Paula Fontana Fonseca

Psicanálise e Educação: inquietações políticas
Um debate a partir do encontro da psicanálise com a
Educação Infantil no Brasil

Versão original

Tese apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
como requisito para obtenção do Título
de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Psicologia e Educação

Orientador: Rinaldo Voltolini

São Paulo

2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, 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
F676p | Fonseca, Paula Fontana
Psicanálise e Educação: inquietações políticas - um debate a partir do encontro da psicanálise com a educação infantil no Brasil / Paula Fontana Fonseca; orientação Rinaldo Voltolini. São Paulo: s.n., 2017.
156 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Psicanálise 2. Educação 3. Educação infantil 4. Política 5. Discurso I. Voltolini, Rinaldo, orient. |
|-----------------|---|
-

Paula Fontana Fonseca

Psicanálise e Educação: inquietações políticas
Um debate a partir do encontro da psicanálise com a
Educação Infantil no Brasil

Tese apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São
Paulo como requisito para obtenção do
Título de Doutora em Educação.

Orientador: Rinaldo Voltolini

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Agradecimentos

Gostaria de agradecer muito especialmente ao Rinaldo Voltolini. Este trabalho se teceu no encontro com sua interlocução instigante e respeitosa com as inquietações que compartilhamos. Sua escuta permitiu que eu me aventurasse nas empresas impossíveis dos meus desejos.

Aos professores Paulo Endo e Christian Dunker, pelas contribuições no exame de qualificação. Vocês foram interlocutores presentes ao longo dessa jornada.

À professora Cristina Kupfer, uma inspiração no campo da Psicanálise e Educação.

Às colegas do Serviço de Psicologia Escolar, Adriana Marcondes Machado, Yara Sayão e Ana Beatriz Coutinho Lerner, pela parceria respeitosa que tem permitido que cada uma se inscreva singularmente neste trabalho comum.

Aos queridos colegas do grupo de pesquisa LEPSI, que tanto contribuíram ao longo deste período. Especialmente à querida Lenara, foi bom compartilhar com você o percurso.

Aos alunos da *Psico*, muito especialmente à turma que vem se aventurando comigo e com a Bia no trabalho que fazemos no Núcleo de Educação Terapêutica. E mais especialmente ainda às queridas Dani Caitano e Helena Morillo que refrescam os ares com sorrisos e o compromisso da parceria.

Ao André Camargo Costa, pois *temos amigos na psico!* Valeu pela força na reta final, Dedé!

Ao grupo de estudos *pelo avesso*, Ana Costa, Rê Caiaffa, Cláudia Berliner e Sérgio Donda: vocês vão reconhecer algumas das nossas discussões espalhadas pelo trabalho!

À Marise Bastos, que com sua energia contagiante faz a vida e o trabalho serem animados. Foi uma delícia ter você tão perto!

À querida Biancha Angelucci, amiga de longa data e interlocutora sagaz e carinhosa. Obrigada pela delicadeza e vigor de sua amizade, Bi.

À Flá Ranoya, amiga de sempre, amiga do coração. Ao Chico, Mat e Fred, com quem sempre me divirto!

À Ana Bia, de novo – e outras tantas vezes mais! –, pela presença carinhosa, pela aposta, pela leitura mais que atenta e, sobretudo, pela amizade. Não teria como te agradecer o suficiente. Fico muito feliz que você faça parte da minha vida cotidianamente.

Ao Fê, Bel, Manuzinha e Jujuba, que moram no meu coração e que tantas vezes foram meu parque de diversões nos meses de trabalho intenso. Amo vocês!

À Rô, minha irmãzinha crescida! Ter irmão é muito bom e se eu sou como sou, você e o Fê têm alguma implicação nisso... e por aí vai (risos!).

Ao meu pai e minha mãe, sempre, pelos motivos mais óbvios do mundo: amor, amor, amor.

À Dê, pois o amor se multiplica quando a família cresce.

À tia Lu, querida, sempre amorosa comigo e com minha trupe.

À minha vó Cecília: Vó, quando pequena eu dizia que quando crescesse queria ser como você... e, hoje, carrego em mim as marcas tão acolhedoras de você e do vovô.

À querida Ana, que *argentinizou* meu coração. Você é muito especial para mim. E percebo que as palavras não são grandes o suficiente para a admiração que quero expressar.

Ao Carlos, meu amor e com amor. Estar ao seu lado faz a minha vida mais divertida.

Ao Tomás, que sorri com os olhos, e à Helena, que sorri saltitando: pois o dobro de amor é uma conta infinita.

E porque, como já disse Hannah Arendt, “não é bom para o homem estar só”.

Para mim, foi fundamental compartilhar esse percurso com vocês.

Fez com que a vida e o doutorado fossem uma mesma coisa,

E isso foi tão bom!

P.

Para leer en forma interrogativa

Has visto

verdaderamente has visto

la nieve los astros los pasos afelpados de la brisa

Has tocado

de verdad has tocado

el plato el pan la cara de esa mujer que tanto amás

Has vivido

como un golpe en la frente

el instante el jadeo la caída la fuga

Has sabido

con cada poro de la piel sabido

que tus ojos tus manos tu sexo tu blando corazón

había que tirarlos

había que llorarlos

había que inventarlos otra vez.

Julio Cortázar

Resumo

FONSECA, Paula Fontana. **Psicanálise e Educação: inquietações políticas – um debate a partir do encontro da psicanálise com a Educação Infantil no Brasil**, 2017. 156 f. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

O campo da Psicanálise e Educação se sustenta em um entendimento do educar como sendo da ordem de uma profissão impossível. Não há garantias dos resultados na medida em que a relação entre meios e fins não é previsível. É a partir desse pressuposto ético que a questão acerca dos efeitos de uma política do analista no campo educativo se fez ouvir. Para apreendermos um entendimento sobre o tema específico de uma política própria à psicanálise, estabelecemos um debate com autores contemporâneos que recortaram essa questão no escopo freudo-lacaniano. Ao trabalharmos com os discursos propostos por Lacan, acessamos as políticas próprias a cada um deles e empreendemos uma análise das políticas públicas em Educação Infantil tomando-os como operadores de leitura. Desse debate foram extraídos três eixos de análise – políticas assistencialistas, diagnósticas e preditivas – que evidenciaram que a Educação Infantil vem sendo agenciada predominantemente sob a égide do discurso universitário ou do capitalista na contemporaneidade. Demonstramos que a própria teoria psicanalítica também é apropriada em diversos momentos como mais um saber explicativo acerca dos impasses escolares e educativos, mas isso não se configura como um exemplo do agenciamento da política do analista. Apresentamos a articulação entre a ética e a política na psicanálise e fundamentamos que a política do discurso analítico visa a permitir que o sujeito se separe de uma posição alienada a um saber que lhe é extrínseco. Assim, o psicanalista que trabalha na fronteira com a educação busca possibilitar que o educador se pergunte acerca desses saberes pedagógicos hegemônicos de modo a encontrar uma resposta singular que o autorize a se lançar na prática educativa, mesmo não havendo garantias de antemão dos resultados a serem alcançados.

Palavras-chave: psicanálise; educação; educação infantil; política; discursos

Abstract

FONSECA, Paula Fontana. **Psychoanalysis and Education: politics concerns – a debate from the encounter of psychoanalysis with child education in Brazil**, 2017. 156 f. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

The field of Psychoanalysis and Education is based on an understanding of educating as being an impossible profession. There is no guarantee of results insofar as the relationship between means and ends is not predictable. The whole issue of the effects of the analyst's politics in the educational field was based on this ethical assumption. In order to formulate an understanding of the issue of a psychoanalysis' own politic contemporary authors who managed this issue in the Freudo-Lacanian scope were examined. The specific politics of each of the discourses proposed by Lacan were used as reading operators to analyze public policies in Early Childhood Education. Three axis for analysis were adopted: assistentialist, diagnostic and predictive politics. It became evident that in contemporaneity Early Childhood Education has been predominantly organized in line with the university or the capitalist discourse. We have shown that psychoanalytic theory itself is also undertaken as yet another explanatory knowledge about school and educational difficulties, although that should not be regarded as an example of agency of the analyst politics. The articulation between ethics and politics in psychoanalysis is discussed and we argue that the politics of the analytic discourse aims to allow the subject to break away from an alienated position to a knowledge that is extrinsic to him. Thus, the psychoanalyst who works on the frontier with education seeks to enable the educator to ask about the hegemonic pedagogical knowledge in order to find a singular answer that allows him to embrace the educational practice, even though there is no guarantee of the results to be achieved.

Keywords: psychoanalysis; education; child education; policy; discourse

Sumário

Introdução.....	10
CAP.1.....	
Educação (im)possível e a ética da psicanálise	18
Cap. 2	
Considerações metodológicas: políticas discursivas	38
Cap.3	
Do político na psicanálise	59
CAP. 4.....	
Educação Infantil à brasileira: proposições políticas.....	75
4.1 Políticas assistencialistas	77
4.2 Políticas diagnósticas	95
4.3 Políticas preditivas	112
CAP.5.....	
A política do psicanalista em seu encontro com a educação	129
Considerações finais	141
Pós-escrito.....	145
Referências.....	148

Introdução

Meu encontro com os escritos de Lacan se deu no final da graduação. O rigor de seu trabalho com o texto freudiano parecia dar novos ares à psicanálise. Ao mesmo tempo, seu estilo hermético, enigmático e até mesmo seu humor mordaz configuravam um entrave para o prazer da leitura, uma vez que no texto de Freud era possível reconhecer meu lugar como leitora atribuído pelo próprio autor. Já com Lacan, muitas vezes fechei o livro brava – *quem ele pensava que era para se autorizar a dizer tais barbaridades?! –*, em outros momentos me pegava rindo, surpreendida por suas tiradas que, conforme estudava, percebi que não eram simples *frases de efeito*, mas efeito de seu rigor em buscar a transmissão de uma experiência com a psicanálise. Parafraseando Fernando Pessoa, era como se nas entrelinhas de seu texto se escutasse: psicanalisar é preciso, viver não é preciso. Com toda a indecisão que essa alocução aporta. Foi um começo.

E como esse começo não é histórico nem linear, mas lógico, salto para uma conversa que tive com Rinaldo Voltolini – já no contexto do doutorado, já meu orientador – que, ao falar sobre o trajeto que se iniciava, me perguntou se aquele era o tema que eu queria trabalhar ao longo de quatro anos. Questionamento que ecoou e produziu uma inflexão na pesquisadora que ali estava. Foi como se, a partir desse encontro, eu me autorizasse a enunciar um tema que vinha me inquietando há anos, de maneiras diversas, afinal, teria a psicanálise alguma relação com a política? Era impreciso e ao mesmo tempo tão presente em mim. Esse foi outro começo.

Na apresentação que faz do primeiro volume de seus *Escritos*, de 1966, Lacan escreve, “queremos, com o percurso de que esses textos são os marcos e com o estilo que seu endereçamento impõe, levar o leitor a uma consequência em que ele precise colocar algo de si” (1998b, p.11). O presente trabalho é efeito de uma articulação possível entre saber e verdade. É o voo da carta, o destino que pude dar para esses inícios, para o que me inquietava. Cabe ao leitor, sempre, atestar o valor do que lhe é transmitido e, para tanto, também colocar algo de si.

Iniciamos, assim, depois de já termos começado, por apresentar essa pesquisa. *Inquietações políticas no campo da Psicanálise e Educação*. Campo a partir do qual tantos trabalhos já foram escritos e que anuncia o desafio de habitar a fronteira. Nosso propósito foi tomar esse desafio pelo viés da política.

Voltolini, ao tratar da temática da inclusão escolar, destaca uma observação feita por Freud:

Freud dizia, a propósito de Woodrow Wilson, presidente dos Estados Unidos, que os políticos estão sempre inclinados a sacrificar a realidade em favor de considerações com intensões nobres, ou seja, em nome de ilusões. Portam-se como aqueles que, desejando o bem, criam o mal. (VOLTOLINI, 2005 p. 149)

Sacrificar a realidade em nome de uma ilusão. Seguramente não é esta a finalidade de uma análise. Nesse sentido, uma precisão se faz necessária, a política que investigamos não é essa partidária que cria ilusões que recobrem a realidade e que exorta a uma adaptação do indivíduo ao que lhe é imposto socialmente como sendo o melhor para todos. Isto nos levaria ao pior, pois é da ordem de um fazer o bem no qual o estatuto de *bem* fica suprimido a uma avaliação não dialetizável empreendida por quem tem o poder de exercê-la. Em outras palavras, ao ensejar fazer o bem do outro, cala-se a pergunta: o que esse outro quer?

O “*Che vuoi?*” parte do Outro, é ali que estão postas as condições para sua formulação, nesse Outro que não se oferece como oráculo nem supõe que o sujeito saiba desse seu querer, ou seja, que esse querer lhe seja acessível por meio da razão. “É aí que Freud reabre, na mobilidade de onde saem as revoluções, a junção entre verdade e saber” (LACAN, 1960/1998d, p.817). A revolução nada mais é do que o movimento de um corpo celeste em torno de outro. Verdade e saber não estão soldados, o saber não remete a uma verdade unívoca. Quando Lacan aponta para a mobilidade que se abre – por obra do trabalho de Freud -, ele faz referência à possibilidade de que outras discursividades venham se instalar nesta inconsistência.

Eis por que a pergunta *do* Outro, que retorna para o sujeito do lugar de onde ele espera um oráculo, formulada como um “*Che vuoi?* – que quer você?”, é a que melhor conduz ao caminho de seu próprio desejo – caso ele se ponha, graças à habilidade de um parceiro chamado psicanalista, a retomá-la, mesmo sem saber disso muito bem, no sentido de um “que quer ele de mim?” (LACAN, 1998d, p. 829, grifos no original)

Essa pergunta dialetiza o querer, pois seu sentido não está presumido, silenciado. É preciso dizê-lo. Mas, para tanto, a figura do psicanalista aparece como aquela que suporta a questão ao colocar-se como um *não-oráculo do sujeito*. Abre-se ao sujeito essa dupla dimensão: o inconsciente é discurso do Outro – se funda no Outro – e é como Outro que o sujeito deseja – o desejo é desejo do Outro. Convidá-lo a dizer o que quer, a partir disso, é possibilitar que o sujeito, em sua descontinuidade, apareça e produza um saber que o concerne singularmente.

A diferença se faz ouvir como possibilidade de inscrição subjetiva. A diferença que instaura a cadeia dos significantes, uma vez que um significante representa o sujeito para outro significante, de modo que sua significação compareça seja como metáfora seja no deslizamento metonímico, mas não como entidade.

A ideia de política associada à psicanálise pode nos fazer pensar nas políticas das instituições analíticas, na Escola de Psicanálise. Ainda que nessa expressão se conjuguem os termos *escola* e *psicanálise*, ele não abarca o campo do imbricamento da Psicanálise e Educação. Portanto, quando falamos de escola, nos referimos ao espaço criado para transmitir a cultura humana, o saber acumulado e destinado a formar as crianças dentro de certa tradição. Na escola toma lugar professor, aluno, coordenação, familiares e a própria política pública, da qual saem os ordenamentos e linhas condutoras que subsidiam a *práxis* educativa no cotidiano.

Assim, o termo política vai sendo despido de sua vestimenta corriqueira – partido, instituição, público – para se referir ao campo da psicanálise propriamente dito. A pergunta nua – *haveria uma política da psicanálise e quais seus efeitos no campo da educação?* – vai ser recoberta por outros tantos operadores teóricos, articulações e hipóteses que serão tecidas ao longo do texto. O intuito é de, ao explicitá-los, depreender

operadores que nos permitam pensar a política do psicanalista e quais as suas consequências quando um analista se põe a trabalhar na fronteira com a educação.

Duas colocações de Lacan nos instigaram particularmente e funcionarão como referentes aos quais retornaremos ao longo das considerações e análises. A primeira, bastante conhecida, se encontra no artigo *A direção do tratamento e os princípios de seu poder*, de 1958, em que Lacan afirma:

Vamos adiante. O analista é ainda menos livre naquilo que domina a estratégia e a tática, ou seja, em sua política, onde ele faria melhor situando-se em sua falta-a-ser do que em seu ser.

Dizendo as coisas de outra maneira: sua ação sobre o paciente lhe escapa, juntamente com a ideia que possa fazer dela, quando ele não retoma seu começo naquilo pelo qual ela é possível, quando não retém o paradoxo do que ela tem de retalhada, para revisar no princípio a estrutura por onde qualquer ação intervém na realidade. (LACAN, 1998e, p.596)

A política comparece como sendo onde o psicanalista está menos livre, uma vez que sua ação só é possível dentro de certa estrutura que autoriza sua intervenção. Ou seja, há um poder atribuído ao analista e o uso desse poder na direção do tratamento toca a política da psicanálise.

A segunda colocação aconteceu por ocasião de uma intervenção de Lacan em 1973, durante um congresso da Escola Freudiana de Paris. Ele diz que propôs a Heidegger que se detivesse “sobre a ideia que a metafísica nunca foi nada e apenas continuaria a tamponar o buraco da política” (1975, p. 5)¹. Essa indicação² propiciou que nos interrogássemos acerca da política por meio das formas como ela tem sido tamponada. Ou seja, do buraco da política poderíamos ter notícias ao estudarmos os modos que ele vem sendo obturado na contemporaneidade.

¹ No original: “de s’arrêter sur cette idée que la métaphysique n’a jamais rien été et ne saurait en tout cas se prolonger – c’est bien pourquoi il la met en question d’ailleurs – *n’a jamais rien été ni ne saurait se prolonger qu’à boucher le trou de la politique* » (LACAN, 1975, p. 5, grifos nossos).

² Agradecemos ao professor Christian Dunker pela indicação por ocasião da banca de qualificação deste trabalho.

Essas duas citações ganharam um papel central para o presente trabalho, e em alguns momentos isto ficará evidente, pois voltaremos a elas textualmente, inclusive. Mas foi a partir desse nó – ali onde os analistas estão menos livres é em sua política, e a política é colmatada por uma metafísica – que encontramos a possibilidade de recortar um tema no campo da psicanálise e educação.

