nós.

Conforme analisa Rodrigué (1995, p. 118),

[...] Freud, em lugar de catalogar as perversões numa erudita nosografia, aboliu as fronteiras entre o normal e o perverso e, para piorar as coisas, entre o sexo adulto e a sagrada inocência infantil. Enquanto o leitor sentia-se tranqüilo frente à galeria de aberrações sexuais que não eram as suas, agora se sobressalta perante essa imagem erótica, que era a de si próprio.

A sexualidade infantil requeria uma atenção especial e as escolas passaram a se interessar por uma educação sexual ou por uma educação sem recalques, utilizando-se de conhecimentos psicanalíticos – em outras palavras, a Psicanálise é situada “a serviço” da Educação, com um objetivo profilático. A Educação, por outro lado, contribuiu para o avanço da Psicanálise, como podemos verificar na troca que Freud teve com alguns educadores, a exemplo de Zulliger.

Hans Zulliger (1893-1965), professor primário suíço e discípulo de Freud, dedica-se a realizar experiências em sala de aula, aplicando seus conhecimentos teóricos e práticos sobre a Psicanálise e, em 1921, publica em alemão seus artigos sob o título “A Psicanálise na escola”, que foi mencionado por Freud como “o maravilhoso livrinho de Zulliger” (FILLOUX; MOKREJS, 2002).

A experiência de Zulliger foi importante para Freud, segundo Filloux e Mokrejs, para retomar algumas de suas próprias ideias e fazer a distinção entre Psicanálise e Pedagogia, a que se refere em 1925 no prefácio ao livro *Jeunesse à l'abandon* (“Juventude abandonada”, tradução nossa) de August Aichhorn, quando se refere às três profissões impossíveis: educar, curar e governar.

A mais jovem das filhas de Freud, Anna (1895-1982), acompanhava de perto o movimento psicanalítico desde sua adolescência. Formou-se como professora primária e trabalhou seis anos no Liceu Cottage, chegando a ser Diretora. A partir de 1920, dedicou-se a analisar crianças e, em 1926, Anna fez quatro conferências no Instituto Psicanalítico de Viena sobre a Técnica Psicanalítica das Crianças, sendo a quarta delas intitulada “Das relações entre a análise infantil e a educação”, conforme historiam Cifali e Imbert (1999).

A abordagem adaptativa de Anna Freud recebeu fortes críticas de Melanie Klein (1882-1960) que, nascida na Áustria e, como Anna Freud, sem formação médica, é analisada por Ferenczi em Budapeste, onde inicia seu trabalho clínico com crianças. Mora depois em Berlim e se muda, em 1926, para Londres, onde permanece até sua morte.

Em 1924, Klein escreve um artigo sobre o papel da escola no desenvolvimento libidinal da criança (*The role of school in the libidinal development of the child*: “O papel da escola no desenvolvimento libidinal da criança”, tradução nossa) e publica *The Psycho-Analysis of Children* (“A psicanálise de crianças”, tradução nossa) em 1932. Dois anos mais tarde, formaliza o conceito de “posições” (posição esquizo-paranóide e posição depressiva), com a análise dos estados maníaco-depressivos, o que marca sua produção posterior, também conhecida como a teoria das relações objetais.

Entre 1926 e 1937, circulou em Viena a *Revista de Pedagogia Psicanalítica*. Segundo Kupfer (2005), os primeiros artigos referiam-se à aplicação na sala de aula de noções psicanalíticas, como a de transferência, aplicada à relação professor-aluno. Nos anos finais de sua publicação, porém, os artigos “[...] *exibiam muito mais prudência e tendiam a afirmar que a psicanálise só serve ao educador por meio de sua análise pessoal.*” (KUPFER, 2005, p. 13).

De todo modo, surpreende como já se falava a respeito de fatores inconscientes, tanto da criança quanto do professor, embora ainda num plano simbólico, segundo o qual os sentidos podiam ser revelados por meio da interpretação. É patente como,

naquela época, os educadores se interessavam pela Psicanálise, e vice-e-versa, em vários países.

Na Rússia, o interesse pela Psicanálise era grande, porém a liberdade de pesquisa foi restringida pelo governo stalinista. A Psicanálise era recriminada, conforme Roudinesco (1988), por defender a natureza instintiva do homem, pessimista e perigosa, que poderia afastar os homens da construção de uma felicidade coletiva que era perseguida pelo ideal comunista.

Vera Schmidt (1889-1937), educadora russa que estudava Psicanálise, chega a ir para Viena com seu marido (Otto Schmidt) para encontrar Freud, com quem discutem os rumos da Sociedade Psicanalítica Russa e as atividades do orfanato-laboratório que dirigia.

Outro russo e importante nome das neurociências, Alexander Luria (1902-1977), estudou primeiramente Ciências Sociais em Kazan (1921) e, conhecedor da Psicanálise, troca correspondência com Freud e funda a Associação Psicanalítica de Kazan. Luria estudou, em seguida, Medicina e Pedagogia, trabalhando com Vigotsky e Leontiev no Instituto de Psicologia de Moscou. Sua ligação com a Psicanálise (que o interessava particularmente no estudo das afasias) é posteriormente negada por ele, por causa da perseguição política na Rússia stalinista. A Sociedade Psicanalítica Russa foi dissolvida em 1930 e a Psicanálise foi banida da Rússia em 1936. O debate entre freudianos, marxistas, freudo-marxistas e anti-freudianos prosseguiu, sobretudo, em torno do papel do inconsciente e da possibilidade de primazia da consciência ou da razão, bem como, da hipótese de pulsão de morte e os sistemas idealistas que constroem ilusões para negá-la (ROUDINESCO, 1988).

Na França, os comunistas olham com desconfiança para a Psicanálise, que vira uma verdadeira moda. Henri Wallon (1879-1962), formado na Escola Normal Superior, em Filosofia e Medicina em Paris, publica em 1925 sua tese de doutorado *L'enfant turbulent* (“A criança turbulenta”, tradução nossa), iniciando seus estudos sobre psicologia da criança e Psicanálise. Provavelmente por seu engajamento político comunista, “[...] sua obra permaneceu desconhecida do mundo científico anglo-saxão.” (ROUDINESCO, 1988, p. 82).

Em 1931, “*Henri Wallon redige um texto surpreendente sobre a prova do espelho e a noção do corpo próprio, cujos principais elementos iriam servir de alicerce para a elaboração, por Lacan, de dois conceitos fundamentais de seu ensino: o*

imaginário e o simbólico.” (ROUDINESCO, 1988, p. 85). Trata-se de “*Comment se développe chez l'enfant la notion du corps propre*” (“Como se desenvolve na criança a noção de corpo próprio”, tradução nossa).

Jacques Lacan (1901-1981), psiquiatra francês, publica em 1932 sua tese *Da psicose paranóica em suas relações com a personalidade*, na qual, apesar de ligada à corrente da psiquiatria dinâmica, já mostra sua leitura peculiar da teoria freudiana. Como avalia Roudinesco, “[...] *ele ainda é psiquiatra, mas já é psicanalista.*”.

De fato, ele sublinha que a psicanálise não deve servir de técnica de apoio ao saber psiquiátrico; ela pode, ao contrário, transformar radicalmente a abordagem da loucura, sob a condição, todavia, de que não seja utilizada de maneira pragmática. Em outras palavras, Lacan dá início, sem que o perceba, a uma nova introdução do freudismo na França. (ROUDINESCO, 1988, p. 131-132).

Em 1934, Lacan é aceito na Sociedade Psicanalítica de Paris como membro agregado e, posteriormente, como efetivo, e escreve dois artigos que são fundamentais em sua obra e, ainda hoje, especialmente importantes nos estudos sobre a criança: “O estádio do espelho” e “A Família” que, depois, foi publicado como “Os complexos familiares na formação do indivíduo”. Seu artigo “A Família” foi escrito a pedido de Wallon, para a Enciclopédia Francesa, publicada em 1938. O artigo “O estádio do espelho”, foi apresentado num congresso da IPA, em 1936, retomado depois e redigido em 1949, no Congresso de Zurique, sob o título: “O estádio do espelho como formador da função do Eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica”.

Na mesma época, Alice Balint (1898-1939) desenvolve um trabalho de Psicanálise com crianças em Budapeste, em Berlim e, finalmente, na Inglaterra. Ela escreve o livro *Psicanálise da creche*, em 1931, só traduzido para o inglês em 1953 como *Psycho-Analysis of the Nursery*.

No período compreendido entre 1933 e 1940, a Psicanálise é considerada ciência judaica. Os livros de Freud são queimados em praça pública na Alemanha, resultando na fuga de muitos psicanalistas para Inglaterra, Argentina e Estados Unidos. Em 1938, Anna Freud muda-se com seu pai e família para Londres, onde Freud prossegue seu trabalho e morre em 1939, de câncer. A Psicanálise, porém, não esmorece.

A médica húngara Margaret Mahler, que manteve um centro de orientação infantil e trabalhou com Balint e Anna Freud, vai para os EUA e, lá, publica

posteriormente um importante estudo sobre psicose infantil autística, que exerce forte influência internacional (CHEMOUNI, 1991), embora tenha desenvolvido uma abordagem mais psicológica.

Em 1942, é fundada na Argentina a Associação Psicanalítica Argentina (APA), pelo psiquiatra suíço Enrique Pichon-Rivière (1907-1977), casado com Arminda Aberastury (1910-1972). Os principais fundadores da APA eram formados na Europa e já praticavam a Psicanálise: Angel Garma, Celes Ernesto Carcamo e Marie Langer (CHEMOUNI, 1991). Aberastury, que deixou a Espanha durante a Guerra Civil, torna-se analista e traduz as obras de Melanie Klein, que conheceu em 1952 em Londres e com quem trocou correspondência.

Em 1949, a APA foi reconhecida como membro permanente da Associação Psicanalítica Internacional (IPA) e, a partir de 1950, as publicações argentinas sobre Psicanálise foram fundamentais para o avanço dos estudos sobre a área no Brasil, já que eram mais acessíveis em diversos aspectos e por ter sido esse um período em que publicações em português eram escassas. Segundo pesquisa de Chemouni, a Psicanálise argentina foi permeável à maioria das correntes pós-freudianas e desenvolveu, a partir de Pichón-Rivière, uma intensa atividade de terapia de grupo.

Em julho de 1939, a médica Françoise Dolto (1908-1988) defende em Paris a tese *Psicanálise e Pediatria* e, nos hospitais Enfants-Malades e Bretonneau, posteriormente, desenvolve seu trabalho, com especial dedicação para ouvir as crianças e seus pais, inaugurando uma nova abordagem na Psicanálise com crianças (CIFALI, 1989).

Em 1946, surge o primeiro centro médico-psicopedagógico francês: Centro Claude-Bernard, junto à academia de Paris, para remediar a situação da infância e da adolescência após a guerra e, com o trabalho pioneiro de Georges Mauco, pedagogo e psicanalista, a França teve seu sistema público de educação e saúde mental reorganizado a partir de pressupostos psicanalíticos (MAUCO, 1968).

A partir de 1951, Jacques Lacan inicia a divulgação de sua técnica de “sessões curtas” ou “tempo lógico”, resultando, logo em seguida, na cisão da Sociedade Psicanalítica de Paris, que criaria a Sociedade Francesa de Psicanálise. A partir de 1953, Lacan profere os seminários que serão constitutivos de seus ensinamentos (nem todos ainda publicados) e se estenderam por quase trinta anos.

O avanço da Psicanálise não aconteceu, portanto, sem dificuldades, divergências e até impedimentos legais, dentro e fora das próprias instituições psicanalíticas, devido a posições políticas e religiosas em franca oposição. Em 1953, por exemplo, o Papa Pio XII profere um discurso em que opõe a doutrina de Freud à moral cristã. Segundo Roudinesco (1988, p. 216), “[...] *veicula uma hostilidade ao freudismo tão radical quanto a hostilidade oficial dos comunistas.*”, caracterizando a Psicanálise como “método pansexual”.

Se a sexualidade presente nos discursos dos psicanalistas afastava pedagogos e grande quantidade de educadores religiosos, obras como as de Winnicott encontraram grande aceitação, já que se dirigiam aos pais e educadores, enfatizando a importância das relações familiares.

Em 1958, em Londres, o pediatra Donald Winnicott (1896-1971), membro da Sociedade Britânica de Psicanálise desde 1927, tem seu primeiro livro publicado: *Through Paediatrics to Psycho-Analysis* (“Da Pediatria à Psicanálise”, tradução nossa) e, nos dois anos subsequentes, *A criança e seu mundo*, *A família e o desenvolvimento individual* e *O ambiente e os processos de maturação*. A afirmação de que “um bebê não existe sozinho” e as noções de uma mãe “suficientemente boa” e de “holding”, apontam para um ideal educativo. Tais estudos corroboram a ideia de que, se o ambiente favorecer, a criança seguirá um desenvolvimento normal.

Na escola inglesa, estudos sobre o bebê com sua mãe são impulsionados pelo método de observação formulado em 1948 por Esther Bick. Inicialmente voltado para a formação do analista que iria trabalhar com crianças, o método foi e ainda é utilizado também na pesquisa e na clínica terapêutica.

Em Paris, Lacan rompe com a Sociedade Francesa de Psicanálise e funda, em 1964, a Escola Freudiana. Na fundação da Escola Freudiana, Lacan discrimina Psicanálise pura e Psicanálise aplicada, referindo-se à segunda como “terapêutica e clínica médica”, admitindo ainda “a articulação com ciências afins”.

Com uma abordagem lacaniana, em 1969, Maud Mannoni e Robert Lefort fundam a *École de Bonneuil-sur-Marne*, uma instituição sem precedentes para a educação e tratamento de crianças e adolescentes psicóticos. O movimento de anti-psiquiatria e o questionamento das instituições de saúde mental estendem-se para as escolas.

O Dr. Jean Oury e um grupo de pesquisadores e professores iniciam na França a formulação de uma pedagogia institucional, com bases oriundas da experiência docente na escola primária (do movimento da Escola Moderna, de Freinet) e estudos de Psicanálise (OURY; VASQUEZ, 1978).

Nas décadas seguintes, a Psicanálise foi consolidando suas dissidências clínicas e teóricas e suas próprias instituições de formação. A noção de infância toma diferentes formas ao ser abordada por autores seguidores de Klein, Winnicott ou Lacan. A escola de Lacan desnaturaliza a criança e o ambiente e, com uma forte prática no campo das psicoses, defende a noção de sujeito fundado na linguagem. Essa concepção lacaniana orienta o presente estudo, considerando a criança como um sujeito em constituição.

2.2 Algumas reflexões sobre Psicanálise e Educação

O livro *Freud antipedagogo*, de Catherine Millot, é uma obra ímpar e de grande impacto no cenário educacional. Publicado primeiramente na revista *Ornicar*, em 1979, em 1981 é publicado como livro na França e chega ao Brasil em 1987 – ainda é uma das maiores referências para a análise do tema.

Em 1982, Mireille Cifali publica *Freud pédagogue?* (ainda sem tradução para o português) e, em 1998, com Francis Imbert, publica *Freud et la pédagogie*, um minucioso estudo das referências freudianas ao campo da pedagogia. Cifali segue a mesma direção de Millot, numa “aproximação hermenêutica da letra freudiana”, porém partindo de hipóteses diferentes e chegando a conclusões diferentes: Freud não era pedagogo ou Freud tinha uma “queda pedagógica” (LAJONQUIERE, 1999).

Millot afirma que a Psicanálise leva a um questionamento da pedagogia e se propõe a investigar se seria possível fundar uma pedagogia sobre as descobertas da Psicanálise ou “[...] *que delas extraísse conseqüências tanto a nível dos fins atribuíveis à educação quanto ao de seus métodos.*” (MILLOT, 2001, p. 7). No entanto, quando a autora investiga se uma educação analítica teria os mesmos fins que a psicanálise – um objetivo terapêutico, buscando a “cura” ou um objetivo profilático em relação às neuroses, como vislumbrado inicialmente por Freud, chega à conclusão de que, nesse sentido, não pode haver uma aplicação da Psicanálise à Pedagogia. Ela afirma que “O

saber sobre o Inconsciente adquirido na experiência psicanalítica não pode ser aplicado pela pedagogia porque, embora a psicanálise esclareça os mecanismos psíquicos em que se funda o processo educacional, tal esclarecimento não aumenta o domínio sobre esse processo.” (MILLOT, 2001, p. 156) e que somente a psicanálise do educador e da criança, ou seja, a Psicanálise em seu próprio campo clínico pode interessar à Educação.

Cifali e Imbert (1999) defendem a ideia de que Freud se dizia incompetente para avaliar de que modo a Psicanálise poderia servir à prática educacional e que se interessava pela Educação por meio do viés da cultura. Freud dá diversos testemunhos entusiasmados sobre a disseminação da Psicanálise no meio dos pedagogos, numa clara referência à ampliação da causa analítica, não como uma suposta aplicação da Psicanálise à Educação. Justamente em seu texto *O mal estar na civilização* (1929), fica clara a limitação que Freud remete à Educação ou às metas da educação, bem como, a qualquer projeto de reforma sociopolítico: por mais que se modifique a sociedade, o mal-estar é inerente à própria sexualidade e “[...] *a fonte do gozo é ferida pela insatisfação.*” (CIFALI; IMBERT, 1999, p. 20).

Em Freud, segundo tais autores, é possível destacar riscos e desvios aos quais se sujeitam educadores e alunos, tanto que, em 1925, no prefácio à obra de Aichhorn, “*Freud concebe o aspecto profilático de uma psicanálise para o educador, e não mais somente para a criança.*” (idem, p. 32, nota de rodapé 39).

Millot (2001) apresenta de modo claro e crítico os pensamentos de Freud a respeito da Educação – impulsionados em grande parte pela descoberta da sexualidade infantil – e a crítica ao modo como a educação da época reprimia a curiosidade e a atividade infantil. Naquele momento, diversas iniciativas pedagógicas surgiam em prol da atividade da criança, porém dentro de uma moral extremamente religiosa e sem nenhuma referência à sexualidade. Considero importante apontar que o trabalho de Vera Schmidt e Sabina Spielrein, na Rússia, foi uma exceção, sobressaindo-se mais o aspecto da sexualidade infantil do que as orientações pedagógicas.

Freud, ao mesmo tempo em que preconiza uma educação com maior liberalidade e respeito à criança, ou seja, uma “educação para a realidade” externa (social e material) e interna (realidade psíquica do desejo), reconhece a dificuldade inerente a essa empreitada, qualificando-a de impossível. Em seus estudos sobre o narcisismo e o desenvolvimento libidinal, a luta entre a pulsão e os entraves que encontra para sua

satisfação configurava-se como um conflito interno (e ainda mais inevitável), que culminaria com a conceituação da pulsão de morte (em *Mais além do princípio de prazer*, de 1920) e a consequente impossibilidade de harmonia entre o homem e seu desejo.

Como explica Millot (2001, p. 50),

[...] a vontade do educador de nada querer saber dá origem aos seus esforços para reprimir as manifestações do desejo da criança. [...] O reconhecimento dos desejos da criança, de sua sexualidade, ameaçam comprometer a conservação dos próprios recalques, protegidos pelo véu da amnésia infantil.

O papel do recalque é o centro da discussão sobre as práticas educacionais e a própria civilização no momento em que Freud volta seu olhar para o aspecto social, cultural e religioso da antinomia sexualidade e civilização – *Totem e Tabu* (1912), *Futuro de uma ilusão* (1927) e *Mal-estar na civilização* (1929). O aspecto profilático ou revolucionário da Psicanálise aparece por meio da crítica política de Freud aos regimes totalitários e à religião (CIFALI; IMBERT, 1999), como um alerta para que o educador renuncie a submeter crianças a qualquer “interdito do pensar”, porém sem renunciar a restringir-lhes a satisfação de seus impulsos.

Filloux (2002) identifica que, nas *Novas Conferências Sobre a Psicanálise*, Freud também chama a atenção para a responsabilidade social da Educação, insistindo no que chamou de “educação para a realidade” (expressão introduzida em *Futuro de uma Ilusão*, onde parece dialogar com Pfister), em contraposição à Psicanálise, que “já é bastante revolucionária em si mesma”, a ponto de quem “nela se educou” não correr o risco de “tomar partido da reação e da repressão”.

Freud nos convida a abrir mão dos ideais, superar o narcisismo e renunciar à ilusão de chegar à felicidade, enquanto supõe que seja justamente o reconhecimento dessa realidade que poderia diminuir o sofrimento humano. Tal seria a tarefa da Educação que, segundo ele, realiza justamente o inverso, evitando preparar os jovens para a realidade da sexualidade e da agressividade.

Quando lança os jovens ao meio da vida com uma orientação psicológica tão incorreta, a educação se comporta como se equipasse os membros de uma expedição polar com trajes de verão e mapas dos lagos da Itália setentrional [...]. A severidade ética não sofreria grande dano se a educação dissesse: “Os homens deveriam ser assim para encontrar a felicidade e fazerem os outros felizes; porém é preciso levar em conta que não são assim”. (FREUD, 1929-1930, p. 130, nota de rodapé 1, tradução nossa).⁴

Justamente no texto citado acima, *Mal-estar na civilização*, Freud discorre sobre o conflito entre Eros e Thanatos, como pulsão de vida e pulsão de morte, já conceitualizadas em *Mais além do princípio de prazer* (1920).

Ao falar de uma pulsão de morte,

Freud chegou mais longe do que havia feito até então na tentativa de enfatizar a radicalidade, o caráter irremissível da aberração do funcionamento psíquico do homem, condenado ao dilaceramento, dividido entre a busca de seu bem-estar e o imperativo que o obriga a perseguir um gozo impossível, que só atinge através da dor.

(MILLOT, 2001, p. 97-98).

A partir da obra freudiana, Millot explicita três pontos em comum entre Psicanálise e Educação, a saber:

- ambas visam “assegurar, à criança e ao paciente, o domínio do princípio do prazer pelo princípio de realidade”;
- ambas atuam por sugestão e transferência;
- ambas visam superar a dependência das figuras parentais.

As diferenças entre os dois campos, segundo a autora, levam a uma visão da análise como o inverso da educação: o educador busca que o educando se identifique ao seu Ideal-de-eu e funciona como modelo, enquanto que o analista, mesmo que, inicialmente objeto de identificação por parte do paciente, deve destituir-se desse papel e, ao invés de se aliar ao Ideal-de-eu, alia-se ao Isso.

⁴ “Cuando lanza a los jóvenes en medio de la vida con una orientación psicológica tan incorrecta, la educación se comporta como si se dotara a los miembros de una expedición al polo de ropas de verano y mapas de los lagos de Italia septentrional. Es evidente aquí que no se hace un buen uso de los reclamos éticos. La severidad de estos no sufriría gran dano si la educación dijera: ‘Así deberían ser los seres humanos para devenir dichosos y hacer dichosos los demás; pero hay que tener en cuenta que no son así.’”

Ao longo da história, vê-se que a Psicanálise trouxe efetivamente maior liberalidade nos costumes, com maior permissão para a brincadeira infantil e menos severidade nos treinos de asseio e alimentação, bem como, maior entendimento dos processos educativos usados tradicionalmente, porém não chegou a propiciar uma “pedagogia analítica”.

A despeito de tentativas de inovação do ensino, a exemplo de Summer Hill, Millot afirma que “*Teoria pedagógica alguma permite calcular os efeitos dos métodos com que se opera, pois o que se interpõe entre a medida pedagógica e os resultados obtidos é o Inconsciente do pedagogo e do educando.*”, ou seja, “[...] *não se educa com a teoria, e sim, com o que se é.*” (2001, p. 149).

A autora, porém, parece desconsiderar que haja proveito para a Educação advinda do saber psicanalítico sobre o Inconsciente que não seja da ordem da causalidade determinista ou da apropriação do Inconsciente. Em 1989, quando publica *Freud e a Educação*, Kupfer reafirma a visão de Millot sobre Freud como um antipedagogo, mas reconhece que a Psicanálise pode “alimentar” o fazer diário do professor, tanto pelas novas concepções que interrogam o processo ensino-aprendizagem, quanto pelo exemplo de mestria dado por Freud na transmissão da Psicanálise.

A autora retoma a trajetória e as principais ideias de Freud para acompanhar a linha de pensamento que fundamenta sua célebre afirmação de que “governar, educar e psicanalisar são ofícios impossíveis”. Se, anteriormente, Kupfer afirmara ser impossível um “casamento” entre Psicanálise e Educação, conclui o livro com a possibilidade de um “encontro”. Dez anos depois, em *Educação para o futuro: Psicanálise e Educação* (2000), pautada pela experiência em educação de crianças psicóticas, reitera seu desejo de “casar” os dois campos.

Apesar das várias críticas de setores da Psicanálise que não legitimam a prática psicanalítica fora da clínica, Kupfer afirma:

As críticas às práticas institucionais não têm evitado, porém, a proliferação de profissionais com formação psicanalítica que têm desenvolvido nas instituições uma prática psicanaliticamente orientada. Assim, a teorização em torno do modo como a psicanálise está presente nas instituições não parou de progredir e de crescer.

(KUPFER, 2001, p. 12).

Desse modo, pode-se situar o presente trabalho nessa vertente. A justificativa é o fato de o dispositivo de Reunião Pedagógica de Discussão de Caso, com vistas a desconstruir a visão de criança-problema na escola, ser sustentado pela Psicanálise a partir da formação psicanalítica da diretora/esta pesquisadora, diferenciando-se de qualquer tentativa de aplicação da Psicanálise clínica dentro da escola.

Os estudos pós-freudianos sobre Psicanálise e Educação seguiram, segundo Kupfer, três direções: a criação de uma pedagogia psicanalítica, a transmissão da teoria a pais e professores, visando à profilaxia das neuroses e a difusão da Psicanálise de um modo mais amplo, na cultura.

Analisando as publicações da área, identifico ainda outras direções: a criação da Psicopedagogia (como clínica específica dos problemas de aprendizagem), a análise institucional (incluindo estudos de Psicanálise em grupos e empresas), a Psicanálise numa equipe multidisciplinar (não só em Educação, mas em Saúde e Serviço Social) e, mais recentemente, a Psicanálise de crianças e de bebês, como suporte teórico e clínico à inclusão de crianças com transtornos graves de desenvolvimento e psicoses.

Lajonquière (1999) analisa que tal aproximação da Psicanálise com a Educação consolidou-se a partir dos anos 1970, com a exploração psicanalítica de temas pedagógicos consagrados. Interpreta ainda o pesquisador que o trabalho de Mannoni, *Éducation impossible*, publicado em 1973, na França, inaugura outra perspectiva: “[...] *indagar pelas condições de possibilidade da própria educação, enquanto efeito de uma filiação simbólica, e portanto aquilo que passa a estar em questão é a mesmíssima legalidade do ideário pedagógico, no contexto do qual pensa-se e atualiza-se uma pretensão educativa.*” (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 17).

O mesmo pesquisador oferece um profundo estudo com tal abordagem, apontando a partir da Psicanálise as condições que podem tornar a educação de difícil acontecimento, já que a Psicanálise pode ser interessante à Educação somente pela “indagação que promove”, como uma presença em negativo. Ele critica a hegemonia da Psicologia na Educação que, com suas construções sobre a natureza da criança, produz as ilusões (psico)pedagógicas de se poder ajustar adequadamente o ensino para desenvolver as capacidades da criança. Tal adequação natural meio-fim é o que define a Pedagogia, enquanto Educação é o processo do qual advêm efeitos subjetivantes ou formativos. Segundo o autor, para Mannoni, “uma educação que reconhece o desejo” é

uma educação não-pedagógica e a disjunção Educação e Pedagogia, portanto, abre espaço para a conexão Psicanálise-Educação.

2.3 Lacan e a Educação

A conexão Psicanálise e Educação ganha um olhar diferente, ao considerarmos o legado do “ultimíssimo” (MILLER, 2009) ensino de Lacan e mudarmos o foco da discussão do campo do simbólico e do campo do imaginário para o campo do real. A grande obra de Lacan compõe-se principalmente de alguns textos escritos e de seus Seminários, realizados ao longo de quase trinta anos – e nem todos ainda transformados em livros.

Frequentemente, se identificam três grandes momentos de seu ensino de Psicanálise, a saber:

- inicialmente, nos dez primeiros seminários, Lacan está mais próximo de Freud e dá uma ênfase ao imaginário. Essa fase é marcada pela elaboração do estágio do espelho. A partir de 1953, o simbólico passa a ocupar, cada vez mais, um papel preponderante na experiência analítica, como via de escuta e de intervenção;

- a partir do *Seminário 11 – Os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise*, de 1964, Lacan afirma que o inconsciente é estruturado como uma linguagem, distinguindo-o da concepção freudiana de inconsciente, estabelece o objeto *a* e considera que não há verdade, somente meia-verdade;

- depois de 1974, o real se torna a dimensão prioritária e Lacan afirma que a verdade é sempre uma construção mentirosa. A partir do *Seminário 20 - Mais, ainda*, Lacan privilegia aquilo que é da ordem do Um, do singular, extremamente ligado aos aparelhos de gozo do sujeito.

Miller (2009) indica ainda um quarto período na obra de Lacan, nomeado como derradeiro ou ultimíssimo ensino de Lacan, a partir do *Seminário 23 – O sinthoma*, no qual se distancia da fantasia de estrutura e insiste na inadequação do simbólico ao real. Nesse momento, Lacan elabora, por meio da figura do nó borromeano, a ideia dos três registros – o Real, o Simbólico e o Imaginário – enlaçados frouxamente e amarrados por uma modalidade de gozo singular, a qual dá o nome de *sinthome*. A análise não pretende remover tal sinthoma nem há dissolução desse, mas promove cortes e aberturas

nas construções do sujeito para poder acessá-lo de alguma forma e ajudá-lo a inventar um jeito de viver com ele. O sintoma seria a consequência de aprender a falar e o saber, uma fantasia. Como afirma Miller, “*Nesse nível, o saber não é um despertar e, se fosse preciso escolher, ele seria, antes, um sonho.*” (MILLER, 2009, p. 189).

Lacan baseou todo seu trabalho na clínica psicanalítica, inclusive de psicóticos, mas fez referências explícitas e implícitas à educação e ao saber. Além disso, atuou na transmissão ou ensino da Psicanálise, com um estilo bem particular e destoante de sua época: apresentava suas elaborações teóricas em seminários expositivos seguidos de debates e, com afirmações carregadas de jogos de linguagem, neologismos, fórmulas, matemas e figuras, convocava seus ouvintes a pensarem, a trabalharem ativamente, e não, simplesmente a repetirem o que ele havia falado.

Segundo Mrech (2008), para Lacan, só há ensino quando aquele que ensina “paga um preço” por isso, se implica no que faz e, assim, consegue desencadear algo no outro e gerar uma “transferência de trabalho”, dando continuidade ao que foi elaborado ali. O ensino é visto ainda por ele como um processo de formulação e reformulação, e não, de transmissão de conteúdos prontos, partindo de um lugar de não-saber, de ignorância, para a criação de novas ideias. O ensinante, nessa perspectiva, não é detentor do saber, mas precisa confrontar-se com a própria castração e se perceber como sujeito dividido, incompleto – o que se aproxima mais da posição de analisante do que da posição de mestre.

Em sua experiência em Educação Especial e como supervisora de professores em escolas públicas e privadas, Leny Mrech reconhecia, desde meados de 1970, que as posições de Lacan a auxiliavam a fazer outra leitura do que acontecia nas escolas: a Psicanálise lhe possibilitava perceber uma lógica que se repetia, a qual Freud identificou como pulsão de morte, e Lacan, como gozo (MRECH, 1999).

Conforme explicita desde 1989 em sua tese de doutorado, Mrech afirma que o professor atua de acordo com um discurso prévio que estrutura sua ação simbólica e imaginariamente, defendendo-o do contato com o real. São as estruturas sociais e individuais de alienação no saber, compostas por repetições, estereótipos e cláusulas obrigatórias que estabelecem previamente o que o professor irá encontrar e o como irá agir. Enquanto as estruturas sociais fornecem a forma, o “código geral”, e estão referidas ao grupo e às instituições, as estruturas individuais “[...] *são um recorte dos significantes que existem nas estruturas sociais de alienação no saber*” e “*decorrem da*

crystalização, no plano do sujeito, de significantes particulares ou específicos” (MRECH, 1999, p. 16). Para que o professor não se deixe alienar completamente nessa rede de significantes, a Psicanálise aponta para a possibilidade de escuta, além dos limites da clínica, como será discutido adiante.

A Pedagogia baseia-se na imagem que o professor faz do aluno “[...] *que se encontra fundamentada na relação especular, isto é, na forma como o professor se olhou através do aluno.*” (MRECH, 1999, p. 11) e na linguagem, que é entificada pelo professor. As relações acontecem, então, como se fossem ambos (professores e alunos) seres concretos, de realidade conhecida e apreensível, enquanto Lacan elabora a noção de seres tecidos pela linguagem (idem), após anos de investigação clínica. Admitir que somos seres em contínua transformação e que a educação, do mesmo modo, é impossível de ser capturada em uma única definição, não correspondendo às imagens que dela temos, é admitir a falta, o real.

Lacan revela que o registro do real é aquele que volta sempre ao mesmo lugar. Por mais que o sujeito faça, há algo que o leva a cometer sempre os mesmos erros, “algo” que Lacan nomeia a sua modalidade de gozo.

Os programas de capacitação e treinamento não atingem as modalidades de gozo do professor e do aluno.

Com isto nós nos vemos frente ao que Freud já sabia: o impossível da Educação. Até onde se pode educar? Até onde as cadeias de gozo dos sujeitos deixam.

Com relação às modalidades de gozo dos sujeitos há sempre algo que falha na educação, algo que não atinge o que deveria ser atingido. O ponto limite do sujeito. (MRECH, 1999, p. 60).

Admitir o real e enfrentar a quebra dos estereótipos abre espaço para a construção de um saber singular, tanto por parte dos professores como dos alunos. O saber elaborado pelo sujeito em cada situação também não será estático nem poderá ser tomado como verdade.

Tudo o que se torna saber, se paralisa em efeitos de verdade. Uma verdade que não é mais total, mas temporária e fragmentária. Daí, Lacan passar a conceber o saber como um semblante. Uma forma de saber que é verdadeira, mas que não o é para todo o sempre.

Isto porque a verdade também não pode ser dita toda. Não há saber que dê conta de tecer uma verdade total. Daí, ambos serem parciais e temporários. (idem, p. 84).

O saber nos afasta do real e a verdade, como uma construção do saber, é também um semblante e, portanto, mentirosa.

A linguagem não fornece significações fixas e sólidas, mas é como “um tonel que vaza” e um significante remete a outro significante, que remete a outro significante e assim sucessivamente, sem que possamos chegar a um único sentido. Tal concepção rompe com as tradições do ensino, em que as figuras de autoridade, como professores, diretores, supervisores, ancoravam-se em saberes universais que deviam ser compartilhados e reproduzidos.

[...] uma das nossas questões relacionadas à aplicação dos fundamentos da Psicanálise à Educação é realmente se o saber do sujeito pode se instituir em outros lugares de uma outra forma. Ou seja, se não se trata sempre de um saber do sujeito da ordem do um para um. Pois, para nós, enquanto professores e psicanalistas, é mais fácil acreditar que o sujeito tenha um saber individualizado, a partir de suas cadeias de gozo, do que universalizado tal como propõe a Pedagogia, a Psicologia e a Medicina atuais. (MRECH, 1999, p. 83).

Enfim, do mesmo modo que Mrech afirma, desde 1999, acredito que há muitas “[...] contribuições que a Psicanálise pode dar à Educação, sem apagar o aspecto enigmático que apresenta todo saber.” (idem, p. 103), fazendo uma clara opção pela psicanálise de orientação lacaniana.

2.4 Experiências de educação psicanaliticamente orientada

Quais foram as experiências efetivamente realizadas como tentativa de implantar uma educação psicanalítica ou um ensino orientado pela Psicanálise?

Conforme afirma Millot (2001), as tentativas que surgiram deram errado, porém pouco se conhece a respeito. Esse tema não será aprofundado aqui, porém considero de grande importância para futuras investigações. Quando se toma contato com relatos sobre algumas práticas realizadas, percebe-se que deixaram marcas que perduram até hoje no campo da educação, as quais serão descritas brevemente.

Na Europa pós-guerra, quando a Psicanálise estava em desenvolvimento e já em grande crescimento, muitas iniciativas ocorreram em orfanatos. Os Estados estavam

empobrecidos e desorganizados, abrindo-se a oportunidades para quem se dispusesse a cuidar da grande quantidade de crianças que precisavam de abrigo. O desencanto com a capacidade de os homens tomarem conta de seu destino, possivelmente, despertou a vontade de educar as crianças para evitar novos horrores e as décadas de 1920 e 1930 foram repletas de inovações no campo da Educação.

Nas primeiras formulações de psicanálise aplicada à educação, a orientação era para o professor não reprimir as manifestações infantis, não excitar as crianças, oferecendo-lhes oportunidade de escolha, sem se dedicar a avaliar detalhadamente atividades, espaços e materiais oferecidos. A questão do ensino e da alfabetização não era objeto de preocupação, mas sim, a instalação do princípio de realidade e do supereu, o fortalecimento da sublimação e o evitamento de traumas e fixações. A estrutura escolar da época, no entanto, estava montada para crianças normais, apesar de grande parte dos nomes da educação (como Montessori, Decroly, Wallon, Vigotsky e Rudolf Steiner) terem iniciado sua prática com crianças deficientes ou consideradas enfermas, já que tratadas em hospitais.

2.4.1 A experiência russa de Vera Schmidt

Uma das experiências pioneiras em educação psicanaliticamente orientada foi realizada na Rússia, manifestando “[...] *o sonho impossível de uma fusão entre os valores libertários da revolução social e os de uma sexualidade finalmente reencontrada.*” (ROUDINESCO, 1988, p. 54).

Vera Schmidt publica, em 1924, na *Internationaler Psychoanalytischer Verlag*, o ensaio “Educação Psicanalítica na Rússia Soviética – informação sobre o Laboratório-Lar de Infância de Moscou”. A Revolução Soviética, segundo ela, aumentou o interesse pelas questões educativas e, em particular, pela “educação coletiva na idade infantil”. Com um pequeno grupo de pessoas, funda, em agosto de 1921, um orfanato que serviria de laboratório para investigação científica (agregado ao Instituto Psiconeurológico de Moscou) e para “[...] *explorar novos métodos educativos baseados nas descobertas da psicanálise*” (SCHMIDT, 1975, p. 39).

Chamado de *Detski Dom*, “casa das crianças” ou orfanato, em russo, essa instituição também ficou conhecida como *White Nursery*, devido ao uso de mobiliário inteiramente branco. Schmidt (1975) relata que havia pouca gente com conhecimento de

Psicanálise naquele momento e, sob a direção do professor Ivan Ermakow, presidente da Sociedade Psicanalítica Russa, contratam pedagogas que receberam instrução específica.

O laboratório-lar iniciou suas atividades com trinta crianças, organizadas em três grupos (de um ano a um ano e meio; de dois a três anos e de quatro a cinco anos), órfãs ou filhas de operários, camponeses e intelectuais (SCHMIDT, 1975). Há outros registros de que grande parte das crianças era de filhos de executivos do Partido, inclusive o filho de Stalin (Vasilii, nascido em 1921) e o filho da própria Vera, Vladimir.

Schmidt relata sobre as crianças recebidas em seu orfanato: “[...] *as crianças pertencem às camadas sociais mais diversas. Algumas delas são órfãs, às vezes de pai e mãe. Todas as crianças estão normalmente desenvolvidas física e psiquicamente.*” (SCHMIDT, 1975, p. 44).

Na época em que Schmidt escreveu o ensaio (1923), a casa acolhia somente doze crianças (seis crianças de três anos e seis crianças de quatro a cinco anos), sendo oito delas frequentadoras desde a inauguração. Cada grupo de crianças contava com dois quartos: um para dormitório, o outro para refeições e jogos. Havia um quarto para enfermaria e um jardim. A grande casa ocupada pelo orfanato e pelo Instituto era em estilo art-nouveau e pertencera a um rico comerciante, Ryabushinsky.

Vera sintetiza as “Orientações psicanalíticas para o trabalho no Laboratório-Lar de Infância” nos seguintes itens:

- reconhecimento do inconsciente infantil: não condenar a criança, mas ajudá-la a dominar as forças inconscientes;
- auxílio à superação do princípio do prazer, ajudando-a a compreender a importância da realidade;
- reconhecimento da sexualidade infantil perversa-polimorfa, considerando suas manifestações como fenômenos “normais e necessários”;
- reconhecimento da organização sexual por meio das fases pré-genitais e facilitar sua evolução, intervindo contra “inibições do desenvolvimento”;
- mínima repressão e estímulo à sublimação;
- vinculação da criança ao educador, com reconhecimento da transferência;
- valorização das manifestações infantis como indícios da determinação inconsciente.

Os "Princípios pedagógicos" da instituição eram:

- "*Toda educação que pretende ser eficaz deve ter início desde os primeiros dias de vida da criança.*" (SCHMIDT, 1975, p. 49);

- o educador deve partir da observação das crianças, e não, de considerações teóricas;

- "*A conduta pedagógica deverá adaptar-se, perante cada criança, às suas características peculiares individuais.*" (idem, p. 50);

- o educador deverá evitar "*todo e qualquer julgamento subjectivo das manifestações infantis*";

- para ter êxito, é preciso respeitar três condições: vinculação educador-educando, convivência com crianças de mesma idade e "*condições exteriores favoráveis*";

- os objetivos pedagógicos para os primeiros anos de vida são: "*adaptação progressiva às exigências da realidade*", o controle dos "*processos de excreção*" e a "*preparação e começo da sublimação das tendências instintivas infantis.*" (idem, p. 51).

A fundamentação psicanalítica levava, portanto, a considerar a dimensão subjetiva e singular das crianças, quando orienta que o educador deve partir da observação dos alunos, e não, de considerações teóricas. Alerta também para o fato de que sua conduta deva se adaptar às características peculiares de cada criança. No entanto, diante de concepções desenvolvimentistas sobre a evolução sexual e psicológica (fases da organização sexual pré-genital, passagem do princípio de prazer ao princípio de realidade e preparação da sublimação), além das prescrições educativas inevitáveis num empreendimento desse tipo (adaptação à realidade, controle da excreção), fica claro como é contraditório que os educadores não partam de suas considerações teóricas.

Apesar de haver uma normatização da conduta dos educadores, como será explicado a seguir, percebe-se uma tentativa de não normatizar as crianças, graças a uma atitude de observação investigativa e de reuniões de discussão de casos, bem como, uma exortação à auto-análise dos educadores.

Como "Normas pedagógicas indispensáveis para levar à prática os anteriores requisitos", Schmidt discorre sobre "*as relações entre a criança e as pessoas de seu meio*", "*comportamento dos educadores*", "*criação de condições exteriores sãs*", "*adaptação à realidade*", controle dos "*processos de excreção*" e "*sexualidade*

infantil”, destinando posteriormente um item ao “*trabalho do educador sobre si próprio*”.

As educadoras são orientadas a estabelecer uma relação de confiança com as crianças, sem elogios, reprimendas ou manifestações excessivas de afeto, que “excitam sexualmente as crianças” e “[...] *são mais adequadas à satisfação dos adultos do que às necessidades das crianças.*” (SCHMIDT, 1975, p. 53). Devem ser observadoras reservadas e cordiais. A orientação era para evitar conversas que não fossem próprias às crianças, bem como qualquer julgamento sobre elas, falando somente sobre os resultados efetivos de suas ações.

As três educadoras de cada grupo (inicialmente, havia quatro) se revezavam a cada seis horas, responsabilizavam-se pelos cuidados e pelas atividades, bem como, por fazer registros diários e anotações após a substituição dos turnos. O objetivo de investigação faz-se notar pela descrição de “*anotações ininterruptas sobre as funções corporais (em relação com a educação dos hábitos de higiene), horas de sono diurno e nocturno, estado da pele, apetite e humor*”, além de “*apontamentos de carácter*”.

A condução das atividades da casa, a resolução de problemas, a formação das educadoras, a investigação e a experimentação psicanalítica confluíam na discussão de casos, baseada em observação e registros sobre as crianças. Tanto a prática de reuniões de equipe quanto sua denominação como “*discussão de casos*” aponta para um viés psicanalítico na educação que podemos aproximar do dispositivo de Reunião Pedagógica de Discussão de Caso (RPDC), alvo desta dissertação. Apesar de claramente buscar esclarecimentos na Psicanálise para “*problemas não-resolvidos*”, que não é objetivo das RPDC, Schmidt afirma que a discussão parte de questões oriundas da prática e que suscitam novas indagações.

Com certos intervalos, realizam-se esboços de carácter de cada criança e, conforme as necessidades de trabalho prático, apresentam-se questões psicológicas e pedagógicas para a sua discussão. O trabalho pedagógico e o psicológico estão sempre intimamente ligados. A actividade pedagógica baseia-se nos dados da psicanálise; mas, por seu turno, proporciona à observação analítica abundante material, tanto no esclarecimento de problemas não-resolvidos, como na apresentação de novos problemas. (SCHMIDT, 1975, p. 44-45).

O trabalho pedagógico está ligado ao psicológico no que se refere à organização do espaço, dos materiais e da configuração dos grupos, baseado na noção da criança

como ser ativo e com um “afã investigador” e criativo que não deve ser reprimido. Os grupos de crianças deviam ser pequenos, para que a criança se sentisse parte da coletividade e não “*um indivíduo perdido na massa*”. Os materiais e brinquedos eram mudados à medida que surgiam novas exigências psíquicas, a fim de estimular a “*ânsia de actividade, as forças criadoras e o afã investigador*”.

Em relação a esse tema, Reich (1975) faz um contraponto ao método montessoriano, no qual os materiais já estão previamente determinados, caracterizando para ele um “*princípio moral autoritário*” que busca adaptar a criança a um ambiente hostil, por meio da repressão. A adaptação do material de acordo com a “*necessidade da atividade da criança*”, segundo Reich, atende perfeitamente as concepções da economia sexual, que também se aplica à vida social: “[...] *as instituições econômicas deveriam adaptar-se às necessidades e não as necessidades à economia existente*” (REICH; SCHMIDT, 1975, p. 29).

Para o autor, que comenta o trabalho de Vera Schmidt em sua obra *A revolução sexual*, após tê-lo visitado pessoalmente, a organização psicanalítica daquele internato fazia as crianças “*amarem*” a realidade, “*adaptando-se voluntariamente*” a ela.

As obrigações da vida social emanavam das situações da vida cotidiana e da própria comunidade das crianças, de nenhum modo, das decisões de adultos neuróticos, ambiciosos e sem um verdadeiro amor. Explicavam-se simplesmente às crianças as razões por que se lhes pediam certas coisas; não se lhes davam ordens. [...] O princípio de economia sexual referente à renúncia voluntária a um tipo de satisfação que se torna socialmente impossível era utilizado igualmente na aprendizagem da higiene. Punha-se de parte todo o tipo de proibição por parte das educadoras. As crianças nem sequer imaginavam que os seus impulsos sexuais podiam ser julgados de maneira diferente das suas restantes necessidades corporais. Deste modo satisfaziam-nos sem qualquer espécie de vergonha, em presença das educadoras, tal como quando satisfaziam a fome e a sede. Isto evitava a necessidade de se esconderem, aumentava a confiança das crianças nas educadoras, favorecia a sua adaptação à realidade, fornecendo-lhes, assim, uma sólida base para o desenvolvimento geral. (REICH; SCHMIDT, 1975, p. 31).

Com uma visão de criança e realidade naturalizadas e uma aproximação conceitual equivocada entre pulsões e necessidades, Reich via nessa liberação da satisfação libidinal, sem a associação da vergonha aos processos de excreção, uma prevenção de futuros transtornos genitais. A repressão à curiosidade e à atividade

infantis era vista como responsável por crianças tímidas, “frias” e pela dificuldade de sublimação. A concepção de que a mobilidade da criança deva ser contida por estar em “*contradição com sua aptidão para a cultura*” é característica da “*pedagogia burguesa*”, segundo o autor. No texto de Schmidt, porém, encontramos que a adaptação à realidade, ao lado de tornar o ambiente acolhedor e atraente, oferecendo prazeres substitutos de “*maior valor social e cultural*”, como uso de areia, água, argila, tintas etc., exige que o educador imponha à criança “*determinadas limitações sensíveis da satisfação instintiva*”. Em outras palavras, a ausência total de proibições é uma interpretação idealizada por Reich: o que a educadora-psicanalista propõe são estratégias para “[...] *facilitar à criança a submissão às restrições inevitáveis.*” (SCHMIDT, 1975, p. 54).

Vera Schmidt trata, então, do educador e aponta a necessidade de um trabalho analítico, para poder reconhecer a semelhança dos fenômenos observados nas crianças com suas próprias tendências reprimidas. Mas se, “[...] *apesar de tais esforços, não consegue chegar a ver as manifestações da sexualidade infantil sem repugnância e horror, então o melhor que tem a fazer é abandonar a profissão de educador.*” (idem, p. 57). Quando uma educadora sentia repulsa ou antipatia por uma das crianças, devia procurar em si própria os traços de sua personalidade que estavam reprimidos, como afirma ter observado casos assim no Laboratório-Lar da Infância. Outra situação descrita é de as crianças tornarem-se caprichosas e impacientes devido a um alheamento inconsciente da educadora que, momentaneamente, perde o contato com elas. A exigência aos educadores é, ainda, “[...] *manter perante todos os seus educandos uma atitude uniforme de boa vontade e dedicar a todas as crianças sem distinção a atenção requerida pela sua idiossincrasia.*” (idem, p. 57-58).

Apesar de tais observações sobre a convivência entre crianças pequenas e suas relações com os educadores serem muito pertinentes às escolas de educação infantil até hoje, estavam ligadas a uma concepção naturalista e romântica das crianças, mesmo utilizando-se de conceitos psicanalíticos. Cabia aos educadores identificarem as “*necessidades*” das crianças, o que se assemelha ao lema pedagógico da atualidade de respeitar os interesses das crianças. Tal visão implica que uma criança possui necessidades e interesses de modo autônomo e independente, como se fossem provenientes de sua constituição biológica e de seu desenvolvimento físico e neurológico, sem ligação com o mundo que a circunda. A criança nasce já imersa na

linguagem e se constitui a partir dos significantes que recolhe de uma rede formada por seus cuidadores. Ora, não estavam ali os educadores pesquisando e observando rigorosamente o comportamento infantil, interessados particularmente em suas manifestações do inconsciente e da sexualidade, oferecendo-lhes materiais diversos? Possivelmente, o interesse e as necessidades que identificavam nas crianças estavam fortemente relacionados com o que as crianças identificavam como demanda dos adultos.

Segundo aquela concepção, as tendências instintivas, com a menor intervenção possível, seguiriam seu curso dentro da evolução das fases de organização sexual, porém a autora corajosa e humildemente descreve como o aprendizado do controle dos esfínteres ocorria de modo instável e, algumas vezes, insatisfatório. Apesar de reconhecer que seu método não causava “*graves experiências traumáticas*”, era “[...] *deficiente, porquanto a renúncia à obtenção de prazer proveniente dessas fontes não se realiza tão depressa nem tão radicalmente como seria para desejar.*” (SCHMIDT, 1975, p. 61), ou seja: o adulto deseja coisas para a criança e a luta para educar sem considerar o desejo do adulto sempre se mostrou inglória.

A iniciativa de Vera Schmidt sofreu sérias resistências, desde os primeiros meses: o Comissariado do Povo para a Educação (do qual participava seu marido, Otto Schmidt) designou uma equipe para avaliar o que acontecia no Laboratório-Lar da Infância, devido a denúncias de estimulação sexual precoce e outros boatos – apesar de parte da equipe ter aprovado o trabalho, outra parte fez críticas violentas e, aliado a um custo alto, o Comissariado suspendeu o subsídio. O Instituto Psiconeurológico, sob direção de um “inimigo acérrimo da Psicanálise”, também retirou todo o apoio e, desde abril de 1922, o internato passou a contar com o auxílio de uma associação de mineiros alemães que enviava alimentos e combustível. O orfanato passou a adotar o nome de Solidariedade Internacional e o número de profissionais e de crianças atendidas caiu pela metade.

No mesmo ano, fundou-se o Instituto Estatal de Psicanálise, ao qual a casa se agregou e obteve grande reconhecimento, tendo sofrido inspeção duas vezes. Em 1923, Sabina Spielrein, recém-chegada de Berlim, foi convidada para a direção do jardim de infância e também para dar aulas no Departamento de Psicologia da Criança da Universidade de Moscou (CROMBERG, 2012).

No entanto, no ano seguinte, Vera Schmidt relata que a sobrevivência da instituição ainda estava ameaçada, pois o governo questionava a “*conveniência duma organização que pretendia basear o seu sistema educativo em descobertas psicanalíticas*” e havia nomeado uma comissão para fiscalizar seu funcionamento. Segundo os únicos dados encontrados a respeito, na Wikipedia, o orfanato foi fechado em agosto de 1925 pelo Comissariado do Povo para a Educação e, mais tarde, a mansão foi doada ao escritor Maxim Gorky, tendo sido transformada posteriormente em Museu.

2.4.2 A experiência de Anna Freud

Em 1965, Anna Freud, na apresentação de seu trabalho como diretora da Clínica de Terapia Infantil de Hampstead, fala de uma íntima relação entre escola e clínica, sobretudo, no âmbito da primeira infância, quando é menos nítida a discriminação entre normalidade e patologia, assim como, entre os diferentes aspectos e processos do desenvolvimento (corpo e mente, sujeito e objeto, intelecto e afetividade, perversão e desenvolvimento normal da sexualidade).

Junto à Clínica de Terapia Infantil, funcionava um curso de formação de terapeutas, uma clínica para crianças normais (para orientação de pais), dois grupos para crianças pequenas, um jardim da infância para cegos e outro jardim da infância. Anna Freud defendia a não especialização dos profissionais ligados à primeira infância (ou a não fragmentação da vida da criança em distintas especialidades) e a estreita ligação entre professores e terapeutas. A estudiosa não somente verificou a função terapêutica da educação escolar, como também, já admitia o caráter benéfico da convivência entre crianças “normais” e “com problemas”:

As necessidades dos pacientes da clínica são atendidas de diversas maneiras no jardim de infância, apesar de sua população ser composta basicamente de crianças sãs.

Pode ocorrer, por exemplo, que a avaliação diagnóstica de uma criança indique que seu transtorno não requer terapia nem intervenção analítica, mas ambiente terapêutico e intervenção educativa.

(FREUD, A., 1984, p. 91, tradução nossa)⁵

⁵ “Las necesidades de los pacientes de la clínica son atendidas de diversas maneras en el jardín de infantes, si bien su población está compuesta básicamente por niños sanos. Puede ocurrir, por ejemplo, que la evaluación diagnóstica de un niño indique que su trastorno no requiere terapia ni intervención analítica sino ambiente terapéutico e intervención educativa”.

Com relação a sua experiência com um Jardim da Infância para crianças cegas, ligado à Clínica, Anna Freud afirma: “*Este último constitui o protótipo de um jardim da infância terapêutico, o que implica que nele os objetivos do ensino e do tratamento se combinam até se tornar quase indistinguíveis*” (FREUD, A., 1984, p. 89-90, tradução nossa).⁶

O trabalho de Anna Freud como psicanalista de crianças é criticado justamente por ceder à tentação pedagógica e, como alertou Mannoni (1999) em *A criança retardada e a mãe*, por não seguir a condução do tratamento psicanalítico de crianças com o mesmo rigor do tratamento de adultos, desconsiderando a transferência e a contratransferência diante dos pais. Contrapondo-se aos pais, Anna Freud conduzia seu trabalho como se pudesse substituí-los e se tornar uma “*supereducadora*”, nas palavras de Mannoni.

Mannoni revela como é tênue e arriscada a fronteira que separa o analista de atos extraanalíticos que visam ajudar o paciente na realidade e interferir no meio em que vive, orientá-lo, “tomar o sintoma ao pé da letra” e, muitas vezes, unir-se ou contrapor-se aos pais da criança antes que o sintoma tenha ganhado novos sentidos ao aceder à palavra.

2.4.3 A experiência de Maud Mannoni em Bonneuil

A iniciativa de Mannoni com a *École Experimental de Bonneuil-sur-Marne* veio cumprir esse papel de intervenção educativa que excede um tratamento psicanalítico, oferecendo a crianças e adolescentes psicóticos, autistas, débeis mentais e com toda sorte de perturbações graves um “*lugar para viver*”. Segundo ela, a Psicanálise lhe permitia “*inventar*” e “*subverter um saber e uma prática*”, o que resultou numa instituição “*estilhaçada*”, com formas originais de proceder, para além de uma educação terapêutica.

Para Lajonquière, toda educação pode ser considerada terapêutica, “[...] *uma vez que possibilita à criança, à mercê do gozo das pulsões, conquistar um lugar simbólico*

⁶ “Este último constituye el protótipo de un jardín de infantes terapéutico, lo cual implica que en él los objetivos de la enseñanza e del tratamiento se combinan hasta hacerse casi indistinguibles.”

que habilite o usufruto ‘adulto’ do desejo.” (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 113) ou, em outras palavras, “*curar a criança do infantilismo*”.

A *École Expérimentale de Bonneuil* foi fundada em 1969, em Bonneuil-sur-Marne, região sudeste próxima de Paris, pelos psicanalistas Maud Mannoni e Robert Lefort e um casal de educadores: Rose-Marie e Yves Guerin. É atualmente gerida por uma associação chamada *Centre d’études et de recherches pédagogiques et psychanalytiques* (CERPP) e atende cerca de quarenta alunos, de seis a vinte e cinco anos de idade.

Apesar do nome, Bonneuil não é uma escola nos moldes conhecidos, mas sim, uma instituição educacional. Escola *experimental*, de modo a permanecer com o horizonte sempre aberto à experimentação e se recusando a fixar sua prática em padrões. Talvez, mais próxima de uma escola especial, tanto pelo fato de receber crianças e jovens autistas, psicóticos, delinquentes ou de algum modo anormais e expulsos de outras escolas, como por ser especial, única.

Fugindo à tendência reprodutora e controladora das instituições, em Bonneuil, desde sua fundação, o jovem podia escolher isolar-se ou participar das atividades, inclusive de atividades na comunidade, ou seja, fora da escola. Livre para se expressar e tornar-se sujeito do seu corpo e do seu tempo, o aluno de Bonneuil encontrava alguns poucos limites: nas palavras de Mannoni (1977), “*namorem todas as meninas que quiserem, menos as daqui*” e não “*impedir os outros de viverem*”.

Se uma criança autista quisesse gritar e seus gritos atrapalhassem os outros de se ouvirem, ela seria convidada a ir ao jardim e poderia passar meses lá, até que esse “corte”, essa interdição, fizesse surgir para a criança uma falta na qual pudesse emergir uma mudança, uma palavra.

Como explica Lajonquière (2009, p. 121), “*Aquilo que caracteriza Bonneuil é a decisão de se manter, em todo tipo de circunstâncias, a operatividade da lei do desejo – ou seja, da lei da proibição do incesto, da miragem perversa, da proibição de se fazer do outro um objeto de gozo.*”. Ainda, segundo Lajonquière (2009), não há nada de *especial* ou especializado no currículo, mas sim, na oferta de educação para todos, com adultos que representam o Outro castrado, em falta.

As atividades propostas em Bonneuil vão desde as tarefas cotidianas de uma casa até aulas ou oficinas de línguas, artes, música, matemática. As atividades acontecem no prédio da escola, mas seus alunos também podem se engajar em

atividades fora, como colher maçãs no pomar do vizinho ou ir à biblioteca ou a piscinas públicas. Os lugares de trabalho, lazer e até de moradia se alternam, pois há alunos que voltam diariamente para casa e outros que dormem nos apartamentos ou casas de família nos arredores. Espacialmente, Bonneuil é uma instituição com fronteiras delineadas pela transferência, ou seja, não se reduz aos seus próprios muros – e esse é um dos sentidos do que Mannoni chamou de instituição estourada.

A noção de instituição estourada (*éclatée*), que foi por nós introduzida, tem em vista aproveitar e tirar partido de tudo o que de *insólito* surja (esse insólito que, pelo contrário, tem-se o costume de reprimir). Portanto, em vez de oferecer permanência, a estrutura da instituição oferece, sobre uma base de permanência, *aberturas* para o exterior, brechas de todos os gêneros (por exemplo, estadas fora da instituição). O que sobra: um lugar de recolhimento, um retiro; mas o essencial da vida desenrola-se em outra parte – num trabalho ou num projeto no exterior. Mediante essa oscilação de um lugar ao outro, poderá emergir um sujeito que se interroge sobre o que quer.

(MANNONI, 1977, p.79-80).

Em sua análise sobre a experiência de Bonneuil, Lajonquière (2009) opta pela tradução de *éclatée* como estilhaçada, recorrendo à imagem de espelhos estilhaçados. A instituição pode ocupar o lugar de um ideal imaginário que aprisiona seus membros e só ofereça e mostre o que é devidamente “ajustado” aos quadros clínicos, alimentando seu jogo perverso ou paranóico. Uma perfeita adaptação à instituição pode ter o efeito de deixar o sujeito aderido a ela e institucionalizar sua doença (MANNONI, 1977). Reconhecendo tal impasse, “[...] *trata-se, precisamente, de estilhaçar a miragem especular inerente a todo dispositivo de inspiração asilar. Em suma, a instituição estilhaçada faz as vezes de um espelho que tem um furo no centro.*” (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 120).

Nesse funcionamento que beira a anti-instituição, a Psicanálise comparece no fundamento de todos os aspectos, porém não como uma especialidade, ao lado de outras disciplinas, mas como “[...] *subversão de um saber e de uma práxis.*” (MANNONI, 1977, p. 16). A Psicanálise age, nas palavras de Lajonquière, em negativo, interpondo-se entre a educação e o ideário (psico)pedagógico hegemônico ou médico-psicopedagógico que viria impor intervenções adequadas, e possibilitaria à escola manter-se continuamente aberta ao insólito.

Dessa forma, o “inventado” não seria o resultado de um saber psicanalítico sobre uma práxis – sempre pensada como educacional – e portanto passível de ser acumulado sob a forma de uma teorização pedagógica qualquer, ora dita tradicional, ora dita progressista, mas de um saber orientar-se nela, graças à psicanálise. Esse saber orientar-se na educação que a psicanálise possibilita é inerente a sua própria presença em negativo [...]

Ela não “diz em positivo” ao adulto o que fazer junto com a criança, mas aquilo que, pelo contrário, não deve ser feito – justificar seu agir em nome de qualquer bem-estar pedoterapêutico.

(LAJONQUIÈRE, 2009, p. 134-135).

A partir da experiência de Bonneuil e das reflexões de Mannoni, fica patente que não há aplicação da Psicanálise à Educação e que somente em uma educação não-pedagógica se pode reconhecer o desejo (LAJONQUIÈRE, 2009).

O convívio e o trabalho com crianças gravemente perturbadas cria um cenário fértil para a invenção, já que os postulados pedagógicos não se sustentam e a experiência analítica de “saber o que fazer com seu *sinthoma*” (*savoir y faire avec son symptôme* – Lacan, em seu *Seminário 24*, ainda não traduzido) possibilita posicionar-se diante de uma criança, sem trazer à tona novos postulados, mas simplesmente, endereçando-lhe uma palavra desejante e, assim, vivificante.

2.5 A Psicanálise e a Educação no Brasil

O percurso histórico da Psicanálise no Brasil foi estudado principalmente entre os anos 1980 e 1990, por poucos pesquisadores: Marialzira Perestrello (a primeira psicanalista reconhecida pela IPA no Rio de Janeiro, em 1948), Eliana Araújo Nogueira do Vale, que defendeu sua tese sobre o tema em 1985 no IP-USP, e Elisabete Mokrejs (1993). Perestrello (1992) cita os estudos de Roberto Y. Sagawa sobre Durval Marcondes (1980) e o livro de Gilberto Rocha, de 1989.

No Brasil, a Psicanálise era conhecida desde seus primórdios e se instalou já na década de 1920, com um viés médico (na Psiquiatria) e profilático-educacional (CHEMOUNI, 1991; PERESTRELLO, 1992). Desde 1899, os trabalhos de Freud eram comentados na Faculdade de Medicina da Bahia, pelo psiquiatra Juliano Moreira, e o

médico cearense Genserico de Souza Pinto defende sua tese de doutorado em 1914, denominada: *Psicanálise – A sexualidade das neuroses*.

Em São Paulo, Francisco Franco da Rocha (1864-1933), após proferir conferências sobre a Psicanálise na Faculdade de Medicina, publica, em 1920, *O pan-sexualismo na doutrina de Freud*, que só teve sua segunda edição depois de dez anos, sob outro título, menos polêmico: *A doutrina de Freud*. No Rio Grande do Sul, a psicanálise também se fazia presente desde 1924, quando João César de Castro defende sua tese de doutorado em Medicina sobre a *Concepção freudiana das psico-neuroses* (PERESTRELLO, 1992).

Segundo Perestrello (1992), teve grande importância no movimento psicanalítico brasileiro dessa época a conferência de José Joaquim Medeiros e Albuquerque, intitulada “Psicologia de um neurologista – Freud e suas teorias sexuais” realizada em 1919, no Rio de Janeiro. Medeiros e Albuquerque era jornalista, político e presidente da Academia Brasileira de Letras e sua conferência foi reconhecida como a primeira exposição sistemática sobre Psicanálise feita no Brasil, mais tarde traduzida na Argentina.

Em 1923, é criada no Rio de Janeiro a Liga Brasileira de Higiene Mental, que dá força a um movimento de eugenia, para evitar e tratar a alienação mental causada por fatores como miscigenação, sífilis, alcoolismo e espiritismo. Os psiquiatras, inclusive aqueles que defendiam a Psicanálise, como Henrique Belford Roxo e Porto-Carrero, participaram ativamente desse movimento. Na obra de Arthur Ramos, segundo Perestrello (1992), é citado um serviço de Psicanálise na Liga Brasileira de Higiene Mental, criado pelo prof. Ernani Lopes, desde 1926.

Mokrejs (1993) destaca ainda o trabalho de Rocha Filho, em Maceió, com clara fundamentação na Psicologia de Adler, que lhe aponta a importância da educação enlaçada à higiene mental, para “[...] *solucionar os impasses decorrentes da ação da hereditariedade e do meio*” (MOKREJS, 1993, p. 153).

Sob essa perspectiva higienista, a Psicanálise passou ao campo de interesse também dos educadores. Conforme pesquisa conduzida por Abrão (2003), em 1927 foi publicado o livro *A psychanalyse na educação*, de Deodato de Moraes, professor de Pedagogia e Psicologia experimental na Escola Normal de São Paulo e inspetor escolar no Rio de Janeiro. Segundo Mokrejs (1993), o autor procurou coordenar trechos de

Freud, Regis, Hesnard e Ernest Jones, com foco na sublimação que, apesar de seu mecanismo inconsciente, sofre influências do meio e da Educação.

O inconsciente, de natureza primitivamente sexual, sugere a ação a ser seguida na educação da criança. Excluindo-se toda a repressão, as questões sexuais devem ser tratadas com honestidade e lealdade, evitando-se qualquer excitação. O princípio de realidade deve reger as intervenções educacionais. Os contos de fadas, as lendas e os mitos serão evitados para afastar as tentações e o despertar de instintos e impulsos já acalmados pelo princípio de realidade. [...] Assim, sugere que o conhecimento das tendências e interesses da criança permite atingir, com maior êxito, os objetivos pedagógicos e sociais.

(MOKREJS, 1993, p. 139-140).

No ano seguinte, Deodato de Moraes e o Dr. Júlio Pires Porto-Carrero (1887-1937) conduziram um curso no Rio de Janeiro, intitulado “Curso de Psicanálise aplicada à educação” que, embora dirigido a professores, constituía-se numa divulgação das idéias psicanalíticas, com temas como a sexualidade infantil, a teoria dos sonhos e das neuroses.

Segundo Perestrello (1992), Porto-Carrero já havia feito antes uma conferência sobre Educação e Psicanálise, irradiada pela Rádio Clube do Rio de Janeiro, e apresentado suas ideias no Círculo do Magistério Superior, defendendo o estudo da Psicanálise para que o professor conhecesse o “*mecanismo do espírito infantil*”, para o qual a Psicologia clássica não bastava. Porto-Carrero publicou cinco volumes sobre a Psicanálise, a maioria com artigos preparados para suas aulas e conferências, a partir da leitura das obras originais de Freud, visto que dominava o alemão. Segundo Mokrejs (1993), dentre os pioneiros da Psicanálise no Rio de Janeiro, é o que mais se destaca sobre a Educação.

Percebe-se como, desde o início, a Educação toma a Psicanálise para melhor conhecer e explicar a mente infantil, de modo a atingir “*com maior êxito*” seus objetivos. A prescrição de maior liberdade às manifestações da sexualidade infantil vinha acompanhada por forte moralismo e por um apelo profilático, trazendo um complicador às professoras da época que, como afirmara Deodato de Moraes, nem sempre dispõem de “*tempo e recursos para se entregar aos estudos da Psicanálise*”

(MORAES,⁷ 1927, apud MOKREJS, 1993, p. 139), que requeriam leituras estrangeiras de difícil acesso.

Os primeiros estudiosos da Psicanálise no Brasil eram, em sua maioria, médicos, cuja formação era impregnada de ideias europeias, sobretudo, francesas (MOKREJS, 1993). De modo geral, a falta do domínio da língua alemã restringia o acesso às obras em língua francesa, com as “*deformações*” ou “*restrições a Freud*” dos teóricos franceses, ou impelia a estudos no estrangeiro. Como exemplo, o médico e escritor mineiro Antonio da Silva Mello permanece alguns meses em Viena, em 1928, onde fez “[...] *pequeno período de análise com Stekel que já então, de há muito, tinha se separado completamente de Freud. Nessa época, o médico Silva Mello trouxe Stekel ao Rio de Janeiro como seu convidado para ajudá-lo e ensinar nos cuidados com seus próprios clientes.*” (HILFERDING; PINHEIRO; VIANNA, 1991, p. 51).

Ainda em 1927, o médico Durval Bellegarde Marcondes (1899-1981) e o Prof. Franco da Rocha fundam um grupo chamado de Sociedade Brasileira de Psicanálise, que teve curta duração, porém deu início a um movimento psicanalítico em São Paulo e no Rio de Janeiro, com participação de Juliano Moreira e Porto-Carrero. Este último publica *O caráter escolar segundo a psicanálise*, no único número da *Revista Brasileira de Psicanálise e Ensaios de Psicanálise*, em 1929, que foi elogiado pelo próprio Freud (CHEMOUNI, 1991; PERESTRELLO, 1992).

Na vasta obra de Porto-Carrero, conforme relato de Perestrello, ao lado de prescrições para a formação moral da criança, nas quais o autor combate o incentivo à fantasia infantil, apareciam importantes considerações, tais como “[...] *pecam contra o homem os que curam e ensinam e não sabem o que vale a emoção, nas suas consequências sobre o inconsciente.*”; “*Cada criança é um indivíduo diverso, com uma herança diversa, com um passado diverso. Descobrirei em cada um essas tendências sexuais que só lhes negam os que não querem ver.*” (PORTO-CARRERO,⁸ 1934, apud PERESTRELLO, 1992, p. 126).

Os educadores paulistas mostraram grande abertura à Psicanálise, embora não tenha havido unanimidade em relação à sua aplicabilidade. De modo contrário aos trabalhos de Deodato de Moraes e Porto-Carrero, Renato Jardim foi um forte crítico da

⁷ MORAES, D. A Psicanálise na Educação. Rio de Janeiro: Mendonça Machado e Cia., 1927.

⁸ Porto-Carrero, J. P. Ensaios de Psicanálise. 2ª edição. Rio de Janeiro: Flores e Mano, 1934.

aplicação da Psicanálise, “[...] *desautorizando-a como campo de estudos capaz de fundamentar a educação.*” (MOKREJS, 1993, p. 141).

Renato Jardim foi membro fundador da Sociedade de Educação de São Paulo e seu diretor no ano de 1929. Nessa época, na Sociedade de Educação (NERY, 2009), foram realizados um curso de psicanálise com Dr. Durval Marcondes e uma palestra sobre Pedanálise a cargo do prof. Lourenço Filho.

Ambos faziam parte da comissão de Psicologia aplicada da Sociedade de Educação, sob a diretoria empossada em 1930, junto com Franco da Rocha e outros psicanalistas, como Pedro de Alcântara e Roldão Lopes de Barros.

O período que se seguiu, até aproximadamente meados dos anos 30, foi caracterizado por estudos e publicações de alguns teóricos que difundiram no Brasil as primeiras formulações da Psicanálise de crianças, sem o desenvolvimento de uma clínica correspondente (ABRÃO, 2003).

Dentre os autores, Abrão destaca ainda Arthur Ramos (1934, 1947), Hosannah de Oliveira (1932), Gastão Pereira da Silva (1934, 1939) e Pedro de Alcântara (1936).

Arthur Ramos (1903-1949), médico alagoano radicado na Bahia, fortemente influenciado pela Psicanálise (dominava o francês, o inglês e o alemão e trocava correspondências com Freud, Jelliffe e Bleuler) publica *Educação e psicanálise* (São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1934) e *A Higiene Mental nas Escolas: Esquema de Organização* (1935).

Sua elaboração sobre a criança-problema será especialmente analisada no capítulo seguinte.

Ramos dá grande importância à análise do educador: “O ideal seria a formação psicanalítica de todos os responsáveis pelo desenvolvimento mental da criança, pais, *nurses* e educadores...” Indica para o pedagogo uma análise, ou ao menos, uma auto-análise e focaliza o resultado do tratamento analítico em professores com problemas na escola, que os impediam de lecionar. Traz também exemplos (retirados da literatura estrangeira) de “escolar difícil” em que a psicanálise provou que as dificuldades são expressão de conflitos inconscientes e foram resolvidas por psicanalistas. Faz uma boa síntese de algumas técnicas em análise de crianças.

(PERESTRELLO, 1992, p. 138).

À exceção dos demais, Hosannah de Oliveira chegou a aplicar a teoria psicanalítica em sua clínica pediátrica, tanto para fundamentar seus diagnósticos, quanto

para orientar os pais (ABRÃO, 2003). Gastão Pereira da Silva escreveu sobre diversos assuntos sob uma leitura psicanalítica e, no tocante à Educação, aponta para a necessidade de evitar a formação de recalques e “provocar” a sublimação (MOKREJS, 1993). A educação das crianças, seja na família ou na escola, foi o foco principal desses autores, o que estava em consonância com o pensamento higienista vigente na área da saúde mental.

A difusão das ideias psicanalíticas como teoria que poderia “esclarecer” os mecanismos da psique infantil e “resolver” os problemas, parecia atender melhor aos anseios da sociedade, em oposição ao incômodo da noção de inconsciente e pulsões sexuais, que recebia críticas exacerbadas.

Ao empregarem a teoria psicanalítica na educação de crianças, estes autores tinham como meta uma intervenção de natureza profilática, proporcionando à criança condições favoráveis de desenvolvimento, de forma a evitar que o distúrbio de ordem emocional viesse a instalar-se e comprometer o ajustamento de sua personalidade. (ABRÃO, 2003, p. 131).

Segundo Perestrello (1992), entre os anos 1920 e 1930, quando fervilhavam as idéias modernistas no Brasil, alguns identificavam a Psicanálise com o que havia de avançado e outros, talvez a maioria da sociedade brasileira, com o que havia de imoral. Entre os médicos, alguns idealizavam a Psicanálise como científica e certa, outros a recebiam com repulsa ou desprezo, considerando-a como charlatanismo.

Considero significativo para compor o clima em que a Psicanálise se implantou no Brasil citar o influente escritor Tristão de Athayde (pseudônimo do crítico literário e professor Alceu Amoroso Lima, 1893-1983), que publica críticas veementes em seu livro “Freud” (Ed. Forense, Rio de Janeiro, sem data definida). Nele, imputa à Psicanálise uma visão “baixa” do homem, como uma “[...] *creatura de instintos subordinada a toda espécie de influências*” (ATHAYDE, p.9), um caráter moralista que agradava aos protestantes como Pfister por invocar “*a necessidade absoluta do domínio dos instintos*” e, ao mesmo tempo, pretender o “*domínio do Homem sobre Deus*”, agradando às novas gerações pela ascensão do “*homem-sexual*”.

Apesar das críticas e da resistência de diversos setores da sociedade, Perestrello afirma que Freud conquistara um lugar definitivo no meio médico e intelectual e que havia sido plantada uma inquietação que daria abertura a novas investidas.

Havia também os não-extremistas. Alguns neuropsiquiatras, ao enumerarem as diversas etiopatogenias mentais, viam-se na obrigação de fazer referências às concepções de Freud. Uns faziam-no, apenas, como prova de erudição; outros, cheios de dúvidas, vislumbravam algo de verdadeiro naquelas idéias que não apreendiam totalmente.

(PERESTRELLO, 1992, p. 143).

Nessa mesma época, são criados departamentos estatais de Higiene Mental Escolar, chefiados pelos grandes precursores do movimento psicanalítico brasileiro: Arthur Ramos, no Rio de Janeiro, e Durval Marcondes, em São Paulo. A principal idéia, segundo Abrão (2003), era a assistência clínica profilática ao “escolar deficitário” para prevenção da doença mental e não uma educação guiada por princípios psicanalíticos, tampouco ainda uma clínica terapêutica infantil. Uma pesquisa para saber mais a respeito de como eram feitos os encaminhamentos ao serviço de Higiene Mental Escolar e com quais critérios, bem como sobre seu trabalho clínico pode ser de grande relevância à história da Psicanálise e da Educação, porém excede os objetivos da presente dissertação, cujo foco está na Educação Infantil.

A Psicanálise no Brasil começa a se institucionalizar. A Sociedade Brasileira de Psicanálise de SP (SBP-SP) teve origem em 1944, tendo como fundadores, além de Durval Marcondes: Adelheid Lucy Koch, Flavio Rodrigues Dias, Virgínia Leone Bicudo, Darci de Mendonça Uchoa e Frank Julian Philips. Virgínia Bicudo, socióloga negra, foi a primeira analista não médica da América Latina.

Em 1947, tem início no Rio de Janeiro uma associação, liderada pelo Dr. Domicio Arruda Câmara e denominada de Instituto Brasileiro de Psicanálise, que recebe em 1948 a vinda de dois analistas indicados pela IPA – Dr. Mark Burke e Dr. W. Kemper, o que posteriormente originará a SBP do RJ.

Com o reconhecimento da Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo pela IPA em 1951, coordenada então por Durval Marcondes e seu grupo que já vinha estudando Psicanálise há mais de dez anos, há um conseqüente aumento do número de psicanalistas atuando na clínica e na transmissão. Marcondes teve um importante papel na divulgação da Psicanálise e na sua institucionalização, com atuação marcante no âmbito educacional.

A Psicanálise de crianças começa a se firmar no país como proposta terapêutica independente dos serviços de Educação e de Psiquiatria. Em meados de 1950, o Curso

de Psicodinâmica ministrado pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Sedes Sapientae (fundada em 1933 pelas cónegas agostinianas) possuía uma área de psicodinâmica infantil, coordenada pelo psiquiatra Haim Grunspum, que visava uma especialização em Psicologia clínica para médicos e pedagogos.

Em 1958 é fundado o Curso de Especialização em Psicologia Clínica pelo extinto Instituto de Psicologia da PUC e, para dar suporte a ele, é aberta a Clínica Psicológica, fundada por Enzo Azzi, Aniela Ginsberg e Ana Maria Poppovic.

O curso de Psicologia na USP tem início no mesmo ano, com professores como Arrigo Angelini, Noemi Rudolfer, Annita de Castilho e Marcondes Cabral e Aníbal Silveira. Segundo Vale (2003), Durval Marcondes organizou o curso da USP a pedido de Annita Cabral e Noemi Rudolfer, que também era psicanalista do grupo de Kemper, no Rio de Janeiro. Aulas de ensino de Psicologia já existiam na Faculdade de Filosofia da USP desde 1934, e na Faculdade de Pedagogia desde 1938, mas a criação de um curso próprio teve que superar a resistência de vários fatores, dentre eles a pressão dos médicos contra o exercício da psicologia sem sua supervisão.

Os psicólogos, autorizados legalmente desde 1964 a exercer a função clínica na psicoterapia, autorizam-se a praticar a Psicanálise, inicialmente num ambiente de disputa com a classe médica. De acordo com Vale (2003), isso deu margem à criação de uma forma híbrida entre a Psicologia clínica e a Psicanálise, que era vista como uma modalidade de psicoterapia: a psicoterapia “de base analítica” ou de “base dinâmica”.

Enquanto a Psicanálise constrói um território próprio de atuação e formação, o entendimento moralista sobre o caráter sexual da teoria psicanalítica afasta os educadores, encantados com as teorias comportamentais. É inegável, porém, como os conceitos psicanalíticos vão penetrando nas concepções educacionais e na cultura, de um modo contraditório e muitas vezes velado, porém irremediavelmente.

No manual pediátrico mais usado no país nos anos 1960, *A vida do bebê* do Dr. Rinaldo de Lamare, podem-se encontrar diversos exemplos de conteúdos de origem psicanalítica, embora não haja nenhuma referência explícita e nominal à teoria e sejam acompanhados da orientação educacional própria do pediatra. Sobre o “mau hábito” de chupar o dedo, Lamare afirma: “*Alguns médicos acham que o chupar o dedo pode corresponder a um prazer sexual, devendo ser evitado com energia. A maioria, porém, o admite como um hábito inofensivo e transitório.*” (LAMARE, 1964, p. 313). Sobre o “crescimento emocional normal” das crianças de dois, três e quatro anos, afirma que a

característica principal é: “*Toma conhecimento da diferença de sexo. Atração para o progenitor do sexo oposto com ciúmes do outro.*” (LAMARE, 1964, p. 325). A Psicanálise permeia a cultura mundialmente e transforma a noção de criança, porém, fora do âmbito clínico, parece ter sido assimilada como uma Psicologia.

A própria Psicologia, no Brasil, era incipiente e, nessa mesma época, começa a obter reconhecimento como área específica de atuação profissional e pesquisa. A Psicanálise Clínica se fortalece no Brasil e configura um campo de saber que é requisitado pela Educação, principalmente no âmbito familiar, quando as crianças “dão problemas”, porém nesse momento já bem distanciado das práticas escolares.

A busca dos educadores pela Psicanálise pode ser entendida naquele momento mais do que um referencial para reflexão, como afirmou Goulart (2011), mas como referencial teórico do “lado emocional” da aprendizagem. Nesse sentido, é significativo o depoimento de Maria Bernadete A. C. de Assis (psicanalista membro da SBP-SP e doutora em Psicologia pela USP-Ribeirão Preto).

No início dos anos oitentas, eu ministrava a disciplina de Psicologia Educacional no Departamento de Educação da FFCL-USP de Ribeirão Preto/SP. Essa experiência durou aproximadamente dez anos. Nessa ocasião, desenvolvia pesquisas (orientada pelo prof. Dr.Lino de Macedo) tendo por base a teoria de Piaget (1967, 1978) e, paralelamente, trabalhava com psicologia clínica de orientação psicanalítica. Nos programas que elaborava para a disciplina, havia sempre uma parte que se referia aos “aspectos cognitivos” dos processos de aprendizagem ou da relação professor-aluno, e outra que se referia aos seus “aspectos afetivos”. Interessante relatar que quanto à primeira parte do programa – dos aspectos cognitivos – eu dificilmente tinha dúvidas sobre que assuntos abordar, mas quanto à segunda – dos aspectos afetivos – sempre me perguntava quais conceitos da teoria psicanalítica poderiam ser úteis à área educacional. Recentemente, quando participei do Simpósio Psicanálise e Pedagogia, inserido no contexto das exposições Freud: Conflito e Cultura/ Psicanálise e Modernismo (out. a dez. de 2000, no MASP, em SP), pude constatar que essa mesma questão, duas décadas depois, continua presente no discurso e nas reflexões de professores, pedagogos e psicanalistas. (ASSIS, 2003, p. 218).

O estudo de Lacan no Brasil, segundo pesquisa de Vale (2003), inicia-se nos anos 1970 e a publicação em português de obras como *Escritos* (1978), *Seminário I e Introdução a Lacan*, de Anika Lemaire (ambos em 1979), abre a possibilidade de sua ampliação. Exatamente entre 1978 e 1979, muitos psicanalistas argentinos de

abordagem lacaniana vieram para o Brasil devido à situação política extremamente grave em seu país.

Em 1980, é fundada a Associação Estadual de Psicopedagogos de São Paulo, que logo dá origem à Associação Brasileira de Psicopedagogia, com desdobramentos no Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Paraná. As argentinas Sara Pain e Alicia Fernandes foram grandes referências nessa época. Tal associação de profissionais, que buscavam delimitar o campo da Psicopedagogia como prática preventiva e terapêutica, fomenta encontros e congressos com número crescente de participantes e profissionais da França e da América Latina.

É grande o interesse dos educadores e dos psicólogos na Psicopedagogia: os primeiros, para buscar respostas e estratégias para os alunos que não aprendem, e os segundos, como ampliação de seu campo de trabalho. A Psicopedagogia dissemina uma visão psicanalítica dos processos de aprendizagem, o que pode ter representado a iniciação na Psicanálise para muitos educadores, porém utilizava-se dela em larga escala como recurso terapêutico adaptativo e corretivo.

Naquele momento, as inquietações escolares fomentaram novos estudos e as conexões entre Psicanálise e Educação tornam-se objeto de pesquisa nas Universidades. Em 1982, Maria Cristina Kupfer defende sua tese de mestrado no Instituto de Psicologia da USP – *Relação professor-aluno: uma leitura psicanalítica* –, sob orientação de Lino de Macedo, eminente estudioso das obras de Piaget. Em 1989, Kupfer publica o livro *Freud e a educação: o mestre do impossível*.

Em 1984, Leny Magalhães Mrech defende no mesmo Instituto sua tese de Mestrado sobre a Psicanálise da leitura e, em 1989, seu doutorado sob o título *O Espelho Partido e a Questão da Deficiência Mental Moderada e Severa em seu Vínculo com as Estruturas de Alienação no Saber*.

A Psicanálise de crianças vai ganhando força e disseminando novas concepções, principalmente sobre os bebês. Se para a Pedagogia o primeiro ano de vida não é campo de interesse e pesquisa, algumas abordagens da Psicanálise desenvolvem estudos e práticas clínicas e de pesquisa voltados a bebês, desde o nascimento. Em 1981, a Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo abre seu Curso de Formação de Analistas de Crianças, fruto principalmente do esforço das pioneiras Lygia A. Amaral e Virgínia L. Bicudo, que havia estudado cinco anos em Londres.

O Centro de Estudos Psicanalíticos Mãe-Bebê-Família sedia-se em São Paulo em 1987 – sua fundadora, Marisa Mélega, psicanalista pela SBP-SP desde 1980, desenvolve pesquisas e cursos fundamentados em Melanie Klein, Esther Bick, Martha Harris, Donald Meltzer e Bion. A psicanalista Joanna Wilhelm começa seus estudos sobre Psicologia pré-natal e, no início dos anos 1990, apesar da oposição de seus colegas da SBP-SP, fundou a Abrep – Associação Brasileira para Estudo do Psiquismo Pré e Perinatal, publicou e organizou três encontros internacionais, do qual participaram profissionais diversos interessados no psiquismo pré-natal.

A abordagem lacaniana, por outro lado, abre uma nova perspectiva de entendimento da infância, que as teorias de desenvolvimento (assim como outras abordagens dentro da psicanálise) não conseguem apreender, como bem afirma Mrech (1999a, p. 118-119):

Quanto às teorias chamadas de desenvolvimento, é preciso assinalar que tanto os seus impasses como as contradições que entre elas se colocam, dão mostras da insistência de algo indomável, de algo impossível de dizer, que ainda que se trate de cercá-lo através de vários métodos ou técnicas de investigação, só se consegue alcançar as suas bordas. [...]

Lacan assinala que a Psicologia costuma entificar o que é percebido através da linguagem. É preciso que nós percebamos que o sujeito, a criança, está em outro lugar, distinto de tudo que escrevemos e falamos sobre ele.

Parece que somente na década de 1990, com a publicação de obras já consagradas em outros países, o debate sobre Educação e seus impasses à luz da Psicanálise se disseminou no Brasil. Na segunda metade dos anos 1990, vemos em grandes universidades tal articulação entre Psicanálise e Educação dar bons frutos, que eclodiram intensamente a partir de 2000, com número crescente de publicações e pesquisas, abrangendo educação em escolas, abrigos, ONGs, e Psicanálise com bebês e crianças, em diversos estados brasileiros.

Em março de 1996, o departamento de Psicologia e Educação da FE-USP organizou a *Jornada de Psicanálise e Educação* com a presença do prof. Jean Claude Filloux, sob o título *A contribuição da Psicanálise na análise do discurso e da conduta dos professores*, que deu grande impulso a novos estudos. O periódico *Estilos da Clínica* – Revista sobre a Infância com Problemas, publicado desde o mesmo ano, e os encontros do LEPSI iniciados em 1999 foram importantes agregadores de profissionais e pesquisadores diversos ao redor da conexão Psicanálise e Educação. É patente como a

produção nessa área cresceu vertiginosamente desde 2000, entre pós-graduandos e profissionais.

Os temas que articulam Psicanálise e Educação, ao longo do tempo, retornam, como é o caso das crianças-problemas, expressão cunhada no início do século passado e atualmente retomada em trabalhos como os de Miranda (2010, 2011) e na presente dissertação. A partir de uma leitura psicanalítica de orientação lacaniana, não se trata de uma repetição do mesmo, mas do uso de um significante que consideramos mais pertinente para abarcar a diversidade de etiquetas diagnósticas que as crianças recebem hoje em dia, como veremos a seguir.

CAPÍTULO 3 – A criança-problema e a inclusão

Utilizo a expressão criança-problema para identificar as crianças que, na escola, são de diferentes modos identificadas em oposição às “crianças normais”. Essa escolha ocorre pela experiência cotidiana em escola, na qual alguns alunos causam problemas, no sentido mais coloquial do termo. Acontece que, na grande maioria dos casos, a criança enfrenta problemas para fazer o que esperam dela na escola, para lidar com as situações de aprendizagem propostas, para estar e conviver naquele ambiente coletivo e regrado que é a escola. Por outro lado, professores e profissionais da escola também enfrentam problemas, pois o que aquela criança lhes traz revela uma falta no seu saber, geralmente fundamentado em sua experiência e respaldado em algum título ou diploma, ou engancha em algum conteúdo inconsciente que torna o convívio e o ensino ainda mais difíceis.

Trabalhar com a temática da "criança-problema" tornou-se um desafio, principalmente quando, a partir do lema da escola democratizada no Brasil, nas primeiras décadas do século XX, a exclusão se consolidou. [...]

Dando o testemunho de que algo emperra o campo educacional, estão aqueles alunos nomeados pelos professores como "os desinteressados", "os indisciplinados", "os agressivos" e "os sem-limites". Existe na relação educacional um conflito produtor de mal-estar permeando os intramuros escolares e fazendo derrapar a investida democrática no ensino.

(MIRANDA; VASCONCELOS; SANTIAGO, 2006).⁹

Diante do mal-estar inevitável na relação educacional e do encontro com o real dos alunos, os professores e as instituições buscam respaldo no saber e em nomeações que, como exposto neste Capítulo, modificam-se ao longo do tempo e das contingências sociais, sem grandes efeitos na direção de uma transformação educacional. Os significantes *criança-problema*, *criança excepcional*, *especial*, *deficiente* e *handicapped*, carregados de histórias e sentidos, remetem-nos a outros significantes e a novas perguntas.

⁹ Texto em formato digital, sem numeração de páginas. Vide Referências.

Essa problemática se torna ainda mais presente no cenário atual da educação inclusiva, que será abordada desde seu início histórico até a especificidade da inclusão na Educação Infantil.

3.1 As concepções de criança-problema

Os investimentos na universalização do ensino, talvez, só tenham ampliado o mal-estar inerente a toda empreitada educativa, dando-lhe mais destaque e, apesar das mudanças de nomenclatura, reproduziram os mesmos mecanismos discriminatórios que tentavam combater. Se, nas primeiras décadas do século passado, as crianças que não se encaixavam nos padrões eram chamadas de anormais, nas últimas décadas os significantes vêm mudando: há alunos especiais, crianças hiperativas ou com TDAH, com distúrbios do processamento auditivo, com transtorno global do desenvolvimento, ou, em suma, portadores de necessidades educativas especiais.

Neste ano de 2013, mais uma modificação foi introduzida pela Lei nº 12.796, ao substituir na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996) o termo “portadores de necessidades educativas especiais” por “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

A mudança por uma nomenclatura mais exata, advinda da medicina, ou mais vaga, adequada à censura ideológica do “politicamente correto”, mostra como a linguagem delimita e condiciona o estabelecimento das identidades, bem como, seus desdobramentos educacionais e terapêuticos. Não há uma natureza da deficiência, como afirma Plaisance (2009), e sua “realidade objetiva” repousa sobre uma complexa rede de relações e inter-relações entre os problemas objetiváveis, as representações e as maneiras de nomear e diagnosticar, que possuem laços significativos com a cultura e a sociedade de sua época. Assim, uma breve análise da história dessa nomenclatura é relevante à compreensão de parte do que está presente no discurso pedagógico atual e da tendência classificatória da Pedagogia, que busca sempre adequar seus métodos à “verdadeira” natureza e condição do aluno.

3.1.1 Histórico do termo criança-problema: Arthur Ramos

A concepção de criança-problema surgiu no Brasil por meio do trabalho de Arthur Ramos, em meados do século passado, sob influência das teorias psicanalíticas, porém ainda no contexto médico higienista, direcionado à educação, conforme já explicado no percurso histórico da Psicanálise no Brasil.

Arthur Ramos, médico alagoano que se formou na Bahia em Psiquiatria e Medicina Legal, dedicou-se à Psicanálise e publicou diversas obras, muitas das quais ligadas ao campo educacional e/ou da infância. Em 1934, muda-se para o Rio de Janeiro, onde estuda Antropologia e Etnografia (VALE, 2003). Ainda no mesmo ano, publica *Educação e Psicanálise* e um artigo nos *Arquivos Brasileiros de Higiene Mental* sobre os furtos escolares. Posteriormente, publicou “A mentira infantil” na *Revista Médica da Bahia*, em 1937, “A dinâmica afetiva do filho mimado” e “O problema psicossociológico do filho único”, ambos em 1938, e, no ano seguinte, “Tiques e ritmias na criança escolar” e seu livro mais significativo para o presente estudo: *A criança problema*.

Se, por um lado, segundo Rocha (1989), Arthur Ramos defende a superação dos procedimentos meramente classificatórios da Psiquiatria da época (que colocavam os pacientes em “armários descritivos”) em prol de dar voz aos pacientes, nos casos apresentados em seu livro *Psiquiatria e Psicanálise* (1933), parece tentar comprovar a teoria psicanalítica através de seus pacientes, ou seja, não consegue sair da visão mecanicista característica da medicina e se vale da Psicanálise para explicar a etiologia dos sintomas, sem acarretar com isso uma mudança da visão clínica.

Ramos trabalhava com uma equipe interdisciplinar e argumentava que a Psicanálise era “[...] *um terreno neutro que admite a participação de pesquisadores de diferentes tendências filosóficas*” (MOKREJS, 1993, p. 203). Ramos, no entanto, criticava a “*orientação unilateral do inconsciente erótico*”, mantendo certa reserva no tocante à origem sexual das patologias mentais (ROCHA, 1989).

Devido à identificação de uma etiologia das neuroses localizada na infância, Ramos vai configurando orientações educacionais, como o evitamento de omissões ou excessos na repressão da sexualidade infantil, até chegar a recomendar a Psicanálise a crianças normais como medida profilática, citando Melanie Klein (MOKREJS, 1993).

A definição imprecisa do que era normalidade levou Arthur Ramos a se dedicar ao tema, quando dirigiu um Serviço de Higiene Mental, durante cinco anos, e fez pesquisa em escolas do Distrito Federal. Conforme explica Mokrejs (1993), em sua pesquisa, Ramos verificou que a maior parte das crianças consideradas anormais nas escolas era vítima de um desajustamento familiar e social. “A expressão ‘criança-problema’ foi estabelecida pelo autor para caracterizar ‘mais especialmente os casos de desajustamentos psico-sociais que não cheguem aos casos-limites do distúrbio mental constitucional.’” (MOKREJS, 1993, p. 202).

Nas primeiras décadas do século XX, a maioria dos distúrbios e deficiências era imputada a questões inatas, orgânicas e inerentes à criança, ou seja, permanentes, de modo que nenhuma intervenção poderia resultar em mudanças significativas.

Remetendo-se a condições socioeconômicas a origem das dificuldades das crianças identificadas como problemas, e não, a patologias hereditárias, Ramos atraiu renome à Psicanálise, mas seu combate à utilização de castigos corporais por pais e professores foi o que causou mais impacto na sociedade à época (SOUZA, 2011). Em seu livro *A criança-problema*, critica as práticas repressoras da educação que desencadeavam alguns dos problemas de desajustamento escolar, enquanto outros eram manifestação de “múltiplas falhas de personalidade”, aos quais Ramos recomendava o apoio das Clínicas de Higiene Mental. Apesar de preconizar que as escolas deviam se preparar para receber essas crianças-problemas de uma maneira “não segregativa”, os efeitos não atingiram o resultado esperado por ele (MIRANDA, 2011).

Por dominar o alemão, suponho que Ramos tenha tido acesso ao livro de Alfred Adler (1870-1937), publicado em 1930, na Alemanha, cuja tradução para o francês (em 1949) obteve o título de *L’Enfant Difficile – Technique de la psychologie individuelle comparée* (A criança difícil – técnica da psicologia individual comparada) e a tradução para o inglês foi publicada somente em 1963, sob o título *The Problem Child – The life style of the difficult child as analyzed in specific cases* (A criança-problema – O estilo de vida da criança difícil analisado em casos específicos, tradução nossa).

Adler, que se distanciou de Freud em 1911, para desenvolver uma psicologia própria, elaborou a teoria de que todas as crianças experimentavam um sentimento de inferioridade, devido à sua inevitável diferença de tamanho e poder diante dos adultos, o que as impulsionava ao crescimento, mas, em maiores graus, poderia prejudicar seu desenvolvimento. Na obra citada, sustenta a ideia de que, como defesa a um complexo

de inferioridade, algumas crianças desenvolvem problemas de conduta, o que direciona o olhar do clínico para o ambiente da criança e suas relações, contrariamente ao modelo vigente de buscar a etiologia em aspectos hereditários ou orgânicos.

Essa é a hipótese que guia também a obra de Arthur Ramos. Na elaboração de seu livro *A criança-problema*, Arthur Ramos refere-se a uma extensa bibliografia e mostra ter conhecimento não só dos diversos autores da Psicanálise, além de Freud e Adler (Jung, Rank, Stekel, Pichon e Reich), como às críticas feitas à aplicação da Psicanálise na escola.

No início do século passado, enquanto a concepção de criança-problema era formulada, falavam-se em crianças débeis, idiotas ou obtusas (retardamento mental), deficientes ou aleijadas (deficiência física), cegas, surdas, esquizofrências e mongolóides. Conforme já visto no histórico da Psicanálise no Brasil, no fim dos anos 1920, a Sociedade de Educação de São Paulo, que contava com a participação de vários psicanalistas, possuía diversas comissões, dentre as quais, a de Higiene Mental e Educação dos Anormais. O termo “anormal” era, então, o mais utilizado no meio pedagógico.

3.1.2 Anormais, atrasados e difíceis

O *Manual de Pedagogia Geral*, do português Mario G. Viana, utilizado no Brasil na formação de professoras na década de 1950, faz uma diferenciação entre crianças anormais, atrasadas e difíceis. A anormalidade podia ser por defeito, por excesso ou insuficiência, podia ser de natureza física, psíquica ou moral. Assim como foi concebido pelos criadores dos testes de inteligência, o diagnóstico da anormalidade servia a uma prescrição educacional: havia os não-educáveis, dificilmente educáveis, educáveis parcialmente por métodos especiais e os anormais educáveis.

Como criança atrasada, Viana denomina aquela que demanda aprendizagem mais lenta, sem qualquer lesão ou defeito, e as irregulares, apoiando-se em Decroly, são aquelas prejudicadas por certo abandono social. Nesse grupo, encontram-se também crianças prejudicadas por doenças e longos afastamentos escolares, por perturbações dos sentidos, e “atrasados pedagógicos” por deficiências escolares.

Para o autor, estava claro que as anormais deveriam ser separadas das crianças sãs e receber “tratamento especial em escolas próprias” e as atrasadas deveriam receber

medidas de higiene e método de ensino adequado para superar o atraso. Quanto às crianças difíceis, Viana não indica nenhum método seguro, afirmando ter que se recorrer “[...] à *psicoterapia, à psicologia, ao trabalho, à educação e à fé*” (VIANA, 1953, p. 125).

Criança difícil é uma expressão que se aproxima do conceito de criança-problema já discutido, pois reúne crianças no limite da anormalidade, mas que não são anormais, mas sim, caracterizadas pelos atos que praticam, gerando grande “dificuldade educativa”. Conforme afirma o autor, “*As crianças difíceis podem sê-lo por herança, por influência do meio ou por força de uma educação defeituosa. Pertencem a este grupo as crianças malcriadas, pervertidas, desatentas, inquietas, indomáveis, amimadas, instáveis, órfãs morais ou sociais etc.*” (VIANA, 1953, p. 125).

Não parece haver, finalmente, grande distinção entre essas categorias, pois, a não ser em casos de patente disfunção orgânica, os sintomas são semelhantes e se mesclam questões de atitude e de aprendizagem de etiologia complexa e inespecífica. Por mais que os autores da época tenham tentado fazer uma clara classificação das crianças que fogem ao padrão esperado de normalidade, não me parece que isso tenha ajudado os professores em sua prática e, por outro lado, no rumo do cientificismo, intensificou o processo de segregação escolar e social.

3.1.3 A criança-problema na visão de Carl Rogers e o ensino centrado na criança

Na mesma época de Arthur Ramos, outro teórico utilizava a expressão criança-problema: Carl Rogers, psicólogo americano (1902-1987) que desenvolveu, ao longo de sua carreira, a ideia de uma psicoterapia centrada no cliente, tendo atuado em situações de conflitos sociais e políticos na África do Sul, na Irlanda, no Brasil e na Rússia. Ele teve grande influência no pensamento educacional a partir de 1970, com a publicação de *Liberdade de aprender (Freedom to Learn: A View of What Education Might Become, 1969)*.

Coincidentemente, em 1939, Ramos publicou *A criança problema* e Rogers publica *O tratamento clínico da criança-problema*, cuja tradução para o português só ocorreu em 1978.

Rogers, nessa obra, pretende abordar os tratamentos aos problemas comportamentais das crianças, utilizando, ao longo do livro, termos e expressões, como:

criança desajustada, delinquente, antissocial, de comportamento desviante, muito difícil, criança que apresenta dificuldade (ou problemas) de comportamento. São referidos tratamentos específicos e pesquisas para crianças mentalmente retardadas ou com inteligência abaixo da média (com medição por meio de testes de Q.I.), crianças mimadas e crianças com capacidade mental anormal ou personalidade peculiar. Nessa última classificação citada pelo autor, oriunda dos estudos de Healy e colaboradores, realizados em Boston, na década de 1920, figuram casos de teimosia excessiva, mau humor, birra, interesse excessivo por sexo, *personalidades psicopáticas com componente hereditário, personalidade constitucionalmente inferior* – “[...] *crianças que, embora possuidoras de capacidade mental normal, se caracterizam por falta de vigor para enfrentar dificuldades; fogem ou evitam situações desagradáveis*.” (ROGERS, 1978, p. 84-85), psicoses, epilepsia e casos de *lesões cranianas*. De modo geral, porém, fica claro que, para Rogers, o termo criança-problema designa todas aquelas com acentuados problemas de comportamento, cujo fator hereditário ou orgânico não seja central ou evidente.

Importante assinalar que a noção de retardamento mental ganhou cientificidade com os testes de inteligência, como a pioneira escala Binet-Simon (de 1905), logo seguida de outros instrumentos para medição e prognóstico das capacidades cognitivas. Anteriormente, a avaliação do nível de inteligência era clínica e estabelecia os seguintes níveis de gravidade: debilidade mental, imbecilidade e idiotia (SANCHES; BERLINCK, 2010). Com tal nomenclatura incorporada à linguagem popular com conotação pejorativa, passou-se a utilizar o termo oligofrenia. “*A palavra se origina do grego oligos = pouco e phren = espírito. Dessa forma, oligofrenia representaria a ideia de que se tratava de uma categoria sobre os níveis de ‘fraqueza mental’.*” (SANCHES; BERLINCK, 2010, p. 262). Com o surgimento dos testes psicométricos, a deficiência mental passou a representar um atraso referente aos diversos níveis de desenvolvimento das capacidades cognitivas, criando nova nomenclatura, como será exposto adiante.

Por volta de 1912, foi criado o conceito de quociente de inteligência ou QI, por Wilhelm Stern (1871-1938, psicólogo alemão que emigrou para os EUA), graças a uma equação entre a idade cronológica e uma idade mental a partir de então estabelecida pelos testes.

O teste de inteligência de Terman (EUA, 1877-1956) foi amplamente usado nas décadas de 1910 e 1920 nos EUA com estudantes e soldados (com fins de recrutamento

para a guerra) e, em 1939, David Wechsler (nascido na Romênia e criado nos EUA, 1896–1981) introduziu algumas modificações, para criar um teste de inteligência para adultos. Com sucessivas atualizações, os testes criados por Wechsler são usados até hoje (WAIS e WISC, esse último específico para crianças). A normalidade fica estabelecida pela curva estatística que verifica onde se agrupa o maior número de pessoas – quem se afasta da média, é anormal. A anormalidade da inteligência passa a ter diferentes nomes, de acordo com a escala dos testes. Os níveis de retardamento mental ficaram então definidos como: leve, moderado, severo e profundo, conforme a avaliação dos resultados. Ao serem criadas categorias e nomes, tais significantes são incluídos no discurso do médico, do psicólogo, do pedagogo e, logo, no discurso social corrente.

Na caracterização da criança-problema, Rogers (1978) avalia que muito já havia sido estudado sobre a origem dos comportamentos e busca resumir os fatores que determinam a conduta infanto-juvenil, numa interação complexa de forças: hereditariedade (constituição física, potencial intelectual e tendências de comportamento instável, neurótico ou psicótico), influências orgânicas a partir do nascimento (distúrbios glandulares, nutrição, enfermidades, deformidades físicas), a família (atitudes dos pais, trocas afetivas, ideais e modelos, constelação familiar, disciplina), influências sociais e culturais (crenças e tradições, nível econômico, grupos de amigos) e necessidades do organismo (resposta afetiva: reconhecimento, afeto e, para o “indivíduo maduro”, resposta sexual de um parceiro e satisfação pela realização e aumento da autoestima).

Apesar de utilizar uma abordagem comportamental dos tratamentos, avaliando se foram ou não eficazes para a diminuição dos sintomas e comportamentos desviantes, Rogers já preconiza uma visão mais global e complexa graças ao conceito de pessoa, que viria a desenvolver mais posteriormente.

Neste livro, abordaremos a criança, e não os sintomas comportamentais. Será inútil procurar um capítulo sobre roubo, sucção do polegar ou vadiagem, pois tais problemas não existem e nem podem ser tratados. Existem crianças – meninos e meninas – com *backgrounds* e personalidades diferentes, e algumas dessas crianças roubam, algumas fogem da escola, outras têm prazer ao sugar o polegar, proferir palavrões ou desafiar os pais. Mas, em cada caso, é com a criança que devemos lidar, não com a generalização que fazemos a respeito de seu comportamento.

(ROGERS, 1978, p. 19-20).

As generalizações, assim como o enfoque nos sintomas comportamentais, foram inevitáveis, guiadas primordialmente pela ideia de uma criança normal, de poder se chegar a *A Criança*, ideia que remete à fantasia da normalidade, como se houvesse uma norma ditada pela natureza de como deve ser uma criança (LAJONQUIÈRE, 2009, 2010). Nessa concepção, aquilo que se desvia da boa natureza é visto como perigoso e deve ser corrigido.

O apelo social da época era o mesmo que atingia Freud e os psicanalistas, que não parece muito diferente do que vigora ainda atualmente, apesar da mudança de termos:

Reconhece-se que a criança que hoje apresenta problemas de personalidade e desvios de comportamento é o delinquente, o criminoso ou o neurótico de amanhã. Os danos que esses grupos trazem à sociedade, a trágica infelicidade que criam para si mesmos e suas famílias, não podem ser facilmente avaliados. Em que medida desenvolvemos meios racionais de tratar sintomas infantis, a fim de prevenir e evitar as sérias consequências posteriores?

(ROGERS, 1978, p. 28).

Em outras palavras, alguns comportamentos infantis eram interpretados como sinais de futuros problemas para a sociedade, justificando uma série de iniciativas corretivas de fins profiláticos, mas também, de alguma forma, selando o futuro dessas crianças por uma projeção imaginária.

Do mesmo modo que Rogers defendeu a psicoterapia centrada no cliente, o foco de sua abordagem educacional, que repercute ainda hoje no ensino, é o aluno, entendido como pessoa. A criança é um ser em processo de desenvolvimento e precisa das condições favoráveis para esse processo, que é visto como natural: a criança aprende por si só e todos têm capacidade para desenvolver suas potencialidades (QUELUZ, 1984).

O professor é um facilitador da aprendizagem e tem que ser compreensivo e criar um clima permissivo, com igual ênfase nos aspectos cognitivo e afetivo. Embora, nessa concepção, se considere a pessoa como *vir-a-ser*, como algo em contínuo movimento, com um “campo experiencial” que configura um mundo privado, inacessível ao outro e, portanto, singular, Rogers retoma o ideal naturalista de Rousseau e sustenta a ideia de um indivíduo consciente de si mesmo e livre para escolher sua vida, ou seja, um ser “transparente” que precisa ser respeitado.

No campo da Pedagogia, essa concepção de aluno, fundamentada num ideal de criança é a base da concepção de criança-problema, que se desvia do esperado. A expressão criança-problema foi se consolidando como o reconhecimento de que alguns distúrbios que prejudicavam a convivência e o aproveitamento escolares não eram oriundos de males físicos incuráveis, mas sim, de seu meio social e familiar, ou seja, de questões educacionais. A expressão se difundiu bastante no Brasil e, a título de ilustração, cito o livro *The Difficult Child*, escrito sob coordenação de Joseph Roucek em 1964, publicado no Brasil em 1973 como *A criança problema*, e não, “a criança difícil”, como no título original. Essa obra traz diversos capítulos escritos por pesquisadores americanos, que focam distúrbios comportamentais isoladamente, classificando as crianças em “tipos”: “a criança que escreve mal”, “a criança que lê mal”, “a criança precoce”, “a criança agressiva”, “a criança desatenta”, “a criança mimada” e assim por diante, todos ligados de alguma forma a desvios de um ideal.

3.1.4 Montessori e as crianças com defeitos de personalidade

O trabalho da italiana Maria Montessori, mundialmente difundido como método pedagógico, também corrobora tal posição, apoiando-se na importância crescente da psicologia. A pedagoga se refere a “defeitos adquiridos” de caráter ou de personalidade (MONTESSORI, 1987), que podem ser corrigidos. Descreve esses defeitos, agrupando-os como *defeitos das crianças fortes*, que lutam contra os obstáculos (agressão, desobediência, possessividade, incoordenação motora, entre outros) e *defeitos das crianças fracas*, que sucumbem a condições desfavoráveis (indolência, medo, choro frequente, tédio, recusa em comer, dentre outros), de modo semelhante a algumas classificações apresentadas por Carl Rogers.

Como iniciou sua prática educacional com crianças consideradas física e mentalmente incapazes, Montessori confiava muito no poder terapêutico de um “ambiente preparado”, que propiciasse às crianças atividade e liberdade de escolha. Convencida de que haveria um desenvolvimento normal e condições favoráveis ideais a esse desenvolvimento, considerando ainda (possivelmente por influência da Psicanálise) que os três primeiros anos eram fundamentais à formação do caráter, Montessori realizava uma anamnese dos alunos antes de ingressarem na escola, para sondar *moléstias físicas*, desde a gravidez, e *perturbações psíquicas, traumas ou sustos*.

Apesar do reconhecimento de uma dimensão psicológica e da importância da relação da criança com os adultos, bem como, da possibilidade de inclusão, o sistema Montessori, do mesmo modo que tantas outras metodologias de ensino, cultivou a ideia de uma possível e desejável pedagogia científica, na busca de adequação à verdadeira natureza infantil.

3.1.5 As transformações da nomenclatura

Conforme ensinam Marchesi e Martín (1995), nas décadas de 1940 e 1950, a concepção do que era defeito, déficit ou distúrbio e sua incurabilidade ou permeabilidade às intervenções educativas e terapêuticas passou por uma mudança significativa.

Começou-se a questionar mais amplamente a origem constitucional e incurabilidade do distúrbio, fortalecendo-se, no campo de deficiência, as posições ambientalistas e condutistas, que eram dominantes no campo da psicologia. Continuavam, certamente, tendo total vigência os dados quantitativos proporcionados pelos testes de inteligência para determinar os níveis de atraso mental, mas já se levava em conta as influências sociais e culturais que podiam determinar um funcionamento intelectual mais deficiente. Firmava-se a concepção de que a deficiência podia ser motivada pela ausência de estimulação adequada ou por processos de aprendizagem incorretos.

(MARCHESI; MARTÍN, 1995, p. 9).

A nomenclatura “anormal” foi se tornando imprecisa e pejorativa, surgindo espaço para a adoção de novos nomes, numa tentativa de capturar o mal-estar provocado por tais crianças que não cumpriam, nem ilusoriamente, o ideal prometido de infância.

Miranda (2011) identifica que, já na segunda metade do século XX, a criança-problema ganhava nomes distintos de acordo com o discurso científico prevalente:

[...] os ‘anormais’ – abordagem organicista; os ‘desajustados, imaturos, inaptos’ – abordagem instrumentalista da psicologia; as ‘crianças carentes’ – abordagem socioculturalista. As diferentes nomeações não alteraram, porém, o modo de análise da problemática do fracasso escolar, mantendo o mesmo fio condutor que responsabiliza as crianças, estigmatizando-as.

(MIRANDA, 2011, p. 102-103).

Se a noção de criança-problema aponta para questões educacionais e terapêuticas, já que advém de fatores sociais e ambientais corrigíveis, a noção de criança excepcional ou especial, apesar do reconhecimento da influência ambiental, aponta para questões médicas e morais: “portadoras de defeitos”, “merecedoras de piedade” e dignas de possuírem o direito de participar da vida em sociedade. Enquanto crianças-problema eram vítimas de uma família desajustada ou de uma classe social desfavorecida, as crianças especiais eram vítimas do destino, de Deus ou da natureza, a quem, em ambos os casos, não se pode culpar nem exigir reparação. Pelo contrário, o homem moderno deve entregar seu corpo em sacrifício à ciência, que vem ocupar o lugar divino, a quem devemos a vida e não ousamos questionar (JERUSALINSKY, 2011).

O defeito, déficit ou malformação que tornava a criança um ser de exceção, na linguagem corrente, vira um diferencial com conotação positiva: é uma criança “especial”, “excepcional”. Nos EUA, o termo criança excepcional começou a ser usado por volta de 1922, em Nova Iorque, quando foi criado o *International Council for the Education of Exceptional Children*, e diversas obras, publicadas entre as décadas de 1950 e 1960, serviram para difundi-lo.

Aqui no Brasil, em 1954, é fundada uma associação de pais de crianças e jovens com deficiência, principalmente com a Síndrome de Down, chamada Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE), a qual se multiplicou por todo o território nacional. Como era comum haver institutos especializados em determinadas deficiências, como a visual, o termo “excepcional” permitia maior abrangência e começou a aparecer mais nitidamente no início dos anos 1960 (MANTOAN, 2011).

A LDB de 1961 refere-se a “alunos excepcionais” e, em 1972, foi criado um grupo no Ministério da Educação para estruturar nacionalmente um sistema de “educação especial” – provavelmente de onde vem a expressão “criança especial”.

Segundo Marchesi e Martín (1995), desde os anos 1960, a terminologia tradicional sobre as deficiências começou a se modificar e surgiu o termo “necessidades educacionais especiais”, que só passou a ser amplamente utilizado com a publicação de um documento do Reino Unido, em 1978, conhecido como Informe Warnock. A legislação inglesa adotou grande parte de suas propostas de Educação Especial, que foram, depois, aplicadas em sistemas educacionais de outros países.

A concepção de “necessidades educacionais especiais” busca conciliar problemas de aprendizagem (independentemente de sua etiologia) e recursos educacionais. A ênfase recaiu sobre a escola e os recursos de que ela dispunha para atender adequadamente os alunos e a conceituação de “necessidades educacionais especiais” ampliou a camada populacional que precisaria de uma Educação Especial. Esse foi um dos pontos críticos dessa nova terminologia, porém não o único.