As políticas públicas em Educação Infantil se configuraram como terreno de discussão a partir do qual foi possível extrair tanto uma dinâmica dos operadores da psicanálise, e o que eles nos permitem em termos de leitura do social, como também depreender uma pergunta acerca da psicanálise ela mesma. Ou seja, ao debatermos as políticas públicas em Educação Infantil no Brasil, pudemos recortar os modos como a psicanálise comparece nesse cenário e, com isso, retomar a pergunta acerca de sua política. A escolha por este campo específico se deu uma vez que em diversos trabalhos realizados – tanto no âmbito de pesquisas³ como no acompanhamento de alunos de graduação em psicologia⁴ que realizavam estágios em creches e Escolas Municipais de Ensino Infantil (EMEI) – foram recolhidos elementos que instigavam a pensar o impacto que teve no cotidiano dessas instituições a proposição de que elas pertenciam ao campo educativo e não mais assistencial. Uma frase, em particular, de uma professora de creche, compareceu nessa decisão. Ela contou que falava corretamente com os bebês uma vez que entendia que fazer uso de uma linguagem composta por onomatopeias e palavras advindas do repertório dos próprios bebês seria *infantilizá-los*.

Os quatro discursos propostos por Lacan, a saber, o discurso do mestre, da histórica, do universitário e do analista, juntamente com a proposição de um quinto apontado como sendo o discurso do capitalista, foram operadores de leitura fundamentais nesta pesquisa. A proposição de que cada discurso engendra uma política que lhe é própria possibilitou o

³ Fazemos referência à pesquisa “Metodologia IRDI nas creches: uma proposta de intervenção orientada pela psicanálise”, coordenada pela professora Maria Cristina Machado Kupfer (auxílio FAPESP no processo número: 14/06544-5).

⁴ Em função de minha inserção no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo no qual, dentre outras atividades, supervisiono estágios de graduação.

debate sobre a ideia de política tomada em sua pluralidade e não apenas em sua forma substantiva e singular, *A Política*.

Assim, o trabalho foi dividido em capítulos, tomando como ponto de partida a discussão, tão necessária e fundante do campo da Psicanálise e Educação, tal qual o entendemos, acerca da empreitada ética no educar. Diante da querela sobre se a psicanálise teria algo a aportar ao campo educativo, abriu-se um vasto terreno de produção que pôde destacar a proposta de uma educação contingente, que considera que entre aluno e professor há uma transmissão impossível de ser toda prevista e medida e que conta com a participação dos sujeitos na ressignificação das marcas de um saber que se supõe, frequentemente no discurso pedagógico hegemônico, uno e estabelecido. Como já afirmou Leandro de Lajonquière “*Educar é transmitir marcas simbólicas que possibilitem ao pequeno sujeito usufruir um lugar no campo da palavra e da linguagem a partir do qual seja possível se lançar às empresas impossíveis do desejo*” (2004, s.p., grifo no original). Às críticas de Maud Mannoni (1976), ao salientar um *modus operandi* de um saber médico-pedagógico que pretendia oferecer a pauta de conduta para a boa (con)formação dos alunos, somaram-se as propostas de Francis Imbert (2001) e Mireille Cifali (2009) em leituras que tratam de uma posição ética da psicanálise para pensar o educar (im)possível. Os autores brasileiros, arregimentados no Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância, têm extraído as consequências desses alicerces em um campo que se situa na borda de duas áreas de conhecimento, uma vez que produziram uma inflexão ao não pretenderem aplicar a psicanálise à educação. É em consonância com esse debate que nosso trabalho se deu.

No segundo capítulo, fazemos considerações metodológicas e explicitamos nosso entendimento acerca do que move a pesquisa em psicanálise. A contribuição de Lacan no tocante aos discursos, e a própria ideia de que a psicanálise poderia ser entendida como sendo um discurso, é apresentada. Ao tomarmos os discursos como agenciadores de políticas diversas, cada qual seguindo uma lógica que lhe é imposta estruturalmente, pudemos debater essa pluralidade tanto discursiva como política e extrair seus efeitos para abordarmos o laço social. A ideia de que a metafísica

pretende tamponar o buraco da política é retomada à luz das contribuições de Contardo Calligaris (1991). Esse autor criou uma alegoria para abordar o sintoma no social como expressão dos modos de obturação de um impossível estrutural. Isto nos permitiu desdobrar a colocação de Lacan, de modo a depreendermos que, se há um buraco estrutural, os discursos políticos são formas de obturação do mesmo e que ao acessarmos essas formas é possível dizer algo que toque essa fenda fundante.

Na sequência, apresentamos uma discussão com autores psicanalistas contemporâneos com o intuito de destacar as concepções do político na psicanálise. A ideia de uma política de cada discurso, que foi postulada no capítulo 2, evidencia que há também uma política inerente ao discurso do analista. Assim, foram alinhavadas as diversas contribuições, tendo por mote o apontamento central de Lacan a respeito do fato de a política ser onde o analista estava menos livre. Foi necessário, também, retomar a discussão que havíamos empreendido entorno da ética da psicanálise ao nos postularmos pensar na conexão entre ética e política.

Com esses elementos, foi possível desenvolver o debate acerca das políticas públicas em Educação Infantil. De nossa leitura, recortamos três significantes que batizaram cada um dos eixos: políticas assistencialistas; políticas diagnósticas e políticas preditivas. O projeto realizado visou discutir as concepções de educação subjacentes às proposições políticas, assim, o trabalho se configurou como sendo da ordem de uma interpretação de eixos lógico-históricos. Com esse termo pretendemos evidenciar que, ainda que alguns dos temas sejam atrelados a momentos históricos específicos e que seja necessário abordá-los em sua sequência, há uma lógica que subjaz e que muitas vezes permanece para além dos fatos em si. Os discursos foram operadores de leitura importantes, pois permitiram nomear o que se engendrava no campo educativo. Recorremos a vários exemplos de nossa prática no âmbito da Educação Infantil não apenas para ilustrar o problema, mas muitas vezes para depreendê-lo e trazê-lo em sua complexidade. As políticas públicas intensificam certas discursividades, e isto comparece no imaginário ao redor da função da educação e produz efeitos nos diversos agentes ligados especificamente à escola. A própria psicanálise se faz presente como uma teoria que pode ser agenciada segundo as diversas

políticas discursivas. Nesse sentido, a partir do exposto, foi possível retomarmos a pergunta acerca do político da psicanálise em seu encontro com a educação.

Partimos para a etapa final do trabalho com o desafio de fazer operar uma concepção de política, atrelada a uma ética da psicanálise, que pudesse dar subsídios para o que esperamos de um psicanalista em seu encontro com a educação. Retomamos, assim, o debate sobre a finalidade mesma da psicanálise e de como ela se faz presente no mundo por meio do ato do analista. A teoria psicanalítica pode ser apropriada como mais uma teoria explicativa – uma cosmovisão, como não queria Freud –, mas o psicanalista, em sua práxis, o que ele faz?

Esperamos, assim, ter podido desdobrar o tema que nos convocou ao trabalho. As inquietações, presentes já no título, não têm o objetivo de buscar um apaziguamento. O caminho que se lê, hoje, nesse texto final é fruto de um trabalho de criação de um litoral. Ou seja, psicanálise e educação, ética e política, psicanalisar e educar, são termos que podem ser lidos a partir de uma linha demarcatória. Mas também comparece, nesse empreendimento, a própria experiência de uma indefinição de um traço que só é apreensível ao se tomar uma boa distância.

A experiência de litoral, à qual fazemos alusão, é tanto aquela que se retém de um sobrevoo e pode ser marcada como uma linha que traça mapas e limites, como aquela que se dá na praia, quando a franja móvel que o mar desenha se evanesce.

CAP.1

Educação (im)possível e a ética da psicanálise

*O inferno não são os outros,
pequena Halla. Eles são o paraíso,
porque um homem sozinho é apenas
um animal. A humanidade começa
nos que te rodeiam, e não exatamente
em ti.*

Valter Hugo Mãe

A psicanálise a qual nos filiamos toma a educação como uma ação que participa da constituição do sujeito. Como um “ato por meio do qual o Outro primordial se intromete na carne do infans” (KUPFER, 2000, p. 35) com o sentido de filiar o aprendiz e o mestre a uma tradição existencial, permitindo “que cada um se reconheça no outro” (LANJONQUIÈRE, 2009, p. 173). Educar é, desta perspectiva, possibilitar que a criança acesse, pelo menos em parte, um legado que a antecede e que possa também ela se inscrever nisto que chamamos de relações humanas. É o “por em ato de um processo de filiação ou sujeição a ideais, desejos, sistemas epistêmicos e dívidas” (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 173).

Hannah Arendt considera que

não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e portanto degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional. É muito fácil, porém, ensinar sem educar, e pode-se aprender durante o dia todo sem por isso ser educado. (ARENDT, 2005, p. 247)

O elemento educativo aparece como fundamental para que qualquer relação de aprendizagem se instale. Ela afirma que “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos responsabilidade por ele” (ARENDT, 2005, p. 247).

A tônica, para a autora, não está em *fazer o bem ou o mal*, mas no julgamento como ponto central na decisão que cada um toma a respeito de *com quem deseja estar junto*. Há uma responsabilidade na escolha pelo “Barba Azul”, conforme exemplo que ela utiliza para trazer a figura do malfeitor, mas pior ainda seria a recusa a julgar, “que alguém venha nos dizer que não se importa com a questão e que qualquer companhia lhe será satisfatória” (ARENDT, 2004, p. 212).

A escolha pelo mundo é a escolha e responsabilidade pela partilha do mundo. O “isto é o mundo”, anunciado por ela, fala da dimensão de estar no mundo consigo e com os outros. Neste ponto ganha relevo um singelo alerta que a autora faz na última linha do texto *Filosofia e política*, de 1954: “não é bom para o homem estar só” (ARENDT, 2002, p. 115).

A proposição formulada como “isto é o mundo” insere a criança em uma rede que a antecede e da qual fará parte, mas há nesta inserção algo que toca o laço singular que cada sujeito fará com este mundo. Agir no mundo é colocá-lo em movimento, é também a possibilidade do novo ou ainda do inesperado que cada natalidade implica.

Em seu ensaio sobre *A crise na educação*, Arendt introduz, já no primeiro parágrafo, o cenário americano. É verdade que ela toma a crise na educação americana tanto no que ela tem de específica como também uma oportunidade de investigar a essência da educação que, segundo afirma, é “a natalidade, o fato de que seres *nascem* para o mundo” (ARENDT, 2005, p. 223, grifos no original).

Na América, conforme explicita, a educação teria um papel incomparavelmente mais importante em termos políticos do que em outros países. A razão disso estaria no fato de ser um país de recém-chegados (imigrantes) e, sobretudo, na função de uma Nova Ordem do Mundo⁵ no qual haveria um entusiasmo pelo novo em detrimento do Velho Mundo.

O papel político que a educação efetivamente representa em uma terra de imigrantes, o fato de que as escolas não apenas servem para americanizar as crianças mas afetam também a seus pais, e de que aqui as pessoas são de fato

⁵ “Para a América o fator determinante sempre foi o lema impresso em toda nota de dólar – *Novus Ordo Seclorum*, Uma Nova Ordem do Mundo”. (ARENDT, 2005, p. 224).

ajudadas a se desfazerem de um mundo antigo e a entrar em um novo mundo, tudo isso encoraja a ilusão de que um mundo novo está sendo construído mediante a educação de crianças. (ARENDT, 2005, p. 226)

A ilusão de que a construção de um novo mundo passa pela educação de crianças é uma tese que será discutida pela autora no desenrolar do texto. Ela dirá, na sequência de sua argumentação, que não é disso que se trata uma vez que, mesmo na América, o mundo ao qual introduz-se a criança “é um mundo preexistente, construído pelos vivos e pelos mortos” (ARENDT, 2005, p. 226). Soma-se a isso o destaque dado por ela ao papel que a igualdade desempenha na vida americana, que tenta apagar tanto quanto possível as diferenças, dentre elas as de aluno e professor.

Segundo Arendt, ao falarmos do âmbito político estamos necessariamente falando da igualdade entre os participantes desta relação. Já o papel do professor junto a seus alunos é marcado por uma assimetria que seria condição para a introdução das crianças no mundo. Os alunos e professores não estariam em posição de igualdade no que toca à responsabilidade pelo mundo (CARVALHO, 2014).

O conservadorismo estaria na essência da atividade educativa, na tarefa de proteger “a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo” (ARENDT, 2005, p. 242). A autoridade do professor residiria na responsabilidade que ele assume pelo mundo e não na sua qualificação profissional. Ainda que essa seja indispensável, ela “nunca engendra por si só a autoridade” (ARENDT, 2005, p. 239).

Nossa esperança está pendente sempre do novo que cada geração aporta; precisamente por basearmos nossa esperança apenas nisso, porém, é que tudo destruímos se tentarmos controlar os novos de tal modo que nós, os velhos, possamos ditar sua aparência futura. Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora: ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição. (ARENDT, 2005, p.243)

Assim, a autora dá lugar para o novo no futuro, sem com isso colocar que a educação de crianças tem por objetivo a revolução. É nesse sentido que, em *benefício do novo*, a educação deverá ser *conservadora*. A função da educação está em apresentar o mundo ao novo ser, bem como possibilitar que o novo ser tome parte no mundo de modo a iniciar algo novo.

A responsabilidade política daqueles que educam é, pois, dupla: com uma herança comum e pública de saberes, instituições e relações e com os jovens que nela se iniciam; com o passado em que se enraíza o mundo e com o futuro que lhe empresta durabilidade. Por isso, para Arendt, do ponto de vista dos que são novos no mundo, os educadores e a instituição escolar *representam* o mundo e por ele devem assumir a responsabilidade. (CARVALHO, 2014, p. 821, grifo no original)

A educação é um ato de amor ao mundo. Ela é um modo de imprimir movimento ao mundo, caso contrário ele seria tão mortal quanto nós mesmos. Há uma proposta em Arendt acerca da educação que está radcada na inserção do novo ser nesse mundo que já estava aí, e que para permanecer precisa manter-se e renovar-se. Essa definição comunga dos mesmos princípios que anunciamos no início do capítulo e que embasa a concepção de educação que adotaremos no presente trabalho.

É de suma importância o fato de a autora fazer referência à educação e não à pedagogia. Podemos ler nisso uma disjunção entre esses termos, que será muito profícua ao adentrarmos o campo psicanalítico (LAJONQUIÈRE, 2009). Nosso intuito não é o de propor uma pedagogia psicanalítica, pois, como bem pontua Voltolini, a “*posição da psicanálise no campo educativo é a de desmontar a pedagogia enquanto discurso mestre e exclusivo sobre a educação*” (2011, p. 10, grifos no original).

Esta posição não está dada desde de sempre, ou seja, muito já se debateu sobre se a psicanálise teria ou não uma função educativa e em que termos isto poderia ser definido. O próprio Freud admitia no início da década de 1930 que pouco havia se ocupado do tema, mas que este era “tão importante, tão rico de esperanças para o futuro, que talvez seja o trabalho mais relevante da psicanálise” (2010a, p. 307), acrescentando que falava justamente da *aplicação* da psicanálise à educação.

Conforme comenta Lins:

A história da relação entre psicanálise e educação revela que o interesse pela educação aparece na obra freudiana desde o início de seus trabalhos. As discussões com o campo da pedagogia têm sua origem nos conhecidos debates entre Freud e pedagogos como Pfister, que estavam interessados em formalizar uma Pedagogia Psicanalítica, a Pedanálise. Foram esses pedagogos que criaram, em 1926, a *Revista de Pedagogia Psicanalítica*, periódico que durante onze anos apresentou mais de trezentos artigos sobre a aplicação da psicanálise na pedagogia, caracterizando ao menos três importantes orientações: a psicopedagógica, a psicoterapêutica e a institucional. (2009, p. 17)

Kupfer inicia seu livro *Educação para o futuro*, de 2000, lembrando o alerta que foi destacado na conclusão de seu livro anterior, *Freud e a educação: o mestre do impossível*: “a psicanálise pode transmitir ao educador (e não à pedagogia) uma ética, um modo de ver e entender sua prática educativa” (KUPFER, 1989, p. 97). Ela marca, com o uso do termo *transmissão*, uma posição distinta da *aplicação*. Notadamente, a proposição de aplicação da psicanálise à educação não só foi questionada e contestada como foi propulsora de uma nova concepção acerca desta articulação.

Catherine Millot também questiona, no final da década de 1970, esta possibilidade de aplicação. Segundo sua análise *não* é possível uma educação analítica cujo objetivo seja a profilaxia da neurose, o objetivo da educação *não* é a resolução do complexo de Édipo e, por fim, *não* se pode conceber uma pedagogia psicanalítica justamente por conta da finalidade de uma análise ser distinta da finalidade educativa.

A psicanálise não pode interessar à educação salvo no próprio campo da psicanálise, isto é, pela psicanálise do educador e a da criança. Na criança, para suspender os recalques; no educador a fim de que saiba não abusar de seu papel e desprender-se do narcisismo, para que evite o empecilho que consistiria em situar a criança como seu Eu-ideal. (MILLIOT, 1992, p. 157)

Acerca do assunto Voltolini comenta:

O livro conclui pela irredutível diferença que há entre o

psicanalisar e o educar, cuja consequência imediata é a de que não devemos esperar por nenhum método pedagógico de base psicanalítica. Conclusão acertada, sem dúvida, construída através de um percurso rigoroso feito pela autora, acompanhando a trama dos conceitos da teoria psicanalítica. Mas é curioso que o que era para ser um instante de ver tenha se tornado o momento de concluir.

Que a Psicanálise não tenha um método pedagógico a oferecer à Pedagogia, não precisa levar à conclusão de que ela nada tem a dizer à Educação. (2008, p. 330)

Autores como Kupfer, Lajonquière e Voltolini propõem uma outra entrada para que esta relação dos dois campos seja pensada. Distanciam-se da criação de uma nova e híbrida disciplina, como a psicopedagogia ou ainda a pedanálise. Em outra contribuição de Voltolini, podemos avançar nesta construção de uma posição que não seja de dominância de um campo do conhecimento sobre outro. “É como posição discursiva e não mais como um campo outro de conhecimento sobre o qual se deveria aplicar a psicanálise que a educação encontra sua elaboração maior na teoria analítica” (VOLTOLINI, 2011, p. 13).