Marchesi e Martín (1995) relatam que esse conceito gerou críticas também por apresentar uma imagem por demais otimista da Educação Especial.

Parecia que, ao suprimir-se a palavra ‘deficiências’, estas tornar-se-iam menos graves e que, ao centrar os problemas na escola e na provisão de recursos, seria possível garantir o pleno desenvolvimento de todos os alunos em condições normalizadoras. Ao contrário, apontam estes críticos, os alunos apresentam problemas de aprendizagem cuja origem encontra-se em muitas ocasiões fora do âmbito escolar, fazendo com que o sistema educacional não possa, por si só, solucionar estes problemas.

(MARCHESI; MARTÍN, 1995, p. 14-15).

A amplitude dos termos “educação especial” e alunos com “necessidades educacionais especiais”, portanto, criou uma indefinição que parece retornar à época do estabelecimento do termo criança-problema, quando quaisquer dificuldades importantes apresentadas pelas crianças justificavam sua classificação como “anormais”, independentemente de se saber se eram de ordem física, mental, sensorial, emocional ou cultural. Apesar de, no Brasil, a política de Educação Especial ser voltada a crianças deficientes, quem frequenta as classes especiais são “[...] *alunos que não estão conseguindo ‘acompanhar’ seus colegas de classe ou que são indisciplinados, filhos de lares pobres, negros, e outros desafortunados da nossa sociedade entre alguns poucos realmente deficientes.*” (MANTOAN, 2011).¹⁰

Para a pesquisadora Maria Teresa E. Mantoan (2011), a nomenclatura parece não ter grandes implicações, já que não modifica significativamente a estrutura do sistema de ensino.

¹⁰ Texto originalmente divulgado somente em formato digital, sem numeração de páginas. Vide Referências.

A mudança da nomenclatura – “alunos excepcionais”, para “alunos com necessidades educacionais especiais”, aparece em 1986 na Portaria CENESP/MEC nº 69. Essa troca de nomes, contudo, nada significou na interpretação dos quadros de deficiência e mesmo no enquadramento dos alunos nas escolas.

O MEC adota até hoje o termo “portadores de necessidades educacionais especiais” – PNEE ao se referir a alunos que necessitam de educação especial. Mesmo incluindo entre esses alunos os que apresentam dificuldades de aprendizagem, os que têm problemas de conduta e de altas habilidade, a clientela da educação especial não fica ainda bem caracterizada, pois mantém-se a relação direta e linear entre o fato de uma pessoa ser deficiente e frequentar o ensino especial, na compreensão da maioria das pessoas.

(MANTOAN, 2011 – vide nota de rodapé 10).

Sob uma perspectiva psicanalítica, no entanto, os nomes são significantes e, como participantes de uma rede de significantes, produzem efeitos no modo como as pessoas se relacionam, ou seja, não são meras palavras ligadas a um único sentido. Voltolini (2011, p. 61) explica que a mudança de nomenclatura de “pessoas deficientes” para “pessoas portadoras de deficiência” indica *“um esforço, por si só insuficiente”* de incluir o sujeito na discussão sobre deficiência. *“O destaque aqui é que se ressalta que a deficiência não é ‘toda-a-pessoa’, mas que a deficiência é uma de suas características.”*

Voltolini alerta ainda que, assim como verificado por Mantoan, tal intenção não teve os efeitos almejados e gerou uma série de jargões “politicamente corretos” que só confirmam a dificuldade de se levar adiante a empreitada ética de incluir os sujeitos nas políticas que visam a seu atendimento.

Os estudiosos Santos e Morato (2012) dedicaram-se a uma análise sobre a implicação social, terapêutica e escolar da utilização de certos nomes para designar a condição de pessoas que apresentam dificuldades em determinadas áreas. Esses autores propõem, em substituição à “deficiência mental”, a expressão “dificuldade intelectual e desenvolvimental” (DID). Tal proposta pretende evitar a ideia de deficiência como uma incapacidade insuperável e localizar de modo mais específico a dificuldade como referente a funções intelectuais, e não, ao funcionamento mental como um todo. Mental é, por si só, um termo controverso. Para Sanches e Berlinck (2010), por exemplo, o adjetivo mental remete à causalidade orgânica da deficiência e mereceria ser revisto.

A busca por uma terminologia menos estigmatizante e que coloque em pauta a variabilidade do déficit, assim como as possibilidades de esse déficit ser superado

mediante apoios adequados do meio, é louvável. Isolar as funções mentais, no entanto, retirando a cognição do contexto de um funcionamento mental ou psíquico integrado, ao mesmo tempo em que se procura evitar o difícil confronto com a castração (evitando, a priori, que se fale em deficiência ou incapacidade), parece mais reduzir do que respeitar a “pessoa que é diagnosticada”, como pretendem os autores.

Segundo Voltolini,

O termo ‘deficiência’ presume uma ‘eficiência’ que não se tem e que o outro tem. Porém, o que admitimos como ‘eficiências’ não é algo ‘natural’, mas cujo significado se constrói historicamente, ao longo de uma disputa que estabelece um ‘dentro-fora’ e que a partir daí não visa senão buscar a perenidade. (VOLTOLINI, 2011, p. 74).

A questão do retardamento mental, sob a perspectiva analítica, ganha novos contornos ao se abrir à escuta do sujeito, independentemente de uma causa orgânica, e leva ao diagnóstico de inibição intelectual, como pesquisada por Ana Lydia Santiago (2005). Sob uma perspectiva pedagógica, as dificuldades cognitivas são foco da Psicopedagogia e se distanciaram da simples verificação de inteligência pelo uso de testes.

A Psicopedagogia, que ganhou força no Brasil no fim da década de 1980, apoiada no construtivismo piagetiano, dedicou-se a tentar articular as dificuldades cognitivas do aluno com aspectos emocionais e com dificuldades de professores, métodos pedagógicos e instituições escolares. Por um lado, representou um avanço ao abordar os problemas escolares de modo mais amplo, incluindo avaliação, interferência e apoio diretamente nas práticas escolares, e um avanço no tratamento clínico em busca de uma singularidade do estilo de aprender. Por outro lado, preservou o modelo de uma pedagogia fundamentada nas ciências, principalmente na Medicina e na Psicologia, trazendo novos conceitos para uma melhor discriminação dos problemas abrangidos pelo termo criança ou aluno “com dificuldades de aprendizagem”, a saber: dislexia, hiperatividade, competências de leitura e escrita, disortografia/disgrafia/discalculia, psicomotricidade, disfunção cerebral mínima. Utilizar termos como criança-problema era considerado uma forma de preconceito, um diagnóstico ultrapassado que não identificava a “verdadeira” etiologia e a sintomatologia do aluno.

Apesar da extensa tipologia atual dos problemas que afetam crianças e jovens na escola, uma pesquisa conduzida por Miranda, Vasconcelos e Santiago (2006) volta a se

utilizar do termo criança-problema, indagando sobre o mal-estar dos professores diante de alguns alunos difíceis. As autoras utilizaram relatos escritos e grupos de conversação para delinear como os professores situavam tais crianças. Apesar do que se divulga sobre as mudanças da educação atual, a visão das professoras sobre os alunos pode ser expressa como neste trecho:

[...] a partir de suas definições por escrito, não alteram muito os quadros traçados anteriormente nos estudos de Ramos (1934), Mello (1984), Patto (1990) e Freller (2004) sobre a "criança-problema". A lista de características para relacionar as "crianças-problema" deu origem a cinco categorias: (a) agitação e falta de concentração; (b) passividade e desinteresse; (c) agressividade e desrespeito; (d) indisciplina e falta de limites e (e) outros.

(MIRANDA; VASCONCELOS; SANTIAGO, 2006
– vide nota de rodapé 9).

Nesse contexto, os problemas são os mesmos de antigamente, ainda que se considere que há uma mudança referente à inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares, o que alarga ainda mais o conceito de criança-problema. Independentemente de se estar diante de uma criança com deficiências físicas ou com problemas de comportamento, os alunos difíceis apresentam algum dos problemas agrupados nas categorias citadas anteriormente. Na pesquisa mencionada, ao se referirem a seus alunos, os professores se utilizam ainda de termos, como alunos "deficientes-incluídos", alunos com "problemas de aprendizagem", "crianças indiferentes", aluno "impossível" e "menino difícil".

Com a inclusão, porém, ocorre maior procura por conhecimentos a respeito de psicopatologia e diagnósticos médicos e a nomenclatura do DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) passou a circular dentro das escolas. É frequente que se afirme ser fundamental contar com diagnósticos precisos que indiquem ao professor como atender às necessidades dos alunos, repetindo a mesma crença de antanho, de um possível e desejável ajuste pedagogia-natureza. A evolução das especialidades médicas, notadamente da genética e das neurociências, dos exames de imagem e da farmacologia, na crença de se chegar a uma condição biológica para tudo que diga respeito ao humano tem intensificado ainda mais esse processo e a internet provê livre acesso às informações sobre qualquer condição, distúrbio ou síndrome que um aluno venha a apresentar.

Os diagnósticos médicos, principalmente na área da saúde mental, estão mudando sensivelmente de uma vertente clínica para uma vertente comportamental, segundo a qual o raciocínio clínico do médico, na relação com seu paciente, vem sendo substituído pelo preenchimento de dados em um protocolo.

Nos últimos trinta anos tem havido um deslocamento das categorias nosográficas para o terreno dos dados. [...] É uma transformação epistemológica importante, e não uma mera transformação terminológica. Um problema é algo para ser decifrado, interpretado, resolvido; um transtorno é algo para ser eliminado, suprimido porque molesta. Os nomes das categorias não são inocentes, e essa transformação corresponde à ordem do discurso ter tomado o homem nesta posição de objeto sacrificial, objeto descartável, não havendo, por isso, nada a lhe ser perguntado: é um número ou um dado a registrar, um elemento na conta que pode estar a mais ou a menos.

(JERUSALINSKY, 2011, p. 238).

É importante ressaltar, conforme o percurso traçado nesta dissertação, que os diagnósticos recebidos ao longo da infância podem esvaziar o sujeito, imputando-lhe a história genérica da categoria à qual pertence. São palavras de Mannoni (em 1964) em relação à deficiência mental: “*Procurando para a debilidade uma causa definida, nega-se que ela possa ter um sentido, quer dizer, uma história, ou que ela possa corresponder a uma situação.*” (1999, p. 39). Esse quadro não só permanece atual, como poderia se estender a outras deficiências e problemas da infância que, cada vez mais, são enquadrados numa classificação objetiva. Uma psicopatologia nosográfica não oferece nada a interpretar, perguntar ou modificar, pois relaciona dados que têm uma significação biunívoca imóvel (JERUSALINSKY, 2011).

Para preservar abertura à história do sujeito e sem pretender definir uma tipologia, a opção aqui nesta dissertação foi pela utilização do termo criança-problema por se aproximar mais da linguagem coloquial de problema, conforme exposto no início deste tópico e em acordo com o posicionamento de Miranda, Vasconcelos e Santiago (2006) e Kupfer e Pechberty (2011).

A palavra distúrbio tem todas as ressonâncias dessa visão da deficiência como doença. Já a palavra problemas indica a existência de uma perturbação, ou de um sofrimento, de natureza psíquica, mesmo que ele tenha um fundamento orgânico. Esse sofrimento está sendo indicado pelo sujeito ou por seus pais, e não é necessariamente

uma categorização no interior de uma nosografia médica. Pode ser mais impreciso, mas permite melhor aproximação com o singular de cada sujeito. (KUPFER; PECHBERTY, 2011, p. 148).

No entanto reconhecemos todo o histórico desse termo e consideramos que esteja presente nesta terminologia, pois sua origem higienista continua repercutindo fortemente no campo educacional.

3.1.6 Criança-problema: estrangeiras, selvagens ou extraterrestres?

A Pedagogia de antigamente insistia na imposição de valores e normas de conduta, na disciplina e no controle, pois reconhecia o desejo e procurava, portanto, reforçar o recalque. Como o recalque retorna, a Pedagogia sempre esteve às voltas com problemas de aprendizagem e de disciplina, como vimos de modo mais intensificado no séc. XIX e XX. A Pedagogia mais atual se alinha ao tecnocientificismo e parece dirigir-se a robôs (JERUSALINSKY, 2011), ou seja, a máquinas sem desejo.

De modo geral, porém, a Pedagogia ou os educadores recebem crianças e jovens, isto é, seres que estão há menos tempo no mundo, como estrangeiros, selvagens ou extraterrestres (LAJONQUIÈRE, 2009, 2010). Cada uma dessas três figuras pode comparecer no imaginário adulto, quer seja o caso de uma criança normal ou de uma criança-problema, pois dizem respeito ao laço que o educador estabelece com ela.

Para compor a ideia do selvagem, Lajonquière remete primeiramente a dois grandes personagens da Educação: Emílio, personagem fictício do romance de Rousseau, e Victor, o menino selvagem de Aveyron, criado por Jean Itard. Rousseau e Itard baseiam-se em visões divergentes de natureza, porém ambos parecem buscar uma educação que seja moldada naquilo que idealizam como natural.

Nem um nem o outro podia suspeitar a impossibilidade de se consumir uma natureza que não é tal. Tudo aquilo que eles colocam na conta de uma natureza que nunca se manifesta é o que resta inevitavelmente no (des)encontro entre o “adulto” e a criança ou, em outras palavras, a mesmíssima diferença para sempre irredutível entre simbólico e real. (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 143).

Se, para Rousseau, a natureza ainda tinha seus enigmas e merecia, além de toda devoção, certa prudência e espera, para os cientistas do séc. XIX, como Itard, a natureza

poderia ser desvelada e duplicada com os artifícios experimentais. O menino de cerca de onze anos encontrado em 1801, andando completamente nu nos bosques de Lacaune e encaminhado por Pinel a Itard (que era especialista em oligofrenia e surdo-mudez) não era um modelo de criança ideal, por ter crescido na natureza, mas era um selvagem. Se Pinel havia considerado o menino incurável, Itard acreditou que sua deficiência era cultural e que tudo podia ser ensinado a ele, principalmente a língua (MANNONI, 1977).

O tratamento médico-moral devia ser aplicado com fé cega até conseguir colocar nos trilhos da naturalidade os comportamentos de Victor, ou seja, até que a criatura viesse a existir de acordo com o seu devido princípio natural. [...]

Itard acreditava entender como a natureza se manifestava. Nada podia verdadeiramente surpreendê-lo. Nesse sentido, havia duas possibilidades: ou Victor tinha sido abandonado pela natureza quando ele a abandonara e, portanto, o médico devia injetar no garoto a natureza que faltava; ou Victor estava animado por uma natureza diferente, aquela mesma dos selvagens – depois de tudo, assim fora acolhido em sociedade – e, logo, havia que substituir esta última pela outra, mais verdadeira ou mais natural.

(LAJONQUIÈRE, 2010, p. 137).

Surpreender-se ou não deixar o espanto com que se iniciou o contato com o outro: eis o convite da Psicanálise (MILLER, 2009), contrário a tudo o que busca uma Pedagogia que se pretende científica. Se já conheço o amanhã da criança, ela não tem mais nada a fazer, senão submeter-se aos ditames do mundo adulto e consumir, até que o tempo passe e ela realize o que já lhe estava predestinado.

Para Itard, educar era justamente desenvolver faculdades naturais adormecidas e presentes no organismo – “[...] *o organismo destinado a aprender as ideias de uma sociedade e a sociedade que exprime necessidades naturais*” (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 147). Esse ideário não é diferente do que vigora atualmente e que Lajonquière chamou de discurso (psico)pedagógico hegemônico, o qual veio, na modernidade, inverter a direção da Educação: não mais transformar o real da criança no ideal de adulto, mas tornar real esse ideal de natureza suposta. Não se pode encontrar na criança nada além do que se afirma ser sua verdadeira natureza.

No exemplo de Victor, qualquer que fosse sua resposta, não seria reconhecida como a expressão de um desejo: ou a resposta esperada era resultado da intervenção pedagógica adequada ou era sinal de sua natureza selvagem. Por isso, sem espaço para

se posicionar como um sujeito, Victor não aprendeu a falar, mesmo sem quaisquer lesões de seus órgãos fonadores e a despeito dos métodos empregados. Suas emissões vocais não eram recebidas na ordem desejante, mas como produtos toscos de uma técnica que, com o estatuto de ciência, não podia ser contestada – a falha não estava do lado do educador, mas do lado do educando, possuidor de uma condição incurável. Não se assemelha essa história àquela que se vê na atualidade, com o retorno das técnicas cognitivo-comportamentais que nada querem saber do desejo e cujos fracassos só vêm reforçar a tese inicial de que aquele organismo veio com um defeito?

A maioria das crianças, diante desta demanda educativa de duplicação do saber absoluto proferido pelo adulto, costuma dar a volta por cima (ou por baixo?) e comparecer com seu real, escapando, de uma forma ou de outra, de se tornar mero objeto. Por isso pais e professores estão sempre a se queixar de que as crianças não correspondem exatamente ao que deviam ser. Como alerta Lajonquière, no entanto, para as crianças que não se encontram nesse panorama da normalidade, o risco é maior.

Essas “outras” crianças, por estarem numa espécie de desvantagem psíquica para inverter a demanda pedagógica que entranha a recusa do sujeito, são candidatas “naturais” à ecolalia ou à inibição. Nesse caso, elas – assim como Victor –, a despeito de conquistarem certos automatismos comportamentais, são vítimas de um especial fracasso educativo que não faz mais do que reiterar aquele outro primordial que as lançou a habitarem o campo da linguagem como autistas, psicóticas ou débeis mentais. (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 148).

Assim como Itard, os educadores, sejam pais ou professores, podem pretender domar a natureza selvagem da criança, optando por métodos de adestramento e instrução que desconsiderem a possibilidade de essa criança vir a falar como um sujeito. A Pedagogia religiosa também se assemelha a essa posição, geralmente, a exemplo da catequização que realizou junto aos índios e outros povos considerados selvagens. De todo modo, nesse contexto genérico, a posição subjetiva de cada educador diante da castração se presentifica quando ele endereça a palavra à criança e essa posição, mais do que qualquer tese defendida por essa ou aquela linha pedagógica, produz efeitos educativos.

Ao utilizarmos a figura do selvagem, podemos recorrer à imagem do bom-selvagem, que se submete com resignação (e até gratidão) à empreitada civilizatória – tal seria o caso da inibição intelectual, em que o sujeito se abstém de enfrentar o conflito

do não-saber (SANTIAGO, 2005) – e do mau-selvagem. O bom-selvagem se presta à observação científica e, nesse sentido, pode permanecer sempre à margem dos laços sociais, objeto de um “amor-puro”. O mau-selvagem, do lado oposto da mesma moeda, é objeto de um “ódio-puro” e provoca medo, pois corre-se o risco de uma rebelião contra o processo de domesticação. Como no caso de animais selvagens, é reconhecida a força interna que só pode ser contida com mais força. Os casos de delinquência parecem, em muitos casos, se situar nesse registro, nos quais, a saída é a exclusão social, pela via do encarceramento institucional ou o silenciamento medicamentoso – e, de todo modo, precisam ser eliminados.

Além da posição de selvagem em que a criança pode ser colocada no discurso educativo, Lajonquière identifica outra possibilidade, para a qual se utiliza da figura do extraterrestre. O extraterrestre, ao contrário dos selvagens, não pode ser eliminado, pois nem é deste mundo. Via de regra, procuramos manter a máxima distância de um extraterrestre, quer seja para nos protegermos de sua violência, quer seja para adorarmos sua superioridade. De todo modo, é a imagem de sua “radical in/familiaridade”, que Lajonquière explica como a “*impossibilidade em acolher o retorno da diferença*” que se mostra no encontro dos mais velhos com aqueles seres pequenos. É, pois, uma possibilidade que se encontra mais costumeiramente quando nasce uma criança com diferenças radicais do que se espera, como no caso de algumas síndromes genéticas ou mal-formações, em que fica dificultado o processo de filiação e de inserção na história familiar. A diferença pode ser tão desconhecida que não se reconhece aquele ser como filho de Fulano, neto de Beltrano e é comum que, nesses casos, a criança passe a ser identificada com o sobrenome que batiza a síndrome: é um Turner, é um Asperger. Ao ser tomado como um ser extraterrestre, a criança fica segregada ao planeta do qual faz parte e, mesmo que se beneficie de alguma instrução, dificilmente, uma educação será possível.

Afinal, educar é tornar familiar o estranho ser que vem ao mundo, o que nos leva à terceira figura trabalhada por Lajonquière, a de estrangeiro. O estrangeiro fala uma língua própria, desconhecida, mas fala. Portanto, os educadores podem vir a entender o que ele quer dizer, tanto quanto podem ensinar sua própria língua a ele. Com costumes diferentes e, às vezes, até bizarros, o estrangeiro se acultura aos poucos e se apropria dos costumes nativos, mas há um movimento e aprendizagem de ambos os lados, que nunca chegarão a se igualar: resta sempre uma diferença.

“Pierre é louco ou não?” é a pergunta que a escola nos faz então. O renome da escola inglesa está em jogo, dizem eles. Está fora de questão manter aqui um rapaz que necessita de “cuidados especializados”.

E é neste ponto que decidimos arriscar a nossa aposta. “Pierre não é louco”, respondemos. E desde o instante em que um certificado atestando a não-loucura de Pierre chegou ao colégio, o diretor reuniu seus alunos e pediu-lhes que aceitassem a companhia do “francês”.

(MANNONI, 1977, p. 94).

Como vemos nesse exemplo de Bonneuil, citado por Mannoni, a imagem do estrangeiro (nesse caso, coincidindo com uma nacionalidade e língua diferentes de fato) é flexível a ponto de abarcar diferenças que, se fossem tomadas como sintomas de uma doença mental, fatalmente, levariam o menino a uma situação de segregação. Por isso, o estrangeiro é uma figura pertinente ao modo como uma criança pode ser recebida em sua singularidade por sua família e pela comunidade de adultos, recebendo uma educação.

Pode ser traçado um paralelo entre a figura de estrangeiro apresentada por Lajonquière, para se referir a uma possível relação com uma criança, e ao que Lacan (1975-1976) denomina como a relação que se estabelece com o próprio corpo como estrangeiro. Em ambas as situações, se utiliza o verbo ter: **tenho** um corpo, **tenho** um filho, **tenho** um aluno. A relação de estrangeiridade é permeada pela posse simbólica, que remete a uma familiaridade: é meu.

A existência de lesões ou disfunções orgânicas não compromete, por si, uma criança para que venha a ser recebida como estrangeira e seja educada/humanizada como membro de uma família. O caso de uma menina anencéfala, narrado pela mãe num blog brasileiro,¹¹ atesta isso de modo comovente: desde que foi verificada a acrania durante a gestação, apesar do veredicto médico de que o feto não sobreviveria, os pais insistiram em proteger e acompanhar a vida de sua filha. Nos dois anos e meio em que ela viveu, contrariando os prognósticos, a criança foi cuidada com carinho, preocupação e dúvidas, como ocorre com toda família – passeava, ia ao pediatra quando ficava resfriada, sorria e chorava. Ao contrário de Victor, que, ao chorar quando foi chamado de “imbecil” por Itard, teve suas lágrimas consideradas como reação fisiológica (já que ele não entendia nada), essa menina (Vitória era seu nome) estava claramente capturada

¹¹ <http://amadavitóriadecristo.blogspot.com.br>.

no circuito desejante da mãe que interpretava o mais sutil movimento como expressão de suas vontades. Os pais cuidaram dela como se fosse um estrangeiro que fala uma língua estranha, a qual eles faziam questão de vir a entender. Se Victor representava, para Itard, a possível vitória da ciência, Vitória representou o triunfo da vida humana sobre a ciência.

Ancorados na religião, os pais de Vitória apostavam que, nela, havia mais do que um corpo deficiente: um bebê sem cérebro e sem calota craniana que, pela legislação poderia ter sido eliminado antes de nascer – já que fora considerado “inviável” pela medicina – foi transformado numa menina, com nome, sobrenome e história. Apesar de “desenganada” pelos médicos, a pequena Vitória teve a possibilidade de viver, ou seja, de ser “enganada” por seus pais, adentrando o ficcional e incompleto mundo dos seres falantes.

3.1.7 A questão das deficiências e do *handicap*

A escolha de termos para nomear as diversas condições humanas diante de tarefas cotidianas e demandas sociais e educacionais é um desafio que exige um posicionamento ético em relação a essas diferenças e à própria condição imprecisa da linguagem, e não, a busca de uma compreensão sem equívocos de uma verdade comprovada cientificamente.

Deficiência, de um modo geral e conforme definição da Organização Mundial de Saúde (OMS), está ligada à perda ou alteração de uma função ou estrutura psicológica, fisiológica ou anatômica, passível de um diagnóstico objetivo. Por exemplo, a deficiência auditiva indica perda ou prejuízo da audição, em algum grau mensurável. Embora o conceito envolva também funções psicológicas, julgo que a ideia de deficiência psicológica definida com precisão e objetividade só faz sentido se estiver ligada a uma causa orgânica (exemplo: deficiência de memória devido à doença de Alzheimer), já que as funções psicológicas fazem parte de algo em contínuo movimento e construção e suas alterações podem ser lidas como sintomas, e não, como uma condição. Na Psicanálise, um diagnóstico objetivo de perda ou alteração de uma função psicológica (por exemplo, um pensamento obsessivo invasivo) é um dado a ser considerado, a ser ouvido e desdobrado na fala do paciente, mas não é a finalização de um diagnóstico. Ao conceber a estrutura psicológica como a amarração dos registros

simbólico, imaginário e real, Lacan (1975-1976) reconhece que há falhas nesse enlaçamento, o que não pode ser considerado como deficiência, pois não há um funcionamento psicológico ideal – somente uma estrutura singular, marcada forçosamente por perdas e furos.

Quando os autistas no Brasil, a partir da lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, passam a ser reconhecidos como deficientes, pode-se identificar uma conquista política pela busca de benefícios e privilégios, porém sua inclusão nessa categoria certamente terá consequências mais amplas. É provável que seja efeito da tendência atual de reduzir o campo psicológico a comportamentos mensuráveis, medicáveis e de determinação biológica, a identificação do autismo (e, possivelmente, em breve, de outros transtornos da saúde mental) com a deficiência terá efeitos na subjetivação das crianças diagnosticadas como tais. As associações de pais, no entanto, parecem preferir ter filhos deficientes a ter filhos atendidos na saúde mental, ou seja, identificados como loucos.

Uma deficiência pode acarretar uma série de determinadas incapacidades e *handicaps*, de modos distintos e em graus variáveis. Em português, assim como em francês, não encontramos outra palavra para traduzir a contento o termo *handicap*, da língua inglesa, que significa algo semelhante a uma desvantagem, algo que torna difícil o progresso ou o sucesso.

Segundo pesquisa de Plaisance (2009), o termo *handicap* provém de um jogo de apostas irlandês descrito desde o século XIV e ligado à venda de cavalos mediada por um árbitro. O árbitro decide se os cavalos têm valor igual ou diferente e todos colocam dinheiro no chapéu. Os jogadores levam a mão ao seu chapéu (*hand in cap*) na hora de finalizar a jogada, mostrando-o com dinheiro, caso concordem com a avaliação, ou vazio, caso discordem. O árbitro ganha, se ambos os jogadores tiverem a mesma opinião, caso contrário, o jogador que concordou com a avaliação feita pelo árbitro fica com o dinheiro. Mais tarde, o termo foi usado em corridas de cavalos, nas quais os animais carregavam um peso para compensar suas vantagens, tentando equalizar as chances. Carregar um peso extra foi o sentido que se transportou ao termo *handicap* para designar inferioridade, de um modo geral, por alguns escritores no início do século XX. Somente por volta de 1960, o termo começa a ser utilizado como adjetivo para pessoas deficientes, logo se tornando um substantivo (PLAISANCE, 2009).

Em lei francesa de 1957, já aparece a nomeação de trabalhador deficiente como *travailleur handicapé*. Na mudança da linguagem do turfe para a linguagem médico-social, a tentativa de equalização do valor ou potencial dos cavalos transforma-se em seu oposto, passando a representar uma desvantagem. De todo modo, o termo preserva a noção de oportunidade e chance, de algo cambiável e, em toda a sua imprecisão, dá margem a interpretações e práticas diversas.

Uma pessoa com determinado tipo de deficiência (sensorial, motora ou cognitiva) pode ter ou não um *handicap*, ser ou não considerada *handicapped*, sempre em referência a determinados contextos. O *handicap* é visto como uma consequência social de uma deficiência ou incapacidade. Por exemplo, um cego que domine o Braille e tenha acesso a livros e textos escritos em Braille não tem *handicap* em leitura e um cadeirante paraplégico não é *handicapped* para desempenhar um trabalho administrativo ou intelectual, mas tem um *handicap* para dirigir automóveis. *Handicap*, como desvantagem, aponta para a interação do indivíduo com seu meio e não é, conceitualmente, algo permanente. Alguns *handicaps* podem ser superados com intervenções no espaço físico, com recursos da medicina ou da tecnologia.

Ao pesquisar sobre a infância indígena, expus que o albinismo é considerado em muitos povos motivo de abandono do bebê ao nascer, ou de infanticídio, já que não conhecem modos de proteger alguém da incidência solar sem condená-lo automaticamente à exclusão social. Em nosso meio urbano, o albinismo não é visto em si como uma deficiência ou um *handicap* (embora possa estar associado a deficiências visuais), pois, com protetores solares, roupas e óculos escuros, a criança albina pode participar de todas as atividades junto com outras crianças, sem problemas.

O termo *handicap*, apesar de ter sido difundido pela OMS desde a década de 1980 (JETTE, 2006), vem sendo questionado por estar mais associado a um modelo social de saúde.

A classificação utilizada pela OMS separava deficiência (alteração ou perda de substância nas estruturas ou funções fisiológicas, psicológicas ou anatômicas), incapacidade (redução total ou parcial de uma capacidade que impeça a realização normal de uma atividade) e *handicap* ou desvantagem, que seria a impossibilidade ou limitação social, impedindo a realização de um papel social considerado normal em função de idade, sexo e fatores socioculturais. Apesar dos termos deficiência e

incapacidade serem bem detalhados no documento da OMS, com várias subcategorias, o termo *handicap* permaneceu muito sucinto (PLAISANCE, 2009).

Esse modelo médico atribuía a desabilidade ou incapacidade ao mau funcionamento de algum órgão ou parte do corpo, derivado de trauma, doença ou constituição física, requerendo medidas para corrigir ou compensar o problema. No modelo social, ao considerar que o problema não é atributo do indivíduo, mas sim, algo causado socialmente, as medidas indicadas são políticas. Finalmente, na literatura da área de medicina e reabilitação, encontramos a defesa de um modelo biopsicossocial que procura integrar ambas as perspectivas anteriores e representa a visão dominante no mundo contemporâneo (JETTE, 2006). Dentro dessa perspectiva biopsicossocial, a OMS reviu, em 2001, sua classificação internacional sobre o tema: antes chamado de ICIDH – *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps* –, o modelo foi substituído pelo ICF – *International Classification of Functioning, Disability and Health*.

Explica Plaisance (2009) que a nova classificação foca na saúde, e não, no deficiente, considerando que todos podem sofrer algum *handicap* e que a experiência do *handicap* é uma experiência humana universal.

Com escalas de verificação dos déficits em três áreas (funções e estruturas físicas, atividades e participação), o ICF é considerado um bom instrumento clínico para os encaminhamentos de tratamento e reabilitação, porém, a meu ver, o campo psicológico entendido como o campo da subjetividade permanece excluído da análise, apesar da intenção declarada. Comunicação, aprendizagem e vida doméstica, por exemplo, são subdomínios da área de Atividade e são tomados unicamente em seus aspectos comportamentais.

Além dessas três áreas ou domínios, o ICF considera que há elementos “contextuais”, separados em fatores ambientais e fatores pessoais. Os fatores ambientais são considerados como físicos, sociais e atitudinais e possuem subáreas passíveis de classificação (exemplo: produtos e tecnologia, ambiente natural, sistemas políticos). Os fatores pessoais reúnem dados que “não participam da avaliação do estado de saúde”, como sexo, idade, hábitos, estilo de vida, sociabilidade, experiências passadas, “assim como outros aspectos psicológicos” (JETTE, 2006). Em outras palavras, a parte “psico” da abordagem biopsicossocial é descrita de forma vaga, sem indicações de estratégias

de avaliação e explicitamente menosprezada na etiologia e no tratamento das disfunções.

No Brasil, em 2006, na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, houve uma clara influência do modelo social de saúde.

Uma importante contribuição desta convenção é a reelaboração do conceito de deficiência. Nesta, a deficiência é compreendida na medida das possibilidades de atuação (funcionalidade) do sujeito no meio. O conceito que perpassa os capítulos da convenção desloca a questão da deficiência do sujeito para as possibilidades de estabelecimento de relações deste com o mundo cultural no qual ele atua. A deficiência, nesta concepção, deixa de ser um “problema” do sujeito a passa a ser uma questão social.

(CORDE/SDH/BRASIL, 2007, apud SOUZA, F., 2011 – vide nota de rodapé 10).

As denominações escolhidas não são neutras, mas não há consenso social em torno do uso dos termos ligados à deficiência ou ao *handicap*. De acordo com Plaisance (2009), na França atualmente, há movimentos em prol do vocabulário da deficiência, acentuando-se as diferenças, e outros em prol do uso de termos mais genéricos e comuns a todos, como vulnerabilidade. A questão, segundo ele, é a pessoa se identificar ou não ao significante *handicap*. No Brasil, situação análoga acontece em relação ao significante *deficiente*. No caso da deficiência auditiva essa é uma questão central, visto que os surdos se reconhecem como uma comunidade linguística à parte, afirmando-se positivamente em sua particularidade, não se identificando a falta, doença ou defeito.

A lógica que guia as classificações e denominações utilizadas na área de saúde não deveria ser transportada para a educação, já que seguimos em direção a diferentes objetivos. Não se tratam de objetivos amplos, como “a melhor integração do indivíduo na sociedade” e o “desenvolvimento de todo o potencial” do paciente ou aluno, mas que se busque na saúde fazer desaparecer o que existe (os sintomas, as doenças), enquanto que, na educação, a busca é criar o que não existe (os conhecimentos e saberes). Não podemos usar a mesma lógica médica, se entendermos a educação, como vimos anteriormente, como um processo de humanização, como uma prática que participa da constituição de sujeitos, e não, de fabricação de objetos. Na medicina, os sujeitos são vistos como corpos, objetos imaginários: podem ser fragmentados, medidos, testados, cortados e suturados. Na saúde, de modo geral, parte-se em busca de uma discriminação detalhada de doenças e distúrbios, cada vez mais especializados; na educação, ao contrário, a intenção geral é a criação de um coletivo mais homogêneo de alunos.

Como crianças e jovens resistem a essa ação homogeneizadora da educação escolar, de modo mais acentuado, atualmente com a educação inclusiva, a Pedagogia se defende, recorrendo a especialistas e imputando o problema aos alunos, que passam a ser classificados como casos de saúde, de acordo com seu diagnóstico. Essa é, na Pedagogia, a tendência que denomino classificatória. Para resistir a essa tendência, a Psicanálise comparece como subversiva, buscando um descolamento das identificações segregatórias e reclamando um “lugar ao sol” para todos, ao mesmo tempo em que aponta a dimensão subjetiva, inclassificável e enigmática de cada um.

3.2 Inclusão e Educação Inclusiva

Nos anos 1970, a Educação Especial era questionada por causa da estigmatização e da pouca integração social dos deficientes, conforme um relatório da Unesco já havia apontado em 1968 (MRECH, 1999b). Nos anos seguintes, em várias partes do mundo, concomitantemente, foram implantadas mudanças nas políticas educacionais em relação à Educação Especial. Em 1977, uma nova lei nos EUA dá suporte a um movimento de inserção dos alunos deficientes na rede regular de ensino e, no mesmo ano, na Itália, as escolas especiais são extintas. Nesse país, o processo de integração de alunos deficientes no sistema regular de ensino contou com uma mobilização social e política mais ampla, que envolvia desde a integração social dos inválidos de guerra até a reforma antimanicomial.

Em 1978, no Reino Unido, o Informe Warnock propõe um sistema com diferentes níveis de integração escolar, desde classes comuns, com ou sem apoio especializado, a classes especiais e até institucionalização nos casos mais graves.

Com a integração de alunos deficientes na escola comum, seu desempenho era comparado ao padrão de normalidade e, apesar de visar principalmente ao desenvolvimento pessoal e social, percebeu-se que o problema era mais amplo e que as práticas de exclusão permaneciam operando tanto dentro quanto fora da escola. (MRECH, 1999b).

O movimento em prol da inclusão ganhou contorno e força a partir de 1994 com a Declaração de Salamanca – Declaração de Princípios, Política e Prática em Educação

Especial. Esse documento foi produzido no encontro ocorrido na Espanha, em junho de 1994, entre líderes de 92 países e mais 25 organizações internacionais, visando à universalização da Educação. Foram diversos movimentos nas décadas de 1980 e 1990 por meio de conferências e comissões internacionais a defender o acesso educacional a todas as crianças, porém a Declaração de Salamanca se destacou na defesa da inclusão, termo que já vinha sendo usado nos EUA (MENDES, 2006).

A inclusão é o reconhecimento de que todos, sem exceção, possuem direito de participar da sociedade, de ter acesso a seus bens e serviços e de ser reconhecido como cidadão. Uma educação inclusiva, nesse sentido, afirma o direito de todos poderem aprender juntos, independentemente de suas diferenças. Na prática, à escola cabe aceitar todo e qualquer aluno, adaptando-se em termos de currículos, estratégias de aprendizagem, avaliação, recursos e formas de organização para atender às necessidades educacionais especiais e específicas de cada aluno.

Segundo Mrech (1999b), a inclusão requer uma mobilização de toda a escola e da sociedade. Carvalho (2004) ratifica essa proposta:

A educação inclusiva, erroneamente compreendida como a presença de pessoas com deficiência nas classes comuns, tem sido considerada como responsabilidade das equipes de educação especial. Estas, por sua vez, nem sempre têm a “força” suficiente para ponderar a respeito das mudanças necessárias para que o sistema se torne inclusivo e não apenas os professores. (CARVALHO, 2004 – vide nota de rodapé 10).

Carvalho salienta que a inclusão não é tarefa isolada dos professores, mas de todo os educadores, inclusive do corpo técnico-administrativo.

No texto da Declaração de Salamanca, o item 44 trata desse aspecto. Está sugerida a preparação de manuais e a organização de seminários para administrativos, supervisores e diretores, com o objetivo de capacitá-los ao trabalho na diversidade.

Penso que a tarefa de capacitar o corpo administrativo das escolas é da maior relevância, pois todos os que nela trabalham são agentes educativos. No entanto, creio que precisaremos de muita persistência para dar continuidade e intensificar essa iniciativa, ainda pouco comum, entre nós. (idem, *ibidem*).

Sendo a inclusão escolar um desdobramento de uma sociedade inclusiva que questiona o próprio conceito de deficiência e anormalidade, sua efetivação requer um reposicionamento ético e, por esse motivo,

[...] seria de se esperar que a perspectiva inclusiva trouxesse em seu bojo também e fundamentalmente uma crítica ao paradigma técnico-científico.

Entretanto, o que parece ter acontecido e, nesse sentido, longe de promover uma descontinuidade, ela representaria um continuísmo em relação ao modelo que lhe antecedeu, todo ele centrado na perspectiva cientificista – a Ciência continuou representando um papel decisivo no interior dessa perspectiva. (VOLTOLINI, 2011, p. 67).

Como observa Voltolini, o que era para ser um processo (a inclusão escolar), acaba por virar um produto (o aluno incluído), como uma bandeira em prol de sua causa. Identificados nesse lugar de incluídos, tais alunos ficam ainda, mais uma vez, excluídos.

Seja como soldados de uma causa, seja como alunos incluídos, em ambos os casos tomados na “tipologização” que as instituições se empenham rapidamente em fazer para “melhor gerir”. [...] Ali onde se imaginava poder escapar do rótulo segregativo, que lhes era imposto realçando que sua condição de diferença não deveria significar exclusão, caiu-se numa outra “gestão” que implica que “sua diferença” (assim generalizada) será acomodada num sistema que se esforça para acomodá-la sem nada mudar.

(VOLTOLINI, 2011, p. 72).

Voltolini lembra que, na democracia, inevitavelmente, formam-se grupos – a maioria, cuja vontade predomina, e as minorias – e, portanto, a luta pelos direitos de inclusão social das minorias faz parte do jogo democrático.

Emílio e Cintra (2011) também advertem para o fato de que, sempre que tratamos de grupos, há os “de dentro” e os “de fora”, o que significa que, mesmo que defendamos a inclusão, os processos de exclusão continuarão acontecendo na sociedade. Para essas pesquisadoras, devido à complexidade das modificações efetivadas na criação de um ambiente inclusivo na escola, há necessidade de acolhimento em todos os âmbitos da instituição, e não somente, dirigido aos alunos especiais.

Para isso, consideramos que devem ser criados espaços institucionais para o compartilhamento de dúvidas, de angústias e de conquistas, pois a educação que objetiva transformações sociais pressupõe um contexto com espaços de escuta e de decisões conjuntas e que possa sobreviver aos movimentos contrários – que são inevitáveis – pela reflexão constante dos valores e propostas e pelo enfrentamento coletivo às dificuldades. (EMÍLIO; CINTRA, 2011, p. 91).

Embora de acordo com a criação de espaços para escuta e reflexão dos valores e propostas escolares, a concepção dessas autoras não se refere à escuta psicanalítica, conforme será explicado adiante, já que o objetivo parece ser chegar a uma unidade, a um corpo coletivo coeso capaz de enfrentar o inimigo (a exclusão? as diferenças? a sociedade?). Nesse sentido, identifica-se um encaminhamento no trabalho de Emílio e Cintra muito comum na área da inclusão escolar, que não se alinha à abordagem psicanalítica: as autoras remetem tudo a um contexto ideal como a “busca da eliminação das desigualdades” e “construção de um mundo melhor”. Conforme elas próprias afirmam anteriormente, no entanto, os movimentos contrários são inevitáveis.

É ilusório perseguir a eliminação das desigualdades – a ânsia por eliminar desigualdades pode levar facilmente a uma eliminação das diferenças (ou dos diferentes). Esse raciocínio não é uma elucubração distante, tampouco um eco paranoico dos tempos nazistas. As pesquisas genéticas continuam a indicar as possibilidades de detectar precocemente muitos distúrbios, síndromes e risco de desenvolver doenças, de modo que, atualmente, já é factível selecionar embriões “sem defeitos”. Colocar a construção de um mundo melhor nas costas da inclusão pode manter tudo no mesmo lugar, conforme alertou Voltolini, preservando os deficientes e problemáticos no papel de vítimas, para que os educadores e demais profissionais possam posar no papel de beneméritos. Assim, mesmo que a proposta da inclusão pareça dar um passo adiante, muitas vezes, percebemos que pouco mudou em relação à proposta da integração.

Sustentar uma “igualdade” que respeite as “diferenças” é o eixo paradigmático da chamada política inclusiva que assim constrói sua diferença em relação à política anterior, dita “integrativa”, cujo paradigma seria mais, como denuncia o próprio nome “íntegro”, o de criar a “coesão”, assim como se diz da integridade física para indicar que todas as partes de um corpo funcionam integradamente.

(VOLTOLINI, 2011, p. 59).

Por outro lado, na Itália, segundo pesquisa de Rahme e Mrech apresentada na 34ª *Reunião da ANPED* (2011), o país oficializou o termo integração escolar na legislação de 1992, sem adotar o termo inclusão. A concepção de integração para os italianos já implicava, desde o início, uma contribuição construtiva do sujeito, e não, meramente uma assimilação passiva.

Embora o processo de integração escolar seja geralmente compreendido, no Brasil, como uma modalidade antecedente à inclusão e relacionada à lógica de um percurso escolar que prevê a passagem dos serviços considerados mais segregadores em direção àqueles tidos como menos segregadores, é importante observar que na Itália o conceito de integração já se encontra articulado à perspectiva de uma escolarização que acontece em ambiente comum, com apoios especializados dentro e fora da escola.

(RAHME; MRECH, 2011, p. 7).

Mrech (1999b) afirma que o paradigma da inclusão pode ser entendido como um paradigma da própria Educação Especial, ao questionar seus fundamentos. Sempre haverá alunos que precisam de um trabalho mais específico, mas por que concebê-lo como “especial”?

Mrech questiona: *“Por que temos sempre de privilegiar a particularidade do aluno especial? Por que ele não pode ser concebido como uma criança, assim como as demais, só que com algumas diferenças?”* (MRECH, 1999b, p. 144).

O respeito às diferenças ou a valorização da diversidade requer um olhar singular, que vai em direção oposta àquela do “todos”. O lema da Educação Inclusiva de “todos na mesma escola” parece uma falsa defesa das diferenças, pois, à semelhança da ideologia das pré-escolas alternativas, conforme foi apresentado, cada um pode fazer “de seu jeito”, desde que seja do jeito comum definido para todos. A inclusão escolar total, assim, retira a possibilidade de escolha das escolas, dos professores, das famílias e dos sujeitos com deficiência ou necessidades educativas especiais, acreditando que o único bom caminho é o sistema regular de ensino.

Não há consenso em torno de qual é o sistema melhor de educação escolar, nem da ideia de que todos devem estar na escola. Atualmente, assistimos a um movimento contrário às escolas, questionando radicalmente sua adequação ao mundo atual e defendendo a educação domiciliar. A experiência francesa de Bonneuil como uma instituição estilhaçada, já descrita em outra parte desta dissertação, confirma a pertinência de propiciar diferentes formas de participação no coletivo e defende a não obrigatoriedade de escolarização.

A experiência da inclusão de crianças psicóticas em escolas regulares tem trazido importantes contribuições para a reflexão sobre qual o papel educativo das escolas, porém mobiliza de maneira intensa todos os envolvidos. O Grupo Ponte (SP), ao oferecer suporte e acompanhamento a pais, professores e escola de crianças

psicóticas que realizam tratamento no Lugar de Vida, tem apresentado resultados muito positivos e será analisado em maiores detalhes.

A experiência tem evidenciado que todos os envolvidos se beneficiem: a criança psicótica, seus colegas e os educadores. O professor deixa de se orientar por um ideal de homogeneidade e passa a olhar cada aluno de uma maneira que leve em consideração as suas diferenças. Deixa de se ver, apenas, como transmissor de conteúdos pedagógicos e passa a se ver como educador.

O conhecimento escolar passa a ser uma ferramenta para que o aluno possa se estruturar como sujeito e não como instrumento de adaptação a um padrão suposto de normalidade social. (COLLI, 2005b, p. 31).

Realizar adaptações curriculares, criar estratégias diferenciadas de avaliação, adquirir materiais especializados e contratar professores de apoio são ações bem diferentes no caso de uma criança com paralisia cerebral, com surdez, com deficiência cognitiva ou com transtornos do espectro autista. No caso da inclusão de psicóticos, autistas ou crianças com graves comprometimentos psíquicos, como está exposto na discussão sobre o trabalho do Grupo Ponte, a seguir, o apoio à equipe da escola é de outra ordem. Do mesmo modo, será também muito diferente a possibilidade de essas crianças participarem de uma rotina coletiva comum de, no mínimo, quatro horas diárias, como especifica a atual lei brasileira. A igualdade de acesso não pode representar homogeneidade de oferta, a custo de um total desrespeito às diferenças.

3.2.1 Breve cenário da Educação Inclusiva no Brasil

No Brasil, não encontramos legislação específica sobre a inclusão na Educação Infantil. O Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2001-2010 estabelecia uma gradual transformação das classes especiais (que funcionavam em escolas públicas “regulares”) em “salas de recursos”, para dar apoio a alunos com necessidades educacionais especiais, que deveriam frequentar as salas comuns, preferencialmente. No entanto ainda afirmava a necessidade de ofertar Educação Especial na rede regular de ensino, numa clara opção pelo modelo de integração (MRECH, 1999b).

O PNE propunha a inclusão somente ao se referir ao projeto pedagógico de cada escola, que deveria prever como atender as necessidades educacionais especiais dos alunos, os recursos disponíveis e a formação em serviço dos professores. A escola foi deixada sozinha na tarefa de implantar um novo modelo.

Há dez anos, em 2003, segundo Rosita Carvalho (2004) relata em sua pesquisa, 55% dos alunos brasileiros com necessidades educacionais especiais estavam matriculados em escolas especiais e 15%, em classes especiais, em todos os níveis de ensino (desde creches até educação profissional). Aproximadamente 12% frequentavam classes comuns com apoio de salas de recursos e 16%, sem esse apoio, ou seja, praticamente, metade dos alunos com necessidades educacionais especiais estava fora das classes comuns. Os dados do Censo Escolar de 2012 apontam uma inversão dessa situação: 75% dos alunos com necessidades educativas especiais já estão matriculados em classes comuns e somente 25% em classes especiais ou escolas exclusivas.

Para o Ministério da Educação, as necessidades educacionais especiais podem ser divididas nas seguintes categorias: deficiência (visual, auditiva, física, mental, múltipla), altas habilidades/superdotação e transtorno global do desenvolvimento (autismo infantil, síndrome de Rett, síndrome de Asperger e transtorno desintegrativo da infância). É interessante notar que, na estatística de 2003, apresentada por Carvalho (2004), havia a categoria “outros”, que respondia pelo terceiro maior número de matrículas, só atrás de deficiência mental e auditiva, fato que talvez indicasse uma maior sensibilidade (ou rigor?) para discriminar outras necessidades especiais, como TDAH, dislexia e quadros de psicose infantil.

Esse cenário se modificou em termos estatísticos, intensificando as dificuldades enfrentadas na Educação Inclusiva, porém, por outro lado, a ampliação da experiência possibilita a criação de mais redes de apoio e novos recursos. O novo Plano Nacional de Educação 2011-2020 preconiza a Educação Inclusiva para todos, desde a Educação Infantil, e o atendimento especializado de caráter complementar, que precisa ser ofertado na rede pública de ensino regular, cada vez mais controlado.

Segundo a Lei nº 12.796 de 4/4/2013, como já mencionada, a Educação Infantil passa a ser obrigatória a partir dos quatro anos de idade, com um mínimo de dias letivos, carga horária diária e frequência mínima de 60%, bem como, com uma “base nacional comum” para o currículo. Os alunos “com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (terminologia adotada na nova legislação) deverão ser matriculados “preferencialmente” nas classes comuns, mas ainda se fala em educação especial e atendimento educacional especializado a serem realizados na rede regular de ensino.

A Resolução nº 4 CNE/CEB/2009 estabelece diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve ser contemplado no projeto pedagógico de cada escola e contar com financiamento próprio, disponibilizando professores especializados e outros profissionais, como tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais.

Se o Estado pode manter profissionais especializados de apoio que atuem em diversas escolas, conforme demanda específica de cada unidade, como possibilitar um atendimento semelhante nas escolas privadas?

No caso da rede particular de ensino, o atendimento educacional especializado é providenciado e pago integralmente pela família, além de realizado fora do horário escolar. Quando é contratado um auxiliar ou professor para atender diretamente algum aluno, muitas vezes, o custo é repassado aos pais, ou os pais contratam diretamente e enviam o profissional que ajudará seu filho na escola, como um Acompanhante Terapêutico. Tal fato cria situações complexas de administrar nos planos financeiro, pedagógico e social, pois nem sempre é possível estabelecer uma parceria ou uma direção coerente de esforços terapêuticos e educativos, bem como, delimitar responsabilidades. A falta de atendimento educacional especializado nas escolas privadas e a possibilidade de os pais proverem por conta própria recursos especializados talvez, ajudem a explicar o fato de que, na rede privada, somente 21% das crianças com necessidades educativas especiais estejam em escolas e classes comuns e 79% estejam matriculadas em escolas especiais exclusivas (Censo Escola 2012), enquanto na rede pública, 91% já estejam frequentando classes comuns.

A oferta de instituições privadas com profissionais “altamente” qualificados, terapias diversificadas, materiais e equipamentos de “última geração”, importados, turmas pequenas e outros atrativos que possam aderir ao desejo de oferecer o “melhor” ao filho exige grande dispêndio financeiro das famílias, mas, em muitos casos, isso pode atuar inconscientemente para dispensá-las de maior investimento libidinal. O mercado educacional, médico e terapêutico pode, assim, atuar na contramão da Educação Inclusiva.

3.2.2 Reflexões sobre possibilidades e limites da Educação Inclusiva

Contar com apoio especializado dentro das escolas, porém, é somente parte do caminho para uma Educação Inclusiva. Flávia Faissal de Souza levou à ANPED/2011 o relato do caso de um menino diagnosticado como deficiente intelectual que, apesar do apoio de uma professora de Educação Especial, dedicava-se a atividades repetitivas de recorte, colagem e cópia de números e letras, à margem do restante da turma. Algumas vezes, ficava literalmente *à margem*, fora da sala de aula, sentado no corredor. Na mesma turma, havia um aluno com deficiência auditiva e outro com múltiplas deficiências, cadeirante, que eram integrados às atividades coletivas sem aparente dificuldade pela própria professora de classe. Precisar de ajuda física ou de recursos adaptados (como nesse caso, o aparelho auditivo e cadeira de rodas) não parece ser o problema da inclusão, mas sim, integrar realmente os alunos que resistem à aprendizagem esperada pelo professor, seja por debilidade, inibição intelectual ou comprometimentos psíquicos.

Historicamente, crianças e adultos com alguma deficiência motora ou sensorial eram tomados como deficientes mentais e, assim como os loucos, eram segregados do convívio social e internados. Com as experiências de Educação Especial em diversas partes do mundo, como já exposto anteriormente no Histórico, percebeu-se que crianças cegas, surdas ou com problemas físicos/motores podiam ter sua inteligência preservada e aprender, chegando inclusive a integrar o sistema de ensino regular, submetendo-se aos mesmos exames e provas que os demais alunos, antes que houvesse qualquer discussão sobre inclusão. As iniciativas de Educação Especial começaram a se difundir, segregando todos que portassem alguma deficiência patente, para que recebessem o atendimento especializado e as experiências de “integração” tornaram-se raras.

Nas instituições voltadas para um público específico, pode-se avaliar que o problema estava bem equacionado, resultando em alunos exatamente como se esperava: perfeitamente identificados à sua “doença” e adaptados à instituição ou a instituição perfeitamente adaptada a seus alunos doentes – como bem questionava Mannoni (1977), uma acoplagem imaginária que funcionava como aprisionamento subjetivo e colocava a criança doente como “verdadeira fiadora da instituição”. Para sair desse lugar de doente/deficiente exemplar, somente com saídas radicais – loucura, delinquência ou suicídio.

Nas escolas regulares, porém, apesar de todo o sistema de higiene mental e escolar, não se conseguiu uma “higiene completa”, já que os problemas eram de toda ordem e a maioria dos alunos, com mais recursos, não podia ser reduzida a algum diagnóstico. Todo processo educativo de assujeitamento deixa um resto a desejar e, como exposto, no encontro entre o adulto e a criança, sempre há um estranhamento e uma diferença irreduzível. Desse modo, todo relato de professor e todo estudo pedagógico, há centenas de anos, trazem as dificuldades de sala de aula, os impasses e problemas de relacionamento, disciplina, falta de interesse, dificuldades de aprendizagem. “As crianças de hoje em dia” sempre são mais difíceis do que as de antigamente e a paz na sala de aula é uma idealização ou de uma educação do passado, ou da futura aplicação de um novo método.

Com a determinação de uma Educação Inclusiva, o cenário não se complicou pela entrada de alunos com deficiências que podem ser “suplementadas” ou corrigidas com próteses ou recursos tecnológicos, a não ser por falta de recursos financeiros e investimento político, pois tais alunos podem aprender o que o professor ou a professora quer ensinar. Se não aprendem, é por sua própria deficiência e são dignos de piedade. Os alunos que são considerados como problemas para os professores sempre foram aqueles que “não se encaixam” – tenham ou não algum problema medicamente determinado. Nas palavras de Lajonquière (2009, 2010), são aquelas crianças que ocupam, no imaginário dos educadores, o papel de um selvagem ou de um extraterrestre.

Desse modo, é fundamental dar voz aos professores, para que eles falem de seu mal-estar, para que eles identifiquem quais os alunos que lhes causam problemas, pois não é o diagnóstico inicial que irá definir o aluno difícil. No dispositivo de Reuniões Pedagógicas de Discussão de Caso (RPDC), como será explicado a seguir, o caso a se discutir é escolhido a partir da demanda de algum professor, e não, de um diagnóstico médico ou psicológico. Outrossim, não é o diagnóstico que vai resolver o mal-estar, ao definir claramente de antemão quais são as possibilidades e os limites do aluno, qual é o tratamento adequado: é o modo como cada professor toma seus alunos na relação educativa, cada aluno em particular, o que vai ser absolutamente singular.

Voltolini (2005) expressa de modo muito preciso como, por melhor que seja a formação e a preparação dos professores para a inclusão, ela sempre será não-toda, pois o professor pode participar de ótimos cursos, mas,

Ainda que ele tenha, depois, o que não tinha antes, instrumentos importantes, na mão, para trabalhar com a inclusão, não deixa de ser o sujeito dividido que sempre foi, dividido entre *suas piores disposições e suas maiores virtudes*, como nos diria Freud.

Talvez também ganhássemos ao considerar que a questão relativa aos direitos e ao acesso aos bens da cidade é *não-toda* a questão da inclusão e que dar alguma atenção à *sustentação pulsional* do problema poderia nos levar a lugares interessantes.

Enfim, que possamos pensar, parafraseando Freud, que a inclusão tenha um lado terminável e interminável. Ou seja, que ela tenha um resto do qual não se possa evadir. (VOLTOLINI, 2005, p. 155).

3.2.3 Inclusão na Educação Infantil

Talvez, seja possível fazer uma leitura, pela sua origem histórica, de que as instituições educativas para a primeira infância foram criadas para a população que estava excluída e, desde seus primórdios, portanto, organiza-se para receber crianças-problema: os desfavorecidos de classes baixas, órfãos, filhos de imigrantes, enfim, todos aqueles que se previa que não conseguiriam acompanhar adequadamente o ensino escolar. Os atrasos de desenvolvimento, em poucos casos, são detectáveis nos primeiros meses de vida e as creches não têm como discriminar, tal como as escolas, os alunos que recebem. Somente os casos de graves comprometimentos físicos, desde o nascimento, sempre foram excluídos das variadas instituições de educação infantil.

Ao longo dos primeiros anos de vida se formam e se manifestam as capacidades de interação social, linguagem, raciocínio lógico e coordenação motora. No início da vida, iniciam-se também os processos de constituição subjetiva, de estruturação psíquica, enfim, de educação, de acordo com seu sentido de humanização, aqui já discutido anteriormente. É nessa efervescência que aparecem e se produzem os problemas, os impasses e as dúvidas que levam a encaminhamentos clínicos e eventuais diagnósticos. Muitos dos problemas, inclusive orgânicos, só são detectados depois que a criança começou a frequentar uma creche ou pré-escola. Seja por seu passado de objetivos assistencialistas, de educação compensatória ou pela própria faixa etária atendida, as escolas de educação infantil sempre estiveram às voltas com crianças tradicionalmente classificadas como deficientes ou problemas.

De modo oposto ao Ensino Fundamental, as escolas de educação infantil direcionaram-se de uma organização originariamente inclusiva (adotando-se a

terminologia atual) para uma organização discriminatória (nos moldes escolares tradicionais). Com a especialização dos diagnósticos, como já exposto, cada vez mais precocemente, as crianças passam a ser avaliadas e encaminhadas para instituições especializadas, onde poderiam receber, desde o início, “estimulações adequadas” para suas condições. Além disso, com a afirmação do caráter educacional, e não somente, assistencial das creches e pré-escolas, tais instituições foram se aproximando cada vez mais do modelo de funcionamento das escolas de ensino formal, distanciando-se, assim, dos modelos anteriores que eram mais abertos às diferenças.

Como visto no item sobre o histórico da Educação Infantil no Brasil, enquanto as escolas, em meados do século passado, se organizavam completamente para as crianças ditas normais e a legislação indicava o atendimento das demais em escolas especiais, algumas escolas de educação infantil iniciaram, por conta própria, a experiência de inclusão. Conforme pesquisa de Revah (1995), em São Paulo, eram aquelas que se podiam identificar como “escolas alternativas”, nas décadas de 1970 e 1980.

Apesar do estudo de diversos autores – tendo Piaget e outros seguidores da Epistemologia Genética como os principais –, as escolas alternativas não seguiam nenhum modelo e a regra era a experimentação e o princípio de liberdade, aliados a um posicionamento político esquerdista e de contracultura (Revah, 1995).

Nesse sentido, o trabalho com crianças deficientes ou psicóticas junto às demais fazia parte de um grande questionamento sobre o que era a normalidade e se buscava a valorização das diferenças. “Cada um faz do seu jeito” era a máxima enunciada cotidianamente entre crianças e adultos. No entanto, “o jeito de cada um” era respeitado, desde que não se identificasse com uma prática escolar “tradicional”. Conforme observa Revah (1995), a rejeição de tudo que representasse o tradicional e também o moderno (tecnocracia, cultura de massa, consumismo), levou as pré-escolas alternativas a delimitarem um território “arcaico”, onde temas, como infância, natureza, espontaneidade, comunidade estavam identificados com o bem. O posicionamento ético e crítico, aliado às experiências de enfrentamento de dificuldades de toda ordem, possibilitou que as escolas se mantivessem em contínua transformação e não sucumbissem ao maniqueísmo nem se fechassem em torno de um caminho único. Desde o início desse processo, as diversas escolas estabeleceram formas próprias de trabalho,

numa orientação teórica eclética, embora, de modo geral, dentro de uma concepção construtivista.

O modelo cognitivista de ensino, muito comum nos EUA e em alguns países da Europa, chegou aqui como uma grande novidade e logo se difundiu, a partir dessas escolas alternativas, para toda a rede de ensino. Vale ressaltar que, como não se tratava de um método, mas de uma fundamentação para a prática pedagógica, a compreensão, a interpretação e a aplicação dos estudos cognitivistas foi bem variada. A premissa de que se devia partir das capacidades da criança, e não, dos objetivos escolares previamente traçados possibilitava que as crianças com deficiências ou atrasos de desenvolvimento também participassem desse ensino particularizado.

Na obra *A criança em ação* (HOHMANN; BANET; WEIKART, 1992), há vasto material sobre como esse modelo cognitivista, que pode ser qualificado de inclusivo, foi se transformando, ao longo de décadas, com a imbricada relação entre políticas públicas, estudos teóricos, experiências singulares dos professores na prática e na reflexão coletiva e, claro, as crianças reais que participavam do projeto iniciado em Michigan, no início da década de 1960, chamado “Ypsilanti Perry Preschool Project”.

Segundo Hohmann, Banet e Weikart (1992), nessa época, os serviços de ensino especial haviam sido amplamente implantados em todo o estado de Michigan. Em Ypsilanti, perceberam que as crianças de classes desfavorecidas que, em sua maioria, eram reprovadas no ensino fundamental, mereciam ser admitidas para essas classes especiais: justamente os identificados como “atrasados mentais”, “instáveis” e outros que acabavam internados em instituições tutelares. As recomendações de adaptar o ensino regular às necessidades dessas crianças não foi bem recebida e um grupo se formou para planejar possíveis intervenções, decidindo-se por investir na educação pré-escolar, que já estava “fora” do sistema de controle educativo normal. Começou, então, a ser formulado um currículo de orientação cognitivista, com ênfase no desenvolvimento intelectual que, na época, contava com escassos estudos. O contato com as pesquisas piagetianas, segundo os autores, provocou mudanças significativas no formato que esse Projeto adotou nos primeiros anos. A responsabilidade pela iniciativa das experiências de aprendizagem, antes centrada no educador, foi transferida, gradativamente, para o par educador/criança e, aos poucos, a equipe percebeu que a criança não era somente um receptor de conteúdos. Paralelamente,

A ênfase dada às atividades pré-acadêmicas foi substituída por uma ênfase posta nas capacidades de cada criança, vistas da perspectiva do nível de desenvolvimento dessa criança. Foi uma reorientação decisiva, que se afastou da preocupação com os défices e se centrou nas potencialidades da criança.

(HOHMANN; BANET; WEIKART, 1992, p. 9).

Os autores reconhecem que passaram por um período em que a prática era ensinar as provas piagetianas, para reforçar suas capacidades ou para acelerar seu desenvolvimento. Naquele momento, Piaget continuava em pleno exercício de seus estudos e experimentações e não havia ainda uma “teoria piagetiana” consolidada, ou melhor, algo como o “construtivismo” atualmente difundido e atribuído a Piaget. Nessa mesma época, em seu *Seminário 10 - A angústia* (1962-1963), Lacan apresenta uma leitura crítica das teses de Piaget sobre a linguagem, questionando seu postulado de que a comunicação (e o endereçamento ao outro) seriam a principal função da linguagem. Não só Lacan desenvolveu, ao longo de seu ensino, uma visão muito particular da linguagem, primeiramente dentro do campo psicanalítico freudiano e, depois, num campo que nomeou como sendo do gozo, como o próprio Piaget reformulou posteriormente seu conceito de linguagem.

Com mais uma década de prática, os professores deixaram de testar as crianças e de lhes fazer perguntas cujas respostas já sabiam. O currículo se tornou “menos piagetiano” e evoluiu para designar experiências-chave, e não mais, aptidões específicas.

As conversas tornaram-se autênticas [...] A tônica era agora posta no ajudar as crianças a utilizarem o meio pré-escolar e familiar para suas próprias atividades e objetivos. [...] Toda criança é olhada como um indivíduo que constrói o seu próprio conhecimento através de iniciativas partilhadas com os adultos que a apoiam. Isto é, toda criança é *activa*. (HOHMANN; BANET; WEIKART, 1992, p. 10).

Nesse contexto, as crianças deficientes participavam das mesmas turmas que as demais. Se, inicialmente, o programa era dedicado às crianças-problema, num contexto já separado do sistema escolar e com o andamento do projeto visando a um desenvolvimento das capacidades cognitivas que prevenissem o fracasso escolar futuro, as crianças-problema ou deficientes corriam o risco de, novamente, serem excluídas, mas o projeto manteve sua participação na “lógica da validade desenvolvimentista” (HOHMANN; BANET; WEIKART, 1992).

Centrada nas capacidades, e não, nos déficits da criança e reconhecendo o papel ativo da criança na seleção de atividades que a motivam, essa lógica implica a concepção de desenvolvimento como um processo contínuo e a necessidade de o professor buscar estratégias para proporcionar o “enlace” entre a capacidade maturacional da criança e as atividades escolares.

Essa noção de desenvolvimento cognitivista foi importante para a psicologização da educação e desencadeou o que ficou conhecido no Brasil como “prontidão”: não se pode ensinar aquilo para o qual a criança não adquiriu maturidade. Antes de aprender números e letras, é preciso que a criança domine certas capacidades. Se, para algumas crianças, esse sistema pode ser benéfico e representar somente algum tempo de atraso em relação à idade em que ela inicia o processo de alfabetização, por exemplo, para outras, poderia representar a eterna permanência na pré-escola. É válida a crítica de autores aos métodos de treinar a criança “atrasada” para reproduzir conhecimentos escolares, sem que ela tenha condições de compreendê-los, porém sabemos que a evolução da inteligência descrita por Piaget não deve ser usada como uma sequência para guiar as atividades escolares.

O estudo do desenvolvimento de determinadas capacidades aplicado ao ensino acaba por tomá-lo como norma. Como mencionado anteriormente, a Educação fica comprometida ao buscar seus fundamentos num conhecimento científico sobre o desenvolvimento infantil, obstaculizada pela imagem de uma infância ideal e de uma criança naturalizada.

No entanto o reconhecimento da importância do educador e do caráter interacionista do desenvolvimento cognitivo, além do espírito investigativo, parece ter evitado uma padronização de atividades ou uma avaliação discriminatória das crianças, conforme relato do projeto. Percebe-se que os autores reconhecem não haver um perfeito encaixe – que seria o ideal da Pedagogia, conforme já discutido – ao adotarem o nome de experiências-chave, no lugar de conceitos, objetivos ou resultados comportamentais específicos, considerando que cada experiência pode assumir diferentes formas na vida de uma criança.

O planejamento de estratégias, em termos de experiências-chave e do uso de materiais concretos e transformáveis, foi identificado como especialmente importantes para crianças com necessidades específicas, que ainda não tenham capacidade representativa. Brincar junto com outras crianças, participando de atividades comuns a

todas, cria situações em que a linguagem é exigida num contexto significativo – como em uma atividade de modelagem, na qual, toda e qualquer criança deve pedir mais material ou contar aos demais o que fez. O professor observa o uso que cada criança faz do material e incentiva sua ampliação, independentemente de saber se uma criança cria uma cena simbólica com personagens de massinha de modelar e outra se empenha em picar sua porção de massa em pedacinhos.

O planejamento de uma rotina e a organização física-espacial dos materiais também são fatores valorizados: *“Para crianças com perturbações emocionais, atrasadas e ‘hiperativas’, o saberem onde encontrar as coisas de que precisam e o que vem a seguir é particularmente importante.”*, ensinam Hohmann, Banet e Weikart (1992, p. 34).

O programa preconizado inicialmente no Perry Project, depois compilado como Currículo Pré-escolar Cognitivista da Fundação High/Scope, prescinde de reforçamentos externos para que as crianças se dediquem às atividades escolares, como era comum nas escolas especiais (e como continua sendo preconizado em abordagens comportamentalistas), com o objetivo de que as crianças estejam motivadas por fazerem aquilo que elas próprias planejaram, e não, porque algo vai agradar o professor e resultará em prêmio. Na possibilidade de as crianças fazerem escolhas próprias no ambiente escolar, encontramos nesse modelo um espaço para a subjetividade, porém o foco cognitivo pode apagar essa dimensão, já que as teorias do desenvolvimento *“[...] levam em conta a história do sujeito apenas quando favorecem ou impedem uma ‘maturação’.”* (MANNONI, 1999, p. 197).

Finalmente, esse modelo cognitivista exerce grande influência até hoje na Pedagogia, graças às práticas que se consagraram, como a organização na sala com “cantinhos” onde estão disponíveis determinados brinquedos e materiais, e valorização de “material concreto”, como exemplos. Após um período em que os estudos piagetianos foram substituídos por aqueles da teoria de Vygotsky e de outros sociointeracionistas e os professores se distanciaram do importante estudo do desenvolvimento cognitivo, o cognitivismo retorna, atualmente, de modo associado ao comportamentalismo. No entanto as técnicas cognitivo-comportamentais direcionam-se para um novo foco do ensino no professor, desconsiderando as possibilidades de iniciativa e escolha da criança e se distanciando do que os autores do programa High

Scope pretendiam: proporcionar um ambiente menos restritivo, criativo e mais facilitador da aprendizagem para todas as crianças.

Num eterno ciclo, a Pedagogia volta a buscar mais eficiência em “novos” métodos, possivelmente mais aflita com a impossibilidade de controlar seus processos com a (re)entrada de alunos especiais no sistema regular de ensino. Mais do que adotar esse ou aquele método ou embasamento teórico, o que nos preocupa é o apagamento subjetivo que atinge a todos, crianças-problema, deficientes, normais, superdotados. Nesse aspecto, estamos todos igualmente incluídos.

3.3 A criança-problema na escola de Educação Infantil

A única coisa que pode proteger a criança contra a coisificação do seu sintoma (e contra o perigo de se ver entregue ao sadismo inconsciente dos adultos) é que o discurso (dos adultos) em que ela se encontra colhida seja um discurso que permanece aberto à crítica e suscetível de ser remodelado pela contestação. (MANNONI, 1977, p. 313).

Quem trabalha em Educação é ainda herdeiro das concepções desenvolvimentistas e higienistas, concebidas desde o fim do século XIX. Tal concepção de Educação remete a um processo ao qual cabe “separar o joio do trigo”, corrigir os defeitos, suprir as carências e prevenir futuros distúrbios. Nessa perspectiva desenvolvimentista, a criança é um ser que deve se desenvolver normalmente, a não ser que haja um problema constitucional, orgânico, genético, herdado ou adquirido ou que haja um problema do ambiente social, familiar ou escolar.

A criança chega à escola de educação infantil muito nova: com alguns meses de idade ou com um, dois ou três anos de idade. Na maioria das vezes, é classificada em função de sua idade, que é o critério mais utilizado em escolas. Algumas escolas, para matricular a criança em determinada turma ou série, fazem ainda uma “triagem” por competências: sabe andar? Usa fraldas? Ainda dorme durante o dia? De todo modo, a entrada da criança numa creche ou escola de educação infantil é acompanhada de uma “etiquetagem” – um semblante que será anteposto no contato com os educadores. Em alguns casos de deficiência física, sensorial ou síndromes genéticas que se apresentam no início da vida, a criança já chega com um diagnóstico médico.

Das crianças tidas como normais, é esperado que se comportem “normalmente”, “como todas as outras”, como as crianças “de sua idade” e aceitem bem as intervenções educativas, sem grandes resistências. Há ainda expectativas relacionadas ao gênero, à condição social e ao grupo cultural (nacionalidade, religião), todas devidamente incluídas na sua “etiqueta”. As crianças com alguma deficiência recebem, além de uma “etiqueta” que as nomeia, um protocolo de procedimentos e expectativas ajustadas ao caso.

Na escola, encontramos frequentemente crianças que são chamadas de “difíceis”, por diversos motivos: resistem à aprendizagem ou aos cuidados diários, perturbam o convívio escolar, mostram-se excessivamente apáticas ou agressivas, ou seja, não correspondem a “o que manda o figurino”.

Tais crianças nos forçam a sair da tentação da “Pedagogia científica”, da pedagogia de resultados, da manutenção do professor como detentor de todo o saber e poder. São essas que, geralmente, engancham o professor em algo do inconsciente, que resistem a se modificar, a serem tratadas como objetos de gozo do professor e, portanto, que nos impelem a criar algo novo, a abrir os olhos e ver um horizonte mais amplo.

As crianças deficientes, assim como as crianças-difíceis, contrapõem-se ao modelo de criança-ideal: “*Pais e educadores desejam ‘crianças-modelo’ que aceitem as normas em todos os pontos, crianças assépticas, assexuadas, que lhes garantam a ‘paz’.*” (CIFALI; IMBERT, 1999, p. 28). Aquelas que não se adequam às expectativas dos professores perturbam a paz idealizada e, em virtude da grande ameaça que representam a toda a concepção já solidamente enraizada de infância (e, portanto, não tão sólida assim), precisam se encaixar em outra classificação. A criança que sai da norma fere o narcisismo do professor, que se questiona onde pode ter errado, já que os outros alunos não apresentaram nenhum problema – logo, rapidamente a questão é “resolvida”, ilusoriamente: o problema está nessa criança, em seu corpo, em sua mente, em sua origem, em sua família ou em sua condição social. A criança “desviante” também fere o narcisismo da equipe de orientação educacional, coordenação pedagógica e direção, cujos saberes não se mostram eficientes e pode prejudicar a imagem da escola.

Se, nas primeiras décadas do século passado, as crianças que não se encaixavam nos padrões eram chamadas de anormais, retardadas, degeneradas, doentes ou débeis, agora, os significantes mudaram e são taxadas como portadoras de transtornos de

hiperatividade e de atenção, distúrbios do processamento auditivo, depressão, transtorno bipolar, transtorno global do desenvolvimento ou de portadores de necessidades educativas especiais.

A mudança por uma nomenclatura mais exata, advinda da Medicina, ou mais vaga, adequada à censura ideológica do “politicamente correto”, conforme já afirmado, não muda o fator principal: a tendência classificatória da Pedagogia, que busca sempre adequar seus métodos à “verdadeira” natureza e condição do aluno.

No espaço das discussões entre a equipe pedagógica sobre os alunos, informações e diagnósticos são geralmente consumidos sem crítica ou reflexão: ter sido explicado pelos pais ou ter sido lido na internet é prova suficiente de fidedignidade para a grande maioria, bem como, ser “baseado em pesquisas recentes”. Dificilmente, se testemunha nas escolas a busca por pesquisas e fontes citadas nos artigos, inclusive no que se refere aos conteúdos pedagógicos.

Se diagnósticos médicos não suscitam grandes questionamentos, já que fazem parte de outra área e especialidade, o que justificaria a apatia crítica diante de textos sobre Educação? Em outras palavras, a submissão ao discurso científico não vem acompanhada de uma valorização da ciência, como atitude investigativa, mas parece revelar somente a tendência atual de transformar tudo em objeto classificável, plenamente consumível e acessível ao entendimento.

Por isso são tão comuns os cursos e palestras “descartáveis” para professores se prepararem para receber alunos “de inclusão”. Quando não é caso “de inclusão”, ou seja, quando não é o aluno que é portador de um problema, o pressuposto é que ele é uma “criança normal”. O problema enfrentado, nesse caso, seria devido à educação que recebe em casa: faltam-lhe limites, falta-lhe amor, faltam-lhe recursos, falta-lhe um “pai presente”.

As dificuldades encontradas com uma criança no cotidiano escolar ficam, desse modo, imputadas a uma falta – geralmente, o professor e a instituição escolar ficam protegidos de qualquer “acusação”, graças às estatísticas que mostram que outros alunos “vão bem”. Quando a escola também é encarada como faltosa, ainda pode se proteger através da vitimização: a escola não possui estrutura, porque o governo não provê o necessário; a professora está nervosa, porque tem muitos alunos, porque é superexigida, porque não recebe um bom salário etc.

São hipóteses que tentam justificar a paralisia da Educação, quando o encontro com algum aluno torna-se angustiante e os métodos e estratégias conhecidos revelam-se insuficientes. Faz-se necessário sair da visão desenvolvimentista para a visão da criança como sujeito desejante, condição que nos iguala (a todos: adultos e crianças ditas normais ou não) e, ao mesmo tempo, nos diferencia, evidenciando que há uma singularidade irreduzível em cada um de nós.

Na Educação, é frequente encontrar o termo sujeito: sujeito da aprendizagem, sujeito-objeto, relações subjetivas, intersubjetividade etc. Lacan, ao longo de sua obra, define sujeito como um significante que representa algo para outro significante – para a Psicanálise, de acordo com Lacan, o sujeito de linguagem não é algo consistente, mas pura construção languageira em movimento. A conjunção desse *ser na fala* com o corpo, ou substância gozante, leva Lacan a criar o nome *falasser*, que aparece em seu *Seminário 22 – R.S.I.* (ainda não publicado). Portanto, quando uso o termo sujeito, sem outros adjetivos ou qualificações, refiro-me a esse sujeito que é um “ser na fala encarnado”.

Quando se aceita com facilidade os rótulos já recebidos ou quando se busca com sofreguidão algum diagnóstico para nomear o incômodo que acontece, reduz-se a criança a um detalhe tomado como o todo. É um semblante que se antepõe à nossa interação e fecha a possibilidade de escuta a outras manifestações do sujeito. A criança, então, estará fadada a se comportar dentro de seu quadro sintomático, repetindo, repetindo, repetindo... e o incômodo se mantém ou, às vezes, se intensifica.

O diagnóstico poderia virar um ponto de partida para novos questionamentos de pais e educadores e as informações poderiam alimentar buscas por novas estratégias, porém o mais comum é que o discurso médico-científico funcione como um tampão para o buraco aberto pelo comportamento destoante e enigmático que uma criança pode apresentar. O discurso médico-pedagógico-científico pode atuar como uma autorização à segregação e um verdadeiro obstáculo ao pensamento.

Como afirma Laurent (1998, p. 7), “*É por isso que não se trata de lutar contra todas as formas de distinção e de defender um sujeito sem qualidades.*”, mas sim, de investir no “*restabelecimento das distinções subjetivas que produzem um efeito anti-segregativo.*”. As distinções subjetivas, ao revelar a singularidade de cada sujeito, vão em sentido contrário à homogeneização e à classificação em categorias. Desse modo, não levam a receitas pedagógicas adequadas àquele “tipo de criança”.

A pergunta que os professores fazem, sem cessar, é: o que eu faço? A Psicanálise aponta justamente para o que não fazer – assim, cria-se um espaço vazio, uma abertura para a escuta.

Contrariamente à Pedagogia que busca suas bases na Neurologia, na Fisiologia e na Psicologia, ou seja, em postulados sobre a verdade da criança, o educador da primeira infância pode basear seu trabalho na interrogação do (des)encontro com cada aluno, desde que haja um espaço de escuta na instituição escolar. Nem o estudo minucioso de cada “fase” de desenvolvimento, nem o estudo de cada patologia ou deficiência, nem o estudo minucioso dos conteúdos a serem ensinados, mas sim, a escuta minuciosa do que se tece entre educador e criança.

Alguns alunos, mesmo que não previamente “etiquetados” como crianças-problema na sua entrada na escola, acabam sendo identificados, no discurso escolar, a diferentes significantes: difícil, terrível, atrasado, hiperativo, disperso, mimado. Tais rótulos dificultam a emergência da criança como sujeito. Nos próximos capítulos, pretendo argumentar que o enfrentamento desse tipo de situação pode ser feito a partir da escuta dos professores.

Quando o professor, a coordenadora pedagógica e a diretora escolar deparam-se com as falhas de seu saber e os impasses de sua atuação, abre-se um espaço, no qual se supõe ser possível expor e ampliar as questões, ao contrário de ceder às pressões do atual discurso pedagógico-ortopédico. Para tanto, conforme será apresentado, as reuniões de equipe podem configurar um importante dispositivo. Graças à análise do relato de uma reunião pedagógica, dotada de formato e funcionamento peculiares, denominada de “discussão de caso”, pretendo analisar a possibilidade de transitar da posição pedagógica hegemônica que olha a criança como um objeto a uma posição que considere a criança como um enigma.

CAPÍTULO 4 – Práticas com professores na Educação Inclusiva

Discussões sobre Educação envolvem todos os adultos comprometidos no processo educacional diante de uma ou mais crianças. Nesta dissertação, educadores são professores, funcionários e equipe de gestão de uma escola, pais, avós, familiares, babás e outros cuidadores. Reservo o termo professores àqueles educadores profissionais que atuam junto às crianças, dentro dos enquadres institucionais de uma escola.

O papel do professor é discutido neste Capítulo, procurando destrinchar os significantes ligados a essa função, particularmente no âmbito da Educação Infantil. Em seguida, algumas práticas de trabalho com professores são trazidas para análise e para configurar um campo onde se insere a possibilidade de escuta e a prática de RPDC.

A oferta de um espaço de palavra ao professor é de suma importância, porém não garante que todos os professores de uma mesma criança ou que todos os professores de uma escola se “convertam” à educação inclusiva, pois se trata justamente de tocar o desejo desses educadores. Como disse Lacan, a Psicanálise não busca “cãovencer” ninguém: “*O próprio da psicanálise é de não vencer, cão ou não.*” (LACAN, 1972-1973, p. 59), mas age para que cada um se posicione responsabilmente diante de seu próprio desejo.

A expressão não-toda cunhada por Lacan no *Seminário 20 – Mais, ainda* (1972-1973) para se referir às mulheres – qualquer ser falante não-todo situado na função fálica – é pertinente a esta discussão. Como afirma Voltolini (2005), qualquer esforço de preparação e acompanhamento dos professores numa proposta de Educação Inclusiva, seja ou não de orientação psicanalítica, será não-toda. O professor “*não-todo-ele (que não se confunda com nem-todos-eles) será afetado pelos objetivos louváveis da inclusão.*” (VOLTOLINI, 2005, p. 154).

Algumas práticas descritas neste Capítulo, porém, como os laboratórios de conversação do CIEN e o grupo de palavra do Grupo Ponte, são particularmente interessantes para o propósito de questionar a função da direção e o dispositivo da RPDC, temas dos Capítulos seguintes.

4.1 O papel do professor

Quem é o professor ou a professora? Quais os semblantes dos professores atualmente? Seriam os mesmo de outrora, com nova roupagem ou estariam se modificando e se liquefazendo nesse período de “pós-modernidade líquida”? Na Educação Infantil, é pertinente também questionar o uso do termo professor, visto que é comum a utilização de outros, tais como: monitor, cuidador, tia, pajem.

Para pensar sobre o conceito e a imagem dos professores, é preciso questioná-los, examiná-los e, na perspectiva psicanalítica, “fazer falar” esse significante *professor*, o qual não possui um único significado, uma definição correta, mas se liga a outro significante, que se liga a outro e a outro e, assim, o propósito aqui é ampliar, desconstruir, desdobrar o que se diz quando se pensa na palavra *professor*.

O professor, etimologicamente, é aquele que professa, declara, manifesta, afirma... o quê? O que sabe. Historicamente, professor foi um termo usado pela Igreja Católica para designar quem ministrava o catecismo, na época da Contra-Reforma, quando a aprendizagem dependeria, não de um “mestre interior” do qual falou Santo Agostinho, mas “[...] [d]aquele que professa a boa nova, a verdade (o professor, a professora) – e do saber que ele porta e leva aos ouvintes (alunos, fiéis).” (LOPES, 1998, p. 67). A oralidade e a ligação com a religião são fatores fundamentais na criação dessa função. Na própria origem da palavra, aparece sua ação, a de professar, e, por mais que sua figura esteja ligada a um imaginário tradicional, daquele que **detém** o saber, o que caracteriza um professor é sua prática de **transmitir** esse saber, é sua atuação docente.

Docente vem do verbo em latim *doceo*, ensinar, que também deriva o substantivo *doctor* e o adjetivo *doctus* – aquele que é instruído e culto. Esse é o sentido que melhor se ajusta ao uso coloquial de *doutor*, muito identificado em nossa cultura como aquele que possui certo diploma, e não, necessariamente, alguém que se dedica ao ensino. Doutor é também comum e popularmente usado para designar alguém que tem autoridade numa determinada área, o que se aproxima mais da ideia de mestre.

Mestre, por sua vez, vem do latim *magister* (chefe), provavelmente derivado de *magis* (mais). Como ensina Lopes (2005), a partir de um Dicionário Histórico da Língua Francesa, o termo aparece em francês como *maistre* e depois *maître*, para designar

aquele que tem autoridade sobre os outros num domínio qualquer e, particularmente, no ensino.

Lacan (1969-1970) nomeia como discurso do Mestre aquele que interpela o outro em seu saber. Em português, *maître* pode ter o sentido de amo, senhor ou mestre (em oposição a discípulo). Em francês, *maître* é homônimo a *m'etre*, algo equivalente a *me ser, me estar*, e Lacan utiliza o “cristal da língua” para mostrar como, no lugar do agente, o significante-mestre representa um sujeito para outro significante, numa articulação com um saber que já se encontra tecido em outro lugar. Nesse discurso formalizado por Lacan, Mestre é equivalente à ideia de Senhor, que demanda o saber do escravo. O mestre ou senhor dá a ordem para que a coisa funcione e o outro, em posição do escravo, é quem tem o saber, saber-fazer, mesmo que não saiba disso.

Assim como Lacan parte da ideia de mestre elaborada por Hegel, esse significado de professor como mestre remete aos mestres da filosofia, cuja relação com o ensino não estava centrada no conteúdo, mas sim, na aprendizagem e no exercício do pensamento. Santo Agostinho, em 389 d.C., trata da questão dos limites do ensino como transmissão de um discurso que tenha validade em si mesmo, já que o mestre ensina a aprender, pois a verdade é interior e não está nos signos externos.

A razão é que ensinar quer dizer, etimologicamente, *in-signare* – fazer sinal. Ensinar é apenas indicar em qual direção levar o olhar, de tal maneira que o saber venha interiormente, ou revenha à consciência daquele que nele percebe o sinal. O ensinante não transmite, ele desperta. (LOPES, 1998, p. 60).

Na perspectiva agostiniana, a relação de ensino é baseada na linguagem, mas não, num diálogo a dois, o mestre e o aluno – há um terceiro elemento, o mestre interior, a verdade comum que permite o reconhecimento daquilo que foi ensinado como verdadeiro ou como falso.

Na origem das universidades, porém, parece que o mestre, como professor, era autorizado e licenciado a falar em nome da verdade – o discurso do mestre era o discurso verdadeiro. Essa é a relação clássica do ensino, oriunda da tradição de Santo Tomás de Aquino: o professor, que sabe, vai ensinar ao aluno, que não-sabe, e a medida de sucesso dessa empreitada é a capacidade do aluno de memorização e reprodução de tudo o que o professor disse, o mais fielmente possível. Essas referências históricas da

origem da função de professor ajudam a pensar sobre a função da Educação e de sua diferença com o ensino.

Tanto pais quanto professores, assim como outros adultos, ao se ocuparem de crianças e jovens, podem se propor a transmitir aquilo que sabem, por meio da língua, dos cuidados e de fragmentos de cultura que fazem parte da vida cotidiana. Lajonquière define educar como “*possibilitar uma filiação simbólica humanizante*” (2009, p. 138), uma vez que, pela palavra, o adulto pode ligar a criança a uma tradição, situando-a num fluxo narrativo no qual ela pode encontrar seu próprio lugar de enunciação. Ao aceitar apreender o fragmento de cultura que o adulto lhe oferta, ou seja, aprendendo a fazer “como os outros”, a criança pode se perguntar “por que me pede esse que está aí?”, indagando sobre o desejo que anima a intervenção educativa e, também ela, colocando seu desejo em cena. A Educação introduz o mais jovem a um universo comum, dentro do qual ele precisará construir sua particularidade.

Ao tomar a criança como um ser natural que se desenvolve mediante estímulos adequados, ao contrário (e seguindo a direção hegemônica na Pedagogia, de educar em nome da natureza), o adulto a objetaliza e ela só é solicitada a reproduzir os fragmentos culturais sem se apropriar deles.

No âmbito da Educação, portanto, o papel de professores e pais encontra sua convergência, o que fica ainda mais patente na Educação Infantil. No âmbito do ensino, em que se pretende uma transmissão de saberes previamente selecionados e se pressupõe uma atividade profissional, trata-se de um processo distinto da educação. Como já exposto com Santo Agostinho, ensinar é fazer sinal, é direcionar o olhar, e não, formar, como na educação. “*Ensinar é mostrar, é dar a ver e a ouvir a um outro.*”, conforme explica Lajonquière (2011, p. 128). Essa é a condição para que haja transmissão. Sem um professor para contar e mostrar as fórmulas matemáticas, por exemplo, não é possível que os alunos possam se implicar com isso, embora o ensino, por si só, não seja suficiente. Para além de um ensino, processo controlável e, portanto, situado numa articulação simbólico-imaginária, algo se transmite e é da ordem do real, cujos efeitos só podemos perceber *a posteriori*.

O professor, como ensinante, pode ser admirado pelo seu conhecimento e, sobretudo, pelo seu estilo de se relacionar com o saber e com os alunos. O professor fornece um modelo de se relacionar com o saber e com aqueles objetos de conhecimento, de modo que ele se oferece como objeto de transferência dos alunos.

Freud (1914), ao discursar em seu antigo colégio, afirma que se lembrava bem de alguns professores, mais pelas suas personalidades do que pelo conteúdo de suas aulas. A formação no campo pedagógico não tem como resultar em maior eficiência de ensino, pois se trata de uma profissão relacional e, como expôs Freud, impossível, já que não se podem controlar seus efeitos. O processo ensino-aprendizagem não é um objeto natural que se preste a observação, análise e decomposição. Só se pode avaliar um processo de ensino *a posteriori* e, portanto, ao longo do caminho, é imprescindível se abrir aos imprevistos do (des)encontro entre professor e aluno, sob o risco de permanecer numa mera repetição do discurso do professor.

É preciso reconhecer que a relação também é feita de seu avesso: de manipulação, sedução, infantilização, ajustes de conta com o passado de cada um e rejeição da responsabilidade pelo outro. O discurso pedagógico de cunho racionalista tratou os componentes relacionais como um valor positivo e funcional. (PEREIRA, 1998, p. 175).

Há, portanto, esse aspecto relacional e, pelo viés psicanalítico, inconsciente, que é informatável, incapturável pelas redes simbólicas de sentido, que escapa a explicação, compreensão e controle. Pelo aspecto da disciplina, do conjunto de saberes que se pretende transmitir, também se depara com uma impossibilidade de tudo planejar, prever, executar e verificar. Como afirma Charlot, a “[...] *ideia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo (deve desfazer-se do dogmatismo subjetivo), de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber).*” (CHARLOT, 2000, p. 61). Por pertencer, portanto, ao âmbito da subjetividade, o autor afirma que os conhecimentos são intransmissíveis, ao contrário da informação, que seria “um dado exterior ao sujeito” e “sob a primazia da objetividade”.

Se tomarmos as informações como pertencentes ao campo da linguagem, do mesmo modo, não podemos contar com total objetividade em sua transmissão. O professor não pode determinar e controlar o que seus alunos aprendem e apreendem de seu discurso. O sentido vaza, com diz Lacan, como ocorre com o vazamento de um tonel: há um fluxo contínuo e não é possível calcular seus efeitos.

A transmissão pedagógica tradicional baseia-se em um modelo de comunicação simples, que prevê uma leitura direta da linguagem e da fala. A crença é de que os professores transmitem e os alunos

aprendem. O professor emite e os alunos recebem o que foi diretamente apresentado pelo professor.

Este modelo tem sofrido severas críticas da Psicanálise de orientação lacaniana. Ela revela que não há leitura direta da linguagem e da fala. Aquilo que foi transmitido, assim como aquilo que vai ser capturado, extrapola, e muito, o sentido que foi estabelecido originalmente. Isto porque não há apenas um significado, um sentido, um conceito para aquilo que foi apresentado, mas uma infinidade.

(MRECH, 1999a, p. 9).

O que o professor realmente transmite é sua relação com o objeto de conhecimento ou, como menciona Kupfer (2009, p. 26), “[...] transmite ao seu aluno aquilo que lhe interessa, ou seja, o modo como conseguiu haver-se com sua angústia.”. Tanto o professor quanto o aluno lidarão com os objetos de conhecimentos a partir de sua singular condição desejante.

Considerar a existência do Inconsciente e a divisão subjetiva e irremediável do sujeito, embora não possa resultar em controle dos efeitos pedagógicos a partir de determinados meios ou em uma nova “Ciência da Educação”, pode transformar a Educação, aproximando-a de uma arte ou de uma práxis, conforme Catherine Millot pondera em seu livro *Freud antipedagogo*. O educador ou professor não será um analista, pelo contrário: não deve abster-se de seu papel de educador, cuja demanda será fundamental para a estruturação psíquica da criança, porém “[...] pode aprender da e pela análise é a saber pôr limites à sua ação – um saber que não corresponde a nenhuma ciência, e sim, à arte.” (MILLOT, 2001, p. 154).

Não se pode ocupar, ao mesmo tempo, a posição de educador e de analista, afirma Millot (2001), devido à imprescindível neutralidade ou anonimato do desejo do analista, impossível a quem já exerceu a função de educador. “A antinomia entre processo psicanalítico tem como corolário a impossibilidade de ocupar, frente à mesma pessoa, o lugar de educador e de analista.” (MILLOT, 2001, p. 157). No entanto não seria possível conceber que um educador realize atos analíticos?

Ao se debruçar sobre o papel do professor numa perspectiva psicanalítica, pode-se chegar ao oposto dessa ideia: a posição de quem ensina é comparável à do analisante, e não, à do analista, conforme explica Pereira (2003), porque a presença do outro (no caso, os alunos) faz o professor falar.

O educador pode “desaparecer” como possivelmente o faz um analista no seu trabalho? Esse educador pode operar pela via do sujeito do

desejo, conforme teoriza a psicanálise? Obviamente, ele não se torna um clínico, mesmo porque, como declarou Miller (1997), a posição de quem ensina é comparável à de quem está sendo analisado, não à do analista, pois é a presença do outro (alunos) que faz um educador falar, e não, o contrário. Mesmo assim, tal educador tem nas mãos a direção de um trabalho que permite ou não ao seu aluno envolver-se com sua proposta de educação, como minimamente *desejante*, deixando a marca de sua particularidade em cada tarefa executada. [...]

Somente *a posteriori* ele poderá perceber os efeitos de seu ato.
(PEREIRA, 2003, p.172-173).

Desse modo, está claro que “[...] *a Psicanálise não serve como fundamento para uma Pedagogia; não pode servir como princípio organizador de um sistema ou de uma metodologia educacional.*” (KUPFER, 1989, p. 59), já que a educação funda-se num “paradoxo intransponível”: a palavra.

Aí está o paradoxo. A palavra, ensina a Psicanálise, é **ao mesmo tempo** lugar de poder e submissão; de força e de fraqueza; de controle e de descontrole. Como então construir um edifício educacional sobre uma base paradoxal, incoerente?

Impossível não é sinônimo de irrealizável, mas indica principalmente a idéia de algo que não pode ser jamais integralmente alcançado: o domínio, a direção e o controle que estão na base de qualquer sistema pedagógico. (KUPFER, 1989, p.59, grifos do autor).

A Pedagogia, porém, conforme argumenta Millot (2001), pode se inspirar na “ética da experiência analítica”, desmistificando o ideal e reconhecendo o impossível de uma satisfação plena, o que entendo que pode promover uma verdadeira revolução nas práticas pedagógicas. Tal “inspiração” ética não é detalhe menor, mas fator de profunda transformação no modo como os educadores podem se posicionar diante da Pedagogia, mesmo que mantenham seus fins e meios tradicionais. O objetivo de ensinar os alunos a ler e escrever, por exemplo, e o método pedagógico de alfabetização empregado não precisam se modificar diante da constatação do inconsciente e das modalidades de gozo, mas sim, a implicação ética dos educadores (incluindo-se aí não somente o professor de sala de aula, mas sim, todos os envolvidos no sistema escolar) numa práxis que escapa à objetualização dos alunos e resiste a tomá-los e a tomar seus saberes como mercadorias.

A relação professor-aluno é a peça chave da Educação, na medida em que ocorre ali uma transferência – conforme definida pela Psicanálise – que é a base do desejo de aprender e que habilita o aluno a se dedicar ao conhecimento. “*Aprender é aprender com alguém.*” (KUPFER, 1989, p. 84).

Tal ideia salienta a assimetria na relação de ensino e remete à célebre frase de Paulo Freire: “*Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.*” (FREIRE, 1987, p. 39). Freire pretendia ressaltar justamente que o professor não tinha por que ocupar um lugar privilegiado diante do aprendiz, visto não ser o proprietário de saberes que deveriam ser “depositados” nos alunos. Tal projeto político de obter uma relação de ensino não autoritária, sem distinção de poder, facilmente, pode cair na ilusão e desconsiderar que há inevitavelmente distinção de lugar, pois o aluno confere um sentido especial à figura do professor, com conteúdos inconscientes que escapam a ambos.

Pereira (2003) adverte que, como qualquer sujeito cheio de lacunas e desejos inconscientes, o professor tem sua vontade de ocupar a posição de mestre impulsionada por diversos modelos oferecidos na Pedagogia e que a função de mestre sempre está ligada ao poder. “[...] *O senhor requer um escravo; como o mestre requer um discípulo; como a mãe requer um filho; como a conselheira requer um ouvinte; o pai, um herdeiro; o professor, um aluno.*” (PEREIRA, 2003, p. 119).

Uma distinção de lugar entre professor e aluno não justifica a identificação plena do professor com seu semblante de saber e o conseqüente abuso de poder tão temido nas sociedades democráticas, mas autoriza o professor a agir em nome de seu desejo, sem o qual não pode haver ato educativo (LAJONQUIÈRE, 1999). Caberia ao professor “*ocupar o lugar designado pela transferência*”, suportar esse lugar “*esvaziado*” e, paradoxalmente, “[...] *a importância daí emanada e conduzir seu aluno em direção à superação dessa importância*” (KUPFER, 1989, p. 93).

O professor é também um sujeito marcado por seu próprio desejo inconsciente. Aliás, é exatamente esse desejo que o impulsiona para a função de mestre. Por isso, o jogo todo é muito complicado. Só o desejo do professor justifica que ele esteja ali. Mas, estando ali, ele precisa renunciar a esse desejo. (KUPFER, 1989, p. 94).

Kupfer (1989) sugere que a transmissão da Psicanálise aos professores pode produzir efeitos na postura desses, ajudando-os na construção de uma ética de trabalho que o afaste da tentação pedagógica de moldar os alunos à sua imagem e semelhança. Um professor psicanaliticamente orientado pode renunciar ao poder, sem renunciar ao desejo e à paixão que nutre pelo seu campo de saber. A autora sustenta que o estudo da

Psicanálise, mesmo para quem não é analisado, não é “anódino” e tem efeitos, dentre os quais, o resgate de um sujeito que...

[...] faz oposição à objetivação do mundo do consumo, que diz não à transformação do aluno em mercadoria, não à banalização pela inteligência emocional - banalização que nivela, acachapa, o que no sujeito é espesso, enigmático, dividido, não repetido, não em série.

(KUPFER, 2001, p. 121).

Lajonquière (2009), por outro lado, reconhece que a “capacitação” que a Psicanálise pode oferecer aos educadores resulta de sua reconciliação com sua própria infância, por intermédio de uma análise pessoal. Reconciliar-se com seu passado (ou com aquilo que nele/dele insiste, o desejo) não é um saber instrumental aplicável, mas possibilita ou facilita que o educador se posicione diante de seu aluno em sua diferença, de onde pode vir a sustentar uma “palavra educadora” e criar as condições para uma produção singular de conhecimentos. Nesse sentido, tal produção singular já implica que a “reconciliação com a própria infância” é algo que só se pode fazer com fragmentos, com construções da infância, e não pode ser alcançada por completo – daí Lajonquière referir-se a ela como um processo de indagação.

Segundo a Psicanálise, não se trata de *ajustar* a intervenção adulta a uma realidade infantil prévia, mas de se indagar – única forma de reconciliação possível consigo mesmo – sobre aquilo que a criança representa inconscientemente. Como a criança que o adulto tem na sua frente remete de forma *metonímica* e *metafórica* àquela que ele foi, então a indagação adulta acaba desdobrando a *diferença* que se aninha entre os tempos de ontem e de hoje. Isto é, não há nada a ajustar, mas a fazer *diferir* no tempo.

(LAJONQUIÈRE, 2009, p. 62, grifos do autor).

Na atualidade, com a crescente informatização e globalização das informações, com a utilização de tecnologias que permitem o contato à distância entre pessoas e instituições e o acesso livre e em tempo real de textos, áudios e imagens, estará o papel do professor em mutação ou extinção? De acordo com as reflexões de Mrech e Rahme (2011), a constante modificação de semblantes do professor não é algo novo, mas, no momento atual, não temos ainda como saber quais as consequências de uma substituição do professor por programas de ensino à distância, por exemplo, que acompanham as discussões no âmbito do Ensino Fundamental, Médio e Superior. No campo da Educação Infantil, apesar da presença física do professor ser imprescindível,

já que as dimensões do ensinar e do cuidar estão intimamente entrelaçadas, os professores estão também sujeitos às incidências dessas alterações em sua identidade profissional. Mesmo que o professor não esteja mais identificado com o Outro, como quem pode transmitir o saber, a necessidade de se criar laço com o aluno é fundamental, para que possa existir, nesse encontro professor-aluno, a chance de emergir o desejo de saber.

Para que o educador, operando a serviço de um sujeito, abra mão do papel de professor de técnicas e metodologias que visam a um controle absoluto e a um resultado de aprendizagem homogêneo, é preciso que a instituição escolar o apoie e que haja lugar para a subjetividade de professores e alunos. Kupfer (2001, p. 128) fala em criação de instrumentos “[...] *para operar com um sujeito em sua articulação com o campo social escolar.*”, situando, dentre algumas possibilidades, a atuação de um profissional psicanaliticamente orientado que seja convocado pela escola para auxiliar na solução de impasses.

A realização de reuniões para fazer circular a palavra, em que cada um se responsabiliza pelo que diz, pode ser tomada como um dispositivo de escuta, à semelhança da proposta da Reunião Pedagógica de Discussão de Caso. A diferença reside na posição que esse profissional ocupa (ou não) dentro da instituição, já que é autorizado pelos falantes a ocupar um lugar privilegiado de escuta, desde que alvo de sua transferência.

4.2 Algumas práticas de formação continuada

Para situar a prática da Reunião Pedagógica de Discussão de Caso (RPDC) como parte de uma prática de formação e orientação de professores em serviço atravessada pela Psicanálise, serão apresentadas algumas propostas pesquisadas que visam lidar com o mal-estar dos professores em seu (des)encontro com crianças-problemas. O tema tem vasta literatura, porém não é objetivo deste trabalho analisar as diferentes abordagens de formação continuada ou em serviço, somente apontar algumas práticas que se aproximam de um espaço para a palavra dos professores, embora de modo distinto da abordagem psicanalítica. Será apresentada também uma prática

realizada na Pedagogia Waldorf, que possui certa influência na criação do dispositivo de RPDC.

4.2.1 Práticas reflexivas e dialógicas

Cada vez mais no campo da educação, tem-se clareza da impossibilidade de atingir patamares de qualidade progressivamente mais elevados sem pensar maneiras de envolver os educadores em processos reflexivos que os confrontem com suas práticas educativas. Não há qualidade no vácuo, a qualidade se constrói pela ação, na ação e agregando saberes que auxiliem o processo reflexivo sobre essa ação. (FESTA, 2008, p. 16).

As práticas reflexivas são vistas há tempos como a salvação da dificuldade de avançar na qualidade da educação. Cursos teóricos e práticos de todo tipo são realizados em escolas públicas e particulares e, embora a tônica seja refletir sobre a prática, o maior investimento é na transmissão de conhecimentos. A partir da década de 1990, segundo Festa (2008), a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo privilegiou em suas discussões dois modelos pedagógicos de inspiração socioconstrutivista: o modelo High Scope (iniciado em 1960, em Michigan, EUA, por D. Weikart) e o modelo Reggio Emilia (cidade do norte da Itália que criou um sistema municipal de educação infantil, a partir do fim da Segunda Guerra Mundial, como construção coletiva família/escola/comunidade, liderada por Loris Malaguzzi), imprimindo marcas significativas no discurso pedagógico e nas práticas da rede municipal de educação infantil. A formação pretendida é uma maior fundamentação teórica da prática, que deve ser redirecionada por modelos considerados mais eficientes em termos de ensino e mais coerentes com os valores almejados.

Eminentemente fundamentados em concepções de Vygotsky, pesquisas recentes apontam para a formação continuada como um “[...] *processo dialógico e colaborativo que apoia a prática docente e que está a serviço do processo de aprendizagem das crianças, no âmbito de uma instituição inserida em uma sociedade que se pretende ética e democrática.*” (CALLIL, 2010, p. 17), dialogando com proposições teóricas “[...] *que apontem para uma nova visão de criança, infância e de ambiente de educação infantil.*” (idem, p. 16). Embora esse discurso defenda uma prática dialógica e não impositiva, está implícito um ideal de infância que deve nortear a ação dos educadores e

está implícita a avaliação de que a prática deve mudar numa determinada direção. Em outras palavras, mudam-se os significantes-mestres do discurso pedagógico e o ideal de criança, porém a palavra do professor permanece submetida a uma estrutura de discurso universitário, em que o saber é o agente e o que lhe cabe é adequar a prática à teoria, ou ao discurso do Mestre, que se dirige ao saber.

Nas situações difíceis vividas em sala de aula, de forma recorrente, percebemos que lançar mão de orientações práticas e de teorias explicatórias propicia alívio momentâneo e uma ilusória sensação de controle, porém o real não cessa de se repetir e emperrar o idealmente livre “curso normal” das coisas.

Lacan (1974, p. 16) afirma que, no discurso do Mestre, “[...] *seu fim é que as coisas caminhem no passo de todos. Bom, isto não é de modo algum a mesma coisa que o real, pois este, justamente, é o que não caminha, é o que cruza a frente da charrete, e mais, o que não cessa de se repetir para impor um entrave a essa marcha*”.

As situações de impasse já sinalizam, por si mesmas, que as teorias pedagógicas, psicológicas e médicas sobre a aprendizagem não bastam, não recobrem todo o campo da experiência docente. O professor que se agarra às teorias está se agarrando ao Outro, buscando um “porto seguro” no campo do simbólico e do imaginário, o que justamente o afasta do encontro com sua própria condição de sujeito dividido, castrado, única posição em que poderia se implicar mais em seu fazer e criar novos caminhos.

Na Educação Inclusiva, diante de alunos que apresentam condições muito específicas e peculiares, é inegável a busca de alguns conhecimentos objetivos e o trabalho conjunto ou cooperativo com profissionais especialistas é fundamental para os encaminhamentos pedagógicos. Por exemplo, ao receber uma criança completamente cega, o apoio de profissionais já experientes com essa deficiência pode auxiliar a equipe a encontrar algumas adaptações para as atividades de sala de aula, a orientar a criança, para que ela aprenda a se locomover pelo ambiente com certa autonomia (até que tenha condições de usar a bengala) e a adquirir alguns materiais em Braille, para que, assim como as demais crianças, essa possa ter o contato diário com a linguagem escrita. Uma formação complementar pontual e/ou a assessoria são recursos importantes, porém limitados e insuficientes para que um professor se diga “preparado” ou “pronto”, além de haver o risco de provocarem efeitos contrários, dificultando ainda mais o encontro professor-aluno.

Oliveira (2009) faz uma pesquisa abrangente a respeito da formação continuada em serviço na escola inclusiva e propõe a utilização do diálogo como ferramenta, nos moldes elaborados por Bohm (1996, 2005), cujo pensamento não será objeto de análise nesta dissertação. Acompanhando escolas municipais em Natal (RN) que tinham alunos surdos matriculados em salas de aula regulares, a autora identifica as queixas de todos os envolvidos: alunos, pais, professores, coordenadores da escola e especialistas da Secretaria de Educação. As estratégias de superação das dificuldades foram elaboradas coletivamente, dentro da prática dialógica. Um componente relegado nesta abordagem, mas que é apontado pela autora na Introdução, é a angústia.

Os resultados dessa análise apontam para a necessidade de reflexão e reformulação das políticas de formação de professores na área da educação especial e da educação regular, chamando a atenção para a relevância da formação continuada, envolvendo apoio pedagógico escolar em uma ação coletiva, reflexiva e dialógica, uma vez que as estratégias de pensamento e de ação do professor que leciona para aluno surdo em sala de aula regular ficam fortemente prejudicadas pela dificuldade destes perceberem que as suas estratégias e ações estão carregadas de crenças, por vezes, inadequadas.

Ressaltamos também que as dificuldades para a efetivação de um apoio pedagógico a esses professores, no sentido de amenizar suas angústias, acompanhá-los e apoiá-los no processo de ensino-aprendizagem com seus alunos surdos e não surdos, constitui-se em um dos agravantes consideráveis para a qualidade do ensino no processo escolar inclusivo. (OLIVEIRA, 2009, p.15).

A angústia aparece no processo como se fosse um ingrediente complicador e a dificuldade de oferecer apoio aos professores prejudica a qualidade da Educação Inclusiva. Tal apoio, porém, é caracterizado como pedagógico e as estratégias são formuladas em função das competências e conhecimentos necessários para a mudança das “crenças inadequadas”. Após as primeiras reuniões de diálogo, a autora relata que foram planejadas sessões com vídeos, palestras e estudos, como se os furos que aparecem nessa trama pudessem ser cerzidos com saberes. Certamente, a prática do diálogo criou laços entre os participantes e promoveu um ambiente de trabalho mais cooperativo e confiante, no entanto creio que a figura da pesquisadora exerceu uma função essencial no redirecionamento e na diminuição da angústia, como sujeito-suposto-saber. Embora, segundo a autora, Bohm vise a uma prática grupal sem lideranças, o lugar do ao-menos-um parecia estar assegurado pela pesquisadora, para

quem se dirigiram às demandas, sem que ela respondesse de modo complementar, já que não visava oferecer orientações.

Outra proposta na via de desenvolver a capacidade de reflexão crítica sobre as próprias crenças é a discussão de casos-dilemas, citada por Mendes (2010). A breve menção aos estudos de caso na formação de professores, porém, não permite uma análise dessa metodologia que, segundo a pesquisadora, é estudada por autores norte-americanos desde 1994. Estudos de caso elaborados por professores de Educação Infantil também fizeram parte, em 1999, de um programa de formação de professores de escolas públicas no Canadá, focando a criação de classes inclusivas (MENDES, 2010). Cada professor descreveu o caso de um aluno com necessidades educativas especiais, o grupo era encorajado a falar de suas práticas inclusivas e questionar as concepções assumidas por eles e pelas escolas, dentre outras atividades do programa, que incluía práticas, aulas e reuniões periódicas. Os autores dessa experiência canadense, Hutchinson e Martin, identificaram a discussão dos casos-dilemas como fundamentais para os efeitos do programa para ampliar o entendimento e a reflexão sobre as questões da Educação Inclusiva e da capacidade de se realizarem adaptações para tratar todos os alunos de maneira equitativa. A obra de Mendes acerca da inclusão em creches norte-americanas e canadenses, que conheci somente na fase de finalização desta dissertação, inspira a continuidade do trabalho com novas leituras e pesquisas na área.

4.2.2 A prática da Pedagogia Waldorf

Uma proposta diferente de formação continuada é encontrada nas escolas que seguem a Pedagogia Waldorf, surgida como um desdobramento da Antroposofia desenvolvida por Rudolf Steiner (que cursou a Universidade de Viena entre 1879 e 1883) e que tem início com a abertura de uma escola em Stuttgart (Alemanha), em 1919, para filhos de operários de uma fábrica, a Waldorf-Astoria (daí seu nome). A pedagogia Waldorf chegou ao Brasil em 1956. Como as demais pedagogias, visa ao desenvolvimento harmonioso de todas as capacidades e julga ser imprescindível para o professor conhecer profundamente as leis da natureza humana e o desenvolvimento infantil para poder atuar adequadamente. O diferencial é a visão de homem como dotado de quatro corpos: o físico, o etérico, o astral e o espiritual, distanciando-se das pedagogias que se basearam nas ciências da época.

Rudolf Steiner chamou a Antroposofia de Ciência Espiritual e defendia a possibilidade de se articular Ciência, Arte e Religião. Para a Antroposofia, o ambiente ideal para uma criança nos primeiros anos de vida, é junto à sua família, no lar, brincando – devido às condições sociais, abriram-se “jardins de infância Waldorf”, que não se propõem a nenhum aprendizado pré-escolar.

Na Pedagogia Waldorf, desenvolve-se um sistema de educação especial que é denominado de pedagogia curativa. Segundo Callegaro (2004), a pedagogia curativa realiza medidas diagnósticas e terapêuticas, exercícios pedagógicos e intervenções médicas, além de intervir no ambiente da criança. Como ambiente, entende-se um envoltório, ou seja, tudo o que ocorre em torno da criança e que configura o ambiente em que ela vive, brinca e cresce: o espaço físico, considerando ordem e limpeza, paisagem, arquitetura e cores, brinquedos, vestimenta; a estruturação temporal da rotina ou o decurso rítmico do tempo; qualidades anímicas do ambiente, como a atmosfera de sentimentos e disposição em torno da criança, gestos e expressões, modos de falar; e o aspecto espiritual do ambiente, ligado à linguagem: “[...] *quem fala, como se dirige ao ser da criança, a qualidade religiosa e verdadeira dos conteúdos que pronuncia, o vínculo e a relação com a criança.*” (CALLEGARO, 2004, p. 40).

Nas escolas Waldorf regulares, realizam-se semanalmente conferências pedagógicas, técnicas e internas, com variações em cada unidade escolar, segundo sua própria determinação. Na conferência técnica, são discutidos e resolvidos problemas administrativos e, na conferência interna, são deliberadas as decisões centrais da escola. Algumas escolas possuem um conselho de administração e pode haver outros tipos de reunião para tratar de assuntos pedagógicos específicos, como questões de determinado grau ou disciplina.

Interessa destacar as conferências pedagógicas, tradição iniciada pelo próprio Steiner, como forma de aprimoramento do professor e de sua integração no corpo escolar. A conferência pedagógica, de acordo com Lanz (1990, p. 166), tem como finalidade:

[...] proporcionar uma imagem da situação pedagógica da escola, através da discussão sobre classes inteiras ou sobre alunos, individualmente. Isso conduz à formação de uma consciência comum, principalmente em relação a casos pedagogicamente problemáticos. [...] Cada professor pode expor situações onde precisa de ajuda ou de conselho dos colegas.

O aspecto fundamental da Pedagogia Waldorf, inclusive da sua pedagogia curativa, é o professor e sua postura diante da criança. Lembrando o célebre texto de Freud, em que salienta como a personalidade do professor causa mais efeitos do que sua pedagogia, Rudolf Steiner, na mesma época, também afirma o quanto é decisivo o modo como o educador é como pessoa. Callegaro (2004) afirma que o comportamento de uma criança não existe por si mesmo, mas na interação com o adulto e com as outras crianças.