Em seu livro, Kupfer dá destaque para a ampliação do que entendemos por educação quando passamos a tomá-la como uma forma de discurso.

Para Lacan, discurso é justamente o que faz laço social, gerando uma definição que atrela o falante ao Outro de um modo estrutural. Desta perspectiva, educar torna-se a prática social discursiva responsável pela imersão da criança na linguagem, tornando-a capaz por sua vez de produzir discurso, ou seja, de dirigir-se ao outro fazendo com isso laço social. (KUPFER, 2000, p. 35)

Mannoni foi uma psicanalista que trouxe elementos centrais para esta discussão. Em seu renomado livro *Educação impossível*, a autora se mostra advertida do risco da psicanálise comparecer como uma técnica supletiva, que acabaria por funcionar como mantenedora do funcionamento institucional, traindo o que ela chama se sua vocação: a “subversão de um saber e de uma prática” (MANNONI, 1976, p. 17).

A autora percorre os rastros deixados pelo dr. Daniel G. M. Schreber (pai do presidente Schreber, famoso por ter tido a biografia lida e trabalhada por Freud na discussão da paranoia). Este médico, que viveu, trabalhou e

publicou escritos na Alemanha no século XIX, ganhou notabilidade em suas produções médico-pedagógicas. Os princípios educativos propagados por ele eram extremamente severos, uma vez que entendia que a criança era má de nascença, sendo necessário “submetê-la a um adestramento moral e físico” (MANNONI, 1976, p. 31).

A autora faz uma descrição dos métodos adotados pelo médico com finalidades educativas e aos quais ele submeteu seus próprios filhos. Alternância de banhos frios com banhos quentes desde a idade dos três meses; em casos de caprichos expressos por choramingos o adulto deveria falar de forma ríspida ou ainda dar pancadas vibrantes na cama; para possibilitar que a criança fosse capaz da renúncia, por exemplo, fazia com que uma cuidadora comesse ou bebesse algo com a criança no colo com o único objetivo de recusar-lhe quando pedisse para provar um pouco. Por fim, ele também desenvolveu aparelhos e uma ginástica médica visando o adestramento do corpo.

Mannoni reconhece no dr. Schreber um precursor da missão civilizatória impetrada a partir de 1880 pela instituição escolar e médica. No decorrer do presente trabalho pretendemos tematizar as consequências desse casamento e os impactos de sua visão hegemônica na contemporaneidade. São dignos de nota os eventos ocorridos na própria família do médico: um de seus filhos desenvolveu uma paranoia sofrendo diversas internações e o outro cometeu suicídio⁶. Ela aponta que o pedagogo subordina desde o princípio a educação à imagem de um ideal, que não pode ser questionado. Pede-se, assim, que a criança venha “ilustrar o bom fundamento de uma doutrina” (MANNONI, 1976, p. 50). Neste cenário, a psicanálise poderia infundir sua marca “ultrapassando a dualidade natureza-sociedade” ao sublinhar “a relação duma e doutra com a linguagem”. A psicanálise teria por efeito “marcar esta entrada na cadeia significativa que constitui a criança em sujeito: pondo em evidência o que a ação analítica é chamada a transtornar na relação do sujeito com o significante” (MANNONI, 1976, p. 50).

Mannoni destaca ainda que impera na educação uma crença na

⁶ Sobre isto cf. Schreber, D. P. (1995).

técnica, e ela anuncia isso de modo claro quando, ao comentar o exemplo do dr. Schreber, escreve que o médico tem por objetivo “ter respostas para tudo”, e destaca que o dr. Schreber “se declarou contra o desejo substituindo-o pela aquisição de automatismos” (MANNONI, 1976, p. 53 e 51). Assim, pergunta se teria sido algo da ordem do insustentável no desejo que o teria levado a este projeto de reduzi-lo ao âmbito da necessidade. Ela indica que há no projeto ideológico médico-pedagógico uma tentativa de controle sobre o processo educativo, chegando a aproxima-lo de um adestramento.

Elisão do insustentável, controle, adestramento. São termos que nos aproximam do problema do impossível em jogo na educação. A autora, ao relembrar o aforismo freudiano das profissões impossíveis, afirma: “A educação põe um problema que não está no nosso poder de analistas resolver. A psicanálise, dizia, Freud, pode prestar um auxílio à educação, mas não pode substituir-se a ela” (MANNONI, 1976, p. 59).

Em um pequeno e precioso artigo de Mireille Cifali (2009) intitulado “Ofício ‘impossível’? Uma piada inesgotável” a expressão “ofício impossível” é analisada. Freud a utiliza em dois momentos de suas obras completas. Vamos a eles. Em seu prólogo ao livro *Juventude abandonada* de August Aichhorn, de 1925, Freud comenta que não é surpreendente a expectativa de que o trabalho psicanalítico com crianças beneficiaria a atividade pedagógica.

Minha contribuição pessoal nessa aplicação foi bastante pequena. Bem no início adotei o gracejo segundo o qual as três profissões impossíveis são educar, curar e governar, e já era suficientemente tomado pela segunda dessas tarefas. (2011a, p. 348)

Este dito espirituoso é retomado por Freud em 1937, em *Análise terminável e interminável*, ou seja, um aforismo que persiste neste intervalo de tempo.

Até parecia que analisar seria a terceira daquelas profissões “impossíveis”, nas quais se pode dar antecipadamente por certa a insuficiência do resultado. As outras duas, já conhecidas há muito tempo, são educar e governar. (1993a, p. 249)

A autora destaca a ênfase que Freud dá à insuficiência do resultado, de modo a concluir que “a impossibilidade seria então fixada à finalidade, à falta de êxito quanto aos objetivos” (CIFALI, 2009, p. 153). Não há garantias de sucesso ao governar, psicanalisar e educar, ou ainda, não é possível afiançar resultados satisfatórios de antemão. Essa interpretação se ancora sobretudo no contexto do artigo de 1937, que versa justamente sobre o fim da análise. Outro ponto de destaque está nele assegurar que o insucesso se dá *antecipadamente*. “Associando a psicanálise aos outros dois ofícios ‘impossíveis’, é como se ele não pudesse se livrar completamente da ideia de que o sucesso insuficiente é um dado incontornável” (CIFALI, 2009, p. 153). Como comenta a autora:

Basicamente, se o fim é sempre incerto, o sucesso insuficiente é, em contrapartida, previsível desde o início; a decepção e a impotência estão no começo. Fazendo incidir o impossível sobre a finalidade, Freud confronta o ato da psicanálise a uma não-finitude fundamental, de alguma forma constitutiva. (CIFALI, 2009, p. 153)

Ainda segundo Cifali, não é incomum ouvir que o ofício de professor é impossível. “Tudo então parece ser dito: o fracasso, o desânimo, a desilusão, o sofrimento, o desamparo” (2009, p. 150). Por sua vez, Voltolini esclarece que tais abordagens, que falam das dificuldades particulares e mazelas do processo educativo, “só fazem retomar a dimensão da *impotência* desse discurso, elidindo a dimensão do *impossível*” (2011, p. 25).

A minha suposição é de que os três ofícios estão ligados por uma clínica que dá ao “impossível” outra coloração. A clínica permite não recuar nem dos saberes doutos nem da singularidade do vivente, para reconhecer aí uma inteligência do instante. Isso é, talvez, o que a psicanálise traz, na sua “juventude”, aos outros dois ofícios mais antigos, para livrá-los de uma oposição estéril entre ciência e arte. (CIFALI, 2009, p. 156).

A nosso ver existem pontos importantes a serem desmembrados nesta citação. A autora fala de clínica, o que poderia causar algum mal-entendido quando estamos na esfera educativa. Nesse sentido, cabe buscar a precisão que a própria Cifali dá ao uso do termo.

A *démarche* clínica não pertence, portanto, a uma única disciplina nem é um campo específico; é uma aproximação que busca uma mudança, se sustenta na singularidade, não tem medo do risco e da complexidade, e coproduz um sentido do que se passa. Caracteriza-se por: uma implicação necessária; um trabalho na justa distância; uma demanda inexorável; um encontro intersubjetivo entre os seres humanos que não estão na mesma posição; a complexidade do vivente e a mistura inevitável do psíquico e social. (CIFALI, 1996, p. 121, tradução nossa)⁷

A clínica, revigorada pela psicanálise, é definida por elementos sem que o efeito produzido por esta definição seja o de encerramento. Ela não tem medo do risco, portanto não trabalha visando a certeza de um resultado que os saberes já dados prometeriam. Ela coproduz um sentido, ou seja, não há uma isenção de modo a obter algo em seu estado puro. Daí inclusive a perspectiva sempre presente de que um diagnóstico se faz sob transferência, ou seja, um sujeito se constitui na relação com o outro e é nesta relação que um psicanalista poderá depreender posições distintas. Qual a coloração que o “impossível” ganha nesta concepção de clínica? Podemos buscar a resposta nas palavras da própria autora quando afirma que “a tensão do nosso ato no sentido da construção do outro só faz sentido se o impossível se mantém no seu horizonte” (CIFALI, 2009, p. 154). Este ponto de vista assume o “impossível” “como um bem precioso para não nos fixar num estado de teoria que se pode tomar como uma verdade atemporal” (CIFALI, 2009, p. 158).

As considerações de Mannoni – que ressaltou o empreendimento pedagógico como sendo aquele que visa ilustrar o fundamento de uma doutrina por meio de técnicas de controle sobre o desenvolvimento da criança – pode exemplificar esse estado de teoria fixado como verdade atemporal ao qual Cifali faz referência. Mannoni traz a experiência contra-hegemônica da *Ecole Experimentale de Bonneuil-sur-marne* para justamente problematizar o papel que a psicanálise tinha nesta instituição.

A psicanálise não é convocada em Bonneuil a fim de que,

⁷ Optamos por manter o termo *démarche* uma vez que seu uso é encontrado nos textos da área, nesta citação ele tem o sentido de uma atitude ou modo de operar na clínica.

interpondo-se entre um adulto e uma criança, aborte a possibilidade educativa implicada em toda “relação”. Ela se interpõe, pelo contrário, entre a *educação* e o *ideário (psico)pedagógico moderno* de sorte que fique sempre aberta a possibilidade de evitar que os *imprevistos de uma relação* sejam transformados em *incidentes* ou desvios psicodesenvolvimentistas. (LAJONQUIÈRE, 2009 p. 135, grifos no original)

Primeiramente, gostaríamos de destacar o lugar ao qual é chamada a intervir a psicanálise: entre a educação e o ideário (psico)pedagógico e não interpondo-se entre o adulto e a criança. Portanto, entendemos que a psicanálise não vem instrumentalizar uma relação, mas antes produzir um distanciamento entre esses dois termos que na contemporaneidade se apresentam soldados. Pretendemos voltar a isso mais adiante, de toda forma temos uma indicação acerca da intervenção psicanalítica no sentido de produzir uma abertura, um distanciamento e não uma resposta que dê conta de todo o problema. Se há o impossível presente no horizonte de uma relação educativa, isto quer dizer que não há como prever os desdobramentos de tal relação.

Há uma passagem, em *Contribuição à história do movimento psicanalítico*, de 1914, na qual Freud comenta sua tese sobre a etiologia sexual das neuroses. Ele se recorda de três acontecimentos nos quais Breuer, Charcot e Chrobak teriam lhe transmitido um entendimento acerca do sexual. A primeira recordação é de um comentário de Breuer que teria dito: “São sempre segredos de alcova” (FREUD, 1993c, p. 13) e, diante da perplexidade do jovem médico, ainda teria esclarecido que a palavra alcova fazia referência ao leito matrimonial. Já Charcot, alguns anos mais tarde, teria pronunciado, ao debater um caso em uma roda de conversa: “*Mais dans des cas pareils c’est toujours la chose génitale, toujours... toujours... toujours!*”⁸ (FREUD, 1993c, p. 13). E finalmente Chrobak, ao tratar de uma paciente casada que ainda seguia virgem, uma vez que o marido era impotente, teria proferido que a única receita seria:

⁸ Em francês no original. Em uma tradução livre seria: *Mas, nesses casos, é sempre a coisa genital, sempre... sempre... sempre.*

R. Penis normalis.
Dosim
repetatur! (FREUD, 1993c, p. 14).

O que intriga Freud, ao trazer essas recordações pessoais, é justamente que sua tese sobre a etiologia da neurose estava fundamentada em ideias que, apesar de lhe parecerem totalmente originais, teriam sido transmitidas a ele por seus mestres. Mas estes não tinham qualquer concordância com suas teses tampouco se lembravam destas comunicações.

Esta perplexidade freudiana pode ser traduzida na pergunta formulada por Voltolini: “Como pode alguém ensinar algo que, a rigor, não sabe?”. O autor mesmo responde:

Era a suposição transferencial de mestria atribuída por Freud a seus três mestres que o fazia creditar a eles a autoria de uma ideia que se processava nele, Freud. Atribuir simplesmente a autoria a si mesmo, uma vez que coube a ele trazê-la ao mundo, esconderia o essencial do que a psicanálise revela sobre a aprendizagem: que ela não se dá atrelada ao ensino, através do par ensino-aprendizagem, conforme todo discurso pedagógico tenta formular. (VOLTOLINI, 2011, p. 33)

Chegamos, assim, em um ponto que Imbert (1992) põe em evidência, e que situa como sendo o paradoxo no qual se encontra o pedagogo: se ele abdica de uma visada científica corre o risco de ficar aprisionado em uma relação dual e imaginária e, se adere inteiramente ao fazer instrumental, elide a dimensão inconsciente – inefável – de uma transmissão (atestada por Freud). “No fundo, qualquer finalidade estabelecida para a educação será problemática enquanto a educação carregar em si a marca de um dilema que não é outro senão aquele que existe entre o indivíduo e civilização” (VOLTOLINI, 2011, p. 40).

Voltolini faz essa afirmação após debater o exemplo usado por Freud quando compara o desafio do educador àquele do navegador que deve escolher o melhor caminho para fugir dos monstros que habitavam o mar na mitologia grega, Caribde e Cila. Freud afirma que a educação deve inibir, proibir e suprimir mas adverte que análise ensinou que justamente a

supressão das pulsões pode causar o adoecimento neurótico. “A menos que isto seja insolúvel, deve ser encontrado um ponto *optimum* para a educação, em que ela possa realizar o máximo e prejudicar o mínimo” (2010, p. 311). Ao tentar escapar de Cila, para evitar o sacrifício de tripulantes e animais, corre-se o risco de aproximar-se em demasia de Caribde, e ter a embarcação sugada com as águas do mar que ela absorve das profundezas.

O que está anunciado é um dilema, “não há como evitar ambos [os perigos] conciliatoriamente, porque os dois estão em lugares opostos e, portanto, polarizados” (VOLTOLINI, 2011, p. 38). Conforme aponta Voltolini, foi precisamente em *O Mal-estar na civilização*⁹, de 1930, que Freud admitiu que a conciliação entre as exigências do eu e as renúncias impostas pela civilização é impossível. É no bojo da discussão sobre o sentimento oceânico e da religiosidade que Freud coloca a questão acerca da finalidade da vida humana: o que pedem os homens da vida? E responde: “eles buscam a felicidade, querem se tornar e permanecer felizes” (2010b, p. 29-30). Mas Freud ressalta que este programa – ser feliz – é irrealizável, ainda que não sejamos capazes de abandonar os esforços para alcançá-lo. Seja evitando o desprazer, seja buscando o prazer, não é possível alcançar tudo o que é desejado. “Não há aqui um conselho válido para todos; cada um tem que descobrir a sua maneira particular de ser feliz” (FREUD, 2010b, p. 41).

Este conselho contém algo de contingencial, pois não só não está previsto que todos serão felizes como tampouco há uma receita ou caminho das pedras a ser percorrido para alcançar tal fim. *Cada um* terá que *descobrir* sua maneira *particular* de ser feliz. Freud enuncia uma série de fatores que concorrem para tal fato, em uma relação de mútua influência entre as condições psíquicas de determinado indivíduo e as condições externas nas quais se encontra.

⁹ Conforme adverte a nota do tradutor Paulo César de Souza, o termo utilizado por Freud no original é *Kultur*, que poderia ser vertido em português por *Cultura*. No entanto o tradutor objeta que o campo semântico de cada um dos dois termos – civilização e cultura - não é idêntico nas duas línguas, e pode até variar conforme a época. “Assim, em determinado período, considerava-se *Kultur* algo interior, profundo, germânico (numa concepção devedora do romantismo alemão), diferentemente de *Zivilisation*, que seria algo externo, superficial, francês” (FREUD, 2010b, p. 48). Segundo Mezan (2002) o próprio Freud afirma não dar valor à diferença entre *cultura* e *civilização*. Isto teria chocado seus leitores uma vez que no pensamento alemão do século XIX a diferença entre esses termos poderia ser traduzida de maneira simples como “cultura somos *nós*, civilização são *eles*, basicamente os franceses” (p. 330, grifos no original).

Mas se há o contingencial de uma descoberta singular de felicidade, há também o estrutural, que ele depreende ao analisar a paradoxal afirmação de que “boa parte da culpa por nossa miséria vem do que é chamado de nossa civilização” (FREUD, 2010b, p. 44). Como comenta Voltolini, “daí a tensão sempre existente, estrutural apontada inúmeras vezes por Freud entre o sujeito e a cultura” (2011, p. 54).

Boa parte da peleja da humanidade se concentra em torno da tarefa de achar um equilíbrio adequado, isto é, que traga felicidade, entre tais exigências individuais e aquelas do grupo, culturais; é um dos problemas que concernem ao seu próprio destino, a questão de se este equilíbrio é alcançável mediante uma determinada configuração cultural ou se o conflito é insolúvel. (VOLTOLINI, 2011, p. 58)

Seria possível uma acomodação harmoniosa entre as exigências individuais, ou seja, pulsionais, e as da civilização? “É impossível não ver em que medida a civilização é construída sobre a renúncia pulsional¹⁰, o quanto ela pressupõe justamente a não satisfação (supressão, repressão, ou o quê mais?) de pulsões poderosas” (FREUD, 2010b, p. 60). Freud aponta, portanto, para a impossibilidade estrutural da satisfação total.

Como já havia salientado em *Totem e tabu*, de 1912-13, os irmãos associados conseguem vencer o pai, chefe da horda primeva, aquele que tudo detém. Daí extraem como consequência que esta associação pode ser mais forte que um indivíduo, de modo que são impostas restrições como forma de preservar esse novo vínculo, que não é mais baseado na arbitrariedade e poder de apenas *um*. A cultura protege os homens da natureza mas, paradoxalmente, ela também os constrange a uma renúncia pulsional. “O homem civilizado trocou um tanto de felicidade por um tanto de segurança” (FREUD, 2010b p. 82).

Conforme adverte Voltolini, os educadores parecem buscar saídas conciliatórias para o que lhes é apresentado como dilema, como se houvesse uma solução *optima*. “À luz da psicanálise a justa medida almeja elidir o

¹⁰ Seguindo a indicação que o tradutor faz acerca da terminologia freudiana – quando explicita que não é seu intuito impor suas escolhas como absolutas e convida o leitor a conservar suas opções que podem variar segundo as diferentes abordagens psicanalíticas – optamos por traduzir o termo *Trieb* por *pulsão*, enquanto Paulo César Souza propõe *instinto*.

caráter conflituoso, substituindo-o por uma certeza que deveria funcionar como solução ideal em qualquer ocasião” (VOLTOLINI, 2011, p. 40). As contribuições freudianas acerca do mal-estar estrutural poderiam ser traduzidas no seguinte dizer: não há uma saída ideal, mas existem saídas melhores que outras.

Como nos lembrou Cifali (2009), o fim é sempre incerto. Assentar a atuação, seja do educador, seja do psicanalista, na forma como o outro deve ser é operar uma deformação ideológica conforme preceitos morais.

Aqueles que querem forjar um “outro” à sua medida, de acordo com um plano estabelecido e finalidades colocadas para o seu bem, percebem um dia que esse outro frustra seu plano, transforma-o e ressurgem lá, onde não haviam previsto. [...] E se, por acaso, seu domínio for bem-sucedido, se seu desejo é obedecido ou se segue o caminho do outro, chega um momento em que a superfície se quebra e o sintoma aparece. Uma infelicidade acontece quando, por demais, o projeto é fielmente seguido: O vivente é objetivado, morto na sua singularidade, impedido de aceder a sua posição de sujeito inalienável. (CIFALI, 2009, p. 161 e 162)

A autora destaca a pesada herança moral do campo educativo. Ela adverte sobre o risco da mirada ética ser tomada como uma panaceia, e propõe que as “questões que recolocam a ética forcem-nos a entrar no conflito, a dar lugar à palavra de cada um para que, juntos, as lógicas territoriais sejam ultrapassadas” (CIFALI, 2009, p. 161).

Imbert ressalta que o engajamento ético difere da empreitada moralizante da educação. O autor tem um importante estudo acerca do tema e, logo nas páginas iniciais, afirma que o engajamento ético situa-nos em uma vertente que não é a “mesma das prescrições, exortações e práticas morais, ao ponto de não ter receio de transgredir tais prescrições e práticas, estilhaçar seu efeito de captura, a inquietação que as leva fazer Um”. Se a moral exige ordem, disciplina e visa à fabricação de um *eu* com bons hábitos e condutas conforme as normas, a ética substitui essa perspectiva pela do sujeito “da fala e do desejo singulares” (IMBERT, 2001, p. 14 e 15).

A distinção que Imbert estabelece entre ética e moral é um eixo central do trabalho, e ele ancora esse debate na diferenciação entre regra e lei. “A regra é o princípio constitutivo dos ‘hábitos’ e das formalizações; ela

estabelece o vínculo; reúne e mantém o todo unido”. Ainda que regra e lei sejam ambas dimensões do simbólico, ele enfatiza a prevalência do imaginário no âmbito das regras que visam a modelagem do sujeito. Isso fica explicitado quando afirma que a moral teria o objetivo de produzir “belas-formas”, a “fabricação-de-uma-imagem” e ainda o “estabelecimento de um Eu magistral” (IMBERT, 2001, p. 23).

Para falar da dimensão da lei, o autor vai buscar o comentário de Lacan (1959-60) quando aborda o mito freudiano da interdição do incesto como sendo o “princípio da lei primordial”. Em seu seminário sobre a ética da psicanálise, Lacan fala das relações do desejo com a lei:

O desejo pela mãe não poderia ser satisfeito pois ele é o fim, o término, a abolição do mundo inteiro da demanda, que é o que estrutura mais profundamente o inconsciente do homem. É na própria medida em que a função do princípio do prazer é fazer com que o homem busque sempre aquilo que ele deve reencontrar, mas que não poderá atingir, que nesse ponto reside o essencial, esse móvel, essa relação que se chama a lei da interdição do incesto. (1997, p. 87-88)

É a interdição que permite que haja fala, que se busque reencontrar algo inatingível, que Lacan situa como sendo *das Ding*, como “um bem proibido”. *Das Ding* é esse objeto que “em suma, nunca foi perdido, apesar de tratar-se essencialmente de reencontrá-lo” (1997, p. 76). Daí ele afirmar que não se trata da Lei da Coisa – *das Ding* – mas que “eu não conheci a Coisa senão pela Lei” (LACAN, 1997, p. 106).

A ética da psicanálise se sustenta, tal como formula Lacan, na lei simbólica e na impossibilidade do reencontro com *das Ding* e portanto da satisfação plena do desejo. “A relação entre a Coisa e a Lei não poderia ser melhor definida do que nesses termos. É aqui que a retomaremos. A relação dialética do desejo com a Lei faz nosso desejo não arder senão numa relação com a Lei [...]” (LACAN, 1997, p. 106). É na relação com a lei que o desejo encontra seu lugar “como metonímia do nosso ser” (LACAN, 1997, p. 385).

Essa articulação permite Imbert afirmar que a lei “não é produtora de normas e regras em que se elabora o Um-totalidade de um Sujeito e de um Coletivo, mas uma inscrição de uma separação que diferencia, desliga e liberta o sujeito” (2001, p. 24). A relação entre sujeito e *das Ding* é instituída e

regulada pela lei de interdição do incesto.

Nesse ponto é interessante retomar o desenvolvimento feito por Lacan acerca dos dez mandamentos entre 1959 e 1960. Ele escolhe falar de dois deles em particular: “Não mentirás” e “Não cobiçarás a mulher do próximo”. Conforme anuncia, o mandamento “não mentirás” faz sentir a verdadeira função da lei uma vez que nele, “como lei, está incluída a possibilidade da mentira como o desejo mais fundamental” (LACAN, 1997, p. 104). Já “não cobiçarás a mulher do próximo” dirige a cobiça ao objeto de desejo do próximo e permite Lacan retomar o discurso de São Paulo substituindo o termo “pecado” por “Coisa” de modo a obter: “Foi a Coisa, portanto, que, aproveitando-se da ocasião que lhe foi dada pelo mandamento, excitou em mim todas as concupiscências; porque sem Lei a Coisa estava morta” (LACAN, 1997, p. 106).

Desta feita, Lacan conclui afirmando que a relação dialética do desejo com a lei se dá na justa medida que a lei interdita e ao mesmo tempo deslinda o desejo. *Não cobiçarás* anuncia o *cobiçarás* presente nessa negação, ao mesmo tempo que apenas uma vez instituída essa lei, em que algo cai como interditado, a fala se precipita no sujeito como forma singular de se inscrever no mundo simbólico. Seria o mesmo que afirmar que antes do interdito não fazia falta falar, não havia desejo e não havia *Coisa* nenhuma.

Lacan postula que o gozo é o bem “que se paga pela satisfação do desejo” (1997, p. 386). Como se, para entrar no jogo da vida como desejante, o sujeito tivesse que pagar com um pedaço seu, a libra de carne, a distância que o torna *próximo* do outro. A proximidade deflagra a distância, a não coincidência entre sujeito e Coisa, eu e Outro. Entendemos que essa é a consequência da afirmação lacaniana que postula a Coisa como “o que do real padece dessa relação fundamental, inicial, que induz o homem nas vias do significante” (1997, p. 168).

Conforme sublinha Imbert, ao destacar as consequências da lei simbólica, a ética “desfaz as formas, arranca o sujeito ao fascínio que elas exercem e à segurança que inspiram; por isso mesmo, a ética permanece estranha à *inquietação imaginária* e à sua busca do Um” (2001, p. 16, grifos no original). Essa visada ética traz consequências ao trabalho educativo, e é

isso que o autor pretende demonstrar, sobretudo ao caracterizar o campo pedagógico como moralizante por excelência.

Imbert se apoia na distinção aristotélica de *poiesis* e *práxis* com o intuito de problematizar o que chama de engajamento ético do educador. A *poiesis* “realiza-se em uma obra (*érgon*) exterior ao agente. Neste caso, a atividade cessa quando sua finalidade é alcançada”, enquanto a *práxis* é uma ação, um ato “que não se esgota numa finalidade” (Imbert, 2001, p. 30). Se o educador tem por finalidade ensinar uma lição, quando esta é aprendida sua produção está consumada. Este debate permite que o autor afirme que “a pedagogia, à semelhança da análise e da política, é uma atividade ‘prático-poiética’” (IMBERT, 2001, p. 31).

Interessante que o autor faça referência aos três ofícios impossíveis, ao somar a análise à política e à pedagogia. Ao evocá-las, ele trabalha justamente em torno dessa conjugação daquilo que opera como produção – portanto encontra seu fim – com aquilo que não cessa de se renovar. O engajamento ético é entendido como *práxis*, ou seja, “ato através do qual o sujeito [...] não só exerce e desenvolve suas capacidades, mas ainda continua a se autocriar, ex-sistir, através da autocriação e da ex-istência de outro(s) sujeito(s)” (IMBERT, 2001, p. 31). Conforme enfatiza, se a pedagogia é tomada exclusivamente na concepção *poiética*, a *práxis* é esquecida, e com isso esquece-se que a produção de sujeitos é antes “autoprodução de sujeitos, por essência, inacabada e inacabável” (IMBERT, 2001, p. 31).

A visada ética introduz a dimensão do sujeito, e “leva a educação a enfrentar a tarefa inacabável de não mais visar o Um; ou, ainda, de estilhaçar a dominância da imagem; ou seja, reconhecer que, para o ser vivo falante, não existe modelo único” (IMBERT, 2001, p. 60). Isso, pois, o sujeito falante não está submetido à um sistema fixo de representações, ele é dividido pelo inconsciente o que significa dizer que ele pensa onde não é, logo é onde não pensa (LACAN, 1998f).

Souza comenta que a castração não é do sujeito, mas do Outro, ou seja, é:

a experiência da falta de um significante no simbólico que ensinaria ao falante o modo de emprego do seu desejo. Nessa perspectiva, os ideais não passam de uma tentativa

de suprir essa falta, amarrando, por meio do imaginário, significantes de outro modo dispersos pela própria ausência de um significante último que os orientasse. A partir da realização, pelo sujeito, da castração do Outro, seu desejo se separa das exigências impostas pelos ideais. (1991, p. 91)

É a lei simbólica que permite o sujeito separar-se e portanto não ser todo ele feito à imagem e semelhança de um ideal imaginário que insiste na pedagogia, conforme enfatiza Imbert. Para ele, a ética questiona o princípio que fundamenta o campo humano:

Para além de qualquer prática de regularização, de qualquer modelagem, o engajamento ético leva-nos a enfrentar a questão do sujeito; o reconhecimento de sua essencial singularidade, de seu poder essencial ex-istir fora de quaisquer matrizes pulsionais, narcísicas, institucionais, ideológicas, nas quais ele poderá a vir enclausurar-se. (IMBERT, 2001, p. 66)

A ética impele que a ação do educador não vise a conformar e erigir uma criança de modo que ela responda aos ideais imaginários impregnados na educação, mas permitir que, diante dos ideais pulsionais, narcísicos, institucionais e ideológicos, ela possa existir para além desses ditames (o que não é o mesmo que dizer *sem os ditames*).

Por fim, gostaríamos de destacar um tema que Imbert aborda ao apresentar que a moral e o político preocupam-se com o Um e o Todo. Para ele, “a moral nos conduz diretamente ao político ou, de um modo mais preciso, ao político preocupado com o Um e o Todo” (2001, p. 23). Isso significaria que o político age em consonância com a moral na conformação de sujeitos adequados aos ideais de uma sociedade tida como fato inquestionável? Fazendo eco, portanto, ao que Lacan sublinha em sua leitura de *Ética a Nicômaco* de Aristóteles como sendo uma convergência “em que uma ordem particular se unifica num conhecimento mais universal, em que a ética desemboca numa política e, mais além, numa imitação da ordem cósmica” (1997, p. 33).

Esse ponto de vista acerca da política como irmã da moralidade, se assim podemos concluir, é questionado pela psicanálise? Ou ainda, tomar a psicanálise como uma ética do sujeito balizada pela castração, e portanto

pela lei simbólica, implica efeitos no campo da sua política? São interrogações que nos incitam a avançar, tendo, por ora, situado o campo educativo como intrínseco ao que, com o aporte de Lacan, chamamos de ética da psicanálise.

Cap. 2

Considerações metodológicas: políticas discursivas

*Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.*

Antonio Machado

Gostaríamos de abrir esse capítulo recuperando uma passagem de Freud em seu texto “*Das Unheimlich*”¹¹, de 1919. Em uma nota de rodapé, ele nos conta de uma ocasião na qual viajava de trem e se encontrava sozinho em sua cabine, quando de uma sacudida mais forte do trem, a porta que levava ao banheiro se abriu, e ele viu, diante de si, um senhor com roupas de dormir. Como o banheiro ficava situado entre duas cabines, Freud conta ter suposto que o senhor havia se equivocado de direção ao sair do mesmo, e se levanta para adverti-lo: “mas fiquei atônito ao dar-me conta de que o intruso era minha própria imagem projetada no espelho que havia na porta de comunicação. Ainda me lembro o profundo desgosto que a aparição me causou” (FREUD, 1993b, p. 247, tradução nossa)¹². Freud nos reporta a essa vivência de estranhamento quando algo assustador é ao mesmo tempo familiar, assim como sua própria imagem foi tomada por ele como sendo a de um senhor desconhecido. Nesse encontro há, inicialmente, um não reconhecimento, que faz Freud tomar por alheia essa pessoa que era ele mesmo.

A acepção do termo *heimlich*, familiar, em alemão, é evocada por ele para demonstrar, justamente, que ela não é unívoca, pois se refere tanto ao familiar e agradável como ao que é clandestino, que se mantém oculto.

¹¹ Dada a dificuldade de tradução do termo para o português, optamos por mantê-lo no alemão. Paulo César de Souza adotou como tradução *O inquietante*.

¹² No presente trabalho consultamos ora a tradução argentina da editora Amorrortu – e nesse caso isto será explicitado com o dizer “tradução nossa” – ou uma das traduções existentes no português – preferencialmente a da editora Autêntica, quando disponível, ou da Companhia das Letras.

Pareceu-nos apropriado iniciar essas considerações metodológicas tomando esse comentário freudiano. A nosso ver, poderíamos anunciar assim nossa proposta acerca da pesquisa em psicanálise: busca-se o estranhamento.

Em sua primeira aula de 1964, Lacan saúda a audiência que veio ouvi-lo na *École pratique des Hautes Études* e, já no meio de sua comunicação, se pergunta se a psicanálise seria uma ciência ou uma religião. Ele afirma, “a psicanálise, quer seja ou não digna de se inscrever num desses dois registros, pode mesmo nos esclarecer sobre o que devemos entender por uma ciência, mesmo por uma religião” (1998c, p. 14). Quanto a isso, Fink comenta que ele situa a psicanálise “na posição privilegiada de ser capaz de nos ajudar a conceber o que seja uma ciência ou uma religião, a partir do exterior, como de uma posição outra” (1997, p. 70).

Essa posição outra poderia ser definida em termos de permitir o estranhamento? Não apenas uma posição outra da psicanálise em relação aos outros campos, mas em relação a ela própria? O significante *excomunhão*, escolhido para nomear a primeira aula de Lacan quando da compilação do seminário por Jaques-Alain Miller, faz referência à exclusão que Lacan sofreu pelos membros da *International Psychoanalytical Association* (IPA). Ele mesmo adverte que esse fato está “no princípio de nossa interrogação concernente à práxis psicanalítica” (LACAN, 1998c, p. 12). Importa-nos destacar o risco ao qual ele aponta, de que a comunidade psicanalítica poderia fazer eco a uma prática religiosa, definida nos seguintes termos: “*não me procurarias se já não me tivesse achado*” (LACAN, 1998c, p. 15, grifos no original).

Interessante trazer as colocações de Lacan, em 1966, acerca do lugar da verdade como causa na ciência:

Digamos que o religioso entrega a Deus a incumbência da causa, mas nisso corta seu próprio acesso à verdade. Por isso ele é levado a atribuir a Deus a causa de seu desejo, o que é propriamente o objeto de sacrifício. Sua demanda é submetida ao desejo suposto de um Deus que, por conseguinte, é preciso seduzir. (1998a, p. 887)

Se na religião a causa é incumbência entregue a Deus, portanto é em

nome de Deus que se faz ou não se faz uma série de coisas, já a ciência se sustentaria na seguinte ideia: “que, da verdade como causa, ela não quer-saber-nada” (LACAN, 1998a, p. 889). A este movimento Lacan propõe o uso de termo *verwerfung*, *foraclusão*, fazendo alusão ao fato de a ciência nada querer saber daquilo que a causa. E ainda destaca que a ciência comunica seu saber não por força do hábito, “mas porque a forma lógica dada a este saber inclui a modalidade da comunicação como suturando o sujeito que ele implica” (LACAN, 1998a, p. 891). Ao comunicar seu saber, estruturado como uma verdade sobre o sujeito, ela obtura qualquer pergunta acerca da causa.