O adulto educador precisa estar aberto e se colocar à disposição da criança, sem rigidez de posturas, mas mostrando maleabilidade para “modelar seu próprio interior” e superar as reações iniciais de simpatia ou antipatia no encontro com o deficiente. “*A formação da postura adequada é um processo que se orienta conforme cada criança, e não segundo categorias pedagógicas; baseia-se na consciência da problemática de uma criança.*” (CALLEGARO, 2004, p. 42). Segundo esse autor, da relação entre o educador e a criança se desenvolve uma...

[...] força de amor, brota uma força criativa do pedagogo que o habilita a encontrar caminhos pedagógico-terapêuticos individuais, correspondentes a cada criança e situação. É um processo artístico. Os exercícios que Steiner sugeria nos colóquios para as crianças individualmente se destacam pela simplicidade e originalidade. Esta simplicidade externa hoje se confronta com um amplo espectro de medidas específicas com as quais a criança deficiente pode ser estimulada. (idem, p. 43).

Em oposição a uma especialização cada vez maior, já no início do século passado, Steiner indicava que o principal fator pedagógico-curativo era a relação entre o educador e a criança, que não ocorria de modo isolado, mas num grupo de profissionais. Callegaro afirma que “[...] *a atuação conjunta do grupo de profissionais envolvidos pode ser praticada de modo exemplar na reunião pedagógica sobre uma criança.*” (idem, p. 46), a chamada reunião pedagógica ou estudo de caso.

Na proposta da pedagogia curativa, todos os profissionais envolvidos (professores, médicos, pedagogos curativos, terapeutas etc.) se reúnem em torno de uma questão sobre a criança – ou porque há alguma crise visível ou porque sentem que precisam conhecê-la melhor.

Numa primeira etapa, aparecem fenômenos na anamnese e relatos, protocolos de desenvolvimento, descrição do corpo, do

comportamento, da linguagem, do movimento e outros. A descrição é a mais viva possível. O que importa é observar exatamente e de modo desperto, ativo, e escutar atentamente. Os participantes relatam de maneira geral e de acordo com suas especialidades. As observações de todos têm o mesmo grau de importância.

O que é importante nesta fase? A capacidade de espanto, de poder maravilhar-se com o caráter único de cada personalidade; o interesse que se pode aprofundar em cada manifestação e procurar vivenciá-la. Deve-se evitar todo tipo de julgamento. (CALLEGARO, 2004, p. 46).

Aproximando-se do fim dos relatos, em que aparece “*uma série desconexa de detalhes*”, a segunda etapa da reunião no modelo da pedagogia curativa consiste numa elaboração coletiva e comunitária de uma imagem que emerge como “*expressão característica da criança*”. Na terceira etapa, a partir dessa imagem, o impulso terapêutico se dissemina nas diversas especialidades.

Neste ponto, novamente deve haver espaço para a responsabilidade individual, através da qual a visão cognitiva comunitária se transmite a um processo individual de ação que só o indivíduo é que pode realizar – ele mesmo, livre de qualquer ordem ou prescrição de outro professor. (idem, p. 47).

A busca, de todo o modo, é reencontrar ou reconstruir uma unidade perdida, a “*verdadeira essência de uma personalidade*” ou, como explica Callegaro, por meio da relação com o educador restaurar “[...] *a coerência, a totalidade, que é a base da cura.*” (idem, p. 42). Esse postulado é exatamente o oposto do que preconiza Lacan, ao afirmar que a cura é a aceitação da não-totalidade, de nossa irredutível incompletude como seres falantes.

No entanto identifiquei alguns pontos entre os quais há uma convergência que permitiu a utilização do significante *discussão de caso* em uma nova prática, transformada pela fundamentação e por experiência psicanalíticas.

Em primeiro lugar, a concepção espiritualista aponta para algo além do comportamental, privilegiando uma atitude não reducionista, de abertura e indagação do professor diante de seu aluno. Se a Antroposofia já “sabe”, por um lado, o que encontrar nesse mais-além pela via de uma teoria que denomina de “ciência espiritual” (ou seja, uma trama simbólica), a noção de espírito como algo único e singular abre o furo nesse saber e, portanto, por outro lado, afirma que há algo que está fora do alcance controlador do educador. Como exposto, segundo Callegaro (2004), o espiritual é

diretamente ligado à linguagem e, sem recorrer aos discursos de Lacan, a Pedagogia Waldorf distingue que não há somente o dito, mas também, o de onde se diz. O que produz efeitos é a “verdade” que anima quem fala ao se dirigir à criança.

Em segundo lugar, a concepção da prática educativa como uma prática artística que depende da relação entre o educador e cada um de seus alunos. Essa prática criativa é movida por forças amorosas, que leio como o reconhecimento da dimensão desejante da Educação. No entanto verificamos que, como costuma ocorrer com toda Pedagogia, a exortação de não seguir categorias pré-determinadas e perseguir uma prática criativa não impede que as escolas, ao contrário, se esforcem por reproduzir práticas já consagradas nessa tradição. Justamente é esse o pedido contraditório que faz da Educação um ofício impossível: aja em nome de seu desejo, mas não o imponha ao seu aluno; valorize seu saber e queira transmiti-lo, mas não se apegue tanto a ele e se permita inventar.

Em terceiro lugar, o dispositivo das reuniões em torno de uma criança que está mobilizando a equipe: primeiramente, informações e dados, mas, depois, a disponibilidade de fazer descrições “vivas”, de todos os participantes se colocarem em nível de igualdade (sem privilegiar uma ou outra especialidade ou cargo na instituição) e o convite para uma escuta e para o espanto. Ponto central para que a criança não fique presa a seu lugar de objeto, a disponibilidade para escutar algo novo, para se espantar, é a possibilidade de incluir o real no seio de uma prática fundada no discurso do Mestre.

Finalmente, a intenção de que cada profissional se implique no trabalho com a criança sem seguir prescrições de outrem que entende como responsabilização subjetiva, porém com a ressalva de que a teoria antroposófica fica no lugar do Outro, como depósito dos significantes e fonte de saber.

4.3 Práticas psicanalíticas

A presença de crianças psicóticas ou com comprometimentos de constituição psíquica em escolas regulares impulsionou a interlocução entre Psicanálise e Educação, áreas em que se encontra um fértil exemplo no trabalho do Lugar de Vida e do Grupo Ponte. A inclusão dessas crianças pode desestruturar psicologicamente um professor ou

qualquer educador da escola, por isso a “inclusão dos professores” proposta pelo Grupo Ponte é essencial. A imprevisibilidade e o sem sentido, a dificuldade do contato e de reconhecer regras e convenções sociais, a repetição mortífera, o isolamento ou a agressividade que fazem parte da maioria desses quadros exigem demasiado de professores que, além das demandas gerais dos demais alunos, da escola e dos pais, raras vezes, dispõem de um espaço particular que os ajude a lidar com isso, ao contrário da maioria dos profissionais clínicos, que contam com análise ou terapia própria e supervisão.

Entretanto as propostas de formação continuada em serviço, orientação ou supervisão de professores navegam de modo geral sobre superfícies positivas, em que saberes poderiam se somar e se complementar. Por outro lado, a Psicanálise de orientação lacaniana, como encontrada, sobretudo, no trabalho do Grupo Ponte e dos laboratórios do CIEN, propõe trabalhar em outro plano, tridimensional, em que o simbólico e o imaginário se entrelaçam com o real, sem possibilidade de se alcançar um todo completo.

4.3.1 Um psicanalista na escola

Uma das possibilidades de acompanhamento de professores em sua prática, que não se enquadra em procedimentos de formação continuada, é a presença de um psicanalista na escola. Para pensar nesse tipo de prática, o trabalho de Daniela Teperman (2006) é precioso, situando-se justamente no âmbito da Educação Infantil.

Teperman define o psicanalista numa escola de educação infantil como um profissional que transita entre o singular e o coletivo, recebendo demandas das famílias, dos educadores e de outros profissionais, da própria escola ou especialistas que acompanham algum aluno.

Se o psicanalista insiste no olhar para o sujeito do desejo no âmbito coletivo, também vem reafirmar em cada uma das instâncias envolvidas no funcionamento institucional (equipe técnica, educadores, pais e crianças) a falta fundante do desejo humano. Sustenta no exercício diário da escuta a incompletude e as angústias daí decorrentes. (TEPERMAN, 2006 – ver nota de rodapé 10).

Ao perceber situações de mal-estar ou ao receber demandas variadas, como um bebê em adaptação no berçário ou uma criança que traz prescrição médica de uma dieta para evitar obesidade, o psicanalista vem indagar as certezas. Ao propor ajustes ou intervenções, o psicanalista faz uma aposta, pois “[...] *apenas no só-depois é possível verificar os efeitos*” (TEPERMAN, 2006 – ver nota de rodapé 10). As intervenções são transitórias e, criadas para situações singulares, não têm objetivo de se transformarem em regras.

As intervenções visam sempre ao sujeito, porém como se trata de um contexto institucional, nem sempre são explicitamente voltadas para uma singularização da criança, ao contrário. A mesma autora indica, em muitos casos, uma “diluição” daquilo que singulariza a criança – as “etiquetas”, como já foi denominado anteriormente. Esse tipo de aposta visa possibilitar que a criança participe do coletivo “como todas as outras” e encontre, no âmbito institucional, um espaço em que possa se situar de modo diferente daquele que lhe é designado na família.

O psicanalista, ao se deparar com os efeitos das referidas prescrições no cotidiano institucional e no quadro apresentado pela criança, vê-se apostando em intervenções que aparentemente representam uma inversão em seu ato. Inversão porque as intervenções do psicanalista costumam culminar na introdução de uma diferença, associando diferença à singularidade. No entanto, no entrecruzamento entre a ordem institucional, o sujeito e o discurso do especialista, o posicionamento pelo sujeito implica em diluir aquilo que pode singularizar de forma indesejável uma criança na instituição. A inversão é aparente, pois, novamente, é ao sujeito que se visa. Um sujeito que não se veja transparente no espaço público e que encontre neste último uma outra cena, na qual possa desdobrar e experimentar modos de ser para além do familiar (idem, *ibidem*).

4.3.2 O CIEN e a conversação

Dedicar um item ao CIEN – Centro Interdisciplinar sobre a Infância – e à conversação visa dar destaque a uma prática que, ao mostrar diversos pontos de convergência com a prática das RPDC, pode ajudar a elucidar qual é seu viés psicanalítico e encontrar novas possibilidades de se haver com o impossível da Educação, sem incorrer na lógica mercantilista que objetaliza a criança. O psicanalista Jacques-Alain Miller propôs, nos anos 1990, o termo conversação para o funcionamento

dos encontros da comunidade analítica e, desde o início, essa ideia é posta em prática nos laboratórios do CIEN, coordenados por sua esposa, Judith Miller, filha de Lacan.

O CIEN, centro internacional criado em 1996 e ligado ao Instituto do Campo Freudiano de Paris, reúne profissionais diversos (psicanalistas, psicólogos, educadores, fonoaudiólogos, profissionais do Direito, da Saúde e da Assistência Social) em torno de sintomas da modernidade, tais como: violência, segregação e fracasso escolar. Conforme relata Santos (2009), o centro foi lançado durante o IX Encontro do Campo Freudiano, em 1996, em Buenos Aires.

O CIEN congrega laboratórios na Europa, especialmente na França, e na América Latina. O sentido de laboratório para o CIEN é “[...] *lugar onde se elabora, onde se extrai por seu trabalho alguma coisa.*” (MILLER, Judith, 2007, p. 6). Esses laboratórios promovem conversações interdisciplinares ou diretamente com crianças e adolescentes.

É a partir do mal estar que o CIEN crê que se pode operar e se estabelecer a prática da Conversação. Através da oferta da palavra, o CIEN cria espaços interdisciplinares onde o pacto da palavra e o laço com a língua são vivificados: a fala e a escuta operam como instrumentos de resposta e tessitura do laço social. As Conversações dos laboratórios têm permitido às crianças, aos adolescentes e aos parceiros de disciplinas diversas responsabilizarem-se pelo que o falar quer dizer. (SANTOS, 2009, p. 63).

Os diversos profissionais (pedagogos, pediatras, assistentes sociais, fonoaudiólogos, advogados) encontram-se ligados em torno de uma instituição ou de uma questão social, quer essa seja ligada a população carcerária, gravidez na adolescência, uso de drogas, favelas ou escolas.

Como a Psicanálise estende sua atuação fora da clínica, já era uma questão para Lacan, como ele declarou na fundação de sua Escola. Ao criar uma seção de Psicanálise em sua relação com outras disciplinas, indicava uma possível inter-disciplinaridade, que é configurada de modo específico no CIEN, marcada por essa junção entre dois significantes com um hífen que delimita um espaço, como explica Judith Miller no Boletim Digital do CIEN nº 2:

[...] esse traço de união é o mais importante no interdisciplinar, pois, ele marca um pequeno espaço que não quer dizer nada. Um pequeno hífen, isso designa, de certa maneira, um vazio. Um vazio que pode indicar o lugar de uma ausência vibrante, viva, como um coração que

bate pulsante e diz que, por mais formados que estejam os analistas de Orientação Lacaniana da Escola do Campo Freudiano, é próprio ao psicanalista *saber que ele não sabe*. (MILLER, Judith, 2007, p. 5).

A interdisciplinaridade, organizada assim em torno de um saber não-todo, é um dos traços distintivos dos trabalhos do CIEN, pois alguns trabalhos coletivos em instituições que atendem crianças e adolescentes se organizam em torno de um psicanalista que opera como sujeito suposto saber e que, no fim de um trabalho de escuta, propõe intervenções. No CIEN, o psicanalista não comparece como um consultor, mas é parte integrante de um coletivo que se reúne em conversação.

Na conversação de Arcachon, em 1998, Miller esclarece qual é a diferença entre o discurso do profissional e a conversação clínica. Enquanto o primeiro aposta no sabido, no premeditado, no calculado, a conversação propicia a descontração, o imprevisto da palavra que circula e dá lugar ao novo na construção de um caso. Construir um caso significa poder trabalhar com o tempo de compreender, do não saber, vale dizer, significa poder esvaziar todo saber prévio.

A prática dos laboratórios não é clínica e por isso mesmo não pode se inserir na Seção de Psicanálise Aplicada que, como indica Lacan no Ato de Fundação, significa terapêutica e clínica médica. Podemos observar, no entanto que a prática da conversação, sustentada por vários laboratórios, promove um reinvestimento da fala, desvalorizada e desacreditada em muitas ocasiões, o que produz efeitos de mutação nos laços, que surpreendem os participantes dos laboratórios.
(COMISSÃO DE COORD., 2009).

A prática da conversação nos laboratórios do CIEN busca, assim, apreender como o singular pode se inscrever no coletivo, como a fala de um pode despertar algo desconhecido no outro, afastando-se do uso queixoso ou generalizante da palavra a partir da ética da Psicanálise.

Do mesmo modo, a partir de 2005, a conversação tem sido utilizada pelo Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação (NIPSE), da Faculdade de Educação da UFMG. Coordenado pela profa. Ana Lydia Santiago, o NIPSE desenvolve, dentre outros, um trabalho de pesquisa-intervenção junto a professores e alunos de Belo Horizonte. Se a demanda parte dos índices insatisfatórios obtidos em avaliações estatais, a orientação teórica do NIPSE entende que, “[...] *muitas vezes, os impasses dos sujeitos decorrem da impossibilidade deste singular se inscrever no que lhe é proposto como*

projeto universal da escolarização.” (SANTOS, 2009, p. 64) e o dispositivo utilizado é a conversação.

De acordo com Santos (2009, p. 64), “[...] *na conversação, propõe-se um tema, mas não há um consenso em relação ao ponto que se vai atingir com a conversa ou ao resultado que se vai obter. O objetivo não é produzir um enunciado coletivo, mas uma associação livre coletivizada, como propõe Miller.*”. Ao mesmo tempo em que é criado um espaço no qual se pode falar, não se trata de uma catarse verbal desenfreada, mas de cada um se implicar naquilo que diz, já que também é um espaço de escuta. Nesse sentido, “*A conversação não é o gozo de uma tagarelice qualquer [...].*”, é um dispositivo que “[...] *visa tocar o ponto de real do sujeito, indo além da ficção de cada um, buscando o sem sentido que provoca surpresas.*” (MIRANDA; VASCONCELOS; SANTIAGO, 2006 – vide nota de rodapé 9).

Tal direcionamento para o enigma é o elemento central da diferença prática entre a conversação e outras propostas de discussões, debates ou diálogos reflexivos, que tendem a uma finalização conclusiva ou sintetizadora.

Faz-se a ocasião de lembrar que o laboratório não é o lugar de uma elaboração ou de uma formação clínica. Ele é, entretanto, o lugar em que uma mesma lógica de des-identificação pode operar quando se trata de afrouxar as identificações e de permitir, como dizia Freud, um jogo de vida no espírito do sujeito, oriundo de uma nova relação com o Outro. É o que nos ensinaram os diferentes participantes que apresentaram durante as conversações seus pontos de impasse frente a crianças que brincam com armas ou insultos para se defenderem de um real muito angustiante ou intimidador. (LACADÉE, 2007, p. 7-8).

Nesse sentido, o CIEN atua em oposição a toda forma de segregação, favorecendo a emergência do sujeito, mesmo em situações de grande risco social, graças à circulação da palavra.

Esta concerne, mais ou menos, à abordagem feita pelo CIEN dos pontos dolorosos da vida cotidiana que o discurso corrente agrava, por suas queixas e pelos próprios protestos, pelo fato de que ele perturba e difunde o canto universalista com um cientificismo surdo à particularidade do ser falante e alimenta infalivelmente as políticas segregativas, ou mesmo secundárias, que reduzem o cidadão em consumidor-produtor, o corpo ao organismo e o sintoma ao déficit. Se a psicanálise restitui a particularidade de cada um, é precisamente por não verter em um determinismo utilitarista ou consolador e de contar com as fontes inventivas e poéticas da contingência, do equívoco, do encontro. (MILLER, Judith, 2007, p. 4).

A oferta desse espaço de palavra exige um cuidado de manejo para, após instalar a conversação, saber como e quando recolhê-la no fim. Os desafios são muitos: destravar as identificações, sem substituí-las por outras e não buscar o consenso, a interação, o alívio, mas buscar o furo, a surpresa, a diferença. Os responsáveis por coordenar grupos de conversação, sem se identificarem aos lugares de saber do Mestre ou da Universidade, portam um saber sobre o real, da ordem da “impossibilidade da nomeação total do desejo”, que é um saber-que-não-se-sabe e, nesse, sustentam um lugar de transferência.

Poderíamos dizer que pode sustentar essa experiência de palavra quem já experimentou uma discordância indubitável entre o que se diz — o enunciado — e o que se quer dizer — a enunciação — em sua intenção de pegar esse sentido pleno que não existe (UDÊNIO, 2004, p. 67).

[...] Quem quer que seja que sustente esse lugar no laboratório de conversação deve transmitir aos outros que esse é um lugar onde nem tudo é totalmente dito ou sabido de antemão. Cada sujeito tem a oportunidade de construir, de inventar uma resposta para o próprio mal-estar. Em vez de se buscar uma resposta ideal para aquele grupo que responda às normas, que seja feito um pacto de fazer vacilar as etiquetas, as identificações segregadoras. A aposta que se faz é que, a partir da oferta de palavra e frente à subjetividade da época, que algo se opere e aponte para a construção de novos laços sociais.

(MIRANDA; VASCONCELOS; SANTIAGO, 2006
– vide nota de rodapé 9).

4.3.3 O Grupo Ponte

O Grupo Ponte desenvolveu uma prática de escuta analítica numa situação coletiva, com professores que estão às voltas com alunos difíceis, em sua maioria com algum comprometimento em sua constituição psíquica. Apesar de ter importantes diferenças em relação à prática desenvolvida nas reuniões de discussão de caso, sua experiência e a produção teórica que gerou – e ainda gera – são fontes de apoio e inspiração no manejo do mal-estar em relação às crianças-problemas, suscitando questionamentos que incentivam a prosseguir.

Conheci o trabalho do Grupo Ponte em 2006, num curso promovido pelo Lugar de Vida, chamado: A relação professor – aluno: o fracasso escolar e a inclusão. Desde então, a leitura de diversos textos sobre sua atuação, em especial o trabalho de Marise Bastos, tem acompanhado minhas reflexões sobre o que fazemos numa RPDC e qual o

meu papel como diretora. Ao iniciar o mestrado, em contato direto com Marise Bastos e Maria Eugênia Pesaro, participei de algumas reuniões desse grupo.

O Grupo Ponte coordena uma reunião mensal que ocorre no Lugar de Vida, aberta aos professores das redes pública e particular que queiram discutir suas dificuldades ao lidar com alunos considerados “de inclusão”. Todos têm direito à palavra e uma dupla de psicanalistas coordena a reunião, que ocorre em clima informal. No entanto essa reunião mensal é somente uma das facetas do trabalho realizado por esse grupo quanto ao acompanhamento da inclusão escolar.

O Grupo foi criado em 1993, na então Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida, ligada ao Instituto de Psicologia da USP, como um serviço que cuidaria especialmente da inclusão escolar das crianças e adolescentes lá atendidos (psicóticos, autistas ou com Transtornos Globais de Desenvolvimento). Desde 2008, a Associação Lugar de Vida tornou-se independente da universidade, apesar de manter convênio com o IPUSP e de ter sede própria, localizada no bairro do Butantã (SP), ampliou suas atividades. Numa posição “à borda”, como descreveu Colli (2005b), o Grupo Ponte mantém concomitantemente um distanciamento e um vínculo com a instituição que o fundou e o mantém, o Lugar de Vida, assim como, com escolas que recebem seus pacientes.

O acompanhamento da inclusão de crianças com graves problemas psíquicos em escolas regulares surgiu aos poucos no Lugar de Vida, como demanda de crianças e de famílias, como uma aposta da equipe clínica de que a escolarização teria efeitos terapêuticos e seria parte da direção do tratamento dessas crianças. O trabalho inicia-se com os pais, com suas angústias e ambivalências em relação à entrada de seu filho numa escola regular, visando partir de sua demanda de escola para a busca de uma instituição escolar que possa receber essa criança.

Nessa ‘travessia’, da pré-escola terapêutica para a escola regular, todas as crianças acompanhadas pelo Grupo Ponte continuam tendo atendimento clínico dado pelos profissionais da instituição; além disso, passam a ser acompanhadas por um membro da equipe do Ponte que fará visitas regulares à escola e manterá contato com os pais, com os professores e com a criança para tratar de tudo aquilo que diz respeito às questões ligadas à escola. (BASTOS, 2003, p. 61).

As reuniões mensais abertas aos professores são, portanto, um recurso a mais nessa “travessia” e Bastos expõe um quadro sucinto e atual de seu modo de funcionamento:

[...] a equipe do Lugar de Vida oferece, além de visitas periódicas às escolas, uma reunião mensal aberta à participação de educadores interessados em discutir as questões da inclusão escolar, visando à criação de um espaço de interlocução entre profissionais que se engajam no processo de escolarização dessas crianças. Essa reunião é hoje chamada de GPP – Grupo de Palavra Ponte.

Como a participação e a frequência são livres, a cada encontro o grupo assume uma configuração diferente. A dinâmica das reuniões é bastante informal e todos podem ter acesso à palavra, após a apresentação inicial de cada participante, que é feita a cada encontro.

(BASTOS; KUPFER, 2010, p. 117).

Esse trabalho não supõe que o professor precise de conhecimentos prévios ou conhecimentos técnicos, inclusive a respeito do diagnóstico da criança. Diagnóstico e histórico clínico, como explica Braga (2005), são importantes para guiar a equipe do Lugar de Vida na condução do tratamento e os profissionais do Grupo Ponte nas intervenções junto à escola. *“Porém, como não permitem prever como a criança se comportará na instituição escolar, esses dados não necessariamente precisam ser transmitidos aos educadores.”* (BRAGA, 2005, p. 50). As hipóteses construídas pelos educadores, construções simbólicas que buscam dar algum sentido ao encontro com o real da criança, vêm à tona nas reuniões e a escuta dos psicanalistas do grupo Ponte, por sua vez, auxilia a formularem *“[...] hipóteses sobre a posição das educadoras em relação à criança”* (idem, p. 51).

Bastos e Kupfer (2010, p. 117) salientam que *“O trabalho de inclusão escolar não pode ser realizado sem a inclusão dos professores, já que eles são uma das ferramentas mais importantes na sustentação desse lugar social que se pretende oferecer à criança psicótica: o lugar de aluno.”* Conforme Kupfer e Pechberty (2011), dois fundamentos se destacam na prática do grupo Ponte junto aos professores: o instrumento de escuta e a confrontação com o próprio dizer, que são também os pontos mais interessantes para o propósito desta pesquisa.

O trabalho de escuta reconhece que há uma demanda imaginária dos professores de receber ali um treinamento, mas abre sua fala para a interlocução com os pares e para interrogação da própria prática. Como afirma Kupfer e Pechberty, *“A equipe do Ponte concluiu que a escuta provoca deslocamentos nas posições subjetivas dos professores*

em relação à problemática de seus alunos” (2011, p.151) e os professores podem sair do lugar queixoso de impotência, abrindo outras direções discursivas.

Escutamos os educadores e propiciamos que eles escutem suas próprias falas e possam se dar conta de coisas das quais não tinham se dado antes. [...]

Com as intervenções do Grupo Ponte, as educadoras puderam alternar-se entre a posição de Outro (que supõe sujeito, que sabe sobre a criança) e a de quem não tem como saber tudo sobre ela (Outro barrado). As educadoras supunham, mas tinham dúvidas.

(BRAGA, 2005, p. 57).

A confrontação com seu próprio dizer baseia-se, segundo Bastos (2003), no que Lacan chamou de confrontação, em seu texto “A direção do tratamento e os princípios de seu poder”, de 1958. Enquanto a interpretação aponta para o sujeito do desejo, a confrontação pode ser descrita como um “dizer esclarecedor” que leva o sujeito a refletir sobre o que disse. Nos dizeres de Bastos, “[...] *possibilita que o professor se dê conta de sua implicação naquilo que, num primeiro momento, era visto como um problema exclusivo da criança e a respeito do qual ele só podia lamentar, queixando-se da falta de recursos e preparo, dele e da escola.*” (BASTOS, 2003, p. 90). Onde existiam certezas, instalam-se dúvidas e questões que produzem efeitos na relação que os professores mantêm com as crianças.

Por meio dessa escuta ativa e da promoção de espaços próprios de interlocução, o grupo possibilita um ponto de ancoragem que ajuda a dar sustentação ao lugar da criança na escola, causando certa desorganização necessária na subjetividade das educadoras sem, porém, inviabilizar o trabalho educativo.

(COUTINHO; AVERSA, 2005, p. 41).

Apoiada em autores como Stazzone e Costa, Ribeiro e Gomes, Bastos traz uma contribuição importante para pensarmos a escuta analítica em dispositivos grupais, sem tomar o grupo em sua dimensão imaginária. Trata-se de uma “escuta não ingênua” que considera não haver uma única significação daquilo que é dito.

[...] se o grupo é suposto como uma estrutura discursiva, o que está em jogo é uma relação de fala, e não a relação entre as pessoas. Isso nos permite trabalhar com os grupos numa referência à linguagem, ao estatuto da lei e, portanto, à castração e à separação. Essa articulação

de nossa prática clínica com essa concepção de grupo parece oportuna, justamente porque nos permite considerar os aspectos do coletivo e do particular numa mesma estrutura.

(OLIVEIRA,¹² 1999, apud BASTOS, 2003, p.70).

As queixas trazidas pelo professor não se referem a efeitos “[...] *da história particular da relação desse professor com seu aluno e, portanto, o primeiro passo para que o professor possa se aventurar para fora de sua queixa é que ele comece a ouvir a rede das determinações que o organizam e se dê conta dessa sobredeterminação que rege o universo discursivo.*” (BASTOS, 2003, p. 87). Ao ser convidado a falar sobre o percurso da criança que o preocupa desde o início, o professor constrói uma história própria e desconstrói os postulados prévios aos quais estava submetido.

Observa-se como a circulação discursiva favorece essa desconstrução, uma vez que aparecem diferentes posições a respeito do tema, e o professor não encontra no grupo “o espelho” que reflete e ratifica a certeza da sua afirmação. Justamente ao contrário, ao deparar com a “diferença” nas opiniões, rompendo a ilusão da dualidade, da completude e entrando em contato com a falta, com a dimensão simbólica, ele se reposiciona, podendo assumir uma nova proposição [...]. (BASTOS, 2005, p. 143).

Na experiência de escuta promovida pelo Grupo Ponte, encontramos como a escuta analítica parte de uma concepção de saber apoiada no ensino de Lacan.

Como mostra Lacan, “o saber, ele é um enigma” (1972-73, p.188), algo a ser articulado pelo próprio sujeito – ou sujeitos de uma instituição – na pesquisa da sua verdade. O que deve a escuta analítica possibilitar é que haja engajamento nessa pesquisa, o que só é possível se ela puder se desvencilhar dos saberes pré-estabelecidos, para deixar um espaço vazio, a ser preenchido pelas construções do sujeito – ou da instituição.

(MITSUMORI; AMANCIO, 2005, p. 106-107).

Na análise sobre os quatro discursos de Lacan, Bastos (2003) apresenta uma limitação ou diferenciação do discurso do analista em situações coletivas como as do Grupo Ponte. O que é falado no grupo não é escutado de um ponto de vista da singularidade de um sujeito, mas sim de algo que se repete ou que é falado na rede discursiva grupal. Nesta perspectiva, o discurso do analista pode ser considerado numa

¹² OLIVEIRA, L. G. M. *A escuta psicanalítica dos pais no tratamento da criança psicótica*. Dissertação de Mestrado. IP-USP, São Paulo, 1999, p.160.

posição “à margem” ou, de acordo com Boudard, em *êxtimo*. Para Boudard, autora citada por Bastos (2003) e que fala das intervenções praticadas em Antenne, instituição belga para tratamento de crianças neuróticas e psicóticas, ao haver a interdição da interpretação e de, assim, tocar na fantasia da criança, de seus pais ou do professor, o discurso analítico na instituição estaria excluído, porém presente, em posição de *êxtimo*.

Encontro em relatos e artigos sobre o trabalho do grupo Ponte uma identificação com os pressupostos que guiam à condução das RPDC, bem como, com os procedimentos e efeitos das reuniões de professores. A postura em relação à criança apresenta uma sintonia inclusive no modo de verbalização, como no trecho abaixo.

Vendo na criança um enigma a ser desvendado, objetivamos, com esse trabalho, que os educadores lancem-se na tentativa de questionar a sua condição de professores e os recursos pedagógicos de que dispõem para trabalhar com essas crianças. Um trabalho de equipe que frisa o levar em conta os outros e a si mesmo, nos seus limites e possibilidades. (COUTINHO; AVERSA, 2005, p. 41).

Assim como Bastos (2003) explicitou em relação à escuta psicanalítica dos professores nas reuniões do Grupo Ponte, foi a partir dos efeitos gerados pelas reuniões que se buscou sustentação na teoria psicanalítica, questionando até que ponto se trata de escuta o que ali ocorria, em situação totalmente distante do “tratamento padrão” da Psicanálise. No entanto, as diferenças entre as reuniões de professores do grupo Ponte e as RPDC realizadas em minha escola de educação infantil trazem questões relevantes para a discussão.

As RPDC, como será mais detalhado no Capítulo 6, são um dispositivo para a escuta do mal-estar do professor diante de qualquer criança que ele avalie como “problema”, ou mesmo de todo um grupo-classe, não obrigatoriamente referido a crianças com distúrbios graves da constituição psíquica como as que são atendidas pelo Lugar de Vida.

Embora todos falem livremente nas RPDC, é definido previamente um “caso”, como foco, e a princípio há um ou alguns professores particularmente mobilizados; nas reuniões do Grupo Ponte, cada educador presente está mobilizado por um caso particular e vários podem se colocar, até que as coordenadoras direcionem a discussão, focando um ou dois relatos.

Apesar de se respeitar a iniciativa do professor que se vê em problemas com algum aluno, as reuniões do Ponte são pré-fixadas (uma por mês) e cada professor pode decidir participar ou não quantas vezes quiser, enquanto que as RPDC são agendadas especialmente a partir de uma demanda, por intermédio de uma negociação com a coordenação, e não se repetem regularmente. A coordenação das reuniões do Ponte é realizada por uma dupla de psicanalistas que não faz parte da equipe de nenhuma escola, ao contrário das RPDC, em que a dupla de coordenação coincide com a chamada “equipe de gestão”, ou seja, a coordenadora pedagógica e a diretora.

A participação da direção da escola, seguindo uma abordagem psicanalítica, como ponto-chave desta dissertação, será abordada a seguir para depois, finalmente, focar o funcionamento específico do dispositivo proposto aqui de discussão de caso.

CAPÍTULO 5 – A incidência da Psicanálise na direção escolar

O tema desta dissertação refere-se não a um objeto, mas a um movimento: a passagem da visão de uma criança-problema na Educação Infantil à visão da criança com um enigma que não pode ser capturado nem rotulado. Esse movimento não põe o foco exclusivamente sobre o professor, considerando que cada professor e seus alunos fazem parte de uma escola, também ela parte de uma rede institucional. É um movimento visto em seu fundamento coletivo, porém a partir de determinada perspectiva: a do diretor escolar.

Neste Capítulo, exponho os caminhos trilhados desde minha formação, passando pela metodologia de trabalho desta dissertação e, finalmente, por uma problematização da função da direção sob a perspectiva psicanalítica. Ao tecer reflexões sustentadas por uma pesquisa teórica, minha opção é narrar minha própria atuação na gestão de uma escola de educação infantil e submeter essa narrativa à leitura crítica de outros, para um aprofundamento das reflexões.

As questões advêm da prática e, a partir da Psicanálise, não se pode conceber a busca de um saber dissociada do desejo que anima o pesquisador. O desejo do cientista não é questão da ciência, ao contrário do desejo do analista, que não pode ser deixado fora do campo da análise. Mesmo em se tratando de Psicanálise em extensão, uma investigação psicanalítica leva em consideração o desejo, visto que, segundo Lacan, “*No contado já está o contador.*” (LACAN, 1967-1968, p. 28).

5.1 Um percurso pessoal

*O que é a aventura psicanalítica
senão essa caminhada através de atalhos,
sempre inexplorados, em que a verdade
se entrevê, mas nunca se alcança?*
M. Mannoni, *A criança retardada e sua mãe*
(1999, p. 15).

Em 1980, a formação nacional para professores de Educação Infantil era realizada em curso técnico de nível médio, naquele tempo denominado 2º grau para o Magistério. Com disciplinas comuns a todo ensino médio e outras específicas, o Magistério compreendia quatro anos e conferia habilitação para a docência para a Educação Infantil e para a de 1ª a 4ª séries do 1º grau. Convicta de minha escolha profissional proferida desde a infância, ingressei no Magistério do Colégio Mackenzie (SP) e a turma, de cerca de quarenta alunas, era exclusivamente feminina.

Em minha infância, além das brincadeiras femininas típicas de “escolinha” e “casinha”, gostava também de brincadeiras de heróis e detetives, mais identificadas ao universo masculino. Adorava ler e fantasiar histórias de aventuras, assim como histórias domésticas, de cuidar da casa e de crianças e sempre tive em mente ser professora. Será essa, talvez, a profissão que mais concilie o cuidado maternal às situações de mistério e superação de desafios? Será a profissão de professora para crianças bem pequenas uma forma de conciliar as funções materna e paterna?

No Magistério, as disciplinas específicas estavam pautadas num modelo comportamentalista de ensino, não somente pela origem norte-americana e presbiteriana do Colégio, mas também, pela predominância dessa abordagem na Pedagogia e na Psicologia da época. Aulas expositivas, cópia de textos escritos na lousa, seminários em grupo... a própria dinâmica das aulas era coerente com os conteúdos ligados à Educação, que não inspiravam nem encorajavam o debate. Aprendíamos a fazer cartazes sanfonados, flanelógrafo, provas mimeografadas com perguntas de múltipla escolha e fichas para ensino programado. A possibilidade de fazer estágio, porém, abriu novos horizontes e tomei contato com a proposta montessoriana (que havia sido minha própria experiência de escola dos 3 aos 5 anos), iniciando um curso de formação de professores segundo o sistema Montessori, no Instituto Montessori de São Paulo, coligado a um “jardim da infância”. O curso, de um ano de duração, foi ministrado pela Dra. Vera Lagoa, que analisou o método, profundamente conhecido por ela, segundo a teoria behaviorista.

A experiência de utilizar um material programado e obter o resultado esperado (como, ensinar uma criança de quatro anos a compor suas primeiras palavras com o alfabeto móvel após um curto período de tempo) foi surpreendente e sedutor para uma estudante inexperiente como eu. Logo, a estudante estagiária do curso passou a auxiliar de professora e começou a mostrar especial interesse por crianças difíceis. Por que as

coisas não funcionavam tão bem com o menino, cuja mãe vivia internada numa instituição psiquiátrica, ou para outro, que urinava triunfante de cima do trepa-trepa e corria sem parar? Se o método era o mesmo, porque o resultado não o era?

A leitura de *Dibs, em busca de si mesmo* (Virginia AXLINE, 1973) e o filme transmitido na tevê aberta sobre um menino autista com o sugestivo título *Meu filho, meu mundo* (*Son-Rise: A miracle of love*, EUA, 1979, direção de Glenn Jordan), são fortes lembranças associadas à descoberta do grande mistério que apresenta uma criança e à diferença que uma pessoa pode fazer na vida de outra.

Na disciplina Psicologia Educacional, durante o curso do Magistério, mais do que o conteúdo trabalhado em aula, a grande marca foi deixada pela professora, que imprimia sua subjetividade e ousava compartilhar suas dúvidas. Assim como Freud relata no texto “Algumas reflexões sobre a psicologia escolar” (1914), a personalidade dos professores exerce possivelmente mais influência sobre nós do que aquilo que é ensinado. Nas aulas de Psicologia, indagações e mistérios do dia a dia escolar encontravam ressonância, fato que determinou minha escolha para a graduação, realizada na PUC de São Paulo.

Paralelamente, nesse período, minha curiosidade levou-me a conhecer todas as propostas inovadoras ou experimentais a que tive acesso: frequentei palestras sobre Pedagogia Waldorf (numa escola onde trabalhei como auxiliar e professora por cerca de dois anos) e fiz visitas e estágios em escolas privadas e públicas, tradicionais e “alternativas”, que estudavam e utilizavam preceitos construtivistas, além de aceitar alunos com dificuldades especiais (fato que, atualmente, é designado como inclusão). O contato com a Pedagogia Waldorf e com a Antroposofia foi fundamental para o reconhecimento de uma dimensão humana para além dos comportamentos observáveis (dentro dessa abordagem, a chamada dimensão anímico-espiritual), para a importância da brincadeira e da fantasia e também para o trabalho inclusivo com “crianças especiais”. Aprendi a valorizar mais a relação intuitiva adulto-criança do que o planejamento didático.

Transitei, então, durante cinco anos entre os universos da Psicologia e da Educação, da vida universitária e da vida profissional, da infância normal e da infância patológica, da observação de crianças em família e de outras em instituição. A multiplicidade de “psicologias” e “pedagogias” me encantava e me intrigava. Dentre elas, figurava a Psicanálise – a “psicologia profunda”, que começou a se sobressair em

meu horizonte graças ao contato com as obras de Winnicott e Melanie Klein, figuras que, decididamente, conheciam crianças pequenas reais, não aquelas estudadas em experimentos de laboratório.

O trabalho com “crianças excepcionais”, terminologia então comumente usada, sempre me atraiu e realizei um projeto de ensino experimental com um grupo de crianças e adolescentes não alfabetizados, com múltiplos distúrbios. Para mim, naquele momento, já estava claro que a metodologia didática não recobria a dimensão educativa e, mais importante do que ensinar determinados conteúdos escolares, minha preocupação era integrá-los numa rotina coletiva, cultivar sua autoestima, despertar o interesse em aprender e todas as recomendações psicopedagógicas usuais. Com o apoio da direção da escola particular que acolheu meu projeto, porém sem supervisão, sem resultados de aprendizagem concretos para os pais, o projeto foi descartado após um semestre e restaram as incógnitas do convívio diário com aqueles alunos: a fala ecológica, a falta de sentido para a palavra escrita, a sexualidade de adolescentes tratados como crianças, o impulso piromaniaco de um e a docilidade submissa de outro. Eu acreditava que, por meio do estudo, era possível entender o que se passava com cada um, de modo a estruturar um ensino “sob medida”, eficiente e seguro.

Acreditava ainda que a Psicologia seria a chave para um ensino profilático e que, quanto mais precoce, melhor seria a intervenção educativa. Tal posição corrobora a pesquisa de Flavia Ranoya Seixas Lins (2009), em sua dissertação de mestrado na FE-USP, na qual afirma que a percepção de “insuficiência” de teorias e práticas psicológicas ou educacionais, notadamente no campo da educação especial, levou à procura da Psicanálise por parte de psicólogos que atuavam em Educação, configurando-se elemento importante, dentre outros, da psicologização da Psicanálise no campo educacional.

No fim do curso de graduação em Psicologia, já casada e gestante, debruicei-me a tudo que se referia ao bebê. Foi uma época em que o estudo do psiquismo pré-natal e a observação mãe-bebê estavam em ascensão em São Paulo. Logo iniciei um curso livre de especialização sobre Psicoprofilaxia da Gestação, Parto e Puerpério, coordenado por Fátima Bortoletti, no Hospital São Paulo. Entre os anos de 1990 a 1993, a imersão na Psicologia infantil e familiar foi grande: além do curso, realizei um trabalho de orientação a gestantes em clínica particular e na ONG Obra do berço, tive dois filhos e vários sobrinhos.

Nesse período, também ocorreu o que considero como minha verdadeira iniciação à Psicanálise, graças a um grupo de estudos, coordenado por Fátima Vicente, e ao início de minha análise pessoal. Posso supor que a Psicanálise possibilitou que eu não “colasse” na ilusão de que conhecer “tudo” sobre a criança pudesse me levar a fazer o “certo”, mantendo uma abertura ao sem sentido e um questionamento não só das teorias, mas também, de minhas próprias inquietações.

Como mãe, voltei a me aproximar do universo educacional e a busca por escola para meus filhos lançou-me outra vez diante de um velho sonho: abrir uma escola. Tal projeto, gestado desde o início de minha formação como professora, encontrou seu momento quando a escola onde havia matriculado minha filha havia poucos meses anunciou que ia encerrar suas atividades. Era a Espaço Livre, nome da Associação Comunitária que geria uma creche e pré-escola – para mim, realmente um espaço livre: espaço para minha fantasia onipotente, do alto de minha juventude, amparada pelo diploma recém-conquistado, por meus dois lindos bebês e por um marido amoroso que investiu nessa empreitada. Hoje em dia, penso que, sem tal impulso movido a uma certa loucura puerperal, não teria a garra necessária para enfrentar a dificuldade dos primeiros anos de empresária.

A Espaço Livre, ligada originalmente à PUC-SP, fazia parte do quadro de pré-escolas alternativas, bem descrito por Daniel Revah (1995): valorização da atividade, participação e expressividade infantis, contato direto com materiais naturais e “desestruturados” e grande envolvimento das famílias. A coordenadora pedagógica, Vitória Gabay, fazia parte do Grupo Movimento e organizava reuniões de discussão e estudo com os professores, baseadas principalmente em Piaget e Vigotsky. Foi desse feliz encontro que surgiu a escola Jacarandá Berçário e Educação Infantil, fundada em 1994, na qual exerço a direção geral e a coordenação do berçário, e Vitória, logo associada à empresa, exerce a função de coordenadora pedagógica.

A intenção de estudar o desenvolvimento infantil para adequar o ensino às “necessidades e interesses” da criança, herdeira do discurso pedagógico hegemônico, também foi nossa tônica nos primeiros anos. Carregamos os traços de ideias profiláticas, resquícios de “estímulos” e de comportamentos “naturais”, vividos e aprendidos na nossa vida escolar e universitária, nos cursos de formação, mas também tivemos incorporados os traços libertários, democráticos e culturais de estudos realizados em outros espaços e da prática com crianças em escolas inovadoras.

A Psicanálise, inicialmente convocada como especialista para resolver impasses, foi, ao contrário, abrindo furos em nossas certezas e deslocando as questões. Participamos de diversos cursos e seminários e, mais do que o contato teórico, foram outros os fatores determinantes em nossa opção pela Psicanálise: a análise pessoal, o contato direto e próximo com diversos psicanalistas, amigos e pais de alunos, e a realização de algumas supervisões pontuais que muito nos ajudaram.

Desde então, nosso investimento na Psicanálise é crescente, já que essa, cada vez mais, tem agido em nosso cotidiano para refrear o impulso de todo educador de tomar as crianças como seres ideais ou de moldar as crianças segundo um ideal. A Psicanálise, estudada e encarnada, serve para que se desiluda do poder e para se passar a lidar com as crianças não mais como seres de necessidade, mas sim, como sujeitos de desejo, o que implica uma constante criação.

Recentemente, após o aniversário de quinze anos da escola, decidi entrar no mestrado, inicialmente, em busca de um reconhecimento acadêmico para a produção de conhecimento advindo da prática e de um embasamento maior para a atuação em formação de professores. A orientação da prof. Leny Mrech e o estudo de Lacan, especialmente direcionado para seu último ensino, possibilitaram que a pesquisa e a reflexão não ficassem restritas a um discurso acadêmico pretensamente neutro, mas sim, enlaçadas a meu próprio desejo de transmissão.

Para transmitir algo, é preciso que haja uma inscrição simbólica, de modo a “[...] *inscrever nas estruturas institucionais o que é preciso para poder ter continuidade.*” (LEBRUN, 2009, p. 54). Nesta investigação, percebo-me animada por um desejo de dar continuidade a esse funcionamento institucional permeado pela Psicanálise, tanto na minha escola como extra muros, registrando-o e submetendo-o à apreciação de outros, para promover sua existência de forma independente de mim.

Percebo, então, que, afora tantas justificativas possíveis dentro de um horizonte profissional para a busca de um título de pós-graduação, tal desejo realmente tomou forma quando, alarmada por um exame médico, deparei-me com a possibilidade de morte – de minha morte, como algo inevitável, palpável, real, como se, até então, a morte, o limite derradeiro, fosse somente uma ideia. O confronto com a castração, com o real, com aquilo que não se pode controlar, parece enfim ter sido o verdadeiro motor. Se a verdade, como disse Lacan, é sempre mentirosa, fica aqui aberta, com o ponto final, a possibilidade de diferentes leituras deste percurso pessoal.

5.2 Uma metodologia na prática

Dois eixos participam da construção desta dissertação: uma pesquisa bibliográfica nos campos da Psicanálise e da Educação, especialmente da Educação Infantil, e a problematização da experiência recolhida na prática diária em escola de educação infantil, especialmente durante as Reuniões Pedagógicas de Discussão de Caso (RPDC), destinadas a lidar com as crianças que são consideradas problemáticas.

Grande parte dos trabalhos desenvolvidos sobre Psicanálise e Educação versa sobre questões transferenciais e inconscientes que intervêm na relação professor-aluno e na relação aluno-objeto de conhecimento ou aluno-saber, procurando responder a dificuldades em lidar com problemas de aprendizagem, inclusão ou fracasso escolar. Em outras palavras, diante do insucesso de empreitadas escolares, a Psicanálise é convocada para remediar e tratar, curar ou repensar o problema. Os títulos são sugestivos: laços, caminhos, relações, influências, escuta... De todo modo, remetem a duas disciplinas ou campos distintos que, em algum ponto, se tocam.

Poderia a Educação ser transformada pela Psicanálise e produzir um novo discurso, como vislumbrou Mannoni (1999)? Pode um educador, no exercício de sua prática de ensino, adotar uma nova postura, qual seja e de levar a cabo sua missão educativa (formar, transmitir valores, alavancar a produção de conhecimentos), ao mesmo tempo em que considera a dimensão desejante de si e de seus alunos (divididos, conflituosos, contraditórios, incompletos)? Pode alguém que ocupa posição de autoridade numa instituição educativa ter sua prática transformada pela Psicanálise?

A Psicanálise, como uma prática, não é garantida por uma titulação ou por um estudo teórico, mas repousa em três pilares: teoria, análise própria e supervisão. Mesmo no seu *setting* clássico, na presença de alguém que se autodenomina psicanalista, alguém que busca auxílio terapêutico deitado em um divã e a consigna: “Fale tudo o que lhe vier à cabeça”, pode não acontecer uma análise. O ato analítico aqui é entendido como um acontecimento entre um sujeito e um sujeito-suposto-saber. Nessa perspectiva, a Psicanálise não se restringe ao consultório clínico e Lacan fala em “psicanálise em extensão”.

As experiências sobre Psicanálise em instituições e grupos funcionam com um psicanalista (ou mais), dentre um grupo de outros profissionais, quer sejam da área de

saúde, Psicologia ou Educação. Os laboratórios participantes do CIEN trabalham nessa perspectiva, como exposto anteriormente, utilizando-se da conversação, que pode ser entendida como um dispositivo analítico, num grupo multidisciplinar, com a presença de um psicanalista.

Proponho aqui outra possibilidade: não a Psicanálise encarnada na figura de um psicanalista “de fora”, como um especialista, contratado como tal, mas como ingrediente da prática de alguém que é membro da instituição e lá exerce suas funções. Mais ainda: a Psicanálise como ingrediente, como componente, da prática do gestor.

Nesta investigação, a condução da pesquisa teórica esteve intimamente relacionada com um questionamento sobre minha própria atuação na direção escolar, ao encarar cotidianamente os desafios de lidar com alunos-problemas sob uma perspectiva analítica, revendo os pressupostos e conceitos mais importantes do tema. Para desenvolver uma reflexão sobre o dispositivo de discussão de caso em reunião de equipe pedagógica, a metodologia de trabalho confundiu-se com a própria prática realizada, justamente por se tratar de uma elaboração psicanalítica. Ao reconhecer que o inconsciente está presente na condição humana, e não somente na criança-aluno, as relações entre os diversos atores da cena escolar são atravessadas por essa lógica abordada pela Psicanálise: não somente nas RPDC, mas em todas as reuniões de equipe pedagógica, nas entrevistas com pais, nas orientações a outros funcionários da escola, como exemplo.

A Psicanálise foi o alicerce da pesquisa – teórica e metodologicamente, por meio da leitura (e posso afirmar, da escuta) dos discursos presentes no cotidiano escolar. Na concepção lacaniana, discurso é a estrutura de algo que é proferido (mesmo sem palavras) por um agente, dirigido a outro, ou a conexão que implica um sujeito a outro significante, correspondendo à noção de laço social.

Para melhor elucidar, ainda que brevemente, a noção de discurso utilizada na dissertação, recorrerei à elaboração de Aurélio Souza (2003). A partir das concepções freudianas de condensação e deslocamento como mecanismos do inconsciente e das noções de metáfora, metonímia e significante, oriundas da linguística, Lacan começa a elaborar algumas fórmulas para conceitualizar o sujeito, o desejo, a demanda e o discurso, dentre outras noções derivadas da clínica.

Apesar de almejar que a formalização matemática poderia resultar numa transmissão mais precisa, já que opera em um universo onde “x é igual a x”, na

Psicanálise, ela sempre resulta em restos, pois os significantes “não significam a si mesmos” e estão ligados a uma rede linguageira que se estrutura justamente para tentar dar conta de um real que escapa a qualquer representação. O universo simbólico que tenta dar sentido ao real não somente é falhado, incompleto, furado, como é justamente o furo que lhe serve de estrutura.

Desde que esse elemento definido pela topologia como um ‘buraco’ tornou-se equivalente à própria estrutura, ele passou a se constituir e representar a própria Lei que causa e ordena a rede de significantes. [...] Ao dar contorno e limite a esse buraco com uma malha de significantes ou de letras, organiza-se o mundo das representações, do semblante, das aparências, assim como o i-mundo dos representantes onde o próprio sujeito ex-siste, numa subtração que o funda.
(SOUZA, 2003, p. 91-92).

O sujeito se funda, portanto, como um lugar recortado do campo do real, representado por um significante (ou por um “enxame” de significantes) dentre outros significantes. Lacan explica que “*O sujeito de que se trata nada tem a ver com que é chamado de subjetivo no sentido vago, no sentido de que mistura tudo, nem tampouco com o individual. O sujeito é o que defino no sentido estrito como efeito de significante.*” (LACAN, 1967-1968, p. 89).

A conexão entre esses dois lugares, o do sujeito e o do “outro significante”, é o discurso. O discurso representa o laço social, que não pode ser confundido com um diálogo ou com qualquer tipo de relação intersubjetiva, ou seja, entre duas pessoas.

A partir desses dois lugares, é montada uma estrutura de quatro casas, ocupadas por diferentes elementos que podem se alternar, porém de um modo que se mantenha a rígida relação que as casas mantêm entre si. Tais elementos, definidos por letras da álgebra lacaniana: S^1 , S^2 , $\$$ e a ,¹³ movimentam-se nas casas por um “quarto de volta”, em sentido horário ou anti-horário, produzindo “[...] *uma passagem para um outro discurso, que se torna signo do próprio campo social.*” (SOUZA, 2003, p. 103).

Estes movimentos que estão, portanto, incluídos no desenvolvimento da noção de discurso não só possibilitam que se possa deduzir a maneira como o sujeito vai estar posicionado nessa estrutura linguageira como constroem uma permutação cíclica que é determinada pela presença de um elemento gerador. Esse elemento

¹³ S^1 - significante-mestre; S^2 - saber; $\$$ - sujeito barrado; a - objeto pequeno a causa do desejo.

gerador ocupará sempre o lugar de agente [...] e, como tal, será o responsável pelo efeito do enunciado para cada um dos discursos. [...] Cada discurso será nomeado, receberá seu título em função da letra que estiver ocupando esse lugar de agente.
(SOUZA, 2003, p. 103-104).

Os discursos descritos por Lacan em seu *Seminário 17 – O avesso da Psicanálise* (1969-1970) são: o discurso do Mestre (o agente é o significante-mestre), o discurso da Histórica (o agente é o sujeito barrado, cindido), o discurso da Universidade (cujo agente é o saber) e o discurso do Analista (agenciado pelo objeto pequeno *a*). Lacan elabora ainda uma torção do discurso do Mestre, identificando que o mestre moderno se encontra modificado pelo capitalismo, e formaliza o discurso do Capitalista em 1972 (na Conferência de Milão).

Os discursos serão retomados no Capítulo 6, durante a análise das reuniões de discussão de caso e quanto à possibilidade de escuta. Visto não envolver a situação analítica clínica, mas sim, fenômenos sociais com enquadramento institucional (a escola), trata-se de Psicanálise em extensão ou extramuros.

A ideia de Psicanálise em extensão foi criada por Lacan, na ocasião da fundação de sua Escola, em Proposição de 9 de outubro de 1967, sobre o Psicanalista da Escola. Ali, Lacan afirma que a Psicanálise em extensão é “[...] *tudo que resume a função de nossa Escola enquanto presentifica a psicanálise em intenção, ou seja, a didática*”. A Psicanálise Clínica, identificada ao processo de formação de analista e transmissão, pode ser presentificada em outras instâncias.

Na Ata de Fundação da Escola Freudiana de Paris, de 21 de junho de 1964, Lacan distingue Psicanálise Pura (“[...] *a práxis e a doutrina da Psicanálise propriamente dita*.”) e Psicanálise Aplicada, equiparando-a à terapêutica e à clínica médica. Na seção dedicada ao “recenseamento do campo freudiano”, Lacan fala do estabelecimento de princípios para orientar a prática psicanalítica, da interlocução e articulação com outras ciências e da “práxis da teoria”, que configura a ética da Psicanálise.

A abordagem psicanalítica é aqui entendida para além do uso dos conceitos teóricos, como uma posição ética e epistemológica de investigação e de abstenção de um ideal de completude. Abre-se, assim, espaço para o novo, o desconhecido, o singular, sem que isso signifique falta de seriedade e de rigor na utilização de conceitos ou falta de coerência na argumentação.

Para tanto, a Psicanálise dispõe de alguns dispositivos ou arranjos de trabalho, como o próprio contrato e o *setting* analítico, a supervisão, o cartel e o passe. Segundo Mrech e Rahme (2011), a conversação propõe-se como um dispositivo de intervenção em diferentes contextos educativos, configurando-se como a “associação livre aplicada ao campo social”. Nesta pesquisa, será abordada como um possível dispositivo a RPDC, avaliando-se suas possibilidades, limites e aproximações com a conversação, no campo da educação escolar.

Ao abordar a RPDC, estou ao mesmo tempo dentro do campo, como participante da comunidade e da organização escolares, e fora do campo, como quem observa e analisa as situações *a posteriori*. As falas dos professores não são tomadas como objetos empíricos, com existência própria, mas ganham forma e sentido na minha escuta, cujas possibilidades e limites serão discutidos, visto exercer função de direção na escola e também ter assumido a posição de pesquisadora em pós-graduação. No processo de transcrição das falas, ocorreu outro desdobramento, que se refaz continuamente com as sucessivas leituras da palavra, agora em forma escrita. Não é possível, nessa perspectiva, capturar o que foi realmente falado, na sua exata sequência, com as expressividades não verbais e com todos os pontos e vírgulas – nem é o que pretendo.

A pretensão e a intenção não seguem pela via de encontrar o sentido, de explicar ou revelar o inconsciente, mas de praticar uma escuta, que preserva o lugar do sem-sentido, ou seja, do real. A escuta implica atenção flutuante, que deixa passar e permite que os significantes produzam efeitos não-previstos, que possibilitam ouvir o que não foi dito. A escuta pode levar à construção de um saber da ordem da ficção (ou será da poesia?), pois não chega a recobrir o campo do real. Conforme Miller (2001, p. 40), “*Nós podemos, sobre o real, colocar saber, mas na perspectiva do real como excluído do sentido, colocar nele saber nunca é outra coisa que uma metáfora.*”.

A linguagem é, talvez, como pontuam Melman e Lebrun, o derradeiro limite da condição humana, o que a caracteriza, determina e restringe sua ação num mundo que se pretende ilimitado e transparente, pois...

[...] há, efetivamente, leis de que somos tributários e sobre as quais a descoberta freudiana mostra, notadamente através da prática da psicanálise, que são as da linguagem, enquanto esta é própria dessa espécie bizarra que se chama espécie humana. Não podemos, seja qual for a qualidade de nossos votos, decidir à nossa maneira.

(MELMAN, 2003, p. 43).

Por mais liberdade que possamos vivenciar neste início de século, com referências simbólicas desbotadas, nós habitamos a linguagem. Seremos falantes nos submete a um eterno enfrentamento da ausência que ela evoca. Daí a importância de deixar falar a criança, ao invés de querer calá-la por meio de um rótulo e de deixar falar o professor, ao invés de enchê-lo com informações e protocolos.