Esta operação de sutura do sujeito coloca a ciência em posição contrária à do psicanalista que, conforme adverte Lacan no primeiro parágrafo desta comunicação, situa sua práxis justamente na fenda do sujeito. Lacan ressalta o aspecto de causa material que a verdade tem em psicanálise, e explica que “essa causa material é, propriamente, a forma de incidência do significante”, sendo que o significante “se define como agindo, antes de mais nada, como separado de sua significação” (1998a, p. 890). E conclui:

Em suma, reencontramos aqui o sujeito do significante, tal como o articulamos no ano passado. Veiculado pelo significante em sua relação com outro significante, ele deve ser severamente distinguido tanto do indivíduo biológico quanto de qualquer evolução psicológica classificável como objeto da compreensão. (LACAN, 1998a, p. 890)

Não há uma significação dada, um significante só poderá ganhar uma significação em relação a outro significante, o que coloca a primazia da fala em contraposição ao que a ciência produz como verdade ao comunicar seu saber sobre o sujeito. A ciência *foraclui* a verdade como causa material, ou seja, *foraclui* o sujeito dividido tomando-o como objeto classificável da compreensão, que fica, assim, suturado ao saber que ele implica no âmbito científico.

A pesquisa em psicanálise não está livre, portanto, de ter como achado um saber sobre o sujeito que o faça calar. Nesse sentido, a cena vivida por Freud em sua viagem de trem pode servir de paradigma. A psicanálise não se incorpora ao campo da pesquisa como um oráculo que

professa sua verdade e seu destino, mas para trazer à luz algo destinado a estar oculto, que causa estranheza inclusive por sua familiaridade (FREUD, 1993b).

Nesse sentido, ao se empreender uma pesquisa em psicanálise, a própria psicanálise é método e objeto de estudo, assim como o pesquisador é constantemente interrogado acerca do que o inquieta. Importante explicitar essa dimensão, pois reconhecemos em nosso próprio percurso esse esforço de não encontrar na psicanálise a resposta ou solução para os impasses, sendo assim uma panaceia. Como se a pesquisa que se situa na fronteira de dois campos, psicanálise e educação, fosse constantemente confrontada por um lado, com a sedução da explicação de um campo pelo outro, e por outro, com o risco de se perder o fio que alinhava a temática e traça novamente a fronteira.

Há outra questão que também deve ser tratada, uma vez que nossa pesquisa se debruça sobre as produções sociais e políticas e não eminentemente sobre o campo da clínica.

Conforme destaca Mezan, na psicanálise freudiana “a distinção entre social/individual se esfuma de uma maneira muito original” (2002, p. 328). Dado que, no início de *Psicologia das massas e análise do eu*, de 1921, Freud afirma que, na vida psíquica individual, o outro “é via de regra considerado enquanto modelo, objeto, auxiliador e adversário, e portanto a psicologia individual é também, desde o início, psicologia social, num sentido ampliado, mas inteiramente justificado” (2011b, p. 10).

A vida anímica não existe isolada do contexto cultural no qual o indivíduo se insere. Além disso, o próprio sujeito vai se constituir em uma dinâmica de forças que Freud batizará de *identificação*. Conforme esclarece Mezan, identificação é:

um processo pelo qual o sujeito assimila um ou mais traços de um outro indivíduo, integra-os a seu ego e portanto se modifica de acordo com o ou os modelos em causa. Ela se diferencia, fenomenologicamente, de escolha de objeto, na medida em que escolher um objeto é desejar tê-lo, enquanto identificar-se a um objeto é desejar sê-lo ou ser como ele. (1985, p. 456)

Vemos aí o porquê de Mezan qualificar como esfumaçada a distinção social/individual em Freud, uma vez que o sujeito se constitui identificando-se, ou seja, tomando para si, ou como seus, traços dos outros.

Pommier comenta que a pessoa será fruto da relação com o semelhante, de modo que é falso pensar que o indivíduo preexiste ao grupo. Ele relembra a divisão subjetiva e afirma que o sujeito vai buscar na massa uma resposta para essa divisão. “O indivíduo não se opõe à multidão, mas, porque o sujeito está dividido, procura na massa uma solução para sua divisão” (POMMIER, 1989, p. 21). A figura do líder dá alívio ao indivíduo. O próprio termo *Indivíduo* já anuncia essa indivisibilidade que Pommier afirma ser o que a pessoa busca. Em outras palavras, na relação com a massa e com o líder, ela pode, imaginariamente, suturar sua divisão subjetiva. Posição similar, portanto, a da ciência que sutura a divisão subjetiva ao objetivar o sujeito e da religião que credita a certeza ou resposta das indagações humanas a um ser supremo que tudo sabe.

A relação do sujeito com o grupo é constitutiva do sujeito. Pommier aponta que “é necessário considerar aqui apenas como em um dado momento o mundo se organiza em torno de um significante para um número mais ou menos importante de indivíduos” (1989, p. 135). Ele toma como exemplo o que já representou, para determinada sociedade, o monstro do Lago Ness e o que representa hoje a descoberta de um novo vírus e o modo como esses indivíduos organizam, sem sabê-lo, sua existência em torno desse significante. “Esse significante ocupa, durante um lapso de tempo mais ou menos longo, um lugar vazio que é estruturalmente o mesmo que o do totem e do tabu” (POMMIER, 1989, p. 135). O lugar vazio é nomeado, ainda que temporariamente, por um significante – venha ele do campo da ciência ou da religião, como nos fez notar Lacan – e essa significação tem efeitos tanto do lado do indivíduo como do grupo. Essa lógica, que situa e valora os elementos a partir de um referente comum, ganha uma qualidade totêmica.

Para aproximar essa discussão do nosso campo de pesquisa, recorreremos à apresentação que Calligaris faz do projeto nomeado *O sexto*

*lobo – clínica do social*¹³. Ele parte, justamente, da ideia de que a singularidade é “sempre efeito de uma rede discursiva” (CALLIGARIS, 1991, p. 12) e afirma que para o “Sexto Lobo” não se trata de constituir uma doutrina psicanalítica sobre o sintoma social. Trata-se de inventar uma prática discursiva *no social*” (CALLIGARIS, 1991, p. 13, grifos no original).

Calligaris faz uso do que chama ser uma parábola. Conta que ao chegar em Paris alugou um apartamento que havia sido, anteriormente, um consultório de dentista, e tinha no piso da sala uma depressão marcada no lugar onde a cadeira do dentista foi fixada um dia. Ele decide, então, colocar a mesa de jantar em cima desse buraco, de modo a escamoteá-lo. Ele descreve como a circulação na sala fica determinada a partir desse arranjo e que isto acabava restringendo-o a percursos incômodos por aquele cômodo. “Comecei a entender assim que meus percursos eram da ordem da repetição do constrangimento simbólico, do sintoma, e que este constrangimento era organizado por um buraco que eu tentava tapar” (CALLIGARIS, 1991, p. 14).

A partir dessa situação, Calligaris cria a parábola propriamente dita, imaginando que uma vez sendo impossível consertar o buraco no chão do apartamento, o proprietário cravaria a mesa de jantar nesse lugar. O mesmo aconteceria nos outros apartamentos do edifício de modo similar. Um dos proprietários decide viajar e aluga o apartamento a pessoas que desconhecem a razão dessa mesa inamovível. O autor inventa, a partir desse contexto, uma série de circunstâncias no cotidiano que ficariam impactadas por essa geografia preexistente, chegando a fantasiar brigas de facções diferentes que defenderiam seus quartos e seus caminhos pela sala. Enfim, tendo situado sua parábola, ele afirma que “o discurso político – como a neurose – se alimenta da esperança de consertos que não dão certo” (CALLIGARIS, 1991, p. 15).

A imagem que Calligaris cria é muito oportuna. Como afirmamos na introdução, Lacan indica que a metafísica é o que vem tapar o buraco da política. A busca pela essência, a esperança de encontrar o conserto para o

¹³ O nome *O sexto lobo – clínica do social* tem por inspiração o sonho no qual o *homem dos lobos*, paciente de Freud, sonha com seis ou sete lobos. Ao fazer um registro gráfico do sonho, ele desenha apenas cinco lobos. O *sexto lobo* é escolhido como emblema de algo que possa vir a ser desconhecido na prática psicanalítica.

furo, está situada do lado do que Calligaris chamou de discurso político. Frente ao impossível de tampá-lo, os moradores criam maneiras de habitar o apartamento protegendo-se da existência desse buraco coberto por uma mesa incômoda. O interessante é que nenhum dos condôminos consegue anunciar que há uma mesa sobre o buraco no meio do caminho, ficando apenas a mesa – pedra – no meio do caminho. E a partir dessa pedra que tanto perturba, todos os tipos de disputa, rivalidade, ódio... são vivenciados.

É o próprio Calligaris quem anuncia a originalidade da intervenção do analista, que seria:

só mostrar o buraco embaixo da mesa, com a ideia que o sintoma não tem saída porque o buraco não tem conserto. E que só é possível fazer algo que valha, algo diferente do pesadelo da coabitação do nosso grupo de inquilinos imaginários, para quem consente encarar o impossível, quer dizer, o buraco que organiza o sintoma. (1991, p. 15)

Retomando a citação de Lacan, e substituindo metafísica por discurso político, conforme articulou Calligaris, teríamos a seguinte afirmação: o discurso político vem tampar o buraco da política. A referência à política aparece em dois momentos, sendo ela ao mesmo tempo o buraco e o que o tampona. Estaríamos falando do mesmo político nos dois momentos? Discurso político e buraco da política, a nosso ver, não são sinônimos.

Nosso intuito, com o decorrer do presente trabalho, será o de buscar nas políticas da Educação Infantil no Brasil as formas como os discursos tentam tamponar o buraco, sem dele nos dar notícia. Ou melhor, nos dando alguma notícia na medida em que refletimos acerca dessa conexão.

Para tanto, destacamos três eixos que nos permitiram explicitar o modo como a psicanálise é apropriada e também se apropria do campo da Educação Infantil. Desta forma, pretendemos traçar como as políticas, que segundo nossa leitura foram chamadas de *assistencialistas*, *diagnósticas* e *preditivas*, se fazem presentes nas ações educativas com a primeira infância. Tomando a indicação de Lacan como fio condutor, a ideia é adentrarmos nos modos como essas políticas vêm se efetivando no cotidiano educativo para realizarmos um exercício de depreender o buraco pelas formas como ele vem sendo recoberto.

Mas antes de avançarmos para o próximo capítulo, no qual realizaremos o percurso anunciado, gostaríamos de nos aprofundar nessa concepção de discurso. Como, com a psicanálise, podemos entender essa expressão?

Lacan deu ao termo discurso uma precisão em seu ensinamento, chegando a definir a própria psicanálise como sendo um discurso. O seminário proferido na *Faculdade de Direito* nos anos 1969 e 1970 teve por tema justamente a apresentação e formalização dos quatro discursos por ele propostos – o discurso do mestre, da histérica, do universitário e do analista – e ganhou o nome de *O avesso da psicanálise*.

Logo em sua primeira comunicação, ele anuncia sua proposição acerca do discurso como sendo “uma estrutura necessária, que ultrapassa em muito a palavra, sempre mais ou menos ocasional”, e, ao falar desse “*discurso sem palavras*” (LACAN, 1992, p. 11, grifos no original), dá relevo às relações fundamentais que não se mantêm sem a linguagem, mas que preexistem ao ocasional da palavra. Essa ideia é retomada no seminário 20 quando afirma: “não há nenhuma realidade pré-discursiva. Cada realidade se funda e se define por um discurso” (LACAN, 1985, p. 45). De modo que cada discurso constitui uma forma específica de laço social.

Lacan estabelece a escrita de seus quatro discursos a partir da relação de quatro elementos alocados em quatro posições que se relacionam por meio de vetores. Ao recorrer à escrita matemática para formalizar o matema dos discursos, ele dá consequência ao fundamento de que o discurso é sem palavras e que os lugares pré-interpretam, de modo que a palavra vai se instalar dentro de uma lógica que a antecede, o que terá implicações no laço social. Conforme comenta Jorge, “todo discurso é uma *articulação entre sujeito e Outro*” portanto, o discurso é “protótipo de todo liame social” (2002, p. 27, grifos no original).

Mas para operarmos com esses matemas temos que apresentá-los, ainda que brevemente. São quatro as posições propostas por Lacan em 1970 (2003c): agente, outro, verdade e produção.

Que serão ocupadas pelos termos: significante mestre (S1), o saber ou ainda a própria cadeia de significante que permite a enunciação de certo corpo de saber (S2), o sujeito dividido (\$) e o *objeto a* definido como mais-de-gozar (a).

A posição acima e à esquerda é a dominante do discurso, que o agencia, “aquele se faz agir” (LACAN, 1992, p. 161). É a partir dela que se lê um discurso, ou seja, a dominante dá a tônica do laço social que é estabelecido a partir dessa lógica discursiva. No seminário 18, de 1971, Lacan propõe que esse lugar seja o do semblante, que é sustentado pela dimensão da verdade e, conforme explicita, “alguma coisa é indicada, afinal, de onde quer chegar esse semblante” (2009, p. 26).

Dessa forma, com esses elementos, obtemos a escrita dos quatro discursos. Lacan, no Seminário 17, apresenta inicialmente o discurso do mestre e, a partir dele, é possível por meio dos quartos de giro, obter-se os outros.

Discurso do Mestre

Na linha superior, podemos ver escrita a articulação da cadeia significante (S1→S2), enquanto na parte que se situa abaixo da barra a fórmula da fantasia (\$<>a). Esse discurso também foi definido como sendo o discurso do inconsciente que constitui o sujeito e até mesmo “o lastro, a estrutura, o ponto forte em torno do qual se ordenam as diversas civilizações” (LACAN, 2009, p. 25). Ele “é o discurso da instituição, o discurso que institui, e seu avesso – o discurso do analista – é o que destitui o significante do lugar do mestre” (QUINET, 2006, p. 36).

Para pensar o que se agencia no discurso do mestre, Lacan vai fazer uma leitura da dialética hegeliana do senhor e do escravo, inclusive extraindo daí o próprio nome “*maître*”. A dominante do discurso do mestre é a lei. A

respeito disso, Quinet comenta que “o mestre/senhor (S1) comanda o escravo (S2) a produzir objetos (a) dos quais ele irá gozar. É o escravo que detém o saber para produzir os objetos, e esse saber constituiu seus meios de gozo” (2006, p. 31).

Conforme comenta Jorge (2002), “todo e qualquer discurso é *sempre* movido por uma verdade, sua mola propulsora, sobre a qual está assentado um agente, que se dirige a um outro a fim de obter deste uma produção” (p. 26, grifos no original). No discurso do mestre qual seria essa verdade? Que há um sujeito barrado (\$), castrado, mas que se coloca na posição da agente como aquele que ordena. Que se endereça ao outro como senhor, que recalca o fundamento de que um significante representa o sujeito para outro significante. “Só que o sujeito que ele [significante] representa não é unívoco. Está representado, é claro, mas também não está representado” (LACAN, 1992, p. 83). De modo que o “significante pode significar tudo, salvo, certamente, a si mesmo” (LACAN, 1992, p. 84). A verdade, que não pode ser toda dita, é que o mestre é castrado, que ele depende desse outro, o escravo, que detém um saber-fazer, para gozar em sua posição de mestre.

“Quando o discurso do mestre é confrontado com sua verdade, por meio de um ato de interpretação, produz-se o movimento ou giro de um quarto de volta, pelo qual um discurso transforma-se em outro” (DUNKER; PAULON; MILÁN-RAMOS, 2016, p. 173). Se o giro é progressivo, obtemos o discurso da histórica, e se é regressivo obtemos o do Universitário.

Discurso da Histórica

Discurso do Universitário

Com esses quartos de giro, em sentido horário ou anti-horário, mudamos a dominante do discurso. Quando temos \$ no lugar de agente, temos um sujeito dividido, queixoso, que se dirige ao outro como um mestre, sujeito-suposto-saber, para que ele produza um saber (S2) sobre seu sintoma. O que sustenta esse semblante do sujeito demandante é o objeto mais-de-gozar, que fica abrigado no lugar da verdade, ou seja, há um gozo que sustenta seu sintoma e do qual a histérica nada sabe quando se dirige ao mestre – seja ele o médico ou o analista, por exemplo – demandando a ele, quem supostamente tudo sabe, que produza um saber sobre seu padecimento.

Para Lacan, esse discurso revelaria o ideal da ciência, uma vez que o sujeito se coloca como aquele que não sabe tudo (\$), e se endereça a um mestre (S1) instigando-o a produzir um saber (S2) e, portanto, evidenciando ao mesmo tempo que o mestre não sabe tudo e que a teoria não é completa. Um sujeito que com sua participação interroga o saber instituído possibilitando novas descobertas.

Quando fazemos um quarto de giro para trás, partindo sempre do discurso do mestre, obtemos S2 como agente do discurso. Conforme precisa Quinet S2 é a repetição do S1:

quando S1 se repete não é mais o S1 e sim o S2. Eis o paradoxo da repetição. É uma repetição de gozo, mas que implica o reencontro com a falta de gozo. Essa repetição que não cessa forma a própria rede de significantes – eis o saber inconsciente (S2), o qual se constitui, portanto, através de repetição do S1 comemorando o gozo. (2006, p. 31)

O saber, como dominante do discurso, se dirige ao outro como objeto desse saber, o *astudado* dirá Lacan (1969-70/1992) ao juntar o *a* do *objeto a* com a palavra estudante, de modo a produzir um sujeito que cada vez quer saber mais. Isso se evidencia com o \$ no lugar da produção e também no vetor que sai dessa posição e se dirige ao lugar do agente, onde está situado o saber (S2).

Mas a verdade, na qual se sustenta o discurso universitário, é que este saber é acéfalo, é o saber do imperativo categórico “*Vai, continua. Não para. Continua a querer saber sempre mais*” (LACAN, 1992, p. 98, grifos no

original). Ali não há um mestre, mas alguém que agencia um discurso em nome de um mestre, o S1 que está no lugar da verdade. “Precisamente por este signo, pelo fato de o signo do mestre ocupar esse lugar, toda pergunta sobre a verdade é, falando propriamente, esmagada, silenciada” (LACAN, 1992, p. 98). De modo que o discurso universitário, ou da ciência – não do ideal da ciência, como referido anteriormente –, silencia o enigma acerca da verdade para fazer falar apenas o saber que, de algum modo, já se sabe. É o discurso da burocracia: uma vez que o agir se dá em nome de algo estabelecido como sendo o modo de fazer (S1) e que, por estar abrigado sob a barra e ser o lugar do qual apenas partem os vetores, fica inacessível, inquestionável.

Se no discurso do mestre o saber estava do lado do escravo, no discurso universitário, ou do mestre moderno, o saber agencia o laço de modo que é em nome de um saber que o sujeito do discurso vai tomar o outro como objeto.

Vale lembrar que foi em sua intervenção, ocorrida no *Centro Experimental Universitário de Vincennes*, cuja plateia era formada eminentemente por estudantes universitários em plena efervescência dos recentes acontecimentos de 1968 na França, que Lacan anuncia seu nome: discurso universitário. E arremata seu improviso dizendo que “é ao que vocês aspiram como revolucionários, um mestre. Vocês os terão” (1992, p. 196). Fazendo alusão a uma propriedade dos discursos que é a do giro, mas também ao fato que a realidade é aparelhada pelos discursos o que significa dizer que não há metalinguagem ou ainda uma verdade última. “Tudo o que pode suceder de novo e que chamamos revolucionário [...] só pode consistir num deslocamento de discurso” (LACAN, 2009, p. 25). Nesse sentido, Lacan precisa seu entendimento no que se refere ao termo *revolução*: é um giro no aparelho discursivo, que pode, ainda que não obrigatoriamente, levar a que se retorne ao mesmo ponto.

Quinet articula Freud e Lacan ao propor que “o mal-estar na civilização é o mal-estar dos laços sociais” (2006, p. 17). Ele faz notar que os quatro discursos fazem referência a quatro formas de relação, três delas postuladas por Freud como impossíveis – governar, educar e psicanalisar -, às quais se soma o *fazer desejar*, próprio ao discurso da histórica. Cabe um destaque

nessa proposição, pois haveria a equiparação do governar com o discurso do mestre e o educar com o discurso universitário. Mas, conforme nossa leitura já evidenciou, há uma disjunção entre educar e ensinar, de modo que podemos afirmar que a educação pode ser tomada tanto como discurso universitário, quando falamos da pedagogização das relações de ensino-aprendizagem, como discurso do mestre, ao nos referirmos ao educar. Insistiremos nesse ponto que também foi sublinhado por autores como Voltolini (2011) e Lerner (2013).

O intuito de Lacan é abordar a psicanálise pelo avesso e, fazendo um jogo com o novo lugar no qual fala – Faculdade de *Direito* –, aponta que o direito é onde percebemos “como o discurso estrutura o mundo real” (LACAN, 1992, p. 15). O avesso da psicanálise é, na verdade, o direito? Fazemos alusão à afirmação de Lacan quando diz que o “avesso é assonante com a verdade” (1992, p. 52). Explicita-se uma característica do discurso do mestre, como sendo aquele que constitui, portanto propõe uma estrutura e uma direção.

Lacan precisa que “o discurso do mestre não é o avesso da psicanálise, é o lugar em que se demonstra a torção própria, eu diria, do discurso da psicanálise” (2009, p. 9). O avesso “não explica nenhum direito. Trata-se de uma relação de trama, de texto – de tecido, se quiserem” (LACAN, 1992, p. 51). Se por um lado, Lacan propõe uma relação de avesso entre o discurso do psicanalista e o discurso do mestre, por outro, destaca que essa relação não está no âmbito de um discurso ser explicado pelo outro.

O discurso do mestre é o discurso no qual se evidencia precisamente o funcionamento da sugestão – S1→S2 – por meio da qual opera a hipnose, abandonada por Freud ao criar a psicanálise. É nesse sentido que o discurso do mestre é o avesso da psicanálise, que opera pela transferência – cujo pivô é o sujeito suposto saber -, e se opõe à sugestão, que opera por meio do saber e oblitera a transferência. Pois se o inconsciente é um saber e a transferência, a atualização da realidade do inconsciente, a transferência é, essencialmente, *transferência de saber inconsciente*. (JORGE, 2002, p. 30, grifos no original)

O discurso do mestre é agenciado pela lei, comandado pelo

significante fálico que é um dos nomes de S1 no ensinamento de Lacan, justamente o significante referente que ordena, valora e é, “de saída, imperativo” (LACAN, 1985, p. 45). Já o discurso do analista é agenciado na medida em que o próprio analista “se faz causa do desejo do analisante” (LACAN, 1992, p. 36).

Discurso do analista

É como *objeto a mais-de-gozar* (a) no lugar do agente que o analista se dirige ao outro, que é tomado como sujeito dividido (\$), para que este, por meio da associação livre, produza os significantes mestres (S1) de sua história. “O psicanalista sabe que o analisando sabe sem saber que sabe e a ele só resta, então *encarnar*, desencarnando-se enquanto sujeito, o *objeto faltoso causa do desejo* do analisando, a” (JORGE, 1997, p. 164, grifos no original). Esse é o único discurso que toma o outro como sujeito e esse endereçamento propõe que este sujeito produza seus significantes mestres.

Ainda segundo Jorge: “O discurso psicanalítico evidencia, simultaneamente, que a *enunciação é exclusividade do sujeito* e que o fruto desta enunciação são os significantes que estão na origem mesma da constituição deste sujeito” (1997, p. 165, grifos no original). Só o próprio analisante pode produzir um saber sobre o mal-estar de sua divisão subjetiva.

A proposição de Lacan visa justamente precisar que o que interessa ao Discurso Analítico não é a pergunta pela verdade, que apenas mascararia a divisão subjetiva, mas proferir o enigma que concerne aquele sujeito. “Um saber como verdade – isto define o que deve ser a estrutura do que se chama uma interpretação” (LACAN, 1992, p. 34).

O que fica abrigado no lugar da verdade é o saber (S2), e isso já indica um fato de estrutura: é impossível tudo saber. De modo que o saber do

psicanalista não reside no que ele sabe sobre o sujeito, ainda que ele saiba algo que o autorize estar ali. Mas antes na forma como ele faz semblante de *objeto a*, que reenvia ao sujeito, por meio de um semi-dizer, algo dessa verdade para que o próprio sujeito possa se deparar com ela.

O analista não visa que o sujeito saiba mais e mais sobre sua verdade, até porque ele está advertido de que a verdade é impossível dizê-la toda. A proposta não é tomar o sujeito como aquele que não sabia e que vai aprender e ficar sabido acerca da sua verdade, ou ainda alimentar a análise com a ideia de que o analisante possa saber cada vez mais sobre o que lhe causa. O S2 no lugar da verdade retorna ao sujeito como um saber a mais, não-todo, acerca do que o concerne. Isso está em conformidade com o aforismo que coloca o psicanalisar como uma das profissões impossíveis.

Conforme resume Quinet,

todo discurso que trata o outro como objeto pode ser chamado de discurso universitário. Todo laço social que trata o outro como um mestre é discurso da histórica. Quando alguém trata o outro como um escravo ou como um saber produzir, estamos no discurso do mestre. *O discurso do analista é o único laço social que trata o outro como sujeito.* (2006, p. 35, grifos no original)

Isso permite que o autor conclua que o discurso analítico pode comparecer inclusive fora do *setting* analítico estrito senso, basta que ele seja agenciado por alguém que tome o outro como sujeito dividido e como sendo o único a poder produzir e acessar um saber inconsciente que lhe diga respeito.

Há uma dimensão interessante do Discurso do Analista, uma vez que no lugar da produção comparece o significante-mestre (S1): “é muito curioso que o que ele produz nada mais seja do que o discurso do mestre, já que S1 é o que vem no lugar da produção” (LACAN, 1992, p. 168). Lacan faz referência ao seu improviso ocorrido em *Vincennes*, quando afirma para uma plateia de universitários contestadores que a aspiração revolucionária culmina, sempre, no discurso do mestre. Isso causa inquietação: seria o discurso do mestre sempre e inevitavelmente o produto do ato analítico? Em certa medida, sim, uma vez que é próprio da máquina discursiva a produção

do giro. Mas Lacan também fala da possibilidade do discurso do analista produzir “um outro estilo de significante-mestre” (1992, p. 168).

Nesse sentido, a psicanálise não seria revolucionária, pois ela não pretende promover um giro que volta ao mesmo ponto, mas um outro estilo de significante-mestre. Entendemos que essa frase faz referência explícita ao que Lacan formulou como fim de análise, uma vez que o analista não se coloca em posição de mestre do outro, mas de si mesmo. Como conclui Soler: “analisar não é dirigir o paciente e o desejo do analista exclui o desejo de ser o mestre” (2005, p. 13, tradução nossa). Um outro estilo de significante-mestre, a nosso ver, faz referência à possibilidade de o significante ser tomado em sua relação com outro significante, sem ceder à ilusão de uma totalidade que o planifica em um significado suposto como unívoco.

Soler se interroga acerca da definição da política da psicanálise. Interessa-nos essa sua colocação, pois, assim, podemos retomar e alinhar o proposto neste capítulo como sendo as políticas discursivas, estabelecidas por Lacan em sua proposição dos quatro discursos.

Política da psicanálise? Inútil confundir-se em definições. Tomo aquela que me parece a mais simples e mais geral: a arte dos fins. A arte de fixá-los e realiza-los sempre dentro de um discurso prévio, cada discurso comportando finalidades próprias, ligadas aos seus dispositivos de regulação. Digamos, acerca do discurso do Mestre: que tudo caminha bem para que gire em círculo; acerca do da Universidade: que o saber acumulado reine como mestre; acerca do da Histórica: que a questão do desejo fique aberta; acerca do discurso do Analista: que o sujeito se submeta à questão do gozo. Nesse sentido, as políticas são funções de diversos discursos. (SOLER, 2005, p. 13, tradução nossa)

A autora justifica, assim, a escolha pelo plural ao falar das políticas, uma vez que elas são funções dos diversos discursos. Esse apontamento indica que a própria máquina discursiva funciona uma vez que nenhum dos discursos garante o sucesso do laço social. Retomando as articulações acerca do mal-estar na civilização, os diversos laços sociais seriam modos possíveis de lidar com o impossível estrutural que é viver com o outro em sociedade.

Mas, no que toca especificamente à psicanálise, situada por Lacan como um discurso, qual seria sua política? Conforme indaga Soler “podemos verdadeiramente sustentar que há apenas uma política, inerente ao dispositivo relacional inventado por Freud?” (SOLER, 2005 p. 13, tradução nossa). Pretendemos desdobrar essa questão no capítulo subsequente para, depois, operarmos com essas contribuições ao tomarmos o campo das políticas em Educação Infantil no Brasil. Nosso intuito será, portanto, refletir acerca dos modos como as políticas públicas são agenciadas dentro de determinadas políticas discursivas com o propósito de poder depreender elementos para discutir a singularidade da política da psicanálise e as consequências para os psicanalistas que atuam nesse campo de fronteira com a educação.

Não obstante, ainda que tenhamos apresentado os quatro discursos propostos por Lacan como formas possíveis de estabelecimento do liame social, ele ainda anuncia um quinto, o qual chama de capitalista, em conferência realizada em Milão, em 1972. Sua exposição se inicia com o anúncio de que o ponto de partida da psicanálise – e que faz com que ela não seja uma psicoterapia – reside no jogo significante. Por isso seu ensinamento não é uma cosmovisão, pois o “mundo é construído de linguagem” (LACAN, 1978, p. 35, tradução nossa) e, segundo afirma, foi a psicanálise que demonstrou essa incidência radical do significante nesta constituição do mundo.

Assim, ele parte da afirmação do que está em jogo no discurso do analista, e isso permite que anuncie o perigo aí embutido: que o psicanalista acredite tanto em seu semblante de fazer funcionar algo do plano do sexual que se congele nessa posição. Conforme afirma, “é muito curioso que a posição de analista não permite que se sustente dela indefinidamente” (LACAN, 1978, p. 46, tradução nossa). É um discurso que não gira em círculo e seu sucesso não está naqueles que fazem dele profissão. Mas bem o contrário, a falha pode ser mais indicativa de algum sucesso. Vemos a nítida assonância com a formulação de que o ato falho é bem sucedido, uma vez que é nessa falha que o inconsciente emerge. Importante explicitar o entendimento de Lacan acerca do ato: “o ato (puro e simples) tem lugar por um dizer, e pelo qual modifica o sujeito” (2003e, p. 371). Portanto há um

depois diferente de um antes que atesta o valor do ato. Conforme o autor exemplifica, “andar só é um ato desde que não diga apenas ‘anda-se’, ou mesmo ‘andemos’, mas faça com que ‘cheguei’ se verifique nele” (LACAN, 2003e, p. 370).

Acerca do discurso do capitalista, Lacan afirma que a inversão que ele propõe entre o S1 e \$, a partir do discurso do mestre, “é suficiente para que ande como sobre rodinhas, não poderia andar melhor, mas justamente anda tão rápido, se consome, se consome de forma que se consuma” (1978, p. 48, tradução nossa).

O discurso capitalista gira sobre si mesmo, gira em círculo, imprimindo um ritmo que é seu próprio fim, e essa palavra tem tanto o sentido de finalidade como de terminalidade: se consome ao se consumir. As flechas que são escritas explicitam esse movimento, possibilitando que de um lugar se passa ao outro infinitamente.

Discurso do Capitalista

Voltolini ressalta que “à diferença da sociedade organizada segundo os eixos do discurso do mestre, que queria que as coisas andassem, a nossa, capitalista, quer que as coisas corram” (2016b, p. 40).

Essa variante do discurso do mestre assume, no ensinamento de Lacan, o lugar do laço social dominante na contemporaneidade. Paradoxalmente, é um discurso que exclui o outro “pois o sujeito só se relaciona com os objetos-mercadoria comandados pelo significante-mestre *capital*” (QUINET, 2006, p. 39, grifos no original). Portanto, é um discurso que não faz laço social, uma vez que no matema por ele proposto não há uma flecha indicativa da relação do agente do discurso com o outro a quem se dirige.

Quinet propõe a seguinte leitura das posições discursivas, nesse quinto discurso:

O capital comparece no lugar da verdade, como significante mestre. O sujeito aparece no lugar de agente como consumidor dos *gadgets* produzidos pela ciência. “O saber científico nesse discurso é capitalizado para fabricar os objetos que possam representar os objetos pulsionais ($S_2 \rightarrow a$)” (QUINET, 2006, p. 39). A seta que sai do objeto em direção ao sujeito indica que este último é governado pelo objeto produzido pela ciência. De modo que o saber da ciência vira mais um objeto ofertado ao sujeito como uma mercadoria a ser consumida.

Essa colocação nos interessa especialmente, pois nos faz pensar se poderíamos encontrar nas políticas de Educação Infantil brasileira tal relação da ciência com o capital de modo a se ancorar em uma política de consumo e produção de objetos de consumo, mesmo no âmbito educativo, que tantas vezes é alardeado como sendo o salva-vidas de nossa civilização na construção de uma sociedade melhor. “O discurso do capitalista, ao ser dominante, visa a sobrepor o mercado à sociedade” (QUINET, 2006, p. 40).

Lacan já havia dado elementos para pensarmos esse discurso em seu Seminário 17. Em sua aula de 20 de maio de 1970 ele fala do neologismo *latusas*:

E quanto aos pequenos objetos a que vão encontrar ao sair, no pavimento de todas as esquinas, atrás de todas as vitrines na proliferação desses objetos feitos para causar o desejo de vocês, na medida em que agora é a ciência que o governa, pensem neles como *latusas*. (LACAN, 1992, p. 153)

Se no seminário que apresenta seus quatro discursos, Lacan aproxima o discurso universitário – do mestre moderno – com o discurso capitalista, em

sua conferência proferida em Milão, ele oferece uma formulação que nos permite avançar, destacando os pontos de proximidade desse quinto discurso com os quatro já conhecidos e, sobretudo, pontos de distinção. Conforme comentam Dunker, Paulon e Milán-Ramos, o discurso capitalista não é propriamente um discurso, mas um “curto-circuito dos discursos que ele importa para dentro de si: o saber e o objeto são homólogos ao discurso do mestre; a divisão do sujeito provém do discurso da histórica; e o objeto remete à posição do discurso universitário” (2016, p. 185).

O discurso do capitalista, ainda que um não-discurso, ao tomarmos por eixo o estabelecimento do laço social, está sustentado por uma política que o faz girar sobre si mesmo, determinando um fluxo contínuo e nunca fenecido. Uma atualidade perniciosa da promessa reiterada de que os consumidores sempre terão mais e mais a consumir. Estabelecendo uma temporalidade também curto-circuitada entre passado-presente-futuro: o imediato.

Enquanto que nos quatro outros discursos existe uma ruptura, uma descontinuidade, que é uma barreira, segundo o termo de Lacan, para designar que entre o gozo que um discurso torna possível e a verdade daquilo que é esperado como gozo, existe sempre um hiato. Na escrita do discurso capitalista não há nenhum hiato. Tendo por resultado que não se pode mais designar o termo que comanda, que define a ordem. (SOLER, 2011, p. 61)

Soler lê a relação em diagonal, estabelecida entre \$ e *a*, como sendo “uma forma de fantasia, o laço direto do sujeito com um objeto *a*, sem se levar em conta que este objeto é coletivamente condicionado por toda a economia” (2011, p. 61). De modo que o sujeito é comandado pelos objetos produzidos pelas tecnociências. Resta-nos avançar no sentido de demonstrar como, no âmbito das políticas públicas que concernem à Educação Infantil, elas se ancoram ora no discurso do mestre, ora no discurso universitário e até mesmo no discurso capitalista.

Assim, no capítulo quatro, destacaremos três eixos de análise depreendidos a partir de nossa leitura acerca das políticas empreendidas no campo da Educação Infantil brasileira. Nosso intuito é o de demonstrar o modo como as políticas discursivas apresentadas são agenciadas nas

políticas públicas e extrair desse percurso elementos que balizem uma ação do psicanalista e nos permitam tecer considerações acerca da ideia de uma política intrínseca à psicanálise.

O psicanalista, ao trabalhar na interface com o campo educativo, tem como norte ético o contingente agenciamento do discurso analítico, que tem por operador a enunciação do enigma que reenvia ao sujeito um saber possível que toca a verdade que subjaz ao discurso por este sujeito agenciado. Mas o modo como a psicanálise é apropriada e também se apropria em sua *práxis* desse campo fronteiriço de saber, o da Educação Infantil, não necessariamente desvela essa posição. Ela pode ser usada como mais uma metafísica que visa esclarecer os impasses no campo educativo, de modo a oferecer respostas que funcionam na lógica do recobrimento do mal-estar estrutural de nossa sociedade.