Falar supõe um recuo, implica não mais estar ligado às coisas, podermos nos distanciar delas, não estar mais apensa no imediato, na urgência. Mas, conseqüentemente, falar exige uma renúncia, um desiderato, falar obriga um desvio forçado, à perda do imediato. Falar nos faz perder a adequação ao mundo, nos torna sempre inadaptados, inadequados; assim, podemos nos felicitar por aquilo que a linguagem nos permite, mas podemos também nos lamentar daquilo que a linguagem nos fez perder. (LEBRUN, 2008, p. 16).

A verdade perseguida pela ciência empírica, generalizável e pretensamente universal exclui a verdade do sujeito, singular e cindida.

A relevância da Psicanálise se acentua a partir de seu propósito de atender ao que a ciência desatende por estar fora de seu interesse, quer dizer, de sua recolocação da relação do sujeito com o objeto de saber. Portanto, para a Psicanálise, o saber está situado como verdade do sujeito, verdade essa que, como saber, é um enigma, pois a verdade só pode ser dita pela metade, enquanto é a verdade de um sujeito cindido em sua própria consciência.

(JARDIM; HERNÁNDEZ, 2010, p. 532, tradução nossa).¹⁴

Justamente o que a ciência positivista deixa de fora, que é o saber inconsciente, constitui-se no objeto de investigação psicanalítica.

O saber do inconsciente não é buscado como se busca conhecer os objetos de estudo na proposição das ciências cartesianas, o inconsciente é encontrado e a forma de se fazer isso não se estabelece seguindo metodologias positivistas, porque é um saber que não é factível de controlar ou quantificar.

(JARDIM; HERNÁNDEZ, 2010, p. 535, tradução nossa).¹⁵

¹⁴ “La relevancia del psicoanálisis se acentúa a partir de su propósito de atender lo que la ciencia desatiende por quedar fuera de su interés, es decir, de su replanteamiento de la relación del sujeto con el objeto respecto al saber. Por lo tanto, para el psicoanálisis el saber está planteado como verdad del sujeto, es decir verdad que como saber es un enigma, pues la verdad sólo puede decirse a medias en tanto que es la verdad de un sujeto escindido de su propia conciencia.”

¹⁵ “El saber del inconsciente no es buscado como se busca conocer a los objetos de estudio en el planteamiento de las ciencias cartesianas, el inconsciente es encontrado y la forma de hacerlo no se establece siguiendo metodologías positivistas, por lo cual es un saber que no es factible controlar o cuantificar”.

A pesquisa psicanalítica pode ser entendida como uma mostração, não como demonstração ou comprovação de uma teoria, mas é, em si mesma, a construção de uma teoria (JARDIM; HERNÁNDEZ, 2010) ou a instalação de uma pergunta.

Segundo Mrech (1984, p. 47), “*O método, bem como a teoria, são sempre criados/ recriados por aqueles que resolvem praticar a psicanálise*”.

5.3 O papel da direção

De que modos a Psicanálise pode incidir nas práticas de gestão escolar? Pode o diretor ser analista ou “praticante da Psicanálise”?

Para analisar as questões acima, que configuram o cerne do dispositivo da reunião de discussão de caso que procura mobilizar a visão de criança reinante na escola, é preciso antes aprofundar como atua a figura de direção nas reuniões pedagógicas regulares, comuns, realizadas semanalmente. A RPDC é um formato distinto e será apresentado e discutido adiante.

Nas reuniões pedagógicas regulares, logo após o horário da saída das crianças, iniciamos esse encontro de duas horas sentados em círculo – na verdade, uma linha disforme que segue as paredes de um salão, mas de modo a que todos possamos nos ver. Essa disposição convoca a equipe a uma atitude de maior concentração, deixando outros afazeres de lado e minimizando conversas paralelas. De acordo com o estudo de Pessoa (2008), o círculo é uma designação comum à noção de grupo e um símbolo, tanto associado à Távola Redonda do Rei Arthur, que imprime igualdade entre todos os membros, quanto à imagem materna: “[...] *uma grande boca, de onde sai o discurso coerente do grupo ou uma multiplicidade de bocas que se entreddevoram, ou um sexo feminino, buraco central que a palavra do presidente-falo penetra e fecunda*” (ANZIEU,¹⁶ 1993, apud PESSOA, 2008, p. 26).

A imagem do círculo evoca também a ideia do todo como representação da esfera, mas, conforme Lacan adverte em vários momentos de seu ensino final, o círculo porta um furo.

¹⁶ ANZIEU, D. *O grupo e o inconsciente: o imaginário grupal*. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 1993, p. 171.

O furo ou espaço aberto no meio do círculo talvez seja um componente importante do dispositivo RPDC, que nunca foi realizado ao redor de uma mesa, por exemplo.

Na disposição circular, não somente o contato face-a-face é facilitado, como também o acesso a significantes oriundos da postura corporal. Além da comunicação verbal, portanto, outros significantes compõem na interação com a equipe, compondo um eixo de comunicação inconsciente – não o analisamos, nem o interpretamos, mas consideramos sua existência e seus efeitos.

A dimensão simbólica do corpo e dos sinais que ele possa oferecer para compor a rede discursiva grupal é de grande importância, porém o corpo, em sua materialidade, precisa ser considerado. Lacan afirma que a experiência analítica incide justamente na substância do corpo, como substância gozante: “[...] *um corpo, isso se goza. Isso só se goza por corporizá-lo de maneira significativa.*” (1972-1973, p. 29). O corpo é o que se encontra “sob o hábito” (a vestimenta, o semblante, ou seja, um significante), o que “[...] *talvez seja apenas esse resto que chamo de objeto a.*” (idem, p. 13).

O corpo de seres falantes que somos não é, portanto, equiparável ao corpo de um animal, predestinado por seus instintos geneticamente determinados. Freud já havia feito essa distinção fundamental, ignorada por toda uma corrente de pensamento na Medicina, na Psicologia e na Educação, que persiste na biologização do corpo, amparado, cada vez mais, pelas descobertas das neurociências. Na direção oposta da ideia de que toda produção psíquica é puro efeito de processos neuronais e que o corpo é algo a ser treinado e estimulado, a Psicanálise lacaniana segue, amparada pela clínica, na concepção de que esse corpo da ciência é da ordem do imaginário. Lacan afirma que “*O falasser adora seu corpo, porque crê que o tem. Na realidade, ele não o tem, mas seu corpo é sua única consistência, consistência mental, é claro, pois seu corpo sai fora a todo instante.*” (1975-1976, p. 64).

O nosso corpo é imaginário, mas também, simbólico e real, já que é marcado pela linguagem.

[...] as pulsões são, no corpo, o eco do fato de que há um dizer. Esse dizer, para que ressoe, para que consoe, [...] é preciso que o corpo lhe seja sensível. É um fato que ele o é. Porque o corpo tem alguns orifícios, dos quais o mais importante é o ouvido, porque ele não pode se tapar, se cerrar, se fechar. É por esse viés que, no corpo, responde o que chamei de voz.

O embaraçoso é que, certamente, não há apenas o ouvido, e que o olhar lhe faz uma eminente concorrência.

(LACAN, 1975-1976, p. 18-19).

Desse modo, a presença física da equipe nas reuniões é insubstituível – se somente o discurso verbal fosse importante, poder-se-iam substituir algumas reuniões por fóruns a distância, com trocas de mensagens por escrito ou mesmo por áudio via computador. No entanto, Lacan, em seu último ensino, afirma que é a copulação da linguagem com o corpo que instaura um sentido: “*A Psicanálise, em suma, nada mais é do que um curto-circuito passando pelo sentido – o sentido como tal, definido por mim há pouco pela copulação da linguagem, posto que é a partir dela que dou suporte ao inconsciente, com nosso próprio corpo.*” (LACAN, 1975-1976, p. 118).

Desse corpo sensível ao dizer, o olhar é, de acordo com Lacan, um dos objetos *a*. Enquanto coordeno qualquer reunião pedagógica, com exceção das destinadas a discussão de casos (cujo funcionamento é bem peculiar), gosto de olhar para todos enquanto falo, dirigindo meu olhar a cada um, alternadamente – estar em contato visual aproxima os participantes e enriquece a interlocução com os outros significantes que captamos, permitindo adaptar a fala aos interlocutores. Quando vejo alguém se dedicando a outra atividade (ver fotos, ler outros materiais, cochilar...), de forma continuada ou persistente, revejo o andamento da reunião em minha cabeça, “ouço” o que estou falando e, se achar que seja o caso, mudo o rumo da dinâmica. Olhar a todos enquanto falo serve para colher dados e avaliar a reação e a recepção da equipe, como, por exemplo, detectar o distanciamento de algum professor, sinais de cansaço ou, ao contrário, de interesse. Reconheço que o olhar é parte fundamental da ânsia de controle do *diretor*, cuja função é justamente pretender controlar os processos para que se obtenham os resultados almejados. No entanto não só o olhar não é absoluto, como nem tudo que o olhar capta é consciente.

Pretender dominar algo ou encontrar a solução para a situação que se apresenta é a posição do Mestre, justamente o avesso da posição do Analista, que “[...] *deve se encontrar no polo oposto a toda vontade, pelo menos confessada, de dominar. Disse pelo menos confessada não porque tenha que dissimulá-la, mas porque, afinal, é sempre fácil voltar a escorregar para o discurso da dominação, da mestria.*” (LACAN, 1969-1970, p. 72, grifo do autor). Plantada na posição de Mestre, portanto, na vontade de dominar os processos escolares, o desafio de quem reconhece que há outro campo

discursivo – do inconsciente, do gozo – é conseguir em alguns momentos “escorregar” para a posição subversiva do Analista e se abrir a uma escuta, como será discutido adiante.

A posição discursiva implica necessariamente duas posições, irreduzíveis uma à outra: o agente, quem fala, e o outro a quem se dirige o agente. Quando estamos em situação de discurso do Mestre, típica das reuniões pedagógicas comuns, o mestre, S¹, que fala como autoridade do lugar de onde se comanda, fala a S², o comandado, de quem se espera um mínimo consentimento, se não, a obediência, ou a contestação. Um depende do outro e uma mesma pessoa pode passar de uma posição a outra, porém não é possível ocupar as duas posições ao mesmo tempo. O poder de quem ocupa a posição de Mestre advém somente do significante-mestre S¹ como agente: o poder, portanto, advém do vazio (LEBRUN, 2009). Ao não reconhecer essa interdependência de posições, quem está no lugar de chefe pode se tomar por chefe e imputar que as coisas não funcionem adequadamente por que “[...] *quem ocupa o lugar de S² não faz como ele manda, não executa seu comando*” (LEBRUN, 2009, p. 99).

Do mesmo modo, o comandado tende a pensar que o comandante está errado e que, se ele fosse o chefe, as coisas funcionariam de forma melhor. Reconheço aí uma das motivações que impulsionaram meu percurso profissional até assumir a fundação de uma pequena escola: fazer melhor do que os outros, fazer “dar certo”. Ao chegar lá, tenho que enfrentar diariamente o desencontro entre o ideal e a realidade... como é duro o confronto com a castração! Por isso mesmo, Lebrun identifica que um problema comum nas instituições é que “*Em vez de se reconhecer em lugares diferentes, em uma posição assimétrica organizada no e pelo semblante, cada um faz com que o outro tenha que suportar as consequências de seus próprios limites.*”, ou ainda, “[...] *que a castração seja endossada pelo parceiro.*” (idem, p. 89).

A experiência analítica auxilia, senão possibilita, reconhecer que a autoridade do papel de diretora advém de uma posição discursiva, de um semblante que mascara o vazio. O semblante da diretora aparece claramente em situações corriqueiras: uma professora diz que precisa falar comigo e, quando nos encontramos e pergunto o que ela quer me dizer, ela responde: “Está muito sol!”. Ouço isso de um lugar diferente daquele no qual ela me coloca: diretora-mãe a quem dirige as queixas indiferenciadas e que lhe trará satisfação, ou diretora-toda-poderosa, como se fosse São Pedro e tivesse algum poder sobre o céu. Dou risada, afinal, é verão, também me encontro sob o mesmo sol e

digo “É mesmo!”, aguardo, pois não posso responder sobre isso. Diante de minha não-resposta, que a convoca a falar mais sobre isso, a professora pode então propor: “Será que a escola pode comprar um guarda-sol maior?”, demanda que, essa sim, cabe à direção acolher.

Nas reuniões pedagógicas comuns, dou início à reunião ao falar, sentindo-me reconhecida no papel de diretora. Falar à frente de um grupo, mesmo que em disposição circular, sem destaque físico, posiciona quem fala em local de destaque. Nesse momento, não faz diferença estar sentada ao lado de todos, em círculo: quando falo, estou em posição de autoridade, de destaque, de quem quer atenção. Essa é a posição clássica dos docentes: alguém-que-sabe fala a quem-não-sabe e espera ser ouvido, reconhecido e respeitado por isso. Segundo Lacan (1969-1970, p. 43), “[...] *a função de quem ensina é da ordem do papel, do lugar a sustentar, que é, incontestavelmente, um certo lugar de prestígio.*”.

É uma posição narcisista: o importante é perceber que estou sendo ouvida – reconhecida, aceita – tanto em situações de concordância quanto de discordância. Admiro quando alguém me interpela para questionar ou discordar abertamente, revelando não só ter me ouvido, mas estar presente e ativo, pensando com autonomia – inicia-se uma interlocução fértil, que alimenta meu papel de quem dá aulas, a *doadora*, a *seminarista*. O que nos alimenta, conforme Lacan em seu *Seminário 20 – Mais, ainda* (1972-1973), é a dimensão imaginativa e é justamente no plano imaginário que se encontra essa relação complementar “eu falo-você ouve”, “eu ensino-você aprende”.

No entanto, é por ser claramente um semblante, cujo prestígio advém do papel sustentado, que se percebe que o mestre é, também ele, castrado. Aquele que diz – o sujeito – deixa algo oculto e não se encontra totalmente representado no significante-mestre que, “[...] *ao ser emitido na direção dos meios de gozo que são aquilo que se chama o saber, não só induz, mas determina a castração.*” (LACAN, 1969-1970, p. 93). O sujeito do discurso não sabe o que diz e não sabe quem diz, pois “[...] *o saber fala por conta própria – eis o inconsciente.*” (idem, p. 73).

Por mais besta que seja esse discurso do inconsciente, ele corresponde a algo relativo à instituição do próprio discurso do mestre. É isso que se chama de inconsciente. Ele se impõe à ciência como um fato.

(idem, p. 95).

O gestor-mestre, ao *dar* aulas, *dar* orientações, *dar* explicações e *semear* o saber em sua equipe, deixa cair restos e suas sementes são, ao contrário do que acredita, desconhecidas: o que o Mestre produz não são belos exemplares idênticos a si mesmo, mas objetos *a*, dejetos, revelando a sua divisão subjetiva. A verdade que sustenta o Mestre é o sujeito barrado, castrado – a verdade só pode ser dita como um semi-dizer ou como uma pergunta, um enigma.

O senhor faz, em tudo isso, um pequeno esforço para que a coisa funcione – quer dizer, dá a ordem. Simplesmente cumprindo sua função de senhor, ele perde alguma coisa. Essa coisa perdida, é por aí que, pelo menos, algo do gozo deve ser-lhe restituído – precisamente o mais-de-gozar. (LACAN, 1969-1970, p. 113).

Como diretora, tenho consciência de que minha fala tem “peso”, ou seja, tem efeitos incisivos. Lacan afirma que “[...] *é pelas consequências do dito que se julga o dizer. Mas o que se faz do dito resta aberto.*” (idem, p. 22). Não há como controlar ou predizer quais serão as consequências do que se diz.

No início da minha carreira, preocupava-me muito em saber se as professoras tinham prestado atenção, se tinham entendido, se tinham me levado a sério – hoje, sei que a minha implicação naquilo que falo é o fator principal e único a que tenho acesso. Mesmo quando falo de modo mais despretensioso, sem tanta reflexão anterior ou intenção consciente, a equipe me ouve como autoridade. Às vezes, alguém retoma algo que falei, de que nem me lembro mais, como se fosse uma ordem, um mandato, o que me assusta com o peso de minhas palavras. O que falo não é somente o conteúdo que é dito, mas também, de onde vem o dizer.

A assimetria é resultante de uma diferença de posição – não só diferença de papéis e de funções, de responsabilidades e de poder objetivamente e explicitamente conhecidos, mas de toda uma história e de significantes diversos que levam ao estabelecimento de transferência. Como figura de poder dentro da escola, faço semblante, oferecendo-me a variadas identificações que permanecem no campo do imaginário, mantendo-me alerta, para não atuar nesse eixo e poder me discriminar e comparecer como sujeito, como terceiro. Lebrun (2009), em seu trabalho sobre a clínica da instituição, desenvolve de maneira muito vívida a noção de terceiro ou lugar de exceção, essencial a qualquer organização coletiva, mesmo nos tempos atuais de um

“outro regime simbólico” marcado pelo neoliberalismo, que acredita na completude e na horizontalidade. Para Lebrun (2009), como atualmente o lugar de exceção da direção de qualquer instituição não é mais garantido, com um “reconhecimento automático”, é preciso haver um consentimento entre os participantes de uma dada instituição à função da direção e àquele ou àquela que ocupa esse lugar:

[...] aquele ou aquela que o assuma deverá, por conseguinte, se dar conta das exigências de sua tarefa específica e criar bastante unidade em torno de sua pessoa, mas, ao mesmo tempo, não deverá se colocar na obrigação de se fazer amar incessantemente por aqueles e por aquelas que ele ou ela dirige. Em outras palavras, deverá também ser capaz de suportar certa quantidade de desamor, o que implica, de sua parte, uma irredutível solidão no exercício de sua função.

(LEBRUN, 2009, p. 43-44).

Ouçõ com frequência afirmações, como: “Pode falar com ela, ela é gente boa, vai deixar você fazer isso!”, bem como “Ela é brava, é melhor você nem tentar!” – afirmações que variam de “boazinha” a “crápula”, de próxima a distante, de querida a temida. O significante que me representa como sujeito é qualquer um – o significante é, como explica Lacan, *besta* – é um dentre um enxame de significantes que é tomado por cada um dos participantes da escola.

Há um efeito de transferência com cada um, ligado a significantes-qualsquer que não me são dados a saber, nem importaria. Somente interessa saber que é disso que se trata, e não, de uma competência ou técnica profissional específica, tampouco de mim, do “eu”. Dizendo de outro modo, professores e funcionários se ligam a mim e o que digo tem variados efeitos sobre eles não porque eu tenha estudado isso ou aquilo, ou porque atuo segundo determinada linha de gestão, mas porque se ligam a mim por fatores inconscientes despertados por significantes “*bestas*”, como ter fios de cabelos brancos sob cabelo tingido, ou por ter sobre minha mesa um porta-lápis de cerâmica ou, ainda, por ter sorrido quando alguém disse ter um gato em casa. O laço social, segundo Lacan, é estabelecido sob a forma de discurso e “*Não há nenhum discurso em que o semblante não conduza o jogo.*” (1974, p. 15).

O discurso do Mestre possibilita um laço com os demais profissionais que, ao mesmo tempo em que aproxima e conecta, mantém as posições diferenciadas – de outra forma, o discurso do Mestre conecta a diretora com os educadores, justamente numa

relação de assimetria, a meu ver, condição *sine qua non* para uma boa atuação na direção de uma instituição.

É uma posição difícil, pois o que se pede aos outros como trabalho e produção, como submissão a regras, como delimitação de responsabilidades, implica a interdição do gozo.

Segue-se que todos aqueles que têm de prescrever a subtração de gozo como distribuição das cartas do jogo da condição humana – e, por conseguinte, colocar a interdição de modo que surja o possível – não sabem mais, a partir deste momento, o que os autoriza para essa tarefa. Não esquecendo que ter que aceitar essa subtração como necessária implica submeter-se a ela. Sustentamos que hoje é essa dificuldade que atinge igualmente os professores e os políticos, os diretores ou os pais. (LEBRUN, 2009, p. 39).

O amor ou desamor dirigido a quem exerce a direção, como bem apontou Lebrun, é inevitável ao se assumir esse lugar de exceção, daquele que comanda justamente a subtração do gozo, e não deve pautar a sua atuação. O autor ainda afirma que *“No período da pós-modernidade, que é o nosso, é um verdadeiro trabalho ter que fazer entender que esse lugar continua necessário para o funcionamento do coletivo.”* (idem, p. 44), lutando contra forças entrópicas que procuram anular quaisquer diferenças de lugares, instalando ali *“[...] o magma das relações privadas e dos gozos singulares como meio de vida”* (idem, p. 50). A dificuldade de grande parte das instituições, segundo Lebrun e que identifiquei igualmente entre escolas de meu círculo de relacionamento profissional, é que os profissionais não estão dispostos a perder nada, mas sim a se beneficiarem de seus direitos.

Então não é mais o Um que constitui a instituição e que orienta as respostas, mas unicamente a resposta imediata e unicamente a singularidade, que não deve passar pela representação, que não se apóia sobre um semblante, que não testemunha nenhuma divisão subjetiva. Em tais condições, falar de sua prática para um outro, que terá necessariamente uma leitura diferente, torna-se insuportável.

(LEBRUN, 2009, p. 51).

Sustentada pela experiência analítica e pelos estudos citados nesta dissertação, aposto que valha a pena perseguir na escola um espaço para um encontro com o outro fundado na fala, na tentativa de enfrentar as dificuldades cada vez mais pregnantas neste mundo do mercado de saber (MRECH, 2010). Na sociedade atual, os saberes tornaram-

se mercadorias para serem consumidas prontas, com a promessa de trazerem satisfação garantida, ao mesmo tempo em que são substituídas rapidamente por outras mais novas. A formação continuada de professores é testemunha e parte ativa desse mercado que, afinal, vende a ilusão de tudo poder prever e controlar, ou seja, de mascarar o real. Ao se deparar com o impossível de governar, a opção pode ser incluir a falta, ao invés de tentar mascará-la ou de se demitir de seu papel. Talvez me seja possível experimentar outros lugares, por me encontrar legitimada (ou *me* supor legitimada, o que já é meio caminho andado) pelos participantes da equipe, neste lugar de direção que, como já expus anteriormente, não é garantido por procedimentos administrativos.

5.4 A direção nas RPDC

Nas reuniões descritas como RPDC, a tônica não é a prescritiva e a posição de diretora comparece justamente para convocar outro tipo de funcionamento, em que me retiro do lugar de quem dá ordens ou respostas para me colocar no lugar de quem quer ouvir. Se, inicialmente ou para alguns, a presença da diretora como “ouvinte” possa ser persecutória, já que sua função é a de avaliar os funcionários, com poder decisório de demissão, acredito que a dinâmica da reunião e seus desdobramentos permitem a “quebra” do semblante de “chefe” e giros discursivos.

Após a abertura da reunião e a explicação de seu funcionamento, me calo e a palavra é, então, a do professor ou professora que apresenta o caso. Outros participantes da reunião comentam, fazem perguntas e me abstenho da condução das falas, exceto em momentos em que se forma um burburinho e convido todos novamente a se ouvirem, falando um de cada vez, e na finalização da reunião, quando o tempo se esgota. É muito rico poder escutar os membros da equipe falarem com maior liberdade, exporem suas dúvidas e observações, trocarem ideias com colegas que não trabalham no mesmo horário ou com a mesma faixa etária.

Na RPDC, não há intenção de coordenar a dinâmica do começo ao fim ou de controlar todos da equipe pelo olhar, como nas reuniões pedagógicas comuns. O desafio é estar ali presente, despojando-me da direção. O desafio de “não se levar tão a sério”, como explica Carlos Camargo a partir da admoestação de Lacan aos analistas sobre o

semblante, para não “[...] *acreditar e apostar no semblante como segunda natureza, sob pena de, ao querer encarná-lo, fazendo coincidir o ser e o estar (faux semblant) criar uma fixidez que o faz se levar ‘tão a sério’ ao ponto de, ao não querer se enganar, ser enganado pelo próprio semblante.*” (CAMARGO, 2009, p. 3).

Inicialmente, minha participação, ao falar algo é, assim como a dos professores e auxiliares, a de quem quer entender o que se passa e o que não se passa (o impasse). No entanto, parece-me que o foco dos docentes é saber o que fazer com isso, pois vivem uma urgência prática no cotidiano, enquanto que meu foco é naquilo que emerge do inconsciente. Meu silêncio não é um artifício de quem somente espera o momento propício de dizer a “verdade”, deixando os outros desabafarem, mas uma posição de escuta.

Se eu for dirigir os professores e o que eles falam, obstaculizo seu lugar de sujeitos, mas, ao dirigir o foco da cena – em alguns momentos, apontar ou ressaltar o equívoco, produzir uma pergunta, criar ou manter um silêncio –, faço uma aposta de que ali os sujeitos possam advir e se implicar em seu fazer. Não se trata de uma direção cinematográfica que visa a um produto coeso, nem a um novo método de gestão, mas somente estratégias únicas que brotam de uma atenção flutuante, de um recolhimento, de uma sensibilidade ou de uma abertura.

Conforme Lacan, “[...] *a significância é algo que se abre em leque.*” (1972-1973, p. 25), o que leva a deixar as falas fluírem, transitarem por suas várias significações, sem pretender capturá-las. A partir de algum problema, seja ou não orgânico, seja ou não previamente diagnosticado, na RPDC as diversas denominações/rótulos e “imagens” da criança aparecem, sem serem submetidas a censura moral ou correção teórica. O caldo que ali se produz alimenta uma busca particular para cada profissional, que almejamos saia da reunião com um incômodo: “E agora, o que fazer com isso?”, e não, com uma angústia paralisante que o impeça de pensar ou que resulte em adoecimento, tampouco com uma certeza enganadora de já ter entendido tudo. Porém isso é da ordem do incontrolável, do qual temos alguma notícia no só-depois. Desse modo, a direção tem que se dispor a correr o risco de soltar suas amarras do saber teórico-administrativo para embarcar junto. Esse risco não é outro senão o risco de perda do amor, na medida em que amamos aquele a quem supomos o saber (Lacan, 1972-1973).

A desestabilização provocada numa reunião de discussão de caso deixa a todos, num ou noutro momento, em desamparo, o que mobiliza uma reconstrução ou invenções de novos arranjos. Se, numa análise, o que suporta isso é a transferência, também acredito que, na RPDC, a sustentação dessa desestabilização só seja possível com base em laços bem estabelecidos entre a equipe docente e a equipe de gestão que, como vimos, dispõem de outros recursos e dispositivos de trabalho.

Se a escuta analítica, em situações institucionais, já é um fenômeno bem estudado e praticado há décadas, será pertinente falarmos de escuta em grupos onde o psicanalista é membro participante da equipe? Pode alguém que exerce uma função de autoridade na instituição ocupar também a função do analista – ou, dizendo de outro modo, pode o discurso girar ao seu avesso?

Para tentar responder a essas questões, após o aprofundamento no modo de funcionamento do dispositivo de reunião de discussão de caso, trarei referências de autores que trataram da posição do analista extramuros e da noção de escuta analítica.

CAPÍTULO 6 – A Reunião Pedagógica de Discussão de Caso

A escola não pode estar organizada fundamentando-se na negação da dimensão do Real, mas precisa contar com isso e incluir a falta, não só para admitir e suportar sua impossibilidade ou ineficiência constitutiva e inevitável, mas para encarar que seu material são os sujeitos, em sua singularidade e em sua dimensão ética.

Incluir a falta implica que, sob a vestimenta do saber, resta sempre um dejetivo, o objeto *a*, causa do desejo que impele o sujeito a novas buscas. Se não há lugares fixos para o saber, ele pode circular – entre um professor e um aluno, entre um professor e um colega, ou um coordenador, ou um pai de aluno, ou um profissional técnico. Incluir a falta na Educação é um resultado possível para o educador que foi transformado pela Psicanálise. Não se trata de um educador psicanalista, já que não exercerá o ofício de psicanalista, mas de educador – um educador, no entanto, modificado pela própria análise. Esse assume seu papel como educador, mas assume, ao mesmo tempo, a existência do inconsciente, a dimensão do Real e a falta que nos constitui como sujeitos divididos.

Incluir a falta na Educação é admitir a impossibilidade (e a perversidade) de se oferecer um serviço, cujo produto é inalcançável, sejam esses produtos “cidadãos conscientes”, “crianças felizes” ou “jovens preparados para o futuro”. É admitir também a impossibilidade de contar com um corpo homogêneo de profissionais – formados, treinados, reciclados e atualizados – ou de encontrar programas e metodologias que logrem um resultado mensurável de produtividade e excelência dos alunos em testes. É admitir, enfim, que a Educação não é o campo da eficiência, mas será sempre ineficiente, na medida em que todos os envolvidos nesse processo, que é o ensino escolar, são pessoas e o campo humano é o campo da linguagem, ou seja, do equívoco.

Perguntando-se o que é o impossível da Educação, instigados pela afirmação freudiana de que há três ofícios impossíveis – educar, governar e psicanalisar –, chega-se ao ponto da queixa dos educadores em geral: não é possível “formatar” os educandos à sua “imagem e semelhança”, não se consegue “colocar as coisas dentro da cabeça deles”, pois há sempre algo que escapa.

A educação e o ensino escolar, mais exatamente, não só são possíveis, como se desdobram cotidianamente, porém não com a clareza e a transparência que as teorias

pedagógicas tentam construir. Haverá sempre um ponto de opacidade, algo que não se deixa ver, porém não deixa de produzir seus efeitos nem assim. O convite aos educadores para não se paralisarem diante da atual crise no ensino requer a aceitação e a inclusão dessa falta, desse “caroço” opaco, em si e nos alunos e em suas produções, ao mesmo tempo em que requer a invenção de estratégias para criar novos laços sociais.

“O real, aquele de que se trata no que é chamado de meu pensamento, é sempre um pedaço, um caroço. É, com certeza, um caroço em torno do qual o pensamento divaga, mas seu estigma, o do real como tal, consiste em não se ligar a nada.” (LACAN, 1975-1976, p. 119). Lacan afirma que, quando se chega ao caroço, *“É daí que é preciso partir.”* (idem, p. 120).

6.1. Descrição da instituição

As RPDC são prática há quase vinte anos em uma escola de educação infantil, localizada em São Paulo, em uma região central. Trata-se de uma escola particular que atende crianças desde o berçário até o fim da Educação Infantil, o que atualmente corresponde a crianças de cinco anos. Essa escola funciona em um sobrado, com instalações adaptadas ao funcionamento escolar, de modo que cada agrupamento de crianças utiliza uma sala e exista uma sala de uso coletivo, também utilizada à noite para reuniões de professores e pais. As famílias são de classe média e média alta, com quase a totalidade de pais com formação superior.

Os agrupamentos de crianças são definidos por idade, com limite de número de alunos por classe de acordo com a faixa etária, girando em torno de catorze alunos por turma. Atualmente, a escola atende cerca de cem crianças. Os alunos podem frequentar a escola em meio período (manhã ou tarde) e em período integral, assim como há professores e auxiliares que trabalham em meio período ou em período integral.

A equipe de profissionais pode ser assim descrita: a equipe de gestão é formada por mim (diretora) e por uma sócia pedagoga (coordenadora pedagógica), uma secretária, três serventes de limpeza e uma copeira, quinze professores (em sua maioria, professoras) e cinco auxiliares de classe. Todos os professores possuem formação

universitária em Pedagogia e os auxiliares são, em parte, universitários e, em parte, pagens sem habilitação específica.

A escola, em sua fundação nos anos 1990, esteve identificada às escolas denominadas de “pré-escolas alternativas” (REVAH, 1995), nas quais a equipe de gestão teve sua formação e suas primeiras experiências profissionais. A escola se apresenta como escola construtivista, com metodologia própria. A formação em Psicanálise das gestoras foi ocorrendo ao longo desses anos e só recentemente foi incluído como um dado em seu currículo, explicitado na apresentação da escola.

São realizadas regularmente reuniões de estudo com a equipe docente, eventualmente com a participação de profissionais convidados ou contratados, e reuniões de pais e professores.

As reuniões pedagógicas de equipe (que reúnem professores, auxiliares, diretora e coordenadora pedagógica) são realizadas semanalmente, à noite, com duas horas de duração, em uma sala onde são dispostas cadeiras em círculo. A RPDC é, como exposto a seguir, um tipo diferente de reunião. Além das reuniões pedagógicas, realizam-se reuniões individuais. As reuniões individuais referem-se a uma reunião semanal da coordenadora com cada professor (ou dupla professor e seu auxiliar) e uma reunião quinzenal com cada professor especialista (música, inglês e educação física). Nos horários de reunião individual, programados dentro do período regular de aula, os alunos ficam com algum auxiliar, juntam-se a outra turma ou estão em atividade com algum professor especialista. Assim, verifica-se que existe uma prática de acompanhamento do trabalho docente que, sob diferentes arranjos, consiste em conversar sobre o que acontece na sala de aula e o que é planejado, buscando uma atitude reflexiva dos profissionais.

Por ser usual entre a equipe de gestão e docente, a realização de cursos breves e de especialização, bem como, a participação em pesquisas acadêmicas, o projeto de pesquisa sobre as RPDC foi apresentado à equipe e aceito com facilidade.

Desde minha primeira iniciativa de ingresso no mestrado, o projeto foi compartilhado com toda a equipe escolar. A equipe se mostrou orgulhosa ao perceber que seu trabalho poderia ter um reconhecimento acadêmico. Firmamos o compromisso de manter o sigilo de todos os envolvidos, por meio da alteração de dados pessoais, deixando claro que o foco do projeto é o próprio dispositivo de reunião, e não, os participantes ou os casos discutidos.

6.2. O dispositivo de RPDC

A Reunião Pedagógica de Estudo de Caso – RPDC – é um dispositivo criado pela equipe de gestão da escola em questão, com base em estudos de caso da Psicologia e em experiência prévia com a Pedagogia Waldorf, onde se realizam reuniões em torno de um único aluno. A prática de falar sobre um aluno em reunião de equipe no modelo de RPDC é um convite a “pensar junto”, quando se reconhece que a relação e o trabalho com algum aluno estão difíceis e ninguém sabe ao certo o que fazer. A RPDC foi pensada para que o processo de busca de entendimento e soluções para alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem, ou que criavam dificuldades para a professora e/ou para seu grupo, não se limitasse à sala da coordenação e fosse compartilhado por todo o grupo de professores e auxiliares.

Além da professora de sala, a criança mantém contato e se relaciona com diversos outros adultos da escola, que também enfrentam dificuldades nessa interação, ou não, e participam da educação dessa criança e do modo como ela e sua família se relacionam com a escola.

Apesar de ter se originado em práticas de origem psicológica e pedagógica, o manejo das reuniões segue um posicionamento psicanalítico da parte da equipe de gestão, seja na figura da coordenadora pedagógica, ou na figura da diretora. A partir desse posicionamento psicanalítico, nos interrogamos acerca de que tipo de escuta é ou pode ser praticada nesse modelo de reunião, de modo a não se deixar guiar pelo fascínio imaginário de diagnósticos e rótulos de criança-problema, aluno-de-inclusão, filho-de-pai-ausente, autista e tantos outros, seguidos de seus protocolos de procedimentos.

Utilizar o espaço de reunião de equipe pedagógica para falar de um aluno não é uma prática comum, a não ser quando não há planejamento de reunião e, enquanto “não se faz nada”, ocorre um “desabafo” coletivo em torno de um aluno que está “dando trabalho”. As reuniões de equipe são geralmente voltadas a temas pedagógicos e encaminhamentos práticos da vida escolar e as conversas com relação a alunos difíceis ou preocupantes parecem “vazar” pelos corredores e salinhas de café. Os profissionais do ensino pouco se atêm aos discursos reinantes dentro das escolas, como se eles não tivessem nenhuma função além da comunicação, restringindo seus investimentos a

técnicas e procedimentos que, ilusoriamente, creem dar resultados e procurando, na contramão, fazer calar os alunos e os professores.

A RPDC é aqui considerada como um dispositivo de trabalho em grupo, numa perspectiva psicanalítica de espaço de palavra.

Silvana S. Pessoa (2008) faz uma descrição do estudo de grupos sob a vertente psicanalítica e localiza que todos se baseiam em obras de Freud: *Psicologia das massas e análise do eu*, *Totem e tabu*, *Moisés e o monoteísmo*, *Mal-estar na cultura* e *O futuro de uma ilusão*, embora, em nenhum desses trabalhos, Freud se refira particularmente ao trabalho com grupos. Pessoa verifica a existência de poucos estudos sobre o tema, citando Abrão (2006), Néri (1999), Silva (2000) e Costa (1989). “[...] no inventário de Costa sobre grupos, ele afirma que Bion foi um dos poucos psicanalistas, estudiosos de grupos, que não tentará reduzir o grupo às estruturas psíquicas individuais, como Anzieu e Kaës fizeram.” (PESSOA, 2008, p. 19). Assim, seguindo Pessoa, a transposição de ideias psicanalíticas para o domínio dos grupos é forçosamente inconsistente e geradora de mal-entendidos, já que, como afirmam alguns autores, como Costa (1989), o que importa no grupo é sua dimensão imaginária.

Não pretendo aqui tomar o grupo ou a equipe pedagógica como um elemento dotado de funcionamento particular, como se fosse algo equivalente a um ser, um organismo vivo ou máquina. Esses termos metafóricos e carregados de moralidade são usados em algumas linhas de pensamento sobre os grupos (PESSOA, 2008), porém nesta dissertação, o foco do trabalho não é o grupo, mas a criança vista como um problema na escola ou numa turma específica. Nesta dissertação, o grupo é um dispositivo de trabalho.

Dispositivo é um termo comumente usado na Psicanálise e o utilizo aqui com base na definição de Kaës (2011, p. 66): “[...] é um aparelho de trabalho construído com um certo objetivo. É artifício, construção. É o arranjo de elementos espaciotemporais e materiais apropriados a um objetivo de conhecimento e de transformação.”. Esse autor afirma que o grupo é um dispositivo da clínica analítica, porém assemelha o grupo a um funcionamento psíquico individual, enquanto que aqui o grupo não é tomado nessa vertente imaginária, mas somente como um arranjo.

De acordo com Lebrun (2009, p. 103), “*Infelizmente, a equipe, isto não existe, pois não há sujeito coletivo.*”. Se considerar que a reunião pedagógica também é um

dispositivo de trabalho, sem fins terapêuticos ou analíticos, mas com fins de impulsionar ou mobilizar o trabalho educacional, como é esse arranjo grupal?

Para situar as RPDC no contexto das demais reuniões de equipe, é importante notar que, como já descrito no item sobre a direção, a escola realiza reuniões semanais de equipe, chamadas de reuniões pedagógicas, que reúnem todos os professores, auxiliares e estagiários, com a coordenadora e a diretora. No planejamento das reuniões do semestre, é prevista uma reunião de discussão de caso (RPDC), quando os professores podem inscrever os alunos sobre os quais gostariam de falar, com o objetivo de levar ao grupo o “caso” de um aluno que esteja lhes preocupando. Em outras palavras, é anunciado que, em determinada data, haverá uma reunião de discussão de caso e se abre um espaço para que os professores pensem sobre os alunos numa perspectiva investigativa: há algum aluno que me preocupa? Os conflitos que tenho com Fulano poderiam ser um “caso”? Será interessante pensar melhor nas observações que fiz sobre Beltrano? Os professores começam a falar sobre isso e, nas reuniões individuais, apresentam ou não algum aluno que gostariam de levar à reunião.

As RPDC são, portanto, somente um dispositivo dentre outros utilizados na escola, que podem também permitir que os educadores falem de seu mal-estar e promover espaços de escuta e implicação subjetiva.

Quando há mais de um aluno escolhido pelos professores para a reunião, a coordenadora seleciona o caso, levando em consideração estes critérios: aquele que está mobilizando a maior parte da equipe; aquele que já foi discutido em reuniões individuais e alcançou um nível de reflexão mais apurado; aquele que pode trazer maiores contribuições a todos e, ao mesmo tempo, receber mais contribuição do grupo. Em certas ocasiões, no entanto, a coordenadora agenda uma reunião de discussão de caso em virtude de já haver algum aluno em franca mobilização de toda a equipe, algumas vezes até dos pais, e por causa de dificuldades encontradas por toda a escola para lidar com a questão.

Definido o caso, é pedido que o professor prepare uma apresentação, para expor suas questões e para situar as pessoas que não têm muito contato com a criança ou com o grupo. É uma preparação livre: alguns redigem um texto, outros falam informalmente, sem roteiro, alguns complementam sua fala com fotos ou produções gráficas. Assim como o nome “discussão de caso” é emprestado da Psicologia Clínica, também o é a

ética que pede respeito às pessoas envolvidas, presentes ou não, e o sigilo sobre o que é discutido.

Após essa apresentação inicial, a equipe é convidada a participar, por meio de exposições de sua própria experiência com aquela criança, com perguntas e sugestões. A prática de falar sobre um aluno, em reunião de equipe em que se pretende uma escuta psicanalítica, pode ampliar as reflexões que os professores fazem isoladamente, identificar pontos de fragilidade e de apoio no cotidiano, suscitar a tomada de consciência do papel de cada um na interação com o aluno e, muitas vezes, com seus pais. Percebe-se que é uma prática que auxilia na criação de laços entre os educadores, mesmo entre aqueles que não trabalham diretamente juntos. Esses efeitos, vez ou outra, só são percebidos *a posteriori* e não devem se tornar objetivos a serem alcançados e confrontados com critérios de avaliação previamente definidos.

Como ensina Maria Cristina Kupfer (2001, p. 137), “[...] *quando há circulação de discursos, as pessoas podem se implicar em seu fazer, podem participar dele ativamente, podem se responsabilizar por aquilo que fazem ou dizem.*”.

Esse formato das reuniões de equipe é um elemento importante para sair da imobilidade imposta por definições e diagnósticos de crianças-problema, à medida que se podem colocar em circulação discursos pedagógicos vigentes e fazer emergir novos discursos, em que se mobilize o desejo dos professores. Bastos (2001, p. 50) observa, nas reuniões do Grupo Ponte, que “[...] *a simples oferta desse espaço de interlocução tem como efeito mobilizar na professora o desejo de discutir e pôr em questão o seu saber pedagógico e seu desejo de ser professora*”.

Diferentemente de reuniões prescritivas, não há um participante que detenha o saber sobre o “caso” nem uma autoridade que determine as ações a serem seguidas.

Uma vez que não obtêm respostas fechadas de como devem proceder e conduzir-se em sua tarefa educativa, as professoras se veem lançadas a criar seu próprio fazer educativo pautado na singularidade de seu aluno e não negando a sua condição de sujeito.

(BASTOS, 2001, p. 52)

As reuniões do Grupo Ponte, analisadas anteriormente de forma destacada, são realizadas com a presença de um profissional de fora da escola, o que configura uma situação bem diferente daquela que ocorre na experiência da RPDC: não é um profissional especialista que vem oferecer um espaço de interlocução para dar apoio às

professoras que recebem uma criança difícil, mas é a própria equipe gestora que abre um espaço para qualquer professor que queira discutir sobre algum aluno, ou que tenha um “caso”.

A coordenadora e a diretora também podem falar livremente e, assim como os outros profissionais da equipe, cada um fala de sua própria relação com a criança e com seus pais, de suas experiências, de seus saberes e de suas dúvidas. É frequente que a coordenadora se lembre de dados do histórico da criança, de entrevistas com os pais e com outros profissionais, acrescentando novos elementos à reunião.

A coordenação possui dados sobre a criança, oriundos de entrevistas realizadas no momento de matrícula, de entrevistas com os pais e, eventualmente, com profissionais clínicos que atendam aquele aluno. A escola sempre realiza uma entrevista de matrícula com os pais de cada aluno, tendo como base um questionário informativo que se assemelha às anamneses típicas da prática psicológica, no qual constam dados de saúde, histórico de desenvolvimento (motricidade, comunicação e fala, brincadeiras preferidas), rotina, alimentação, hábitos familiares (convívio familiar, quem cuida da criança, atividades de lazer, religião) e expectativas dos pais em relação à escola. Mãe e pai são convocados para a entrevista, porém, em alguns casos, ocorre de somente a mãe comparecer ou de os pais virem em horários diferentes.

O questionário funciona como um pretexto para se conhecer a família, esclarecer o posicionamento da escola diante de certas demandas dos pais, levantar pontos importantes de orientação aos professores e aos próprios pais, sobretudo, para o período de adaptação. É frequente que, ao longo do percurso escolar de uma criança, voltemos às anotações do questionário ou nos recordemos de algo que foi falado, que só ganha significação *a posteriori*. Quando a criança possui algum problema que requer atendimentos especializados, os pais são inquiridos a respeito e fornecem as orientações necessárias para que a criança entre na escola. O contato direto com os profissionais clínicos é geralmente feito somente após a adaptação escolar ou quando for avaliado pela coordenadora como pertinente.

Por mais dados que a coordenadora possa ter obtido sobre a criança, tais conhecimentos e informações não perfazem uma totalidade. Quando se considera o sujeito que habita a criança, pela abordagem psicanalítica, não há possibilidade de haver transparência, de se ver tudo o que se passa com a criança, reduzindo-a a dados, sejam quanto a seu desenvolvimento, sejam quanto a suas condições familiares e sociais.

Quando a coordenadora pedagógica – que orienta, supervisiona e avalia a atuação docente – e a diretora (que, em escolas particulares, frequentemente é também a empregadora), abrem um espaço em que não ocupam a posição de tudo-saber e também se interrogam, autorizam a equipe a se questionar.

Essa interrogação que abre espaço para o não-saber-tudo fica potencializada ao não se limitar à sala da coordenação e ser compartilhada por todo o grupo de professores, auxiliares e estagiários, incluindo algumas vezes os demais funcionários da escola. A reunião não tem o objetivo de obturar esse buraco e responder às interrogações (afinal, quem teria a capacidade de fazer isso?), mas, como todo estudo de caso, visa aumentar a compreensão sobre ele, entendida aqui como ampliar suas conexões, criar novas perguntas ou, como afirma Jerusalinsky (2004, p.19), “[...] *arrancar o significante de seu monossentido, ou seja, devolver-lhe a polissemia. Sem quebrar o estreitamento da extensão simbólica não há possibilidade de compreender.*”.

O posicionamento psicanalítico aqui abre a possibilidade de se despojar do semblante do profissional técnico e de falar, assim, de outro lugar. É possível sair da posição de Mestre, desde que o coordenador da reunião não esteja colado e identificado a seu semblante. Não se trata de dissolver as diferenças de lugar, mas sim, de poder, por alguns momentos, mudar de lugar e reconhecer o saber dos demais participantes do grupo.

Quando a equipe de gestão se abstém de fornecer receitas prontas e orientações metodológicas adequadas ao “tipo” de criança, anulam qualquer pretensão à eficiência e à moralização do ensino, onde existe o certo e o errado: trata-se de um território da ética. Na Educação, prática cujos objetivos estão justamente em sua maioria no campo da moral – transmissão de tradições, regras e formação de hábitos, ou seja, um campo “firme” –, o campo ético é pantanoso e não dispõe de mapas. Pelo contrário, é um convite à aventura sem garantias. Em sua análise sobre a ética no campo educativo, Francis Imbert (2001, p. 15) opõe as duas noções:

A ética substitui a perspectiva moral de uma fabricação de hábitos que garante ao Eu sua boa conduta e conformidade às normas, pela perspectiva do sujeito, da fala e do desejo singulares. Exatamente onde a moral estabelece ligações, canaliza, unifica, a ética desliga, desfaz os hábitos, visa a ex-sistência fora dos moldes e das marcas indelévels.

Essa busca ética que visa à ex-sistência fora dos moldes e das marcas pode guiar a desconstrução da visão de criança-problema, substituindo-a pela visão de criança como um sujeito que também não é da ordem do modelo único, um sujeito ideal-universal, mas que é da ordem do singular. Embora com forças opostas, as dimensões éticas e morais estão presentes na Educação e, se o cotidiano escolar nos assola com prescrições do campo da moral, da ordem da necessidade e do dever, é imprescindível garantirmos espaço para o campo da ética, da ordem do desejo, se pretendemos caminhar na direção da formação de sujeitos, e não, de objetos – “[...] *o objeto Eu-Mestre ou o objeto criança-submissa*” (IMBERT, 2001, p. 31).

Esse processo de formação subjetiva é sempre incompleto e infundável e é por isso que a educação escolar, sob essa perspectiva, é eminentemente prática e não pode ser reduzida a uma técnica, a uma pedagogia. Como destaca Voltolini (2009),¹⁷ “*Se a Educação cede espaço à questão metodológica, típica da tecno-ciência, não poderá evitar de se deparar com a confusão de rumo, inevitável para quem apesar de parecer ter alguma clareza sobre como fazer, perdeu qualquer noção de para onde se está indo.*”

Caminha-se, portanto, em terreno pantanoso, da ética, do enigma, da polissemia, talvez com algumas áreas de maior firmeza, sem mapas precisos. Isso implica maior esforço, não só por parte dos professores diante de seus alunos, quanto da equipe gestora, diante de professores e funcionários, que também não podem ser reduzidos a objetos.

Ao mesmo tempo em que é a representante da hierarquia e das regras, a equipe gestora, numa proposta de reunião como essa, vê-se colocada na posição ambígua de defensora de um ideal, para subverter a ordem e pulverizar os modelos. Simultaneamente, a equipe gestora considera o professor ou o funcionário que fala como um sujeito não reduzido a seu papel na escola e procura também sair das amarras de seu papel de liderança e assumir as próprias lacunas, colocando em circulação suas questões e fantasias, assim como todo aquele que se veja afetado pelo caso. Nesse esforço, ao lado da penosa ferida narcísica que se reativa, quando se assume a própria incompletude, se conquista a possibilidade da criação. Esse aspecto da confluência entre os papéis de diretora e psicanalista – talvez o mais crítico na argumentação de uma

¹⁷ Vide nota de rodapé 10.

escuta possível na escola de educação infantil, de acordo com o dispositivo apresentado – será desdobrado em item posterior.

A coordenação procura encaminhar a discussão nas RPDC para pontuar elementos importantes que devem continuar ou começar a ser observados e, chegando próximo ao limite de tempo, pode sintetizar algumas conclusões a que o grupo chegou (mesmo que sejam conclusões temporárias, provisórias). Embora a expectativa dos docentes seja a de obter orientações práticas, o objetivo da RPDC não é esse. O movimento do grupo às vezes demanda orientações, porém, mesmo quando são criadas algumas dessas, não são os elementos principais da reunião, pois as discussões de caso sempre terminam “em aberto”. As questões inconclusivas são as mais férteis, o que gera um paradoxo: inicia-se a discussão de caso com um incômodo do professor/professora e o mais produtivo é terminá-la com um incômodo maior ainda?

A equipe gestora precisa suportar o incômodo docente, a angústia diante da falta de conclusões explicativas ou diretivas e, até mesmo, a resistência explícita, ciente de que o dispositivo da RPDC não é um caminho *tuto, cito, iucunde* (seguro, rápido e agradável), assim como o processo de análise, segundo explicou Freud para uma plateia de médicos em Viena (1904).

“Em tempos nos quais o pragmático, o lucrativo, o otimizado imperam, é preciso resgatar um ensino em que o educador terá que se jogar no sabor do vento, sem intenção de manipular, fazer render.” (KUPFER, 2001, p. 120-121). A produção de perguntas sem respostas e de novos incômodos é sinal de que o saber inicial sobre a criança em questão foi abalado e que novos elementos surgiram, sobretudo, sua relação com o campo social-escolar e a posição de cada educador nesse cenário.

Ao modificar o ângulo de visão de cada um sobre o problema inicialmente apresentado, abre-se a possibilidade de mudança dos discursos e, como expõe Kupfer (2001), a mudança nos professores pode “transbordar” para o grupo de crianças, sem que tenha havido explicação ou orientação específica. Não é raro, no dia seguinte a uma reunião de discussão de caso, a criança “do caso” comportar-se de modo totalmente diferente do relatado por seu professor e pela equipe, sem que se houvesse colocado em prática qualquer uma das observações ou orientações comentadas. Os professores, às vezes, comentam que foi “mágica” ou que “a criança ouviu tudo”, pois não há um nexos causal entre o método empregado e o resultado, como os professores estão habituados a esperar no ensino.

A RPDC possui uma continuidade e se desdobra em reuniões individuais, porém cada uma é dedicada a um caso diferente e, assim, a opção por chamá-la discussão, e não, estudo de caso. Prolongar o foco de toda equipe numa única criança poderia ter o efeito oposto ao desejado, ou seja, em vez de esgarçar os rótulos e propiciar os deslizamentos dos significantes, estigmatizaria ainda mais a criança. O objetivo não é “criar caso”, mas desconstruir os casos que se formam no cotidiano escolar.

6.3. A construção do caso: o incômodo

A RPDC foi criada num contexto de escola privada de educação infantil e se inspira, em parte, em estudos de caso provenientes da Psicologia, da qual não são exclusividade. Estudo de caso é uma técnica usada em situações de ensino e pesquisa qualitativa em diversas ciências humanas e sociais, bem como em situações gerenciais de administração, porém não é uma técnica específica, nem uma metodologia com passos pré-definidos.

Pode-se dizer que os estudos de caso têm algumas características em comum: são descrições complexas e holísticas de uma realidade que envolvem um grande conjunto de dados; os dados são obtidos basicamente por observação pessoal; o estilo de relato é informal, narrativo, e traz ilustrações, alusões e metáforas; as comparações feitas são mais implícitas do que explícitas; os temas e hipóteses são importantes, mas são subordinados à compreensão do caso. Assim, um estudo de caso é mais indicado para aumentar a compreensão de um fenômeno do que para delimitá-lo; é mais idiossincrático do que pervasivo [...]. (CESAR, 2005, p. 6).

Na Psicologia e na Psiquiatria, a apresentação e a discussão de casos clínicos não fogem dessas características. Além da modalidade de relato do caso, pode-se acrescentar a apresentação do próprio paciente, como ocorria nas investigações realizadas por Charcot, no século XIX, na França, que tanto inspiraram Freud.

A discussão de caso realizada no contexto dessas reuniões pedagógicas parte do relato do professor ou da professora sobre uma criança, um grupo de crianças ou situações específicas que configurem para ele ou ela um “caso”, ou seja, algo que esteja incomodando ou preocupando a um ou mais membros da equipe da escola. O principal

é que a definição do caso esteja baseada na percepção do professor, na relação daquela(s) criança(s) com ele, do mesmo modo como comenta Jerusalinsky (2004, p. 16) a respeito de casos clínicos: *“Torna-se caso, propriamente dito, quando ele nos apresenta um enigma, uma interrogação. E na formulação desse enigma e dessa interrogação o papel fundamental é nosso e não dele.”*

Assim também na escola, o papel fundamental é do professor que se interroga diante de uma criança ou uma cena – os “casos” não estão previamente definidos a partir das características orgânicas, comportamentais ou familiares dos alunos – como é comum ocorrer preconceituosamente com alunos portadores de deficiências ou com aqueles que sejam provenientes de outra classe social ou cultura, filhos adotivos ou de pais separados, por exemplo. Os casos também não são definidos pela coordenação pedagógica, que demanda ao professor ou professora uma produção ou solução. É o professor ou professora que demanda à coordenação uma resposta e tal demanda é reendereçada à equipe e ao próprio professor.

Ao recebermos a matrícula de algum aluno identificado como “inclusão” (portador de alguma deficiência ou patologia previamente diagnosticada), alguns professores sugerem que lhe dediquemos a próxima RPDC, porém resistimos e deixamos a definição em aberto. Somente com um tempo de trabalho com o aluno é que os educadores podem elaborar algumas questões e, na interlocução com os pais e/ou com os colegas, no trabalho de supervisão e orientação com a coordenadora, configurar o que aqui chamamos de caso. Cada educador lida de um jeito singular com cada aluno, também visto em sua singularidade – e, certamente, o que é causa de dificuldade ou profunda angústia para uns, não é para outros.

Desse modo, é imprescindível que os educadores (todos que lidam com a criança, e não, somente os professores de sala) possam falar sobre todos os alunos e seus pais, fato que auxilia a equipe de gestão a configurar as turmas e designar os profissionais responsáveis a cada ano e possibilita que se transformem os incômodos, estranhamentos e dificuldades em interrogações que impulsionem a criação de um fazer educativo artesanal (que leva em conta o coletivo, de modo singularizado). Não são todos os incômodos que se transformam em casos a serem discutidos numa reunião de equipe, mas aqueles que parecem exceder os demais dispositivos de trabalho escolar e que já mostram sinais de estagnação, de repetição.

6.4. Discussão do caso: conversação e escuta

O sujeito não é aquele que pensa.
O sujeito é, propriamente, aquele que engajamos,
não como dizemos a ele para encantá-lo,
a dizer tudo – não se pode dizer tudo -,
mas a dizer besteiras, isso é tudo.
(LACAN, 1972-1973, p. 28).

Durante as RPDC, percebe-se que o interesse e o envolvimento da equipe é grande: todos querem falar e ser ouvidos, há argumentações apaixonadas, há sugestões desconcertantes e lembranças e questões inquietantes que geram momentos de silêncio. É uma dinâmica diferente das demais reuniões em que há um trabalho intelectual, reflexivo, prático ou deliberativo: geralmente, realizam-se leituras, discussões sobre temas pedagógicos ou decisões coletivas. Nas reuniões pedagógicas semanais, a equipe costuma se mostrar de modo geral menos falante (exceto quando há tarefas em subgrupos), com apartes racionais, lideranças e, às vezes, papéis fixos entre os colegas (aquele que sempre pergunta, o outro que sempre contesta, o engraçado e outros variados semblantes comuns a contextos grupais).

Nas RPDC, os professores são convidados a falar livremente sobre o caso, porém encontram-se na presença de algum representante do poder na hierarquia da escola: no caso, a coordenadora e ou a diretora. Percebe-se que o convite não é para explicarem alguma coisa ou apresentarem respostas ao professor que propôs o caso, mas simplesmente, para que falem. Não se espera que falem como conversam entre si, quando estão longe dos olhos e ouvidos de seus superiores ou chefes – já que elas estão presencialmente ali, mas, ao mesmo tempo em que há um foco e uma direção inicial, que possam deixar suas associações fluírem mais livremente e falarem com menor censura ao longo da reunião. Ao promover tal circulação da palavra, podem ocorrer giros discursivos e, assim, fazer surgir novos semblantes, inclusive para a diretora.