Tal como Freud em sua viagem de trem que ao olhar uma imagem de um senhor toma-o inicialmente por um estranho que adentrou inadvertidamente em sua cabine. Será que podemos também estranhar o que nos retorna como imagem refletida de uma psicanálise exercida nas políticas públicas na atualidade? Tomar essa imagem como alheia? E d'isso depreender sua política?

São perguntas a serem desdobradas e aprofundadas na sequência deste trabalho.

Cap.3

Do político na psicanálise

poema óbvio

*Não sou idêntica a mim mesmo
sou e não sou ao mesmo tempo, no mesmo lugar e sob o mesmo
[ponto de vista*

*Não sou divina, não tenho causa
Não tenho razão de ser nem finalidade própria:
Sou a própria lógica circundante*

Ana Cristina Cesar

O percurso traçado até o presente momento nos convida a pensarmos mais detidamente acerca do político em jogo na psicanálise. Vimos, no capítulo anterior, como cada discurso sustenta uma política que lhe é própria. Essa afirmação abarca também o discurso analítico, de modo que pretendemos aprofundar essa reflexão neste capítulo. Falar de política da psicanálise implica buscar uma definição condizente com sua *práxis*, e essa se dá tanto no âmbito do consultório como em sua incidência discursiva no tecido social.

Lacan não dedicou um dos seus seminários ao tema da política exclusivamente, mas fez mais de duzentas e oitenta menções ao termo ao longo de sua obra (CHECCHIA, CONTANCIO e PAROLA, 2011). Nossa proposta será a de empreender um diálogo com autores psicanalistas que se debruçaram sobre essa temática na obra lacaniana, de forma que possamos extrair uma concepção de política vigente na discussão psicanalítica contemporânea.

Conforme destacou Soler (2005), política remete a arte dos fins. Portanto, “todo e qualquer psicanalista esta implicado numa política, uma vez que esta o remete a finalidade de seus atos” (CHECCHIA, 2015, p. 20). Checchia se pergunta acerca da finalidade da clínica psicanalítica e aponta uma indissociabilidade da direção da cura com o papel social desta clínica, assinalando uma conexão de sua política e sua ética. Pretendemos retomar

esse ponto mais adiante. Inicialmente, interessa-nos extrair as consequências de um entendimento do político na psicanálise.

Um comentário de Mannoni sobre a proposição medico-psicopedagógica nos auxilia na introdução do tema. Ela afirma:

Ora não é certo que o futuro esteja do lado da multiplicação de atos médico-psicopedagógicos; estes surgem cada vez mais no lugar e em substituição de uma dimensão política que já não se pode ignorar. Não se pode indefinidamente continuar a propor remédios de acaso quando são as próprias estruturas que precisariam de ser postas radicalmente em causa. (1976, p. 54)

Neste próximo capítulo analisaremos as políticas públicas no campo da Educação Infantil, com isso poderemos debater a atualidade da afirmação da autora acerca do futuro: estaria ele do lado da multiplicação de atos médicos-psicopedagógicos? Por ora, damos destaque ao fato de que, segundo suas palavras, os remédios de ocasião não podem continuar indefinidamente, pois isso seria ignorar uma dimensão política. Sua proposta se ancora em que possamos colocar as próprias estruturas em causa. Entendemos que há uma direção política enunciada pela autora: as soluções de ocasião efetivam um apagamento da dimensão política de modo que nossa ação estaria do lado de colocar as estruturas em causa, perguntar sobre a origem das mesmas, o que elas velam e revelam nessa dinâmica de apagamento e obturação das brechas discursivas.

Uma direção que foi também apontada por Calligaris (1991) quando construiu sua parábola para mostrar como o sintoma no social está relacionado aos modos de obturação de um impossível estrutural. O sintoma, em sua definição freudiana, é uma formação de compromisso, atende as demandas impostas pelas diversas instâncias psíquicas e faz com que a vida seja possível de ser vivida, ainda que de uma forma incômoda, sofrida. É o que não vai bem que nos dá notícias de que uma solução sintomática está em funcionamento, havendo uma junção paradoxal entre o sucesso e o fracasso nessa formulação: o sucesso do sintoma está em ele fracassar ao propor uma existência harmonicamente submetida aos ditames sociais.

Ocasão de retomarmos a colocação de Lacan, quando se dirige aos

alemães, sublinhando que a metafísica é o que vem tampar o buraco da política de modo que “a política atinge o topo da futilidade” em nome de um senso comum que, conforme afirma, os alemães “se esforçam por esquecer” (1975, p. 5, tradução nossa). Há uma pergunta subentendida nessa colocação: como um projeto como o nazismo conseguiu se enraizar na cultura alemã? Ou ainda, de que modo a dimensão política foi tamponada por um entendimento metafísico que, ao buscar a essência e qualificar alguns dos humanos como superiores aos outros, pôde empreender um extermínio em massa?

Levy escreve um texto a partir da pergunta: “teria a psicanálise uma eficácia contra o totalitarismo?”. Ele propõe pensarmos que, se a psicanálise “tem algum efeito político, só pode ser no sentido de que o efeito do discurso esperado da experiência freudiana, entendendo por experiência a prática do ato, predomine sobre o grupo” (2016, p. 23). Ou seja, não é o grupo que autoriza um discurso, mas antes o contrário, que o discurso seja condição do grupo e que o ato do analista encontre seu lugar nessa dinâmica. E, se entendemos os discursos seguindo a proposição lacaniana, podemos somar a este desenvolvimento a condição mesma de impossibilidade que faz com que nenhum dos discursos abarque ou ofereça uma razão segundo a qual se fundamenta o estabelecimento do laço social. Nesse sentido é possível afirmar que não há proporção que possa servir de referente único ao laço social.

Pommier fala de uma opção política ao abordar o impasse vivido pelo sujeito na relação como parte de um grupo. Para ele, “o inconsciente não é coletivo; é somente singular e se define pela ausência do sujeito em um saber que lhe escapa” (POMMIER, 1989, p. 20). Essa é outra maneira de falar da divisão subjetiva e de propor que a experiência da fala – falar e ser falado – demonstra que o “inconsciente descoletiviza a língua comum; faz dela um assunto singular” (POMMIER, 1989, p. 20). Uma vez que o sujeito é dividido, ele procura na multidão, no outro, uma solução para essa divisão. São essas considerações que fazem o autor afirmar que “a oposição do indivíduo e do político é um efeito de sua alienação, o apoliticismo como oposição do indivíduo ao social é a consequência derradeira da alienação” (POMMIER, 1989, p. 21).

Na concepção do autor, o indivíduo é o resultado de um processo de sutura da divisão subjetiva, mas isso não faz dele apolítico, muito pelo contrário. Nesse processo, um significante ganha consistência imaginária e passa a ter um efeito de captura sobre o sujeito fazendo-o comparecer no social em sua unicidade. Residiria aí a opção política: alienar-se no grupo que o constitui como indivíduo ou separar-se, optando pela “instabilidade de sua posição subjetiva” (POMMIER, 1989, p. 24).

Em 1921, Freud empregou o termo *masse* em sentidos diversos, tais como multidão, aglomeração, agrupamento, grupo. Ele destacou que os indivíduos no interior da massa experimentam uma mudança profunda na atividade anímica e se conduzem “como se fossem homogêneos” (2011b, p. 44).

Sua afetividade é extraordinariamente intensificada, sua capacidade intelectual claramente diminuída, ambos os processos apontando, não há dúvida, para um nivelamento com os outros indivíduos da massa; resultado que só pode ser atingido pela supressão das inibições pulsionais próprias de cada indivíduo e pela renúncia às peculiares configurações de suas tendências. (FREUD, 2011b, p. 29)

Freud aborda a relação do hipnotizado com o hipnotizador destacando a humilde sujeição, ausência de crítica, e equiparando-a à relação do indivíduo com o líder nos grupos. Ele conclui que neste solapamento da iniciativa própria “não há dúvida, o hipnotizador assumiu o lugar do ideal de Eu” (2011b, p. 57).

Lacan reconhece na hipnose a “fórmula da fascinação coletiva” (1998c, p. 257). Isto se dá quando está elidido o mais-além da identificação, o que em termos freudianos poderia ser escrito como a *co-incidência* do ideal de eu e do objeto. “Uma massa primária desse tipo é uma quantidade de indivíduos que puseram um único objeto no lugar de seu ideal do Eu e, em consequência, identificaram-se uns com os outros em seu Eu” (FREUD, 2011b, p. 59).

Lacan ao perguntar “quem não sabe que foi ao se distinguir da hipnose que a análise se instituiu?” (1998c, p. 258) nos faz lembrar este marco fundante.

Vale sublinhar que foi justamente não fazendo uso do poder da sugestão (do poder do Um) que Freud descobriu o funcionamento do inconsciente, isto é, as manifestações do inconsciente só puderam ser escutadas, ganhando um sentido, a partir do abandono do poder autoritário do médico. (CHECCHIA, 2011, p. 74)

Não é, portanto, fazendo uso desse poder que lhe é atribuído que o analista vai conduzir um tratamento. O discurso analítico encontra sua marca de origem ao deixar o paciente falar acerca de seu padecimento, é a famosa regra fundamental da associação livre. Ao invés de se colocar como ideal de Eu ao qual o paciente pode identificar-se para seguir adiante, o analista se coloca como *objeto a*. Isto foi anunciado no matema do discurso analítico, e é um ponto central que o distingue do discurso do mestre que tem pretensões de governar o outro. Na análise, escuta-se um sujeito (\$) e não um indivíduo. Convidá-lo a falar sobre o que lhe vem a cabeça é também um convite para que extraia do campo do Outro os significantes que dizem de sua experiência subjetiva. Que ele escolha seguir alienado é sua opção política, mas não a política do discurso do analista.

O discurso analítico encontra seu lugar em uma rede discursiva que o antecede. Nesse sentido, ele está em estreita relação com os outros, sendo inclusive fruto do discurso do mestre. Não há um discurso que recubra a totalidade dos laços humanos, ainda que um deles seja fundante do laço social ao ser o próprio discurso que estabelece a constituição subjetiva. Askofaré propõe uma distinção ao tomarmos “a política como discurso – o discurso de mestre – da política dos discursos, ou seja, a política relativa a tal ou qual discurso” (2005, p. 97, tradução nossa). Nesse sentido, quando falamos *d’A política*, falamos do agenciamento proposto no que Lacan estabeleceu como discurso do mestre:

A política como discurso – que não é nem o discurso político nem o discurso sobre a política – e enquanto discurso do mestre, foi isso que Lacan introduziu no campo freudiano. Não se trata, evidentemente, nem de uma descoberta nem de uma invenção. (ASKOFARÉ, 2005, p. 97, tradução nossa)

E Askofaré complementa que, ao elevar a política à estrutura do laço

social fundamental – que é o discurso do mestre – Lacan propõe que a “política não é um saber, ou seja, ‘esse algo que liga, em uma relação de razão, um significante S1 a outro significante S2’, mas um discurso, ou um laço que garanta a coexistência sincrônica de corpos falantes” (2005, p. 98, tradução nossa). Parece-nos que é próprio da política do discurso do mestre essa aspiração a uma razão fixa. Mas é seu sucesso insuficiente que garante a coexistência de sujeitos, portanto, paradoxalmente, um fracasso bem-sucedido. O autor aponta as metamorfoses que o discurso do mestre foi sofrendo de modo que “é possível estabelecer muito precisamente o que muda na política conforme o discurso do mestre se articula à episteme ou à tecnociência” (2005, p. 99, tradução nossa).

Feitas essas considerações, retomamos a questão formulada por Lacan em seu Seminário 17 (1969-1970) acerca do lugar da psicanálise na política. Nesse mesmo seminário, ele afirma que “a ideia de que o saber possa constituir uma totalidade é, por assim dizer, imanente ao político como tal” (1992, p. 29). Uma ideia que faz esfera, que é o que há de mais belo e também menos aberto, seguindo suas palavras. “Eis contra o quê temos que lutar cada vez que encontramos alguma coisa que faz nó no trabalho de que se trata, o do descobrimento pelas vias do inconsciente” (LACAN, 1992, p. 29). Nessa mesma aula, ele ainda adverte que a doutrina de Marx, que se instaurou ao pensar a função da luta de classes, não impediu que dela mesma surgisse a manutenção do discurso do senhor. Ou seja, Lacan se mostra advertido do risco de a política funcionar como uma sedução das formas perfeitas, como fonte das respostas, razão fixa para o laço social e também como lugar de fechamento à escuta do inconsciente.

Ainda assim, encontramos em um de seus trabalhos seminais, de 1958, a afirmação que “o analista é ainda menos livre naquilo que domina a estratégia e a tática, ou seja, em sua política, onde ele faria melhor situando-se em sua falta-a-ser do que em seu ser” (LACAN, 1998e, p. 596). É no diálogo com esta citação que daremos sequência ao nosso desenvolvimento.

A política, entendida como discurso do mestre, é aquela que busca que as coisas andem e, para tanto, vai encontrando respostas que possam fazer essa função de manutenção do movimento e tamponamento do buraco. Há uma tendência de obturar o furo estrutural do Outro, e isto se mantém nas

diferentes mutações do discurso do mestre, seja no discurso universitário, seja no capitalista. Conforme esclarece Askofaré:

Ao insistir na homologia entre a política e o discurso do mestre, Lacan, sem dúvida, acentuou a face alienante da política. E esta face, a dominância do discurso da ciência, longe de clarear ou desfazê-la, a agravou. De sorte que, independentemente de qual seja o agente trabalhando na função do semblante – a lei (S1), o tudo-saber (S2) ou o indivíduo hedonista servo do mais-de-gozar (\$ do discurso capitalista) -, a dimensão alienante do político fica prevalente até mesmo exclusiva. (2005, p. 105, tradução nossa)

Mas certamente esta não é a finalidade, e portanto a política, da psicanálise. E Askofaré insiste que, com esse entendimento do discurso do mestre como homólogo à política, Lacan demonstra como esse discurso é o avesso da psicanálise. Claro, falamos de uma psicanálise freudo-lacaniana, o que já abre brechas para pensarmos que o inconsciente não existe a despeito do aparato teórico criado para seu desvelamento. Feita esta precisão, insistimos, na distinção.

Checchia ilustra com dois exemplos o que ele entende por imbricação entre psicanálise e política. Vamos a eles:

Se o sintoma psíquico (seja no corpo ou nos pensamentos) é concebido como uma espécie de desajuste do indivíduo e a cura como sua (re)adaptação ao contexto social que o cerca, sua política será normativa. Já se o sintoma é considerado um tipo de resistência a um discurso que engessa o sujeito e a cura é reportada aos efeitos subjetivos da revelação de tal verdade, sua política tende a ser subversiva. (2015, p. 20)

Entendemos que a política do discurso analítico é esta anunciada como subversiva. Indicação, inclusive, que já havíamos recolhido das considerações de Maud Mannoni quando afirmou que a vocação da psicanálise era a subversão (de um saber e uma prática). Mas esta não é uma afirmação que se possa fazer sem se analisar as tensões subentendidas, no que correríamos o risco de aderir a uma fórmula pronta e portanto, de um só golpe, aderir a um discurso explicativo que nos serviria de referente estável, ou seja, mais uma metafísica.

Um ponto que se anuncia como tensão é a articulação entre singular e

coletivo. A política faz referência à finalidade das ações e, portanto, à finalidade mesma de uma análise, mas também tem em conta o para todos próprio do coletivo. Isso poderia desembocar em um dilema: ou bem a psicanálise se efetiva como espaço de escuta de um sujeito, ou bem ela se ocupa do que é comum ao coletivo. O que poderia ser anunciado também como sendo do âmbito de uma mútua exclusão: ou ela se ancora em uma ética do sujeito ou em uma política do para todos.

Essa divisão é falaciosa. Anteriormente, apontamos o processo de sutura do sujeito dividido quando adere, por identificação, a um significante encarnado na figura de um líder. A proposta de ler o laço social a partir de quatro discursos, sendo que cada um contém um elemento de impossibilidade, dá indícios de que nem sempre a relação do sujeito com o outro (ou grupo) é da ordem do arremate da fratura estrutural. Os discursos aparelham o encontro do sujeito com o impossível estrutural, com a não proporção entre os sexos, com o Real.

Jorge Alemán aponta que o impossível pode ser situado como uma experiência comum. O autor dá relevo a essa expressão “experiência comum” e, inicialmente, precisa que o *comum* “não se opõe ao singular, comum como radicalmente distinto de homogeneização, comum como aquilo que reúne a muitos sem que se rechace a singularidade” (ALEMÁN, 2010, p. 43, tradução nossa). E conclui seu pensamento retomando uma formulação de Lacan ao afirmar que para ele tomar o comum desta perspectiva é tornar “a experiência do inconsciente uma experiência política” (ALEMÁN, 2010, p. 43, tradução nossa).

Depois, explicita o que entende por *experiência* e destaca três pontos: 1) há experiência no âmbito da língua e o saber da experiência só sobrevém retroativamente, fazendo referência à temporalidade freudiana; 2) não há experiência se não há um sujeito que a suporte, referindo-se à implicação subjetiva; e 3) sustenta a proposição de que o inconsciente é uma experiência política na medida em que não há um “significante que esgote a representação do sujeito” (ALEMÁN, 2010, p. 47, tradução nossa). Ou seja, o sujeito não é todo ele capturado por um significante, pois justamente ele é dividido e sua aparição é efêmera.

Os diferentes discursos são respostas possíveis a não proporção do

laço social. O discurso de mestre constitui o sujeito e a cadeia significante, logo o sujeito e a política são frutos do mesmo ato inaugural. Mas é ao instituir e alienar o outro à cadeia significante que estão postas as condições mesmas de separação.

Para Miller (2011) a definição do inconsciente pela política tem raízes profundas no ensino de Lacan.