Introduzir na rotina escolar uma reunião com um formato tal que inaugure um espaço sem formatação, que abra um espaço sem contornos definidos, é um dispositivo que busca romper com esse funcionamento padrão que o grupo apresenta após certo tempo de trabalho em conjunto. A proposta é apurar a escuta para outros discursos que surgem à margem do discurso profissional, já que essa tende ao discurso da Universidade: fala-se do lugar do saber consagrado, seja ele da teoria, da experiência ou

da titulação profissional. Nas demais reuniões, os educadores temem se expor como profissionais diante dos colegas e de seus chefes e evitam falar, para não fazerem “perguntas bobas” ou expressarem opiniões divergentes do discurso oficial aprovado pela comunidade escolar. Apesar de, como educador, sua posição ser justamente a do discurso do Mestre, o idealizado é que se fale do lugar do saber, que corresponde ao discurso da Universidade.

Lacan acredita que o discurso da Universidade se esclarece por progresso no discurso do Analista – o objeto *a*, causa do desejo, a quem o saber se dirige, passa a ocupar o lugar de agente do discurso, que interrogará o sujeito dividido. Lá, onde falava o saber, fala o resto, aquilo que pode sustentar o suposto-saber.

Lacan afirmou que “[...] *há emergência do discurso analítico a cada travessia de um discurso a outro.*” (1972-1973, p. 23) e, se o discurso do Analista emerge em cada giro discursivo, podemos pensar que, no âmbito de uma reunião de equipe pedagógica em que haja circulação da palavra, mesmo sem a presença de um psicanalista encarnado na figura de um terceiro, podem ocorrer momentos de ato analítico (escuta, dizer, gesto). O ato analítico é aqui entendido como aquele que fura o discurso simbólico-imaginário, possibilitando que o real venha à tona e produza efeitos, ou seja, é o ato que, como enunciado do discurso do Analista, revela que o sentido buscado é aparência, tem limites, pois já dizia Lacan que “*Não há, em parte alguma, última palavra.*” (1972-1973, p. 85).

Não há, nesse modelo de reunião, a busca de uma palavra última, ou de uma palavra sábia, correta. A mesma atenção se dá àquilo que é falado como certezas e àquilo que emerge nas bordas, nas conversas paralelas, nos comentários sussurrados e nas brincadeiras. Desloca-se o agente significante-mestre e, repentinamente, o sujeito dividido ganha voz, colocando em ação o discurso da Histórica: O que queres de mim? A ausência de parâmetros e respostas nesse tipo de reunião pode ser tomada como a permanente insatisfação da histórica e os docentes, ao se interrogarem, só aí podem produzir um saber singular, próprio. Esse movimento não se faz sem custo, pois o que permanece sob recalque, o objeto *a*, cobra seu preço e não é incomum a sensação de angústia ou que alguém adoeça ou se machuque “sem querer” nos dias subsequentes.

Porém a tentativa institucional de manter tudo certo, tudo no lugar, ou de realizar uma reunião produtiva e eficiente procura manter a todos no silêncio ou permitir intervenções do lugar de Mestre ou de Universidade. Quando o sujeito dividido aparece

falando “besteiras” ou frivolidades, é prontamente corrigido, repreendido ou ignorado, quando é justamente aí que Lacan mostra haver possibilidade de implicação e de criação, já que é ali onde não aparece alienação.

Importante salientar que os professores não são convidados a “dizer tudo”, como se estivessem em análise, tampouco a dizer “besteiras”: a convocação institucional é para que falem sobre um aluno, sobre o caso em questão. Como não há outra tarefa nem metas claras a se atingir, a mente divaga, vai recolhendo as falas dos demais, vai se envolvendo em lembranças, trazendo imagens, e eis que aparece algo que movimentava o grupo. Eis alguns desses exemplos:

- algo intrigante: “Vocês já repararam como a mãe sempre parece cansada, não importa o dia ou a hora?” – algo que ninguém tinha pensado ou se dado conta, mas que todos concordam, sem saber o que significa;

- algo ligado a uma cadeia de significantes: “Ele não lembra aquele menino que estudou aqui faz tempo na classe da Fulana?” imediatamente todos lembram qual era o menino e desencadeia-se uma série de associações;

- algo chistoso: “O pai é duro ou mole, afinal?” e todos caem na risada.

O mais comum é a questão inicial embutir uma hipótese de que o problema da criança reside em sua constituição física-neurológica, em sua personalidade/seu caráter ou em seus pais e, ao longo da reunião, aparecerem brechas e falhas nessas hipóteses, acrescidas de lembranças, associações e relatos dos professores que fazem aparecer a delicada e complexa trama que é tecida na relação subjetiva professor-aluno. O que antes parecia “sem saída”, começa a se mexer, embora não se saiba para onde.

Quando um professor relata um tema comum do cotidiano das escolas de educação infantil, como agressão entre colegas ao disputar um brinquedo ou um tema que também se refere à vida doméstica, como resistência em dormir, os participantes se põem a fazer perguntas, contar suas experiências e trazer mais dados sobre a criança. Percebe-se que não se encadeia um diálogo no sentido de falas encadeadas, com perguntas e respostas, mas as falas vão surgindo na roda, umas em seguida das outras, às vezes, de modo concomitante.

As falas dos diversos participantes se entrecruzam e considero válida a contribuição de Kaës (2011) quanto a esse aspecto em particular, com sua experiência de psicanálise em grupos, quando identifica a criação de uma polifonia de cadeias associativas grupais: *“Em situações de grupo, os enunciados de fala e os significantes*

associados às mímicas, às posturas e aos gestos constituem uma pluralidade de níveis de discurso. Esses se ordenam segundo um duplo eixo sincrônico e diacrônico, individual e intersubjetivo.” (KAËS, 2011, p. 71-72), ou seja, o encadeamento das falas em grupo é caracterizado por sua alteridade e dialogicidade.

A alteridade confere ao discurso sua função social, já que ele seria justamente o campo do encontro com o outro, enquanto o conceito de dialogicidade, segundo o mesmo autor,

[...] designa o fato de que cada enunciado apresenta relações com outros enunciados sobre o mesmo objeto, bem além do fato de que ele pode ser uma resposta de um locutor ao enunciado de seu interlocutor. Assim, mesmo o enunciado monológico possui uma dimensão dialógica. Bakhtin denomina pluridiscursividade a força dialógica da linguagem. (KAËS, 2011, p. 151).

A polifonia é um efeito da força dialógica da linguagem e Bakhtin, segundo Kaës, identifica uma organização polifônica em toda produção semiótica: “[...] *a lógica que a organiza não é da determinação linear e da identidade, mas aquela, transgressiva, do sonho ou da revolução: outra lei opera aí.*” (KAËS, 2011, p. 150). Conforme a abordagem lacaniana, pode-se afirmar que a própria lei da linguagem opera, mas não dentro de uma visão da semiótica ou da linguística, mas sim, na linguística proposta por Lacan no *Seminário 23 – O sinthoma* (1975-1976), a partir da investigação em Joyce.

Enquanto a linguística trata do enunciado e de sua coerência lógica, na linguística, se trata da língua transformada pelo gozo (MRECH, 2005). Na linguística, o significante apoia um significado ou uma cadeia de significados e a linguagem transcorre no campo da metáfora, no qual o sentido é compartilhado. Na linguística, o sentido não importa e as referências se deslocam no eixo da metonímia, produzindo novas significações. Não há um sentido literal ou um código unívoco na linguagem, mas uma pluralidade de significâncias, da qual não há totalidade a ser apreendida.

Falar é revelar e esconder – a função de comunicação não é possível de modo que a mensagem recebida ou percebida como tal coincida exatamente com a mensagem-intenção proferida, pois há estruturas e relações subjacentes em todo discurso. “Interrogar-se” e “deixar falar” no contexto institucionalizado, que segue uma direção distinta das reuniões de modo geral e no qual se busca dirigir e limitar as falas, fazer

perguntas “inteligentes” e ser produtivo é criar espaço para a palavra. A Psicanálise opera pela palavra (MILLOT, 2001), oposta à obstaculização do pensamento e ao enclausuramento do sentido, já que “[...] *a verdade não pode ser toda dita na palavra, que parte dela permanece indescritível por se referir ao inconsciente.*”, como ensina Pereira (2002, p. 237).

A escuta do inconsciente é, pois, prerrogativa para que se possam encontrar novos sentidos e tolerar o sem-sentido presente na prática cotidiana com as crianças. Interrogar a noção de criança implícita nos discursos docentes e abrir espaço para pensar – que, na definição de Guattari e Deleuze¹⁸ (1991, apud LEBRUN, 2009, p. 66), é “sempre afrontar o caos” – implica o reconhecimento de manifestações do inconsciente.

Não há resposta, explicação, contra-argumentação nem busca de fundamentação teórica, mas parece se processar uma associação livre grupal, conforme descrito por Mrech e Rahme (2009, 2011) a respeito da conversação.

A conversação utilizada nos laboratórios do CIEN e do NIPSE traz, como já exposto, uma referência de escuta em situação grupal baseada na psicanálise de orientação lacaniana. Embora, nas RPDC, as crianças não participem e a interdisciplinaridade seja reduzida, os pressupostos básicos fundamentados na Psicanálise e a metodologia da reunião se assemelham.

Durante os encontros, faz-se importante apreender, além da dinâmica estabelecida entre os participantes, como o ponto de vista de um participante pode acender no outro um desejo de debater sobre questões ainda não pensadas. Assim, a *Conversação* aposta no surgimento de algo novo. Na *Conversação*, propõe-se um tema, mas não há um consenso em relação ao ponto que se vai atingir com a conversa ou ao resultado que se vai obter. O objetivo não é produzir um enunciado coletivo, mas uma associação livre coletivizada, como propõe Miller (2003). (SANTOS, 2009, p. 64).

Assim como nas reuniões de discussão de caso, os grupos de conversação que acontecem nos laboratórios do CIEN funcionam fora da lógica do controle de eficiência ou produtividade, mas apostam nos efeitos criativos que podem advir de uma ética da palavra.

¹⁸ DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Qu'est-ce que la philosophie?* Paris: Minuit, 1991, p.186.

Quando os impasses vividos não podem ser escutados e trabalhados, eles empurram a passagens ao ato, a conflitos dilacerantes e ao desânimo crescente. Eles podem ter outro destino, quando aparecem na conversação. Cada um pode encontrar seu ponto cego e em vez de instalá-lo como beco sem saída, pode transformá-lo em enigma, que empurra ao trabalho para encontrar novas saídas.

(Comissão de Coordenação e Orientação do CIEN Brasil, 2009).

Além da dinâmica discursiva de as RPDC se assemelharem às práticas de conversação, é possível reconhecer que também ali há uma escuta. Essa noção de escuta psicanalítica será aprofundada no próximo Capítulo.

6.5. Uma RPDC: o caso da menina H.

A íntegra das anotações feitas durante a reunião que é aqui estudada encontra-se no Apêndice. Muitas leituras podem ser feitas a partir do que foi registrado e os fragmentos aqui selecionados privilegiam o apontamento do modo de funcionamento das RPDC, e não, a problemática do caso. Muitas das ponderações das professoras foram simultâneas, outras consecutivas e, certamente, não representam a totalidade do que foi naquele momento falado ou exposto, mas revelam a minha escuta.

H. era uma menina de dois anos que poderia ser descrita como uma “criança normal”, inteligente, ágil e graciosa, com problemáticas comuns à maioria de crianças dessa idade. H. apresentava oscilações em seu processo de desfraldamento, crises de birra, conflitos com os colegas e dificuldades de sono. Apesar da banalidade dessas questões para quem está acostumado com crianças dessa faixa etária, sua professora não conseguia parar de se preocupar com ela e todos os dias apareciam novas questões com queixas e recomendações trazidas pelos pais nos momentos da recepção ou da saída. Por mais que se fizessem reuniões entre a coordenadora e a professora e entre a coordenadora e os pais, as dificuldades pareciam piorar a cada dia e H. começou a ficar estigmatizada na escola, como uma “criança difícil”. No limite entre designar H. como um problema ou imputar o problema aos pais, a professora pediu para levar o caso de H. à RPDC.

Dentre vários elementos que tornavam o cotidiano escolar difícil e preocupante para a professora, H. mostrava medo de personagens de histórias infantis e perturbações de sono. Após uma breve apresentação da criança à equipe, uma conversa começa a acontecer de modo fluido, semelhante a uma “associação livre coletivizada”, conforme ensina Miller, exposto em Santos (2009).

P¹¹⁹: *Como H. estava com medo das histórias, comecei a contar de outro jeito.*

C: *Os pais trouxeram a questão do medo.*

P¹: *A mãe disse que contava quantas vezes ela acordava à noite: 11 vezes, 14 vezes...*

P: *Ela ficava esperando para contar!*

P: *Quando vocês contavam a história, ela tinha medo?*

P¹: *Não, ela adorava! Depois, os pais disseram que colocaram o berço dela no quarto deles.*

P: *Ela tinha problema de sono desde o berçário...*

O encadeamento pode ser percebido a *posteriori*, pelos significantes que conduzem a outros significantes, como nesse exemplo aparece em *contar* (contar quantidades e contar histórias) e *berço-berçário*. Os sentidos evocados também podem se encadear. Quando é relatado que a criança tem medo, a coordenadora sinaliza que os pais trouxeram essa questão (pois não havia sido anteriormente percebido esse medo na escola) e, em seguida, a professora expõe outro comentário dos pais que ilustra justamente um medo deles, ligado à dificuldade de sono da criança. Durante a reunião, porém, não há direcionamento das falas, nem tentativa de fazer conexões entre elas.

As opiniões e hipóteses levantadas não são tomadas como afirmações que devem ser confrontadas com a verdade. Quando a coordenadora responde, o faz não de um lugar de saber, mas de quem também se interroga. Ao se deixar circular livremente as explicações encontradas por professores, pais e profissionais técnicos, mantém-se a abertura para considerar a criança como um enigma que não se reduz a formulações estanques.

¹⁹ P¹ = professora de H.; P = demais professores e auxiliares; C = coordenadora; D = diretora.

P¹: *Outra queixa dos pais: a mão na boca constantemente... será que é dente? Eu e a professora do outro período observamos e perguntamos aos pais, eles confirmaram.*

P: *É uma coisa de prazer também.*

P: *Não é ansiedade?*

C: *Pode ser para aplacar a ansiedade...*

P¹: *Em atividades dirigidas, ela conseguia fazer, mas, nos momentos mais livres, colocava a mão na boca e isso virou hábito.*

A proposta de sugestões de encaminhamento prático sempre surge entre os professores, que se exercitam em seu saber docente e se identificam com o colega. A coordenadora e a diretora não se propõem, nessa dinâmica, a fazer propostas práticas que poderiam ter o estatuto de ordens ou daquilo que é “certo” fazer, nem qualificam as sugestões dadas, que assim permanecem no plano horizontal das identificações.

P: *E a entonação com que vocês contam a história?*

P¹: *A gente tinha toda uma preparação... na festa do dia das mães, contei a história para as crianças, junto com as mães, e todos gostaram.*

P: *Conta pra ela aquela história: “Até as princesas soltam pum!”*

As hipóteses ligadas a teorias psicológicas ou a conhecimentos de desenvolvimento físico são trazidas, sem destaque ou crítica, em meio a outras falas.

P: *Foi uma gravidez difícil?*

As perguntas sem resposta não são necessariamente recolocadas. Algumas vezes retornam, outras vezes permanecem “no ar” e são lembradas dias depois e, algumas vezes, se perdem sem registro consciente. O que terá levado uma professora a perguntar sobre a gestação de H.? Que hipóteses ela estaria elaborando? O que produziu em quem ouviu? O desenrolar da reunião vai encorajando também outros participantes a proferirem suas hipóteses.

P: *Será que tem alguma coisa a ver com visão, audição... acho que ela não foca muito bem.*

P¹: *Acho que o olhar foge, quando ela sabe que está errada...*

As falas descritas acima mostram como os professores não consideraram a visão como um sentido puramente biológico, mas sim, como algo associado ao olhar. Os professores se permitem pensar “em voz alta” e lançam mão de sua interação com a criança para avaliar as hipóteses apresentadas. O desenvolvimento das funções físicas está atrelado ao processo de constituição subjetiva, já que as funções são convocadas a entrar em funcionamento a partir da relação com o outro, e não, seguindo um destino previamente traçado pelo código genético. Alguns conhecimentos vão sendo tecidos a partir da experiência prática, sem recorrer a teorias de desenvolvimento ou à teoria psicanalítica.

P: *Pode fazer um livro do G2, todo ano tem um que tem medo (nesse momento, o grupo se lembrou de outros alunos e trouxe diversos exemplos de crianças na mesma faixa etária que apresentavam medo de personagens das histórias infantis).*

Apesar da repetição do “comportamento” de medo diante de histórias, são histórias singulares que são trazidas, permitindo uma abertura a não se criar uma categoria.

Na discussão a respeito do medo de H. referente à história da Branca de Neve, que se manifesta na dificuldade para adormecer, em sucessivos despertares durante a noite e na tensão criada entre pais e escola, emerge uma fala que provoca risos de todos.

C: *É que dá uma vontade de dar uma maçãzinha para ela dormir, né...*

Aí, entra a identificação de todos com essa mãe que parece desejar que a filha durma, que se cale – às vezes o professor também deseja o silenciamento de certos alunos. A identificação entre sono e morte é comum e, nesse conto de fadas em particular, aparece explicitamente. O medo também pode ser entendido pela “ameaça” de que a mãe deseje a morte da filha e não é preciso interpretação ou explicação

intelectual, numa leitura que só é possível *a posteriori*. Os risos, por si só, já demonstram essa conexão inconsciente e a liberação socialmente permitida de desejos inconfessáveis pela via da metáfora e do humor.

P¹: *Quando a menina encostou na perna de H., só encostou, sem bater, a mãe disse: “Você não faça isso com a minha filha!”. Senti como se ela estivesse falando com um adulto, foi muito chato...*

D: *O que podemos fazer nessas situações?*

P: *Dar uma cotovelada na mãe!... (risos)*

A possibilidade de expor desejos agressivos sem retaliações é o reconhecimento do educador como sujeito e da linguagem como gratificação simbólica. Em outras situações escolares, uma fala que demonstre agressividade dirigida a uma mãe não seria motivo de risos, mas sim, de reprovação, daí o caráter específico desse dispositivo de reunião, em que se suspendem os mecanismos usuais de censura e possibilitam saídas linguageiras à angústia e à agressividade.

Os risos voltam a aparecer, nessa mesma reunião, com outra fala da coordenadora, que parece faltar ali justamente onde é esperada, criando um furo nas falas guiadas por uma tentativa de construção de sentido.

C: *Os pais se armam de argumentos racionais, quando indiquei a analista, o pai queria saber qual era a linha, currículo etc. e eu disse: “não sei, mas eu sei que ela é boa e é para ir lá.”.*

A coordenadora abdica de argumentos racionais e sustenta um lugar diante dos pais de saber-suposto. O que terá causado a graça: a coordenadora não dar argumentos refinados, admitir que enfrenta situações em que “não sabe tudo”, ou ter enfrentado o pai que constrange as professoras? A posição feminina da maior parte da equipe docente implica frequentemente uma postura submissa diante dos pais (nesse caso, os pais-homens, e não, o casal parental). A coordenadora aqui parece ter ficado entre uma posição masculina de se impor, “curta e grossa”, e uma posição feminina de “peitar” o pai sem explicações racionais, admitindo não saber.

Os pais também são idealizados nas escolas e os professores esperam não somente das crianças que se comportem como crianças normais, mas de seus pais que se comportem de maneira coerente, dedicada, firme, amorosa. É comum esperar pais ideais, porém a constatação de que há contradições e conflitos é fundamental para o reconhecimento de um sujeito cindido no papel de pai ou de mãe.

P: *Eles são exigentes, mas não colocam limites, a H. faz o que quiser deles.*

P: *O pai diz que não tolera filho mal-educado.*

P¹: *É, mas ensina ela a bater!*

P: *É ambíguo...*

P¹: *Ele é exigente, mas não consegue pôr limite.*

P: *Não, não acho que ele é mole.*

Graças à aceitação de que os pais possam se apresentar como sujeitos divididos e castrados, fica facilitada a aceitação dos docentes em seus próprios limites e conflitos no convívio com a criança.

P: *Se é assim, não dá para jogar um pouco de volta: ué, não foi vocês que escolheram?*

P¹: *É, a mãe não se satisfaz, mesmo quando a gente afirma que está fazendo o que ela quer.*

C: *Há uma contradição mesmo: o pai acha que H. é muito pequena para estar na escola.*

P: *E por que ela fica período integral? Não é uma contradição?*

C: *É, por isso que eles se conflitavam, se sentem impotentes, escolheram o “menos pior” [...] a questão é que eles colocam aqui a origem dos problema de H. – ou nas histórias, ou nos amigos, ou no grupo...*

P: *É fato que muda o problema e a insatisfação continua. Pensamos em estratégias para as histórias, em relação à amiga que bate nela na entrada, pensei em várias coisas...*

Os professores se sentem impotentes quando experimentam várias estratégias, mas sem os resultados esperados. O objetivo dos educadores é acabar com a

“insatisfação” e, quando se aceita – a partir da Psicanálise – que o mal-estar é inevitável, é possível evitar fornecer remédios que façam sedar esse incômodo, já que ele é o motor de toda forma de aprendizagem e criação.

A impossibilidade de satisfação plena aparece também em relação às demandas da criança.

P¹: *Ela é uma criança que está sempre do meu lado, na roda, no lanche...*

P: *Ah, mas não dá para você satisfazer ela o tempo todo, às vezes, ela tem que sentar em outro lugar: “hoje você não vai sentar do meu lado!”.*

P¹: *Ah, mas aí você se prepara para o escândalo...*

P: *Mas você tem que aguentar, deixa ela fazer escândalo!*

C: *Isso que a gente discute: mais atenção, menos atenção, qual atenção? Às vezes, ela entra num pico de angústia que é demais...*

A coordenadora parece chamar a atenção para o dilema do grupo: como dosar a atenção e o limite, ao mesmo tempo em que alerta para o fato de que há alguns “escândalos” que não são somente encenação, são crises reais de angústia. De qualquer forma, visto que não existem respostas prontas e certas na Educação, os professores se encontram na mesma situação dos pais diante da dificuldade de dormir: deixá-la ou não chorar?

O convite da RPDC destina-se a olhar para a criança em questão como um sujeito que merece ser escutado, considerando que esse sujeito é um falasser e está em contínuo movimento, numa rede discursiva. A criança é falada por seus pais e pelos professores e adultos que se dedicam a cuidar dela.

Num dispositivo assim aberto de reunião, em que as falas vão aparecendo em associação livre, falar sobre uma criança mobiliza conteúdos infantis dos participantes, que podem se identificar com o lugar em que a criança é colocada. O professor pode exigir dos alunos o que lhe foi exigido e atuar de forma a manter o comportamento inadequado que diz querer alterar.

P¹: *Eu criei uma mascote, a coelhinha, e deu certo...*

P: *Ah, mas não pode fazer coisas exclusivas só para ela!*

D: *Isso acho que é ciúme...*

P: *De quem?*

D: *Cada um precisa de uma coisa!*

O comentário sobre o ciúme fica no ar, como um convite à reflexão sobre o que incomoda cada um, quando o aluno recebe um tratamento diferenciado, exclusivo. As vivências edípicas de queda do lugar fálico ficam explícitas a seguir.

P¹: *A mãe do outro menino falou: “Ser professora é muito especial, porque você tem que dividir a atenção, mesmo tendo um preferido!”*

P: *Mas não pode colocar ela em evidência o tempo todo, a coisa tem que circular.*

P: *A gente precisa esquecer da H.!*

A reunião termina no horário previsto com essa fala - intuitivamente, sabemos que somente com o esquecimento ou quando certas ideias podem “dormir” dentro da gente, obtemos algum resultado – e, em dado momento, as discussões com argumentos racionais, explicações e entendimentos, se esgotam. Todas as ideias parecem já ter sido dadas e questionadas e resta apenas abrir mão das tentativas de controle da situação.

“O preferido”, tema que surge no final da reunião, é delicado e mobiliza a ferida narcísica de todos. “*A coisa tem que circular*”, como afirmou uma professora, pode referir-se ao afeto e à atenção da professora, mas também remete ao próprio falo: a “evidência” e o poder não deve ser posse e privilégio somente de um.

CAPÍTULO 7 – A escuta na escola

Escutar parece algo simples, entretanto, para além do fato físico de se perceber e identificar sons, a escuta compreende identificação, interpretação ou decodificação do que se ouve. Há diversos trabalhos de pesquisa que abordam o trabalho com grupos a partir da palavra e muitos com foco na utilização de um conceito de escuta, porém de um modo diferente da abordagem psicanalítica. Cito inicialmente duas experiências de escuta no trabalho com grupos, para poder, depois, situar melhor a escuta psicanalítica.

Ao descrever as funções de uma equipe de análise institucional em Unidades de Saúde Pública (SANTOS; CASTRO, 2011) ou de um psicólogo escolar (MARTINS, 2003), esses autores utilizam uma noção de escuta que foca as relações institucionais, e não seus usuários, objetivando identificar e acolher as demandas dos grupos. Sob alguns aspectos, tais experiências se aproximam de uma concepção psicanalítica, quando se referem a implicação subjetiva e quando reconhecem fatores inconscientes e a incompletude inevitável de seu trabalho. Contudo a escuta fica identificada com o acolhimento dos enunciados ou com a validação de dizeres, num plano de relações intersubjetivas.

Referindo-se à atuação do psicólogo escolar, Martins (2003, p. 41) defende o que denomina de escuta clínica:

Nesse sentido, o trabalho do psicólogo se inscreve na ordem da intersubjetividade, do vivido, da experiência, o que nos leva a reconsiderar a questão da *clínica* no âmbito da psicologia escolar enquanto uma *escuta clínica*, caracterizando o trabalho do psicólogo como uma espécie de *acompanhamento* dos fenômenos que emergem no cotidiano escolar. (grifos do autor).

A concepção de escuta clínica utilizada por Martins (2003) no campo da Psicologia Escolar busca apoio na abordagem multirreferencial para defender uma visão ampliada dos fenômenos, posicionando-se contra uma redução positivista do campo educacional.

Abordar multirreferencialmente a instituição escolar significa também assumir uma outra postura em seu cotidiano, uma postura que não se

inspire nos modelos positivistas nem cartesianos – cujo objetivo é simplificar a realidade para melhor controlá-la. Uma postura que se estrutura numa escuta, numa escuta clínica, que aqui deve ser entendida como uma forma de acompanhamento, um acompanhar da realidade escolar em sua historicidade, resgatando-se o vivido, o experienciado. [...]

Tal lugar – o da escuta – possibilita ao psicólogo criar situações coletivas, espaços de construção de conhecimentos sobre si mesmo – sobre a escola, sobre as experiências dos envolvidos no processo educacional etc. – de tal forma que os problemas vividos sejam amplamente discutidos e a busca de soluções para os mesmos, compartilhada. (MARTINS, 2003, p. 44-45).

Essa escuta imputada ao psicólogo diz respeito às vivências com o compartilhamento de sentidos. Escuta como acompanhamento implica uma relação de reciprocidade, de diálogo, que não corresponde ao papel de um psicanalista, já que esse não comparece como um semelhante (BASTOS, A., 2009). A noção de escuta, segundo Martins (2003), parece se pautar nos planos simbólico e imaginário de uma realidade a ser acompanhada, resgatada e desvelada, para discussão de problemas e busca de soluções.

A escuta em situação institucional está geralmente acoplada à ideia de transformação da própria realidade do grupo, como encontramos na pesquisa de Santos e Castro (2011), que realizaram encontros com equipes de saúde básica. Ao descrever as conversas que ocorreram nos encontros, percebe-se que há uma escuta de acolhimento e acompanhamento das experiências vividas, de modo semelhante ao preconizado no texto anteriormente citado.

Vieram à tona as necessidades reais das pessoas reais, pessoas cheias de vida e, às vezes, da vida, cheias de dores, de alegrias, de graças. As experiências estenderam-se muito além do que as prescrições médicas podem alcançar e mostraram o quanto é mais complexo o trabalho dos profissionais que ali se capacitavam. Imanência da vida no seio social. Foram aparecendo as variações, as diferenciações, as vontades únicas, improváveis, incomparáveis, outros devires. Entrementes, não era o empirismo que buscávamos nesta aparentemente ingênua conversa em torno dos fazeres, mas os saberes desqualificados, saberes históricos carregados de memória de lutas e forças para revogar a tirania da instituição do saber. Acontecia o acoplamento de saberes; reativávamos o saber das pessoas, da experiência dos trabalhadores de saúde com o cuidado da vida da população.

(SANTOS; CASTRO, 2011, p. 328).

Criar um espaço para os participantes falarem visa, nesse caso dentre outros fatores, a revogação da “tirania do saber”, o que implica um deslocamento de lugares e de saberes, porém ainda num plano imaginário, onde poderia haver “acoplamento de saberes”. Se a Psicanálise também convoca à destituição do saber como lugar da verdade absoluta, não é em referência a algum saber específico, a determinada corrente teórica ou ideológica, mas sim, como se vê no último ensino de Lacan, ao próprio saber.

Santos e Castro (2011), ao promoverem o que denominam de escuta, buscam a fundamentação de sua posição em Foucault e Deleuze, ambos filósofos com interlocução com a Psicanálise, quando esses afirmam a multiplicidade de singularidades e, portanto, as incertezas que compõem um campo de experimentação humana. Aqui, também o grupo é considerado um dispositivo, para que haja circulação da palavra e a emergência do que é previamente desconhecido, porém a concepção de sujeito e a posição ocupada pelo analista institucional remetem a uma escuta no plano de um diálogo compreensivo, uma escuta interpretativa, ou seja, restringe-se aos campos do simbólico e do imaginário, desconsiderando o real que permanece fora do sentido.

Um dispositivo articula um conjunto de várias linhas de natureza distinta, ou seja, uma multiplicidade. No encontro no qual falamos da nossa vida, das fraquezas, das vontades, dos destinos, dos impasses e dos exercícios de liberdade – no encontro no qual experimentamos, da vida, suas mais diversas máscaras, realizamos essa dobra de nós mesmos, do que em nós é questão, prisão ou destino de liberdade – isso que chamamos subjetividade.

(SANTOS; CASTRO, 2011, p. 329).

Quando os autores relatam que há algo em nós que “se dobra”, que “faz questão”, talvez estejam desse modo reconhecendo a divisão do sujeito, que não se sabe por completo, contudo não há sujeito em si mesmo, mas sim, como efeito de um discurso. Ao falar de “nossa vida, das fraquezas, das vontades”, as falas são endereçadas a alguém e esse laço social, ou discurso, permite a prática da Psicanálise, quando há quem se posicione a interpelar o sujeito dividido.

No discurso analítico, se pode, então, elucidar melhor que se trata da escuta psicanalítica e do modo como se diferencia da noção de escuta comumente utilizada em outras abordagens, como exposto anteriormente, que se aproximam da escuta praticada nos primórdios da Psicanálise.

7.1 A escuta na Psicanálise

A escuta psicanalítica nasceu da clínica com as histéricas, que se dirigiam ao analista – inicialmente, o próprio Freud, falando-lhes como se ele pudesse saber dizer-lhes algo sobre o seu desejo. A primeira menção direta de Freud sobre a escuta foi em 1912, quando discorria sobre a técnica psicanalítica para memorizar os dados do paciente, sem fazer notas durante a sessão, de modo articulado com a atenção flutuante: “[...] *consiste meramente em não querer fixar-se em nada em particular e em prestar a mesma atenção flutuante a tudo quanto se escuta.*” (FREUD, 1912, p. 111, tradução nossa²⁰). Freud faz um paralelo entre a regra fundamental da Psicanálise, de que o paciente fale tudo quanto lhe vier à mente, sem censura prévia, com a recomendação para que o analista também não censure sua escuta.

A regra, para o médico, pode ser formulada assim: “Ele deve afastar toda ingerência consciente sobre sua capacidade de atenção e se abandonar por inteiro a suas memórias inconscientes”, ou expresso isto em termos puramente técnicos: “ele deve escutar e não dar importância se se fixar em algo.”

(FREUD, 1912, p. 112, tradução nossa²¹).

Para Freud, a escuta deveria, então, estar livre tanto de reflexão cognitiva quanto de complexos inconscientes do analista, os quais pudessem interferir e selecionar o que é escutado, descartando, por exemplo, o que surge como caótico ou incoerente.

Conforme explicam Macedo e Falcão (2005), a técnica da escuta foi se transformando da busca exploratória de lembranças e traumas, da interpretação dos elementos inconscientes que apareciam por meio de chistes, lapsos e sonhos, para se tornarem cada vez mais referenciados nos efeitos da transferência.

A escuta analítica, sob este preceito técnico de tornar consciente o inconsciente, fica revestida de um saber e de um poder, ou utilizando a expressão lacaniana, o analista fica em um lugar de sujeito do suposto saber. Lugar que, quando delegado pelo paciente, pode, nos momentos iniciais da análise, auxiliar que palavras sejam enunciadas a esse outro,

²⁰ “[...] *consiste meramente em no querer fijarse (merken) em nada em particular y em prestar a todo cuanto uno escucha la misma ‘atención parejamente flotante’.*”

²¹ “La regla, para el médico, se puede formular así: ‘Uno debe alejar cualquier injerencia conciente sobre su capacidad de fijarse, y abandonarse por entero a sus ‘memorias inconscientes’; o, expresado esto em términos puramente técnicos: ‘Uno debe escuchar y no hacer caso de si se fija em algo’.”

visto pelo paciente como possuidor de um saber pleno e absoluto. Entretanto, na medida em que o processo avança, cabe ao analista a recusa da ocupação desse lugar. [...]

O cuidado com a escuta de si mesmo aparece no texto freudiano como condição *sine qua non* para a possibilidade de exercer uma escuta em relação ao outro. (MACEDO; FALCÃO, 2005, p. 69).

Para que haja analista, é preciso que alguém possa então se recusar a se identificar com esse lugar de saber, que o analisando supõe encontrar ali; escutar o outro desde um lugar de não-saber, de um lugar de objeto *a*, que se presta à transferência. Segundo Alice Bastos (2009, p. 97), “*A posição do analista de orientação lacaniana ao escutar seu paciente é a de ‘douta ignorância’, ou melhor, de um sábio não saber, que impede, por exemplo, a generalização de um caso particular e único.*”. Desse modo, é condição para haver escuta que o psicanalista, em sua própria análise, aprenda a se escutar, para abrir mão de seu narcisismo e abdicar de impor seus desejos sobre o analisando.

No entanto, ainda segundo Bastos (2009), é um engano pensar na escuta analítica como uma escuta passiva, pois ela é provocativa e impele o analisando a falar e a se deparar com seu próprio não-saber, a suspender suas verdades, a se questionar e se implicar com sua singularidade.

Mannoni (1977, p. 162) percebe, nos textos freudianos, como, ao longo de uma análise, “[...] *o paciente é sustentado em sua interrogação*” e como o saber surge entre analista e paciente. O saber derivado da escuta pode ser considerado como “[...] *efeito de um ensino, quer dizer, como efeito de uma iniciativa em que, de uma certa forma, é o paciente que se encontra no posto de ensinante.*”

O analista não escuta somente o que é falado verbalmente, mas se dirige ao discurso que ali se presentifica, mesmo sem palavras. Alonso (1988) aponta para a escuta do silêncio em análise, revelando uma atitude de busca que nomeia de “exercício da suspeita”.

Se o silêncio não diz diretamente nada, algo nele se insinua, e quem escuta atentamente recebe as pegadas, as marcas que adquirem forma no momento em que germinam as palavras, ainda que estas, também enganadoras, portem em si o silenciado. É desde então que o exercício da suspeita se torna presente porque há um a mais do que o dito para ser escutado. (ALONSO, 1988, p. 21).

Graças a sua escuta, portanto, o analista não mais busca recuperar uma história ou acessar o recalçado, mas capta elementos e faz intervenções (com palavras, silêncios, atos) para possibilitar simbolizações estruturantes (MACEDO; FALCÃO, 2005), já que, desde a conceitualização da pulsão de morte, a Psicanálise lida também com conteúdos não-representados. Tais conteúdos, presentes nos silêncios ou nas repetições compulsivas e mortíferas, são identificados na abordagem lacaniana com o real, que resiste à simbolização e ao sentido.

A escuta analítica recolhe os pedaços de real e preserva ou realiza com eles os furos no discurso simbólico corrente, para que o analisando possa criar novas amarrações simbólicas. Nessa perspectiva, a escuta não é um elemento de comunicação, mas, ao contrário, pode ser pensada como ruptura, designando o lugar disjuntivo (distância, dissimetria, diferença, diferimento) do analista (FÉDIDA,²² 1989, apud DALÓ, 2008).

A noção de escuta na Psicanálise, além de ter se transformado ao longo do tempo, desde Freud, pode assumir diferentes versões, de acordo com a abordagem clínica. Mesmo na abordagem lacaniana, podemos identificar diferentes momentos: um primeiro momento em que a escuta estava voltada para a busca de verdades, ainda no contexto de inconsciente transferencial; um segundo momento de transição, direcionado para o desejo; e, no terceiro ensino de Lacan, a escuta se volta para o gozo, no âmbito do inconsciente real. Conforme explica Mrech (1999a, p. 28), “[...] *uma escuta que remete para algo não-estruturado.*”.

Lacan já falava, desde o início de seu ensino, em “ressonâncias da interpretação”, pois o significante faz algo ressoar. Na ressonância entre o simbólico (a linguagem) e o imaginário (o corpo), o analista pode encontrar o sentido, que corresponderia à interpretação e, nessa perspectiva, pode-se falar em escuta. No entanto, ao considerar que o real é algo fora do sentido, acrescenta-se a esse circuito um vazio, uma “significação vazia” com efeito de furo. O que pode ressoar daí para ser escutado?

Lacan remete mais à leitura do que à escuta, dedicando-se, cada vez mais, à escrita, numa vertente distinta da linguística e da literatura. “*A escrita me interessa, posto que penso que é por meio desses pedacinhos de escrita que, historicamente, entramos no real, a saber, que paramos de imaginar.*” (LACAN, 1975-1976, p. 66).

²² FÉDIDA, P. Modalidades da Comunicação na Transferência e Momentos Críticos da Contratransferência. In: _____. (org.) *Comunicação e representação: Novas semiologias em psicopatologia*. São Paulo: Editora Escuta: 1989, p. 118.

Miller (2009, p. 172) complementa, afirmando que “*A escrita da fala confere outro estatuto ao significante*”, precipitando-o em forma pictórica e de modo autônomo em relação à fala. Lacan fala de letra para se referir à inscrição do gozo que marca o real de modo cifrado ao sujeito. Assim como ocorre no caso dos nós borromeanos, a escrita aqui segue uma lógica definida por Lacan como ciência do real, buscando demonstrar ou coisificar o impossível.

Em seu *Seminário 25: Momento de concluir*, segundo Miller (2009), Lacan diz que o sujeito-suposto-saber do psicanalista é suposto saber “ler de outro modo” e ler demanda o apoio da escrita, daquilo que se inscreve no inconsciente, porém o simbólico é inadequado para abordar o real, que não cessa de não se inscrever. “*O simbólico, no fundo, é fator de confusão.*” (MILLER, 2009, p. 194). Lacan abandona a ideia da primazia da palavra sobre as coisas – o simbólico só faz as coisas fantasmaticamente – e, se o simbólico é inadequado ao real, no seu último ensino, Lacan aponta para outra direção: a tentativa seria de imaginar o real ou associar o real ao imaginário, segundo Miller (2009).

Essa materialização imaginária leva Lacan a pensar o ato analítico como corte, e não mais, como interpretação, escuta ou leitura: o psicanalista, diante do tecido da tagarelice do analisante, deve cortar. O ato analítico é um ato de corte, que “[...] *muda a estrutura dos objetos representados*” (MILLER, 2009, p. 198), sem intermediação do pensamento – retomando a recomendação de Freud.

7.2 A escuta em instituições

*La presencia del analista, encarnada en alguien,
alguien que pueda ocupar ese lugar, de lograrse, modifica
la estructura del Hospital, que puede pasar de ser
un no-lugar, un lugar de goce, de aplicación
de tecnologías e inventos de laboratorio,
a convertirse en un espacio para el sujeto,
campo de la palabra y el lenguaje.
Amílcar Gómez, “Instituciones”*

Um autor que trata da escuta psicanalítica em situações coletivas é o belga Jean-Pierre Lebrun, psiquiatra e psicanalista, que se refere a uma experiência de supervisão institucional, quando é chamado como um consultor, ou seja, como o psicanalista-

especialista que poderá tratar os males da instituição. O autor considera ser um trabalho analítico, já que o entende por uma reorganização da distribuição de gozos. Como a análise não é praticada em grupos, propõe-se a “[...] *ouvir fenômenos institucionais com um ouvido analítico, se nos for permitido usar essa pirueta.*” (LEBRUN, 2009, p. 79), enumerando quatro princípios:

- os fatos institucionais trazidos devem ser tomados como fatos de discurso, ouvindo-se também os silêncios e lapsos;

- supor que os membros compartilhem um gozo, e não somente, uma razão social;

- como não existe sujeito coletivo, só se podem tirar conclusões sobre o que está em jogo e serve como “enodamento” para os diferentes sujeitos;

- o instrumento que o psicanalista dispõe é a transferência e deve estar atento a que tipo de demanda a instituição lhe dirige.

A principal advertência, nunca demais para ser repetida, é que a Psicanálise não traz nenhum ideal a ser alcançado nem solução aos impasses que uma instituição ou grupo precisa encontrar por si só, mas pode pontuar as “[...] *restrições às quais estão submetidos os seres falantes*” e que estruturam o coletivo (LEBRUN, 2009, p. 262). Ao reconhecer que “[...] *a fala implica inevitavelmente a ausência da satisfação completa*”, conforme explicitou Lebrun, ao mesmo tempo, se valoriza a fala, único instrumento de que cada um, como aquele que diz, possa existir como sujeito, ao lado dos outros.

Esses princípios se aproximam da escuta realizada nas reuniões do Grupo Ponte, como descrito anteriormente em mais detalhes, referenciada na teoria de Lacan sobre os quatro discursos. O grupo é considerado como uma rede discursiva e as falas não são tomadas em relação ao sujeito singular da enunciação, mas em um contexto coletivo de transferência, considerando-se que não se trata de um grupo terapêutico.

Convocando os professores a falarem de seu mal-estar e, depois, abrindo para a interlocução com os demais participantes, o Grupo Ponte promove uma circulação discursiva que “[...] *não permite que o grupo assuma o lugar de destinatário (o outro) a que o agente do discurso o remete*” (BASTOS, 2005, p. 145), instigando o professor a agenciar um novo discurso e tentar produzir algo diferente. A escuta é, então, pensada como um dispositivo de uma clínica ampliada (BASTOS, 2003, 2005) e busca promover uma confrontação de cada um com seu dizer, possibilitando situar a posição

do aluno na estrutura discursiva da escola e se implicar num fazer educativo próprio, que leve em conta a singularidade desse aluno.

Outra experiência de escuta analítica em situação coletiva é a descrita nos laboratórios do CIEN, Centro Internacional da Infância. Os participantes desse centro utilizam a conversação como metodologia de trabalho interdisciplinar e identificam que a circulação da palavra e a abertura ao inconsciente ocorrem por meio de alguém que, diferentemente de assumir o semblante de psicanalista diante do grupo, como ocorre nas situações anteriormente apresentadas, posiciona-se como ao-menos-um, apoiando-se em sua formação analítica.

Este ao menos um não está aí como psicanalista, mas como aquele que, apoiando-se em sua formação analítica, oferece a garantia de que neste lugar a palavra do outro, que porta sempre uma mensagem inédita, será colocada em seu justo lugar: o de contribuir para um avanço na prática de cada um. Este ao menos um é também aquele que, por sua presença ativa, encarna o traço-de-união entre as diferentes disciplinas presentes no laboratório. Ele está lá para que cada disciplina possa fazer ouvir e valer sua maneira de praticar com o real ao qual sua presença também confronta. Ele é também aquele que, por sua experiência clínica, pode permitir escutar o que a psicanálise de orientação lacaniana poderia dizer disso guiando-se pelas lições de Freud e de Lacan. (LACADÉE, 2007, p. 7).

7.3 A escuta analítica na RPDC

Tais relatos corroboram a possibilidade de uma escuta analítica em configurações diferentes da clínica individual, como se pretende no dispositivo das Reuniões Pedagógicas de Discussão de Caso.

Como numa conversação, o grupo nas RPDC entra numa espécie de associação livre coletivizada e, em alguns momentos, apoiada em minha formação analítica, percebo assumir excepcionalmente uma posição de analista, com a atenção flutuante e a escuta aberta ao inconsciente. Utilizando uma metáfora usada por um analista-professor em Curso de Formação em Psicanálise,²³ a posição do analista é como a posição de um pescador, que lança sua isca e fica ali, em atenção flutuante, sensível ao movimento da boia, à espera do momento em que algum peixe a mordisque – o analisando fica ali

²³ Informação verbal de Cláudio Waks, em aula realizada no CEP (SP), em 19/05/2010.

falando seu blá-blá-blá, o analista faz algumas intervenções, até que... o inconsciente é fígado e algo novo emerge.

O que faço, então, quando algum “peixe” é fígado? Diferentemente de uma sessão de análise, não há na RPDC um objetivo terapêutico, mas sim, a pretensão de criar um espaço de circulação da palavra. Os “peixes” fragmentos de inconsciente, que também podemos chamar de fragmentos de real, furam a rede discursiva simbólica por si mesmos, surpreendem, des-consertam, mobilizam. O que *não* fazemos é buscar uma interpretação (já que não se trata de analisar o inconsciente como transferencial), nem negar o inconsciente com estratégias de racionalização, de censura moral ou de mudança de foco. Ainda utilizando a metáfora, após puxar o peixe para fora da água, o objetivo não é pegá-lo e destrinchá-lo, matando-o, mas aceitar que ele escape de volta, sem, no entanto, fingir que não o vimos.

A atenção é dirigida aos detalhes, ao estranho, ao inusitado: uma palavra, uma frase interrompida, uma confusão de nomes. Freud já havia alertado para o fato de que não existe tropeção que não seja da ordem de um ato falho, ou seja, que não seja efeito do inconsciente. Ao repetir algo que foi dito, fazer perguntas que convidem os participantes a falar mais sobre isso, cria-se um espaço de desestabilização, que pode levar cada um a se recompor, levando em consideração seu desejo, ou, em outras palavras, implicando-se naquilo que diz.

Numa RPDC cujo caso era um grupo de crianças de 4 anos, uma professora pergunta à colega que apresentava o grupo se ela tinha trazido as caricaturas feitas pelas crianças. A professora diz que não, mas iria buscar os auto-retratos. A utilização indiferenciada entre as colegas de auto-retratos e caricaturas soa “gritante” para mim, porém parece passar despercebido pelo grupo. Repito, intrigada: “Caricaturas?” faz-se uma pequena pausa, a professora diz: “Não, eu pedi para eles fazerem um auto-retrato.” e prossegue. Se para essa professora o significante caricatura utilizado por sua colega e repetido por mim não criou novas associações imediatas, trouxe à tona como uma das participantes ouviu, sem saber, que ali se tratava de verdadeiras caricaturas dos alunos, salientando suas características bizarras. Não temos como identificar quais desdobramentos isso pode ter tido em todos os demais. Talvez pudesse ter sido aproveitado ao longo da reunião, porém ficou para mim como algo importante que foi considerado nas reuniões com a Coordenadora e nas reuniões individuais com essa professora, que teve dificuldades em perceber como estava “presa” às imagens caricaturais de seus alunos.

(Relato desta pesquisadora a respeito de uma RPDC, 2012).

Se, numa análise, a desestabilização é suportada pela transferência, a hipótese é que, também na RPDC, essa quebra do discurso corrente (LACAN, 1972-1973) só seja viável se houver transferência com a figura da diretora ou da coordenadora, também com formação em Psicanálise. O discurso corrente ou *disco-corrente*, *discorrente*, como propõe Lacan, expressa como os discursos correm no mesmo lugar, como um disco que gira, pois “[...] *para tudo que diz respeito à relação entre os homens e as mulheres, o que chamamos coletividade, a coisa não vai. [...] e uma grande parte de nossa atividade se passa a dizer isto.*” (LACAN, 1972-1973, p. 38). Apesar de não ser, portanto, privilégio do discurso analítico, nele, se fala mais disso que não vai, ou seja, de não haver relação sexual. Não há complementariedade, visto que “[...] *os homens, as mulheres e as crianças não são mais do que significantes*” (idem, p. 38) e há sempre algo que escapa – o real.

Dessa forma, no âmbito de uma RPDC, podemos falar do inconsciente freudiano, ao qual temos acesso pela transferência, e também do inconsciente real, defendido por Lacan no fim de seu ensino. O inconsciente real encontra-se justamente onde não opera a conexão transferencial (MILLER, 2009), onde não há sentido ou interpretação, onde algo “não vai”.

Uma professora relata sua preocupação com um menino que fala continuamente palavras como cocô, xixi, peido, bunda e cocô meiado. Um colega pergunta o que é “cocô meiado” e várias possibilidades surgem: cocô na meia, cortado pela metade, cocô melado... e todos caem na risada. Não apresentamos nenhuma interpretação ou explicações teóricas sobre o comportamento do menino, sobre aquela reação dos educadores, tampouco sobre os produtos escatológicos infantis, porque não buscamos formular um sentido para tudo. Tudo o que faz sentido é da ordem do semblante e há um gozo no próprio uso da língua. O incômodo da professora sobre esse aspecto se desfez, talvez pela possibilidade de ela poder entrar em contato com seu próprio gozo infantil perverso, num contexto em que havia uma continência pautada na transferência.

(Relato desta pesquisadora a respeito de uma RPDC, 2012).

Quando se focaliza a atenção em alguma coisa, automaticamente se articula um sentido e se perde o inconsciente real, que é fugidio como um peixe que se tenta agarrar, ou como os resquícios de sonho que vislumbramos ao acordar. Miller (2009, p. 15) explica que a atenção “[...] *adquire aqui um valor oposto ao do inconsciente*” e que, ao prestar atenção no que ocorre no “espaço de um lapso”, afasta-se desse lugar

inconsciente onde se pode estar: “*O que se sabe (ce qu’on sait), consigo (soi), sozinho.*” (MILLER, 2009, p. 15).

Após assumir também a posição de pesquisadora, a escuta ficou prejudicada, pois, a todo momento, percebia-me associando o que ouvia com a teoria, preocupada em “não deixar escapar” o que tinha sido falado. O recurso da gravação não me agradava, já que não se tratava de recolher a dinâmica de uma reunião *in natura*, mas de analisá-la a partir de minha escuta. Porém a preocupação em tomar notas, como já alertara Freud, também obstaculizou minha entrega à atenção flutuante e à participação na associação livre grupal. Ao pretender escrever e analisar minha experiência nas RPDC, fiquei numa posição distanciada – não mais à margem, no litoral sem borda definida entre o dentro e o fora, mas ao longe, como se observasse a reunião por uma luneta. O discurso científico se interpôs.

Numa RPDC sobre um aluno com múltiplas deficiências, realizada durante a elaboração desta dissertação, a dinâmica se assemelhou a uma discussão coletiva, em que todos puderam falar e trocar ideias, expondo suas angústias, porém não considero que houve escuta, tampouco alguma intervenção que pudesse promover deslocamentos discursivos. Minhas anotações se restringiram a falas descritivas e prescritivas dos educadores, algumas revelando a psicologização da educação, como costuma acontecer nas demais reuniões de caráter pedagógico: “Eu entendo o lugar da mãe”, “Não podemos ter a mesma expectativa em relação a ele do que temos com as outras crianças”, “Ele fala pelo olhar”, “Ele fica mal quando os pais brigam”, “Acho que ele tem preguiça para se esforçar”, “Ele repete a mesma brincadeira toda vez”.

Para haver escuta é preciso possibilitar uma ressonância inconsciente do dito e do não-dito, o que exige a recusa a uma posição de agente de um discurso da Universidade, no qual falamos desde o lugar do saber, sustentados pela verdade de um significante-mestre e desconsiderando a divisão subjetiva do outro. A posição do psicanalista direciona a uma histerização do discurso, de modo que possam emergir os sujeitos em sua divisão: “O que posso fazer?”, “O que esse aluno quer de mim?”, “O que a escola quer de mim?”. Acredito que só me permitindo assumir o discurso da Histórica se torna possível passar à posição analítica, com um quarto de volta, a partir dos quatro discursos propostos por Lacan (1969-1970) em seu *Seminário 17, O avesso da psicanálise*, que transcrevo aqui.

$\frac{S^1}{\$} \rightarrow \frac{S^2}{a}$ discurso do mestre	$\frac{\$}{a} \rightarrow \frac{S^1}{S^2}$ discurso da histórica
$\frac{a}{S^2} \rightarrow \frac{\$}{S^1}$ discurso do analista	$\frac{S^2}{S^1} \rightarrow \frac{a}{\$}$ discurso do universitário

Tomando-se em consideração os giros discursivos sucessivamente com as voltas no sentido horário, conforme proposto por Lacan, vê-se como o discurso do Mestre é o que antecede o discurso da Histórica, sendo, portanto, mais favorável a essa passagem do que o discurso da Universidade, no qual se pode facilmente cair, quando se passa pelo discurso do Analista. Da difícil posição de objeto *a*, que responde com um silêncio ou um retorno espelhado às perguntas do outro, parece tentador passar para o lugar de quem sabe, com somente um quarto de volta. Contudo mais um giro será necessário para instalar o discurso de Mestre, característico do papel do educador, de onde se pode mais facilmente assumir a posição histórica de sujeito barrado.

A passagem discursiva de um educador em posição de mestria para o discurso questionador da Histórica, talvez, se mostre facilitado justamente por que o Mestre recalca seu desejo, mas não o recusa. O desafio é, segundo Lajonquière (2011), distinguir o mestre dos impostores da mestria, que nada querem saber de sua castração e seu desejo, utilizando-se de imagens e objetos para obturar qualquer falta.

Que, na formulação lacaniana, a castração se situe, precisamente, embaixo da barra do recalque no discurso do mestre quer dizer isso mesmo: ela opera sob a lógica do recalque, da barra. É por isso também que há discurso do mestre, mas não propriamente mestre do discurso. O exercício da mestria implica o reconhecimento da sujeição à palavra (do discurso como mestre) e, portanto, todo mestre é paradoxalmente aquele que dá testemunho da mesmíssima castração que o anima (LAJONQUIÈRE, 2011, p. 119).

Ao recalcar seu desejo e, assim, ser por ele mobilizado, pode o Mestre lançar-se a uma escuta analítica? Não, por estar situado no avesso do discurso analítico. O Mestre demanda um saber do outro, enquanto que o Analista demanda um saber que não se

sabe. É o giro do discurso do Mestre ao seu avesso, o discurso do Analista, que consiste na escuta, segundo Mannoni (1977): é do outro que retorna a mensagem pela qual o saber chega no lugar da verdade.

Assim, somente quem se percebe como sujeito castrado, dividido, barrado pode, momentaneamente, talvez, abdicar de seu desejo para sustentar o lugar de Analista, convocando o outro a falar. *Talvez* porque, como exposto no derradeiro ensino de Lacan, todos os semblantes, inclusive o do analista, vacilam e ele coloca a Psicanálise como uma hipótese: *se há Psicanálise...* (MILLER, 2009, p. 123).

Esse é o convite para oferecer uma escuta numa reunião com professores em que se pede que falem sobre as crianças-problemas, para o qual tomo emprestadas as palavras de Miller (2009, p. 30): “[...] *não oferecer previamente um encontro com a verdade, isto é, suportar não saber, pôr em suspenso o saber prévio que possa ter sido adquirido, assim como Freud recomendava a propósito de todo caso novo: nunca antecipar o encontro.*”.

Ao se referir às recomendações de Lacan para a leitura dos textos de Freud, encontro aquilo que me mobiliza nesse dispositivo aberto diante do enigma trazido por uma criança. A leitura não dissipa o enigma, que se concentra em um resíduo, diante do qual não devemos recuar. E, no fim dessa leitura, ou no fim da empreitada, “[...] *não abandonar o espanto pelo qual entramos nela*”, pois “*O espanto é, apesar de tudo, o verdadeiro instante de ver desse tempo. E o momento de concluir não deve apagar – vamos dizê-lo com o termo da última vez – o que há de traumatismo no primeiro instante de ver.*” (MILLER, 2009, p. 30).

CONSIDERAÇÕES FINAIS OU INCONCLUSÕES

Pensar em bebês e crianças pequenas como sujeitos, considerando-os ainda como participantes de uma instituição educativa que é, por sua vez, constituída de uma estrutura humana, é o objetivo deste trabalho. Pensar em crianças em escolas de educação infantil no Brasil a partir de rótulos que as estigmatizam, por outro lado, é quase um pleonismo. Educação infantil é, como a própria expressão afirma, destinada a crianças ou ao período infantil, em grande parte delimitado histórica e socialmente pelas próprias instituições educativas e por suas demandas de determinadas competências, em especial da leitura e da escrita. A concepção de infância, por si, já impunha desde o início uma marca àquelas crianças pequenas, vistas em suas incapacidades e fragilidades, seja para trabalhar, estudar ou sobreviver. Os movimentos sociais partiram dos direitos de as mulheres terem creches onde deixar seus filhos e chegam até a defesa dos direitos das crianças e à defesa da inclusão, social e educativa. Nas diferentes metodologias que se criaram para a Educação Infantil, os professores acabam, via de regra, tornando-se executores de um protocolo.

O público-alvo das escolas de educação infantil já era, portanto, estigmatizado e especial e foram diversas iniciativas que, ao longo da história, buscaram tratar ou prevenir os problemas que acometiam as crianças desde os seus primeiros anos de vida, nos campos da Educação, da Medicina e da Psicologia. A Psicanálise, com grande impacto nessas áreas, contribuiu para a valorização da importância da primeira infância na constituição psíquica, trouxe questionamentos sobre a Educação e várias iniciativas trouxeram importantes contribuições ao campo educacional, conforme discutido no Capítulo 3.

As mudanças políticas e a instabilidade na designação dessas instituições mostram como seu caráter não está estabelecido solidamente na sociedade até hoje: escolas maternais, jardins de infância, creches, pré-escolas, escolas de educação infantil, bem como os rótulos que nomeiam as dificuldades das crianças: crianças-problema, anormais, deficientes, excepcionais, portadores de necessidades educativas especiais, com transtornos de desenvolvimento etc. O simbólico não dá conta de nomear, explicar e controlar o real, conforme pudemos acompanhar no percurso histórico da Psicanálise em sua articulação com a Educação, bem com nas origens e transformações do conceito

de criança e de criança-problema. Por seu caráter mais impreciso, justamente, optei por utilizar a expressão criança-problema para refletir a respeito da criança que enfrenta problemas na escola, sem recorrer a denominações médico-psicológicas que podem se interpor na relação dos educadores com a criança.

No entanto a tentativa da Pedagogia continua sendo de desvelar a natureza da criança, suas fases de desenvolvimento e seus desvios, para ajustar a metodologia e alcançar sucesso em suas metas. Como atividade prática-poiética, no entanto, a educação nunca se completa. Como atividade de humanização, dirigida a seres falantes que nós, educadores, também somos, está fundada em uma falha e um desencontro, o que se refere tanto às crianças normais quanto àquelas problemáticas ou ditas como especiais.

Se a Psicanálise aponta para o real, para o impossível de sustentar na Educação, também aponta para a possibilidade de o educador se implicar num laço desejante com seu aluno e para práticas de escuta que permitam encontrar saídas criativas para a angústia, ao contrário de práticas que, para se defender dela, levem à maior segregação.

A partir de uma visão que considera a escola como instituição, não se pode falar isoladamente de professores e alunos, mas é preciso reconhecer a função da direção escolar, o trabalho em equipe e a própria dimensão da instituição como um terceiro que convoca ao laço social, participando do processo de constituição subjetiva da criança.

Acredito que é preciso uma montagem institucional para a constituição de um sujeito e que, na primeira infância, é indispensável manter alguma hierarquia e dessimetria, preservando o lugar de Outro, que dirige à criança um desejo e uma demanda, que lhe possibilita filiar-se a uma linhagem, assumir seu nome próprio dentro de uma família que o gerou, que lhe permite situar-se diante da Lei para vir a formular seu desejo.

Uma educação horizontalizada, seja em nome da democracia, do respeito aos “interesses” da criança, do reconhecimento do protagonismo infantil, do declínio do Nome-do-pai e das instâncias simbólicas, da pós-modernidade líquida, seja do que for, está fadada a não acontecer e a relegar as crianças a um abandono – perverso e talvez psicotizante.

O cenário da educação atual aponta ora para professores solitários com suas turmas de alunos cada um deles em toda a sua diversidade, e ora se dirige a diretores solitários em suas tarefas burocráticas, apesar de todos os discursos e documentos

(como os projetos político-pedagógicos) defenderem trabalho em equipe. Entendo que qualquer análise das relações entre professores e alunos não pode prescindir de sua contextualização institucional. Diante de inúmeras queixas de professores, de seu mal-estar ao se dedicar a um ofício impossível e de sua angústia, não há nenhum dispositivo institucional de apoio, de acolhimento e de escuta.

Procurei apontar para uma proposta de reunião de professores em que, promovendo maior circulação da palavra e dos semblantes, surgem aberturas para mobilizar a equipe pedagógica para uma visão que considere a criança que está estigmatizada, ou em vias de ser tomada como um objeto, como um sujeito em constituição, como um enigma que nunca poderemos elucidar por completo.

Ao reconhecer a singularidade da criança, não se pode encarar a Educação como ciência, em que se busca a replicação das experiências, esperando-se que, quando se repetem as variáveis, o resultado será o mesmo. Dada a incompletude irremediável da condição humana, insistir em buscar a “satisfação garantida”, a “salvação”, a “compreensão total”, a “eliminação da diferença/ falha” é certamente (mais uma) fonte de sofrimento. No mundo contemporâneo, em que há uma velocidade estonteante das descobertas e criações científicas e tecnológicas e “tudo que é sólido desmancha no ar”, a saída neurótica de repetição e a busca de garantias nas organizações, sistemas e montagens simbólicas cada vez se sustenta menos.

Mesmo na Psicanálise, a clínica freudiana de interpretação e transferência – onde o inconsciente é tomado como um texto que pode ser revelado, lido, explicado – já encontrava seus impasses e Lacan iniciou uma nova clínica, saindo da primazia do simbólico. O sujeito, independentemente de sua idade e condição física, é convocado a assumir que tem um corpo (um, limitado, mortal, erogeneizado) e se responsabilizar pelo seu estilo de se haver com o mundo ou com sua modalidade de gozo.

Qual seria o status do corpo do educador na armação institucional das escolas? Como os professores têm se servido de seu corpo, têm utilizado seu corpo, convivido com ele, numa prática que requer intensamente o cuidar de bebês e crianças que, por sua vez, vivem uma precariedade física e uma sexualidade polimorfa, independentemente de serem classificados como problemas? O foco desta dissertação na escuta dos professores, dentro de uma orientação lacaniana, não deve reduzir a importância da dimensão do corpo na relação educativa que, no entanto, merece maior investigação.

Uma escuta psicanalítica num dispositivo, como a RPDC, embora tenha se mostrado como possível, também merece maior aprofundamento e suscita novas questões. Será o pedido de uma RPDC, para alguns professores, equivalente à demanda de análise, como se o professor enunciasse ao Outro “Eu te pergunto: qual é o meu desejo?”. Será que o trabalho em dupla, como realizado em minha experiência com a coordenadora pedagógica e como ocorre nas reuniões do Grupo Ponte, é imprescindível para haver escuta ou para haver desdobramentos nas demais reuniões?

O que foi possível atestar, ao longo de meu trajeto, é que, ao ocupar o lugar de pesquisadora, deslizo para o lugar do saber universitário e, enunciando desse lugar, o laço que posso fazer com os outros é de um autoritarismo que os relega ao lugar de dejetos, de nada saber. Não é possível falar como uma “acadêmica” e se abrir a uma escuta: quando espero encontrar o “meu objeto”, não crio espaço para encontrar mais nada.

O papel de diretora é impregnado de vários semblantes, que também comparecem nas RPDC, e sobre os quais não há nenhum controle. A experiência psicanalítica, nesse sentido, possibilita um descolamento do semblante, um reconhecimento de seu caráter simbólico-imaginário. Mas para que me serve a Psicanálise nas outras tarefas de gestão, como na hora de tomar decisões administrativas, de conversar com os funcionários, de ouvir os clientes, de propor metas, de avaliar o serviço que oferecemos? Trata-se de certa desconfiança desarmada? Seria uma malícia sem perversão? Ou é o reconhecimento da singularidade e a construção do coletivo? Ou, ainda, talvez, uma entrega ao real, mesmo que momentânea, dentro de toda uma armação simbólica?

Santiago (2005, p. 183) afirma, comentando a frase de Lacan “os não-tolos erram”, que “[...] *estar orientado pelo real pressupõe estar exposto às embrulhadas ou às incidências enganosas do real*”. Essa disposição para o engano é o oposto do preconizado pelos manuais pedagógico-administrativos, porém, diante de nossa incompletude, a invenção parece ser o único caminho. Acredito que a posição psicanalítica, conforme propunha Lacan em seu derradeiro ensino, possa nos impulsionar a uma constante abertura de sentidos, a uma contínua prática investigativa e a uma crença de que o sujeito, que está sempre em outro lugar daquele do qual é interpelado, possa vir a responder por seu desejo.

Apostar na circulação da palavra, deixar que os educadores falem livremente numa dinâmica de reunião não diretiva e não interpretativa parece uma proposta simples e simplista, quase ingênua, como se bastasse falar para que tudo se transformasse. No entanto, quando se afirma que, para tal, é preciso sair do lugar de comando, abrir mão dos semblantes de autoridade e do plano simbólico de atribuir sentido a tudo, provoca-se uma ferida narcísica e se penetra no âmbito desconhecido do real, do impossível, o que não é nada simples. Não há nenhuma promessa de resultado, mas a prática psicanalítica não é sem efeito.

Como afirma Mrech (2001 – vide nota de rodapé 10):

Jacques Allain Miller revela no seminário O Lugar e o Laço (2001) que as pessoas tem feito um uso da linguagem e da fala, principalmente da palavra, como se fosse possível controlá-las.

É o caso das formas terapêuticas que tem aparecido nas mídias eletrônicas e televisivas, onde diz o mote: "Fale que eu estou aqui para escutá-lo", estabelecendo a crença no poder mágico da palavra, como se bastasse falar para as coisas se transformarem.

Freud e Lacan revelam que não é tão simples assim lidar com a palavra e o real. Não basta nós fazermos catarse, isto é, expurgarmos, através das palavras, as coisas ruins. Há coisas que, por mais que nós queiramos, nós não conseguimos dizer. Algo que a linguagem não consegue alcançar. [...]

Desde o século passado, Freud sabia disto, ao assinalar que, devido à linguagem e à fala, o ser humano se defronta sempre com algo que escapa: os limites do corpo e da natureza, assim como o impossível de ensinar, governar e psicanalisar.

O reconhecimento dos limites do corpo e da natureza implica considerar um real que não se subjugava por completo pela ciência e por quaisquer sistemas simbólicos. Por mais que falemos, não chegaremos a dizer tudo, a saber tudo, a entender tudo. Lacan (1969-1970) afirmou que, por mais que reviremos os discursos, sempre encontraremos que sua propriedade é justamente deixar uma "hiância". Incluir essa hiância, incluir a falta, é uma direção a seguir na prática educativa que não se pretenda fabricante de crianças-objetos, mas que suporte o enigma de cada sujeito.

Nas palavras de Lacan (1975-1976, p. 65), "*Um enigma, como o nome indica, é uma enunciação da qual não se acha o enunciado.*". Assim, não houve nesta pesquisa a intenção de se elaborar um item à criança como enigma, como se fosse possível determinar qual é esse enigma. Não existe, felizmente, uma categoria criança-enigma, como encontramos em relação à criança-problema. Não se trata também de solucionar o

enigma, decifrá-lo, como encontramos em algumas proposições psicanalíticas pautadas no inconsciente simbólico, transferencial. A proposta é criar espaço para a enunciação de um enigma, ou vários, em torno da criança na cena escolar que nos incomoda, nos preocupa, nos angustia. Um enigma construído a várias vozes, numa solidão com os outros, como disse Lebrun (2009), sem vergonha ou glória. Esse enigma não se encontra na defesa de um tipo de discurso ou na prática de certos procedimentos, mas está na preservação do espaço vazio do real que torna vivo e movente o enodamento do simbólico e do imaginário.

Terminar com a possibilidade do enigma, da pergunta, do vazio é encorajar a cada um de nós a começar de novo, mantendo nossa capacidade de nos surpreender com cada novo encontro. Portanto a ideia aqui é terminar com um enigma, não com uma solução, que só pode ser ilusória e, no campo educativo, constituir-se como um obstáculo danoso ao campo da constituição subjetiva das crianças, assim como à autoria dos educadores.

GLOSSÁRIO

Esta explicação breve dos termos principais utilizados na dissertação, que fazem parte da teoria psicanalítica de orientação lacaniana, destina-se a leitores não familiarizados com os ensinamentos de Lacan e também, para os demais, na tentativa de expressar minha leitura.

Se, por um lado, o glossário visa trazer algum esclarecimento, por outro esbarra em vários outros conceitos e pode despertar novas interrogações.

Castração: Noção construída por Freud em sua elaboração do complexo de Édipo, refere-se a uma fantasia derivada da descoberta da diferença anatômica entre os sexos. “A castração é o efeito da função paterna ou da aplicação de uma Lei que pode ser chamada de lei do desejo ou da proibição do incesto; isto é, ela é a ordem que obriga o sujeito a desejar além do desejar materno.” (LAJONQUIÈRE, 2007, p. 216). A castração é a operação simbólica que coloca o sujeito diante da *falta*, falta no Outro materno e em si próprio: não se pode ser *tudo* para o outro, tampouco ser *todo*. Ao mesmo tempo angustiante, a castração mobiliza o sujeito a ir em busca de seu desejo e o submerge no “[...] **paradoxo do saber: querer saber aquilo que falta, ou seja, encontrar uma razão para a falta, e não querer saber que, em última instância, não há saber possível sobre o desejo.**” (idem, p. 226, grifos do autor).

Discurso: Distanciando-se do uso corrente do termo discurso, Lacan inaugura um novo sentido, que leva em conta uma condição já trabalhada por Freud: o sujeito, ao falar ou se manifestar sem palavras, dirigindo-se a alguém, não tem completa autoria, mas seu dizer vem de um “outro lugar”, inconsciente. O discurso é a conexão que se faz entre o lugar do sujeito e o lugar do “outro significante”, correspondendo à noção de laço social. Não se trata de um artefato imposto ou abstraído de qualquer realidade, mas sim, daquilo mesmo que *funda* as realidades plurais do sujeito, conforme explica Souza (2008). “Algo que se constitui, portanto, além ou aquém das palavras, além de uma condição temporal e desprovido de qualquer necessidade de grupo para se afirmar. O discurso obedece a uma condição que vem fazer limite entre o real e o simbólico [...].” (SOUZA, 2008, p. 110).

Gozo: No sentido lacaniano, gozo é uma satisfação ou prazer inconsciente que emerge na manutenção da inércia, “[...] *fazendo com que o sujeito repita sempre os mesmos contextos, as coisas da mesma forma. Ou que queira sempre mais e acabe obtendo o pior.*” (MRECH, 1999, p.132). O que rege um sujeito são suas modalidades de gozo, que o protegem do encontro com a castração, com os limites do desejo. O gozo é o campo do real.

Imaginário: desde o início de sua obra, o imaginário ocupa papel fundamental na constituição do sujeito. No estágio do espelho, a criança se prende ou se identifica a uma imagem à qual se dirige o desejo materno: “*Eu sou isso que aí está, eu sou isso que minha mãe vê.*”. Essa imagem estrutural, embora forneça uma unicidade e uma forma que é experienciada como um Eu, não representa inteiramente o sujeito. A imagem recobre o lugar vazio do objeto do desejo do Outro e, desse modo, não é uma imagem-cópia do organismo, mas é uma imagem moldada pelo desejo, entrelaçada com o simbólico. Segundo Lajonquière (2007), o imaginário é o real simbolizado.

Outro: o Outro (“grande outro”) diferencia-se do outro ao qual atribuímos características semelhantes às nossas e nomeia o grande conjunto de significantes que simboliza a cultura e o social para um sujeito. O discurso do Outro é equivalente ao inconsciente freudiano, ou seja, um inconsciente estruturado como uma linguagem, de acordo com Lacan. Conforme explica Mrech (1999), o Outro não é estruturalmente fixo, modifica-se continuamente, e pode ser considerado um semblante com o qual o sujeito interage, fornecendo-lhe uma referência simbólica, cada vez mais inconsistente na sociedade contemporânea.

Real: terceiro registro conceituado por Lacan, o real não se refere ao que chamamos realidade concreta, mas àquilo que se opõe ao simbólico e ao imaginário e escapa a qualquer representação, “[...] *pura indiferenciação impossível de ser apre(e)ndida.*” (LAJONQUIÈRE, 2007, p. 173), mas que provoca o sujeito a falar, encontrar-lhe uma razão, um sentido, (re)construir uma teoria, que nunca chega a esgotá-lo.

Semblante: *“Lacan usa este termo para abordar questões tais como da sexualidade feminina [...]. Mais adiante, emprega o termo para caracterizar os traços gerais da ordem simbólica em suas relações com o imaginário e o real. Dedicou seu seminário de 1970-71 a ‘um discurso que não será do semblante’; neste, sustenta que a verdade não é o oposto da aparência. Verdade e aparência são como as duas faces de uma banda de Moebius. Em seu seminário de 1973, Lacan sustenta que o objeto a é um ‘semblante do ser’, que o amor se dirige a um semblante e que o gozo só é evocado ou elaborado sobre a base de um semblante.”* (EVANS, 1997, p.172).

Significante: *“No sentido semiológico, parte perceptível (visível, audível) do signo. No sentido lacaniano, a definição anterior é aceita no que concerne ao consciente. No inconsciente, o significante é o que pode articular-se em um sistema, uma cadeia (a partir do primeiro significante, o falo).”* (FAGES, 1987, p. 158). Os significantes recortam o real, impondo-lhe uma ordem. *“Cada significante considerado isoladamente não representa ‘seu’ significado, mas outro significante e assim sucessivamente, formando uma cadeia virtual que se desdobra, tanto na ordem da simultaneidade como na da continuidade.”* (LAJONQUIÈRE, 2007, p. 240). Inicialmente mais próximo da concepção lingüística, *significante* para Lacan vai transcendendo o campo da linguagem e, a partir dos anos 1970, propõe *significante* como *semblante* (MRECH, 1999).

Simbólico: em Freud, simbólico remete a um *“[...] conjunto dos símbolos de significação constante que podem ser encontrados em diversas produções do inconsciente.”* (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p. 480), como foi utilizado em *A Interpretação dos sonhos*. Essa noção é mais presente no senso comum e na psicologia analítica, porém Lacan se refere ao simbólico como um campo ou registro no qual os elementos significantes se estruturam de acordo com uma lei, ou de acordo com as leis da metonímia e da metáfora, da condensação e do deslocamento. Os sistemas simbólicos procuram ordenar, explicar e dar sentido ao real.

Sujeito: “*Para Lacan, a noção de sujeito remete sempre ao sujeito do inconsciente, ao sujeito cindido, e não ao indivíduo ou a uma pessoa completa e total.*” (MRECH, 1999, p. 139). Na perspectiva psicanalítica, o sujeito não tem uma origem, a partir da qual se desenvolve, mas se constitui através de algumas operações estruturantes, como o estágio do espelho e o complexo de Édipo (LAJONQUIÈRE, 2007). No início de sua vida, o ser humano é objeto do desejo do Outro e, somente alienando-se nesse desejo, poderá separar-se dele e vir a ocupar o lugar de sujeito de seu próprio desejo, porém sempre assujeitado ao dizer. O sujeito é um efeito de discurso, ou, nas palavras de Lacan, o que é representado por um significante para outro significante.

REFERÊNCIAS²⁴

ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A. **Historia de la pedagogía**. 10ª reimpressão México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

ABRÃO, J. L. F. Um inventário das relações entre educação e psicanálise no Brasil: Perspectiva histórica. In: OLIVEIRA, M. L. (Org.) **Educação e Psicanálise: História, atualidade e perspectivas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

ALONSO, S. L. A escuta psicanalítica. In: **Revista Percurso**, São Paulo, ano I, n.1, 2º semestre de 1988. Disponível em:
<http://revistapercurso.uol.com.br/index.php?apg=acervo&acao=ver&id_edicao=1>. Acesso em: 16/3/2012.

ASSIS, M. B. A. C. Psicanálise e Educação: Passado, presente, futuro, perspectivas. In: OLIVEIRA, M. L. (Org.) **Educação e Psicanálise: História, atualidade e perspectivas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

ATHAYDE, T. **Freud**. Rio de Janeiro: Forense, s/d.

BASTOS, A. A escuta psicanalítica e a educação. In: **Psicólogo inFormação**, ano 13, n. 13, p. 91-98, jan./dez. 2009.

BASTOS, M. B. Impasses vividos pela professora na inclusão escolar. In: **Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com problemas**, 11 (VI), p. 47-55, 2001.

_____. **Inclusão escolar: Um trabalho com professores a partir de operadores da Psicanálise**. 2003. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2003.

_____. Inclusão escolar: Inclusão dos professores? In: COLLI, F. A. G. (Org.) **Travessias - inclusão escolar: A experiência do Grupo Ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

BASTOS, M. B.; KUPFER, M. C. M. A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas. In: **Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com problemas**, v. 15, n. 1, p. 116-125, 2010.

BENAVENTE, A. Portugal: 1995/2001 – Reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. In: **Revista Iberoamericana de Educación**, nº 27, Reformas educativas: mitos y realidades. Set-dez/2001.

BERNARDINO, L. M. F.; MARIOTTO, R. M. M. A psicanálise e educação infantil: Diálogos a partir de uma pesquisa. In: **Revista da Associação Psicanalítica de Curitiba**, Editora Juruá. Vol. 20, Psicanálise: Investigação e Pesquisa, jun/2010, p. 131-145.

²⁴ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

BRAGA, L. P. Dos traumas ao mundo misterioso de Thomas. In: COLLI, F. A. G. (Org.) **Travessias - Inclusão escolar: A experiência do Grupo Ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 4.024/61**. Brasília, DF, 1961.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases para 1º e 2º Graus - Lei 5.692/71**. Brasília, DF, 1971.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente – Lei 8.069/90** (1990) apresentação de Siro Darlan. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei 12.796 de 4/4/2013**. Altera a Lei 9.394/96. Brasília, DF, 2013.

BRASIL/ MEC. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

BRASIL/MEC. **Plano Nacional de Educação - Lei 10.172/2001**. Brasília, DF, 2001.

BRASIL/MEC. **Projeto de Lei 8.035 de 2010** – Aprova o Plano Nacional de Educação 2011-2020. Brasília, DF, 2010.

CALLEGARO, B. Em que consiste a atuação da pedagogia curativa. In: **Revista Navegantes**, nº 1, ano I, São Paulo: Editora João de Barro, julho de 2004.

CALLIL, M. R. S. **Formar e formar-se no berçário: Um projeto de desenvolvimento profissional no contexto de um Centro de Educação Infantil**. 2010. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CAMARGO, C. Semblante e verdade. In: **Latusa digital**, ano 6, n. 37, junho/2009.

CARVALHO, R. E. Dez anos depois da Declaração de Salamanca. In: **Dez Anos da Declaração de Salamanca: Avanços e Desafios da Educação**. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: CENP/CAPE. 30 de julho de 2004. Disponível em <http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/eventos1.asp> Acesso em 14/5/2012.

CENTRO DE REFERÊNCIA MÁRIO COVAS SÃO PAULO (SP). **1846 – Escola Normal de São Paulo**. Secretaria Estadual de Educação. São Paulo: Centro de Referência Mário Covas – Memorial da Educação. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1825-1896/1846_Escola_Normal.pdf>. Acesso em: 11/4/2012.

CESAR, A. M. R. V. C. Método do Estudo de Caso (Case Studies) ou Método do Caso (Teaching Cases)? Uma análise dos dois métodos no Ensino e Pesquisa em

Administração. In: **REMAC - Revista Eletrônica Mackenzie de Casos**, São Paulo, Brasil, v. 1, n. 1, 2005.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHEMOUNI, J. **História do movimento psicanalítico**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1991.

CIFALI, M. Da hipnose à escuta. In: AUBRY, J. et al. **Seguindo os passos de Françoise Dolto**. Campinas (SP): Papyrus, 1989.

CIFALI, M.; IMBERT, F. **Freud e a Pedagogia**. São Paulo: Loyola, 1999.

COHN, C. Crescendo como um Xikrin. In: **Revista de Antropologia**, USP. São Paulo. V. 43, n. 2. 2000.

COLLI, F. A. G. (Org.) **Travessias – Inclusão escolar**: A experiência do Grupo Ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005a.

COLLI, F. A. G. O Grupo Ponte. In: COLLI, F. A. G. (Org.) **Travessias – Inclusão escolar**: A experiência do Grupo Ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005b.

COMENIUS. **A escola da infância**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2011.

COMISSÃO DE COORDENAÇÃO E ORIENTAÇÃO DO CIEN BRASIL, 2009. Entrevista a Valéria Ferranti. **Boletim do CLIN-a – Centro Lacaniano de Investigação da Ansiedade**. São Paulo. nº 30, set/2009. Disponível em <<http://www.clin-a.com.br/Boletins/Boletim30/index.html>>. Acesso em: 1/5/2012.

COUTINHO, A. B. V.; AVERSA, P. C. Sobre a experimentação da loucura no campo escolar. In: COLLI, F. A. G. (Org.) **Travessias – Inclusão escolar**: a experiência do Grupo Ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

CROMBERG, R. U. A autoria de Sabina Spielrein. In: **Jornal de Psicanálise**, São Paulo, v. 45, n. 82, jun. 2012. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-58352012000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 16/6/2013.

D'ÁVILA, A. **Práticas escolares**. 7ª. ed. São Paulo: Saraiva, 1955.

DALÓ, L. H. O. Sobre a escuta transferencial na clínica psicanalítica (um breve histórico). **Gesto Psicanálise**, SP. 10/10/2008. Disponível em: <http://gestopsicanalise.com.br/ensaios/sobre-a-escuta-transferencial-na-clinica-psicanalitica-um-breve-historico>. Acesso em: 20/5/2013.

EMÍLIO, S. A.; CINTRA, F. B. M. Sobre abismos e pontes: Entre a inclusão desejável e a possível. In: FRELLER, C.; FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. (Org.).

- Educação inclusiva:** percursos na educação infantil. Laboratório de Estudos sobre o Preconceito – LaEP. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.
- EVANS, D. **Diccionario introductorio de Psicoanálisis Lacaniano.** Buenos Aires: Ed. Paidós, 1997.
- FAGES, J-B. **Para compreender Lacan.** Buenos Aires: Amorrortu Ed., 1987.
- FALK, J. (Org.) **Educar os três primeiros anos:** A experiência de Lóczy. Araraquara (SP): JM Editora, 2004.
- FEITOSA, S. F.; GARRAFA, V.; CORNELLI, G.; TARDIVO, C.; CARVALHO, S. J. Bioética, cultura e infanticídio em comunidades indígenas brasileiras: O caso Zuruahá. In: **Cadernos de Saúde Pública.** Rio de Janeiro. v. 26, n. 5, p. 853-878, maio de 2010.
- FESTA, M. A **(DES) construção de um espaço e (RE) construção de uma prática educativa:** A jornada de uma professora de educação infantil num espaço reorganizado. 2008. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2008.
- FILLOUX, J. C.; MOKREJS, E. (Org.). **Psicanálise e Educação.** São Paulo: Expressão e Arte, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FRELLER, C.; FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. (Org.). **Educação inclusiva:** Percursos na educação infantil. Laboratório de estudos sobre o preconceito LaEP. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.
- FREUD, A. **Psicoanálisis del jardín de infantes y la educación del niño.** 2ª reimp. Barcelona: Ed. Paidós, 1984.
- FREUD, S. **Sobre psicoterapia.** (1904). In: **Obras completas.** Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1990. vol. VII.
- _____. **Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico.** (1912). In: **Obras completas.** Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1990. vol. XII.
- _____. **Algumas reflexões sobre a psicologia escolar.** (1914). In: **Obras completas.** Rio de Janeiro: Imago, 1974. vol. XIII.
- _____. **Presentación autobiográfica.** (1925). In: **Obras completas.** Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1990. vol. XX.
- _____. **El malestar en la cultura** (1929-1930). In: **Obras completas.** Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1990. vol. XXI.
- GOULART, I. B. **Psicologia da Educação:** Fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica. 17ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2011.

GRANDE DICIONÁRIO HOUAISS beta da Língua Portuguesa, Instituto Antonio Houaiss, 2012. Disponível em <<http://houaiss.uol.com.br/>>. Acesso em: 23/5/2012.

GUIMARÃES, D. **Relações entre bebês e adultos na creche: O cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2011.

HILFERDING, M.; PINHEIRO, T.; VIANNA, H. B. **As bases do amor materno**. São Paulo: Escuta, 1991.

HOHMANN, M.; BANET, B.; WEIKART, D. P. **A Criança em ação**. 3ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1992.

HOYER, C. **A função paterna na instituição: Do individual ao coletivo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

IMBERT, F. **A questão da Ética no campo educativo**. 2ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2001.

_____. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília: Plano Editora, 2003.

JARDIM, L. L.; HERNÁNDEZ, M. C. R. Investigación psicanalítica en la universidad. In: **Estudos de Psicologia**. nº 27. Campinas, out-dez /2010.

JERUSALINSKY, A. **Seminários III**. São Paulo: USP/Instituto de Psicologia/ Lugar de Vida, 2004.

_____. Gotinhas e comprimidos para crianças sem história. Uma psicopatologia pós-moderna para a infância. In: JERUSALINSKY, A., FENDRIK, S. **O livro negro da psicopatologia contemporânea**. São Paulo: Via Lettera, 2011.

JETTE, A. M. Toward a common language for function, disability and health. In: **Physical Therapy – Journal of The American Physical Therapy Association**. n. 86, p. 726-734, 2006.

JONES, E. **A vida e a obra de Sigmund Freud**. Vol. 1 – Os anos de formação e as grandes descobertas (1856-1900). Rio de Janeiro: Imago, 1989.

KAËS, R. **Um singular plural: A psicanálise à prova do grupo**. São Paulo: Loyola, 2011.

KRAMER, S. (Org.). **Com a pré-escola nas mãos: Uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 1989.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. (Org.). **Profissionais de educação infantil: Gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2008.

KULESZA, W. A. Apresentação. In: COMENIUS. **A escola da infância**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2011.

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

_____. **Educação para o Futuro**. Psicanálise e Educação. 2ª ed. São Paulo: Escuta, 2001.

_____. Psicanálise e Instituições. In: VITA, I. B.; ANDRADE, F. C. B. **(Des)fiando a trama: A Psicanálise nas teias da Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____. Amor e saber: a Psicanálise da relação entre professor e aluno. In: COHEN, R. H. P. (Org.). **Psicanalistas e educadores: Tecendo laços**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

KUPFER, M. C. M.; PECHBERTY, B. A escolarização de crianças e de adolescentes com problemas psíquicos graves no Brasil e na França: Algumas observações. In: LACADÉE, P. **No espírito da conversação interdisciplinar: Um jogo da vida**. In: **CIEN Digital**, n. 01, outubro/2007.

LACAN, J. Ata de fundação da escola freudiana de Paris – 21 de junho de 1964. In: **Revista da Escola Psicanalítica de Campinas**. Campinas. Ano 0, n. 0, p. 9-12, dezembro/1994.

_____. Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da escola. In: **Revista da Escola Psicanalítica de Campinas**. Campinas. Ano 0, n. 0, p. 13-26, dez./1994.

_____. **O seminário 17 - O avesso da psicanálise**. (1969-1970). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

_____. **O seminário 20 – Mais, ainda**. (1972-1973). 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

_____. **O seminário 23 – O sinthoma**. (1975 -1976). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

_____. **Meu ensino**. (1967-1968). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

_____. A terceira (1974). In: **Opção Lacaniana** nº 62, dez./2011.

LADEIRA, M. E. Desafios de uma política para a educação escolar indígena. In: **Revista de Estudos e pesquisas**. FUNAI. Brasília, v. 1, n. 2, p. 141-155, dez./2004.

LAJONQUIÈRE, L. Freud, a educação e as ilusões (psico)pedagógicas. In: **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, ano IX, n.16: Psicanálise e Educação – Uma transmissão possível, p. 27-38, julho/1999.

_____. Duas notas psicanalíticas sobre as crianças "com necessidades educativas especiais". In: **Pro-posições**, Campinas, v. 12, n. 2-3 (35-36), p. 47-59, jul/nov /2001.

_____. A Psicanálise e o debate sobre o desaparecimento da infância. In: **Educação & Realidade – Revista da UFRGS**, Porto Alegre, v. 31, p. 89-106, 2006.

LAJONQUIÈRE, L. **De Piaget a Freud: Para repensar as aprendizagens. A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber.** 14ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2007.

_____. **Infância e Ilusão (Psico)Pedagógica:** escritos de psicanálise e educação. 4ªed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2009.

_____. **Figuras do infantil:** A Psicanálise na vida cotidiana com as crianças. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010.

_____. A mestria da palavra: *isso* duro de roer na formação de professores. In: MRECH, L. M.; PEREIRA, M. R. (Org.). **Psicanálise, transmissão e formação de professores.** Belo Horizonte (MG): Fino Traço/FAPEMIG, 2011.

LAMARE, R. **A vida do bebê.** 19ª ed. Rio de Janeiro: Editor Borsoi, 1964.

LANZ, R. **A pedagogia Waldorf:** Caminho para um ensino mais humano. 5ª ed. São Paulo: Antroposófica, 1990.

LAURENT, E. Segregação e diferenciação. In: **Jornada do CIEN**, Barcelona, 27 de julho/1998. Brochura nº 2, CIEN, 1998.

_____. Ato e instituição. In: **Almanaque On-Line, Revista Eletrônica do IPSM-MG**, nº. 8, jan.jun/2011.

LEBRUN, J. P. **O futuro do ódio.** Porto Alegre: CMC Editora, 2008.

_____. **Clínica da instituição:** O que a Psicanálise contribui para a vida coletiva. Porto Alegre (RS): CMC Editora, 2009.

LINS, F.R.S. 2009. **A psicologização da psicanálise na educação:** um estudo da conexão psicanálise e educação em São Paulo – Brasil. 2009. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2009.

LOPES, E. M. T. Da sagrada missão pedagógica. In: LOPES, E. M. T. (Org.). **A psicanálise escuta a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. O professor é um mestre? In: MRECH, L. M. (Org.). **O impacto da Psicanálise na Educação.** São Paulo: Avercamp, 2005.

LUZURIAGA, L. **História da Educação e da Pedagogia.** São Paulo: Nacional, 1983.

MACEDO, M. M. K.; FALCÃO, C. N. B. A escuta na psicanálise e a psicanálise da escuta. In: **Psychê**, São Paulo, ano IX, n.15, p. 65-76, 2005.

MACHADO, M. L. A. **Pré-escola é não é escola:** A busca de um caminho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

MANNONI, M. **Educação impossível.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

_____. **A criança retardada e a mãe.** 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MANTOAN, M. T. E. A Educação Especial no Brasil: Da exclusão à inclusão escolar. **Pedagogia ao Pé da Letra**, 25/3/2011. Disponível em: <<http://www.pedagogiaaopedaletra.com.br/posts/a-educacao-especial-no-brasil-da-exclusao-a-inclusao-escolar/>>. Acesso em: 3/3/2012.

MARCHESI, A., MARTÍN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, C.; PALACIOS, J; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3.

MARCHESI, A. Presente y futuro de la reforma educativa en España. In: **Revista Iberoamericana de Educación**, nº 27, Reformas educativas: Mitos y realidades. Set-dez /2001.

MARIOTTO, R. M. M. **Cuidar, educar e prevenir: As funções da creche na subjetivação de bebês**. São Paulo: Escuta, 2009.

MARTINS, J. B. A atuação do psicólogo escolar: multirreferencialidade, implicação e escuta clínica. In: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 2, p.39-45, 2003.

MARTINS, V. T. **O recurso à droga nas psicoses: Entre objeto e significante**. 2009. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2009.

MAUCO, G. **Psicanálise e Educação**. Lisboa: Moraes Editores, 1968.

McMILLAN, M. **The nursery school**. London/Toronto: J. M. Dent & Sons; New York: E. P. Dutton & Co., 1919. Digitalizado em 2007 por Internet Archive <<http://www.archive.org/details/nurseryschool00mcmiiala>>. Acesso em: 15/3/2012.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-559, set/dez/2006.

_____. **Inclusão marco zero: Começando pelas creches**. Araraquara (SP): Junqueira & Marin, 2010.

MICHAELIS MODERNO DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA, Editora Melhoramentos, 2009. Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br>>. Acesso em: 23/5/2012.

MILLER, J-A. Psicanálise pura, psicanálise aplicada & psicoterapia. In: **Phoenix – Revista da Delegação Paraná da Escola Brasileira de Psicanálise**. nº 3 – set/2001.

_____. **Perspectivas do Seminário 23 de Lacan: O sintoma**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

MILLER, JUDITH. Apresentação. In: **CIEN digital**, n. 2, dez./2007.

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

MIRANDA, M. P. **O mal-estar do professor em face da criança considerada problema**: Um estudo de Psicanálise aplicada à educação. 2010. Dissertação de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2010.

MIRANDA, M. P. “Caos normal”: A criança considerada problema e o mal-estar docente na contemporaneidade. In: MRECH, L.; RAHME, M. M. F.; PEREIRA, M. R. (Org.). **Psicanálise, educação e diversidade**. Belo Horizonte (MG): Fino Traço/FAPEMIG, 2011.

MIRANDA, M. P.; VASCONCELOS, R. N.; SANTIAGO, A. L. B. Pesquisa em psicanálise e educação: a conversação como metodologia de pesquisa. In: **Psicanálise, Educação e Transmissão**, n. 6, 2006, São Paulo. Proceedings online. Available from: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032006000100060&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 29/5/2013.

MITSUMORI, N.; AMANCIO, V. O aluno não é só da professora, é de toda a escola: construindo uma educação inclusiva. In: COLLI, F. A. G. (Org.). **Travessias - Inclusão escolar**: A experiência do Grupo Ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

MOKREJS, E. **A Psicanálise no Brasil**: As origens do pensamento psicanalítico. Petrópolis (RJ): Vozes, 1993.

MONTESSORI, M. **A mente absorvente**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1987.

MOTT, M. L. B. A criança escrava na literatura de viagens. In: **Cadernos de Pesquisas. Fundação Carlos Chagas**. São Paulo, n. 31, p. 57-68, dez./1979.

MRECH, L. M.; PEREIRA, M. R. (Org.). **Psicanálise, transmissão e formação de professores**. Belo Horizonte (MG): Fino Traço/FAPEMIG, 2011.

MRECH, L. M. **Uma contribuição à psicanálise da leitura e à psicanálise de um texto literário**. 1984. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo: São Paulo, 1984.

_____. **Psicanálise e Educação**: Novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira, 1999a.

_____. Os desafios da educação especial, o Plano Nacional de Educação e a universidade brasileira. In: **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. vol. 03, n. 5, p. 127-146, 1999b.

_____. O mercado de saber, o real da educação e dos educadores na sociedade contemporânea. In: **Insight – Psicoterapia e Psicanálise**. São Paulo, ano XI, nº 121, setembro de 2001. Disponível em: <http://www.pucsp.br/psilacanise/html/revista01/05_rev_educ.htm>. Acesso em: 20/5/2013.

_____. (Org.). **O impacto da Psicanálise na Educação**. São Paulo: Avercamp, 2005.

MRECH, L. M. Lacan, a educação e o impossível de educar. In: **Revista Educação – Especial: Lacan pensa a Educação**, ano II, nº 9, São Paulo, 2008.

MRECH, L. M., RAHME, M. M. F. Roda de conversa e a assembleia de crianças: A palavra líquida e a escola de educação infantil. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte. v. 25, n. 01, p. 293-301, abr./2009.

_____. Psicanálise, educação e contemporaneidade: novas interfaces e dimensões do laço social. In: MRECH, L. M.; PEREIRA, M. R.; RAHME, M. M. F. (Org.). **Psicanálise, Educação e diversidade**. Belo Horizonte (MG): Fino Traço/FAPEMIG, 2011.

MRECH, L. M.; PEREIRA, M. R. (Org.). **Psicanálise, transmissão e formação de professores**. Belo Horizonte (MG): Fino Traço/FAPEMIG, 2011.

MUNARIM, I. O que podemos aprender com as crianças indígenas? Aproximações da antropologia da criança às noções de infância, cultura e movimento na educação física. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis. V. 33, n. 2, p. 375-390, abr/jun/2011.

NERY, A. C. B. **A Sociedade de Educação de São Paulo: Embates no campo educacional (1922-1931)**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2009.

OLIVEIRA, L. F. M. **Formação docente na escola inclusiva: Diálogo como fio tecedor**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

OURY, F.; VASQUEZ, A. **Hacia una pedagogia del siglo XX**. 5ª ed. México: Siglo Veintiuno, 1978.

PEREIRA, M. R. O relacional e seu avesso na ação do bom professor. In: LOPES, E. M. T. (Org.). **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Resistência ao “amor à verdade”. In: **III Colóquio do LEPSI, São Paulo. Anais do III Colóquio do LEPSI: Psicanálise, Infância e Educação**. São Paulo: LEPSI, Instituto de Psicologia da USP, Lugar de Vida, 2002.

_____. **O avesso do modelo: bons professores e a psicanálise**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003.

PERESTRELLO, M. **Encontros, Psicanálise &**. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

PESSOA, S. S. **Reflexões sobre grupos e um estudo de caso utilizando o dispositivo do cartel**. Dissertação de Mestrado. 2008. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2008.

PINHEIRO, S. L.; FROTA, A. M. M. C. Uma compreensão da infância dos índios jenipapo-kanindé a partir deles mesmos: Um olhar fenomenológico, através de narrativas e desenhos. In: **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. UERJ, Rio de Janeiro, ano 9, n. 3, p. 724-759, 2º semestre de 2009. Disponível em: <<http://www.revipsi.uerj.br/v9n3/artigos/pdf/v9n3a12.pdf>>. Acesso em: 5/6/2013.

PLAISANCE, E. **Autrement capables**. École, emploi, société: pour l'inclusion des personnes handicapées. Paris (France): Éditions Autrement, 2009.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

QUELUZ, A. G. **A pré-escola centrada na criança** – Uma influência de Carl R. Rogers. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1984.

RAHME, M. M. F.; MRECH, L. M. A experiência de integração escolar italiana: Elementos históricos e desafios atuais. In: **34ª Reunião Anual da ANPED** – Educação e Justiça Social. Natal (RN), out./2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT15/GT15-476%20int.pdf>>. Acesso em: 20/5/2013.

RAMOS, C. M. R. **A escravidão, a infância da criança negra e a lei do ventre livre (1871)**. Dissertação de Mestrado. 2008. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas: Campinas (SP), 2008.

REICH, W; SCHMIDT, V. **Psicanálise e Educação**. Lisboa: J. Bragança, 1975.

REVAH, D. As pré-escolas “alternativas”. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº. 95, p. 51-62. São Paulo, nov./1995.

ROCHA, G. S. **Introdução ao nascimento da Psicanálise no Brasil**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

RODRIGUÉ, E. **Sigmund Freud**. O século da Psicanálise: 1895-1995. São Paulo: Escuta, 1995.

ROGERS, C. R. **O tratamento clínico da criança-problema**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

ROSEMBERG, F. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, M. A. S. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de estudos das relações de trabalho e desigualdade (CEERT), 2012.

ROUDINESCO, E. **História da Psicanálise na França**. v. 2: 1925-1985. A Batalha dos Cem Anos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

SANCHES, D. R.; BERLINCK, M. T. Debilidade mental: O patinho feio da clínica psicanalítica. In: **Agora**. Rio de Janeiro. V. XIII, n. 2, p. 259-274, jul/dez/2010.

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

SANTOS, J. M. S. **A transferência no processo pedagógico**: Quando fenômenos subjetivos interferem na relação de ensino-aprendizagem. 2009. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2009.

SANTOS, A. O.; CASTRO, E. O. Demanda por grupos, psicologia e controle. In: **Psicologia & Sociedade** [online], 2011, v. 23, n. 2, p.325-331. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822011000200013&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0102-7182. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822011000200013>. Acesso em 15/3/2013.

SANTOS, S.; MORATO, P. Acertando o passo! Falar de deficiência mental é um erro: deve falar-se de dificuldade e desenvolvimental (DID). Por quê? In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília. v. 18, n.1, p.3-16, jan/ mar 2012.

SÃO PAULO (SP). **Almanaque 75 anos da Educação Infantil**: conviver e aprender na cidade de São Paulo. São Paulo: SME/DOT, 2010.

SEGATO, R. Género, política e hibridismo em la transnacionalización de la cultura Yorubá. In: **Estudos Afro-Asiáticos**, ano 25, n. 2, p. 333-363, 2003.

SCHMIDT, V. Educação psicanalítica na Rússia Soviética. In: REICH, W; SCHMIDT, V. **Psicanálise e Educação**. Lisboa: J. Bragança, 1975.

SOUZA, A. **Os discursos na Psicanálise**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2003.

SOUZA, F. F. A escola como lugar de desenvolvimento de corpos/ sujeitos com deficiência. In: **34ª Reunião Anual da ANPED – Educação e Justiça Social**. Natal, RN, outubro de 2011. Disponível em <<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT15/GT15-1122%20int.pdf>> Acesso 10/8/2012.

TEPERMAN, D. O psicanalista na instituição de educação infantil: uma posição ética. In: **Anais do 6º Colóquio do LEPSI**, 2006.

VALE, E.A.N. **Os rumos da Psicanálise no Brasil**: um estudo sobre a transmissão psicanalítica. São Paulo: Escuta, 2003.

VIANA, M.G. **Pedagogia geral**. 2ª ed. Porto: Livraria Figueirinhas, 1953.

VOLTOLINI, R. A inclusão é não-toda. In: COLLI, F. A. G. (Org.). **Travessias - inclusão escolar**: A experiência do Grupo Ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____. Psicanalisar e educar ou psicanálise e educação? In: LEITE, N.; TROCOLI, F. (Org.). **Um retorno a Freud**. Campinas: Mercado de Letras, 2008, v. 1, p. 325-337. Disponível em <www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 15/3/2012.

_____. Igualdade e diferenças. In: FRELLER, C.; FERRARI, M.A.L.D.; SEKKEL, M. C. (Org.). **Educação inclusiva**: percursos na educação infantil – Laboratório de estudos sobre o preconceito LaEP. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

APÊNDICE

Transcrição de RPDC de 19/10/2008

Observação: a reunião motivo desta transcrição não foi gravada, mas foram feitas anotações livres durante sua realização. Desse modo, as anotações, tal como se apresentam neste Apêndice sofreram algumas alterações em relação ao que foi dito, com os objetivos de preservar a identidade dos participantes e, mediante substituição de palavras, restaurar a inteligibilidade, quando meus registros eram demasiadamente reduzidos em relação às falas dos participantes. Às vezes, ocorriam falas simultâneas e, certamente, algumas se perderam na escuta e/ou no registro. Para destacar as situações em que ocorreram, as falas dos participantes estão em itálico e minhas observações, feitas posteriormente, aparecem em fonte normal.

A reunião teve início com seu ritual: síntese da reunião anterior, feita por uma pessoa da equipe; informes gerais; e início da Discussão de Caso já combinada previamente. Em seguida, apresentei a ideia do projeto de pesquisa a partir desse modelo de reunião e solicitei permissão, para que a discussão de caso fosse utilizada neste meu estudo e, portanto, que eu pudesse fazer algumas anotações durante a reunião, mantendo o sigilo de nomes e dados de identificação pessoal. A equipe mostrou-se animada e algumas pessoas se interessaram em, posteriormente, ler o trabalho.

À professora (P1) da criança escolhida, que chamaremos de H., foi pedido que fizesse uma breve apresentação, com idade, dados familiares e principais características. H. tem dois anos e seis meses, é primeira filha de sua mãe e segunda filha de seu pai; entrou na escola no berçário e frequenta o período integral.

P1 – *“H. nunca passa despercebida, pois quer atenção de um jeito autoritário e manipulador; dá chiliques, chora e fica muito chateada ao ter limites; quer brincar do que tem vontade, contrariando as propostas, tem interesse no brinquedo que está com o outro; se morde e, quando indagada, diz que foi um colega; dá trabalho para dormir após o almoço, chora muito; tem medo de lobo e de bruxa; os pais, que já conversaram com a coordenadora, acham que tudo é excessivo, pois ela é pequena e indefesa.”*

Foi feito um breve histórico das reuniões dos pais com a coordenadora, que chamarei de C., e P1 levantou diversas questões a respeito da criança: dificuldades com limites e com um colega que bate nela. Ela não gosta de dormir após o almoço e há necessidade de insistir. H. resiste também quanto ao desfraldamento. Os demais

participantes da reunião – professores, auxiliares, estagiários ou professores especialistas – serão identificados pela letra P, seguido de uma numeração que diferencie cada falante. As falas da diretora, que é a relatora, estão identificadas por um D.

C – *H. tirou a fralda diurna durante as férias super bem e, quando voltou à escola, regrediu.*

P2 – *Era rotina ela dormir?*

P1 – *Outro ponto: ela não para na roda, está agitada, é preciso criar um hábito de sono e dar atenção quando ela está bem, até criamos uma estratégia.*

A professora apresenta o medo de H. em relação a personagens de histórias infantis, conforme relatado por sua mãe sobre a dificuldade de sono da filha. A professora contava a história da Branca de Neve, naquele momento, para a turma de crianças.

P1 – *Como H. estava com medo das histórias, comecei a contar de outro jeito.*

C – *Os pais trouxeram a questão do medo.*

P1 – *A mãe disse que contava quantas vezes ela acordava à noite: onze vezes, catorze vezes...*

P2 – *Ela ficava esperando para contar!...*

P3 – *Quando vocês contavam a história, ela tinha medo?*

P1 – *Não, ela adorava! Depois, os pais disseram que colocaram o berço dela no quarto deles.*

P4 – *Ela tinha problema de sono desde o berçário.*

C – *Desde a entrevista...*

P5 – *Lembro que os pais tentaram aquele método do Nana Nenê.*

P6 – *[...] O pediatra dizia: “Deixa chorar!” – foi meu pediatra e é pediatra do meu filho.*

Discussão e burburinho, com diversos comentários e proposições sobre as dificuldades de sono de filhos e alunos.

P5 – *Alguns pais falam que fazem isso e parece que dá certo...*

D – *Mas é diferente ficar controlando (quantas vezes acordou, quantos minutos etc.) e deixar chorar.*

C – *Podemos fazer depois uma reunião sobre isso.*

P1 – *Outro fator: a entrada do colega que bate nela.*

P6 – *Eu lembro quando minha filha entrou no grupo, a reação dela...*

P1 – *Outra queixa dos pais: a mão na boca constantemente... Será que é dente? Eu e a professora do outro período observamos e perguntamos aos pais, eles confirmaram.*

P4 – *É uma coisa de prazer também.*

P5 – *Não é ansiedade?*

C – *Pode ser para aplacar a ansiedade...*

P4 – *Em atividades dirigidas, ela conseguia fazer, mas nos momentos mais livres, colocava a mão na boca e virou hábito.*

P1 – *A C. indicou uma analista aos pais.*

C – *Só para situar: a mãe me mandava e-mail e tinha queixas diretas com as professoras, sobre o sono e sobre as histórias. Eu expliquei que é assim que as crianças dão nome aos sentimentos...*

P7 – *Ela ficou com medo de mim no começo, chegou a chorar, agora ela até me chama.*

P1 – *Os pais chegaram a pedir se não dava para tirar ela da sala na hora da história.*

P6 – *Pode fazer um livro do G2, todo ano tem um que tem medo – o grupo se lembrou de outros alunos.*

P3 – *No Berçário, os pais cantavam a versão politicamente correta das músicas, não podia Boi da Cara Preta.*

C – *Explica sobre a psicanalista/ o pai não cede nem um pouquinho, é difícil conversar.*

P4 – *E a entonação com que vocês contam a história?*

P1 – *A gente tinha toda uma preparação... na festa do dia das mães, contei a história para as crianças, junto com as mães, e todos gostaram.*

P5 – *Conta pra ela aquela história: “Até as princesas soltam pum!”*

C – *É que dá uma vontade de dar uma maçãzinha para ela dormir, né... (risos) é inevitável pensar nisso, uma mãe que reclama tanto, que sofreu tanto...*

D – *(algo sobre o medo da morte em relação ao sono)*

P3 – *Os pais encanam muito...*

P4 – *Desde o berçário, a mãe pesquisava tudo, via tudo na internet.*

P5 – *É muita insegurança!*

P2 – *Com essa mãe, não dá para dizer: “Eu acho”, tem que ser: “Aqui é assim” – esse é o limite que eles precisam.*

P – *Ela é dependente.*

P – *Eu fiquei insegura de ficar com a H. no curso de férias, mas foi tudo bem – mas foi aquela coisa: a semana toda com diarreia. A D. afirmando que precisava levar ao médico, mas parece que os pais precisam de comprovação.*

C – *Os pais se armam de argumentos racionais. Quando indiquei a analista, o pai queria saber qual era a linha, currículo etc. e eu disse: “não sei, mas eu sei que ela é boa e é para ir lá.”. (risos)*

P – *É isso que eles precisam!*

P2 – *Ele participava assim com o outro filho?*

C – *Não sabemos.*

P – *Precisa falar: é isso e acabou!*

C – *O problema é esse, porque não acaba. Agora o problema com as histórias foi superado e...*

P – *O problema não são os pais?*

P – *Claro! (Burburinho)*

C – *O problema sempre está com todos, inclusive com a gente; vamos pensar em algumas estratégias, porque eles não vão mudar tão cedo, mas eles estão dispostos, eles estão indo à analista.*

P1 – *Quando H. vai lá, ela conta: hoje eu fui ver a Fulana.*

C – *Os pais dizem que pesquisaram diversas escolas e querem é aqui mesmo, mas está difícil...*

P2 – *Se é assim, não dá para jogar um pouco de volta. Ué, não foram vocês que escolheram?*

P1 – *É, a mãe não se satisfaz, mesmo quando a gente afirma que está fazendo o que ela quer.*

C – *Há uma contradição mesmo: o pai acha que H. é muito pequena para estar na escola.*

P3 – *E por que ela fica período integral? Não é uma contradição?*

C – *É, por isso que eles se conflitavam, se sentem impotentes, escolheram o “menos pior”... a questão é que eles colocam aqui a origem dos problema de H. – ou nas histórias, ou nos amigos, ou no grupo...*

P4 – *É fato que muda o problema e a insatisfação continua; pensamos em estratégias para as histórias, em relação à amiga que bate nela na entrada, pensei em várias coisas...*

Burburinho: surgem sugestões que registro como engraçadas, sem anotá-las.

P6 – *Mas não tinha problema com outro colega?*

P4 – *Tinha, mas a mãe dele contornou o problema e falou diretamente com a mãe de H.*

P2 – *H. já percebeu que eu paro tudo para recebê-la e é difícil.*

P1 – *É na entrada e na saída...*

P6 – *A mãe tem fantasia que isso acontece com a filha o dia todo?*

P8 – *Porque que a menina tem birra com ela?*

C – *Mas não é só com a H., é com todo mundo, a mãe da H. que acha que é só com ela.*

P1 – *Quando a menina encostou na perna de H., só encostou, sem bater, a mãe disse: “Você não faça isso com a minha filha!”. Senti como se ela estivesse falando com um adulto, foi muito chato!*

D – *O que podemos fazer nessas situações?*

P5 – *Dar uma cotovelada na mãe... (risos)*

P4 – *Foi uma gravidez difícil?*

P1 – *Tem que dizer a ela: “Quem tem que falar com a menina sou eu!”*

P3 – *“Pode deixar, mãe, que está tudo bem”.*

P5 – *E a menina?*

P1 – *Ela começou a chorar e não parou mais...*

P6 – *“Mãe, pode deixar, você também não gostaria que alguém falasse assim com a sua filha.”*

C – *Lembra o caso de outra mãe que queria tirar satisfações com o menino de três anos que havia batido em seu filho – Podemos falar: “Não, aqui não! A gente está conduzindo e ela não bateu”.*

P1 – *É, mas sabe o que está acontecendo? A H. e a menina estão amigas, estão brincando.*

P4 – *Elas convivem o tempo todo!*

P5 – *Será que tem alguma coisa a ver com visão, audição... Acho que ela não foca muito bem.*

P1 – *Acho que o olhar foge quando ela sabe que está errada...*

C – *Acho que é algo a se pensar...*

P7 – *Acho que falta limite.*

C – *Não concordo, os pais são superexigentes com ela, não toleram qualquer flutuação.*

P7 – *Eles são exigentes, mas não colocam limites, a H. faz o que quiser deles.*

P2 – *O pai diz que não tolera filho mal-educado.*

P1 – *É, mas ensina ela a bater!*

P6 – *É ambíguo...*

- P1 – *Ele é exigente, mas não consegue pôr limite.*
- P3 – *Não, não acho que ele é mole.*
- P5 – *Ele tem aquela postura rígida, mas com a mãe já presenciei várias vezes...*
- P2 – *A mãe dizia que o pai é que levantava à noite.*
- P1 – *Ela disse que o problema estava com o pai...*
- P8 – *Eu acho que eles não tratam H como menina, eles não põem xuxinha no cabelo!*
- P4 – *Ela não usa vestido.*
- D – *Desde o ano passado que a mãe comprou roupas, fantasia de fada, princesa, e ela não aceita colocar.*
- P1 – *Ela brinca muito bem e é bem feminina. Eu coloquei aqui é o comportamento dela, ela melhorou muito, gente, até no sono – agora só acorda duas vezes por noite.*
- P7 – *Quando eu digo limite, é situá-la em todos os momentos, porque como ela é escandalosa, às vezes a gente quer calar, mas depois a gente retoma.*
- P1 – *Ela é uma criança que está sempre do meu lado, na roda, no lanche...*
- P3 – *Ah, mas não dá para você satisfazer ela o tempo todo, às vezes ela tem que sentar em outro lugar: “Hoje você não vai sentar do meu lado”.*
- P1 – *Ah, mas aí você se prepara para o escândalo...*
- P3 – *Mas você tem que aguentar, deixa ela fazer escândalo!*
- C – *Isso que a gente discute: mais atenção, menos atenção, qual atenção? Às vezes, ela entra num pico de angústia que é demais!*
- P8 – *Comigo ela não é assim: ela rouba brinquedo dos outros, mas não é birrenta – no começo do ano, começou com isso, mas eu falava pra ela: “Agora não dá, você tem que ficar porque é hora do lanche” – ela chorava, depois parou e hoje brinca muito, pede para fazer xixi...*
- C – *É interessante isso, porque a P deu atenção e deu limite.*
- P3 – *Que nem na hora de dormir... Ela só queria dormir com a P1, eu conversei com ela e ela parou.*
- P5 – *Ela não é inteligente? É só ter limites claros.*
- P4 – *Quando digo: “Eu vi que não foi assim, então nem começa!”.*
- P7 – *Precisa ficar de olho...*
- P2 – *Precisa explicar pra ela como pedir o brinquedo...*

P1 conta uma cena de escândalo na hora do sono, quando H. chorou até dormir.

- P1 – *Ela precisa extravasar, parece um bebê!*
- P3 – *Mas não é só no sono.*
- P2 – *Então, ela precisa ter uma válvula de escape.*
- P4 – *Não podemos supervalorizar tudo!*
- P5 – *Pois é, deixa ela chorar...*
- C – *Os pais traziam ela irritados (pela noite mal dormida) e vinham pegá-la com culpa, passam o dia todo amargurados.*
- P2 – *E ela amargurada aqui...*
- C – *Vamos falar de uma expectativa boa para o dia seguinte?*
- P1 – *Eu criei uma mascote, a coelhinha, e deu certo...*
- P7 – *Ah, mas não pode fazer coisas exclusivas só para ela!*
- D – *Isso acho que é ciúme...*
- P7 – *De quem?!*
- D – *Cada um precisa de uma coisa!*

P1 – *A mãe do outro menino falou: ser professora é muito especial, porque você tem que dividir a atenção, mesmo tendo um preferido.*

P2 – *Mas não pode colocar ela em evidência o tempo todo, a coisa tem que circular.*

P3 – *A gente precisa esquecer da H.!*

A reunião termina no horário com essa fala – intuitivamente, sabemos que, apenas com um esquecimento ou quando certas ideias podem “dormir” dentro da gente, obtemos algum resultado. Num dado momento, as discussões com argumentos racionais e explicações se esgotam, todas as ideias parecem já ter sido dadas e questionadas e só nos resta abrir mão das tentativas de controle da situação.