“O inconsciente é a política” é um desenvolvimento de “O inconsciente é o discurso do Outro”. Essa relação com o Outro, intrínseca ao inconsciente, é o que anima desde o início o ensino de Lacan. É a mesma coisa quando estabelece que o Outro é dividido e não existe como Um. (2011, p. 6)

Os autores fazem referência à formulação de Lacan, feita em seu seminário sobre *A lógica do fantasma*: “não digo mesmo: ‘a política é o inconsciente’, mas, simplesmente, ‘o inconsciente é a política!’” (2008, p. 350). Conforme adverte Checchia (2011), Lacan faz essa afirmação de forma passageira, não havendo muitos elementos que nos ajudem a contextualizá-la e desdobrá-la nessa lição do seminário.

Checchia (2015) adverte para o risco de uma conclusão precipitada ao analisarmos a afirmação “o inconsciente é a política”. Pois, se como vimos, Lacan propõe uma homologia entre o discurso do mestre e a política, afirmar que o inconsciente é a política poderia desembocar no entendimento equivocado da psicanálise como sendo o avesso do inconsciente.

Primeiro, vale retomar a definição de inconsciente dada por Miller, ao debater esse tema em uma entrevista, como sendo “uma relação, ou alguma coisa que se produz numa relação” (2003, p. 112, tradução nossa). Ele toma o chiste para lembrar-nos que ele é uma formação do inconsciente que não existe se não houver público, é função do Outro validá-lo como chiste. Este seria um princípio comum a todas as formações do inconsciente, na medida em que, na vida mental de qualquer um, o outro é de partida implicado (afirmação essa extraída diretamente das considerações de Freud).

Miller salienta, ainda, que ao afirmar que “o inconsciente é a política” Lacan não teria feito outra coisa que anunciar seu discurso do mestre. Este discurso que foi postulado como sendo o que instaura o sujeito. Discurso a

partir do qual, com os quartos de giro, obtêm-se os outros. Ou seja,

se o homem é um animal político, é porque ele é um ser falante e falado – um “falasser” –, dizia Lacan, sujeito do inconsciente, o que o consagra a receber do Outro os significantes que o regem, o representam e o desnaturalizam. (MILLER, 2003, p. 113, tradução nossa)

Acerca disso, vale acompanhar o desenvolvimento feito por Checchia ao apontar que tanto a política como o inconsciente são resultados do fato de o homem ser um ser falante. Para o autor, “o discurso do mestre é, assim, simultaneamente o discurso da política e o discurso instaurador da subjetividade, o que nos mostra a íntima relação entre o inconsciente e a política” (CHECCHIA, 2005, p. 413). E, um pouco mais adiante, ele acrescenta que “além de ser instituído pelo poder do Um, o inconsciente é também a parte do homem que resiste à servidão a esse poder” (CHECCHIA, 2005, p. 414). E é justamente por este duplo movimento que ele depreende a subversão da psicanálise, pois ela não se ancora no poder do Um ainda que não exista sem ele. Ou seja, a captura do sujeito pelos significantes do Outro, a significação do sujeito referendada em uma estrutura de poder que tenta fixá-lo, enfim, o exercício de poder próprio à política são condições da subversão do sujeito. Para que, assim, ele se diga no campo do Outro de modo a produzir um estilo próprio de significante mestre e não fique alienado aos significantes mestres que advém do campo do Outro apenas.

Vemos enunciada a discussão de Lacan acerca da dialética da alienação e separação. Em seu seminário 11, de 1964, o autor precisa que “o Outro é o lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito, é o campo desse vivo onde o sujeito tem que aparecer” (1998c, p. 194). Se lembrarmos da divisão que comparece na formulação dos discursos, especificamente do discurso de mestre, quando do lado direito temos o campo do sujeito e S1 acima da barra, e do lado esquerdo – o campo do Outro, portanto – temos S2; vemos que esta afirmação se encontra inscrita nessa linha. É S2 que instaura a cadeia, portanto, é na medida em que o sujeito se aliena aos significantes oriundos do campo do Outro, campo da diferença, que ele poderá engendrar-se.

A pergunta que Lacan põe em cena para tocar este ponto – “ele *me*

diz isso, mas o que ele quer?” (1998c, p. 203, grifos no original) – mostra essa disjunção na qual o sentido não é inequívoco. Uma pergunta acerca do desejo desse Outro que instaura a metonímia do desejo do sujeito e também o coloca diante de uma escolha que Lacan aponta como sendo entre a bolsa ou a vida. Se se escolhe a bolsa, fica-se sem os dois. De modo que ao se submeter a esta condição necessária, o sujeito pode separar-se da posição constitutiva alienante para, justamente, aparecer como sujeito (sempre como sujeito dividido). Por isso que para Lacan a função da liberdade não é outra coisa que libertar-se do “efeito afanístico do significante binário” (1998c, p. 208). O que vai advir disso? Bem, quanto a isso não há garantias, não há previsão possível, a única resposta seria o sujeito e suas idiossincrasias.

Pode parecer que nos afastamos um pouco de nosso tema, ao adentrarmos tão manifestamente em uma discussão que concerne à teoria da constituição subjetiva. Acontece que a clínica psicanalítica comparece como motor das teorizações em psicanálise, de modo que é impossível abordar certos conceitos sem adentrarmos nesse campo. No entanto, envidamos esforços para recolocar nossa discussão acerca de uma política própria à psicanálise – clínica e social – tendo situados esses termos.

Retomemos as considerações de Lacan em seu texto *A direção do tratamento e os princípios de seu poder*, de 1958, quando afirma que o analista é menos livre em sua política. Esta afirmação está inserida em um tópico que ele intitula “Quem analisa hoje?”. Ou seja, Lacan está às voltas com os analistas e o que eles andam fazendo em nome da psicanálise. Ele aborda muito diretamente o tema da contratransferência e critica o fato de que, “sob nome de psicanálise, está-se empenhado numa ‘reeducação emocional do paciente’” (LACAN, 1998e, p. 591). Dito isto, explicita seu intuito: “pretendemos mostrar como a impotência em sustentar autenticamente uma práxis reduz-se, como é comum na história dos homens, ao exercício de um poder” (LACAN, 1998e, p. 592).

O termo *poder*, que já estava presente no título, reaparece nessa citação e faz alusão ao exercício de poder em jogo na direção de um tratamento. Pois, se na transferência há uma atribuição ao analista de um saber – ou seja, o analisante supõe um saber –, o analista não responde desse lugar. Lacan faz uma crítica contundente aos analistas de sua época

que, abrigados sob o conceito de contratransferência, parecem estar mais interessados em seu ser: “Colocarei novamente o analista na berlinda, portanto, na medida em que eu mesmo o sou, para observar que ele é tão menos seguro de sua ação quanto mais está interessado em seu ser” (LACAN, 1998e, p. 594).

Vejam, o princípio do poder da análise não está em governar o outro, o analisante. É contra isso que Lacan vai escrever que o analista é menos livre em sua política “onde ele faria melhor situando-se em sua falta-a-ser do que em seu ser” (LACAN, 1998e, p. 596). Portanto, o princípio do poder na direção do tratamento poderia ser lido como a política na direção do tratamento. Mas não *A política* que visa governar e dirigir o analisante. Uma política na qual o analista não se sustentaria em seu ser – e na interpretação da contratransferência, portanto – mas em sua falta-a-ser. “Lá onde o analista poderia exercer um poder – poder que a própria transferência lhe confere – ele faz o exercício da falta” (QUINET, 2009, p. 43).

Quinet propõe que analisemos a diferença entre a política da falta-a-ser, anunciada por Lacan em 1958, e a política do *objeto a*, explicitada no matema do discurso do analista. Para ele, a política da falta-a-ser é característica do discurso da histérica que denuncia que há “uma renúncia pulsional imposta pela civilização”, enquanto que o discurso do analista tem por política “constituir-se como causa, no registro do faz-de-conta (semblante), para a política do analisante, que, esta sim, deve ser a falta-a-ser” (QUINET, 2009, p. 48 e 35). Portanto, o discurso do analista não tem por causa a falta. Isso permite que Quinet conclua que o discurso da histérica é condição do discurso do analista – a história da psicanálise atesta isso, inclusive – de modo que “não há política do analista sem a falta-a-ser, mas ela a esta não se reduz” (2009, p. 36).

A respeito, Checchia comenta que não entende que haja uma mudança radical no estatuto da concepção lacaniana da política do psicanalista, considerando as formulações de 1958 e de 1969-70. Para ele, não se justifica uma distinção fundamental de duas políticas, mas antes que “a falta-a-ser é uma manifestação fenomênica, pela via imaginária e simbólica, desse objeto real e, portanto, inapreensível” (CHECCHIA, 2015 p. 367). Ao agenciar o Discurso do Analista, o psicanalista se coloca como

aquele que toma o outro como sujeito dividido e que pode produzir outro estilo de significante mestre que o concerne. A relação de *a* com o S2, que está situado abaixo da barra no matema (*a*/S2), evidencia essa falta-a-ser uma vez que o discurso não é agenciado tendo por suporte um saber consistente mas a partir de um saber suposto ao analista pelo analisante.

Concordamos com Checchia (2015) que há um entrelaçamento da política da direção do tratamento com a política na direção do tratamento. “Isto é, entre os princípios da posição do psicanalista – formalizados no matema do discurso do psicanalista – e os efeitos dessa experiência discursiva nos laços do sujeito com o Outro.” (CHECCHIA, 2015, p. 378). Situando de um lado a assunção do giro discursivo e de outro os efeitos para o sujeito, sendo o giro entendido como uma volta – e nesse sentido uma revolução – e os efeitos como sendo do âmbito da subversão do sujeito.

A política da psicanálise não reside na defesa de uma causa, mesmo que esta seja justa. Nesse sentido, a discussão que Voltolini (2005) empreende, acerca da inclusão escolar de crianças que apresentam algum tipo de transtorno ou deficiência, é exemplar. Se incluir for entendido como colocar as crianças dentro da escola de forma homogênea, garantindo assim o acesso de todos à educação, trabalhamos em nome dessa causa – *Educação para todos!* Independentemente de ser uma causa justa, se empreendida como imperativo, corre-se o risco de dirimir as diferenças e negligenciar a complexidade da questão. A ideia de uma inclusão não-toda, defendida pelo autor, restitui a contingência de um processo de escolarização que é feito no imbricamento do *para todos* com o um-a-um de cada aluno, cada professor, cada escola. Portanto, sempre considerando essa linha demarcatória entre o dentro e o fora que divide quem pertence de quem não pertence à escola. “Olhando com mais profundidade, vê-se que em seu cerne este *para todos*, forjado pelo pacto, é de caráter restritivo e com fronteiras definidas” (VOLTOLINI, 2015c, p. 225, grifos no original). Não há um passo a passo pautado na psicanálise de como proceder diante do desafio da inclusão escolar. O homogêneo não é colocado como ideal a ser atingido. Pode-se estar de acordo com o princípio da política inclusiva, mas não é em nome disso que um psicanalista age ao se aproximar de uma situação específica.

Esse exemplo nos avizinha da temática educativa e nos move a pensar como opera o psicanalista nas instituições. Segundo Quinet, ele:

deve fazer circular o discurso do analista, circular dentre outros discursos que negam a causa do desejo, como, por exemplo, os tratamentos que visam à adaptação do sujeito à sociedade em detrimento de sua singularidade ou que a rejeitam, como o tratamento das neurociências, que não levam em consideração o sujeito desejante e seus sintomas, por onde se manifesta sua verdade. (2009, p. 39)

A política da psicanálise poderia ser escrita como sendo da ordem da extração do *a* – objeto mais-de-gozar – do Um totalizante do qual os ideais, as ilusões, a massa seriam expressões. Em outros termos, é uma forma de fazer frente ao empuxo totalizante do Um presente na política do discurso do mestre – e seus sucedâneos contemporâneos –, o que possibilitaria que o sujeito se separasse do imperativo do Outro para inscrever-se de forma singular no coletivo do qual faz parte.

É isso que depreendemos da colocação de Quinet (2009) quando afirma que “a psicanálise nos ensina que há o impossível no coletivo – pois os sujeitos a partir de sua particularidade de gozo se contam um a um” (2009, p. 39). É uma outra forma de escrever, o que já havíamos trabalhado com Alemán (2010), que propunha que o comum poderia ser entendido como não homogeneizante uma vez que não fossem rechaçadas a singularidades. Ou ainda, como afirmou Soler: “revelar o inconsciente é fazer aparecer uma divisão, irreduzível” (2005, p. 16, tradução nossa).

A política da psicanálise pode ser pensada como sendo a da subversão do sujeito, pois revelar sua divisão inconsciente é fazer objeção à sua suposta unidade.

Para concluirmos o capítulo, resta-nos abordar a articulação da ética com a política em psicanálise. Lacan, no seminário que profere sobre a ética (1959-60) diz:

Na medida em que um assunto delicado como o da ética não é hoje absolutamente separável do que se chama de uma ideologia, parece-me oportuno dar algumas precisões sobre o sentido político dessa virada da ética da qual somos responsáveis, nós, os herdeiros de Freud. (1997, p. 222)

Portanto, há um desdobramento político da ética da psicanálise. E para anunciá-lo, Lacan conta um sonho de um paciente no qual, em função de um de seus seminários, uma pessoa se referia a ele gritando: “*Mas por que ele não diz o verdadeiro a respeito do verdadeiro?*” (1997, p. 224, grifos no original). Ele comenta que esta fórmula é verdadeira em certa medida, uma vez que ele talvez não diga mesmo o verdadeiro a respeito do verdadeiro. “Mas, vocês não notaram que ao querer dizê-lo, o que é a ocupação principal daqueles que chamam de metafísicos, o que ocorre é que não sobra muita coisa do verdadeiro?” (LACAN, 1997, p. 225). Se o saber transferido ao analista não deve ser usado como um poder sobre o analisante, o único passo verdadeiro a ser dado é abster-se de dizer a verdade do outro, ou seja, encerrá-la em um semi-dizer para que o sujeito possa dizer ele mesmo sobre o que o causa.

Checchia extrai uma diferença entre a política e a ética do psicanalista:

A política do psicanalista – e, novamente, assim como Lacan falava da política da falta-a-ser, nesse ponto sua liberdade é bem restrita – é a de ocupar a posição de *a* para que o desejo do analista opere a separação, mas sua ética é a de deixar ao analisante o encargo da escolha. (2015, p. 287)

Assim, ao autorizar que o analisando se separe dos significantes que lhe foram atribuídos no campo do Outro, fica na mão do analisante a escolha entre a alienação e a separação. Não havendo bem supremo a ser alcançado, nem felicidade garantida em uma escolha ou outra. Quando Lacan fala do S1, usando de sua homofonia em francês com o enxame – *essain* –, fica evidenciado que o S2 não é alcançável, sendo, assim, metonímico. Lacan (1972-73/1985) escreve assim essa fórmula:

$$S1(S1(S1(S1 \rightarrow S2)))$$

“O significante Um não é um significante qualquer. Ele é a ordem significante, no que ela se instaura pelo envolvimento pelo qual toda cadeia subsiste” (LACAN, 1985, p. 196). Uma vez que S1 é o par ordenado (S1→S2), é possível entender essa escrita que mostra a articulação

significante ao explicitar que S1 é a ordem significante.

O que o analisante pode acessar, ao atribuir ao analista um saber sobre si (S2), são seus significantes mestres (S1).

Se a política desdobra-se em uma ética, a ética também desemboca em uma política. Em outras palavras, se a psicanálise não é nem uma filosofia nem uma cosmovisão é por conta de um imbricamento mútuo de sua ética e de sua política. Estando ambas, portanto, em relação de continuidade sem, no entanto, serem idênticas. Ou melhor, sendo distintas, elas se apresentam como fundamento da práxis psicanalítica de modo indissociável.

A nosso ver, a figura que poderia ilustrar essa relação da ética e da política na psicanálise é justamente a banda de *Moebius* que, com uma semi-torção na fita, cria uma espacialidade na qual não há dentro e fora, direito e avesso. É com essa propriedade *moebiana* que articulamos ética e política em psicanálise: uma fita com dois lados, mas que em uma ação de torção, vê essa relação subvertida, deflagrando um plano espacial que não está contido na soma das partes anteriores.

Com essas colocações, podemos agora retomar nossa questão inicial, que nos inquietou, se a psicanálise teria um papel político e se isso falaria de uma política própria à psicanálise.

Na sequência do trabalho, nos deteremos em uma análise interpretativa das políticas públicas no campo da Educação Infantil no Brasil de modo a recolher e debater os movimentos discursivos à luz da teoria lacaniana dos quatro discursos. Com isso teremos elementos para pensar o contexto atual da Educação Infantil, as formas como a psicanálise tem sido apropriada pelo discurso político e se há elementos do discurso analítico que comparecem nesse percurso.

Será possível encontrar vestígios do discurso analítico no social? Uma vez que é próprio d'A política o tamponamento e recobrimento da fratura estrutural, a psicanálise não seria sempre cooptada a comparecer como um discurso de saber sobre o outro? Em outros termos, nossa aposta – desde Freud aliás – é que a psicanálise não está restrita a uma clínica, ela tem incidência no social. Nesse sentido, seria de se esperar que sua articulação ético-política se fizesse presente também neste âmbito.

CAP. 4

Educação Infantil à brasileira: proposições políticas

– Talvez seja a própria simplicidade da coisa que induz vocês ao erro – disse meu amigo.

– Mas cada bobagem que você diz! – replicou o comissário, soltando estrondosas gargalhadas.

– Talvez o mistério seja um tanto simples demais – falou Dupin.

– Santo Deus! Mas de onde você tirou uma ideia dessas?

– Talvez seja um pouco evidente demais.

Edgar Allan Poe

A educação infantil no Brasil tem dois importantes marcos regulatórios: a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Na Constituição, na Seção “Da Educação”, afirma-se que é dever do Estado garantir educação infantil em creches e pré-escolas (BRASIL, 1988). Além da evidente importância desta afirmação, no que toca à garantia de direitos das crianças pequenas, a inclusão da creche no Capítulo “Da Educação” foi decisiva, pois explicitou a “função eminentemente educativa desta” (BRASIL, 2005, p. 9). O debate que decorre neste intervalo de oito anos reafirma essa conquista e culmina com a elaboração da LDB. É importante destacar o papel central que teve o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, na implementação de políticas públicas que visavam à infância, bem como o documento de Política Nacional de Educação Infantil, de 1994, que tinha por especificidade tratar das políticas para a educação infantil. É nesse caldo de discussão e elaboração de políticas consequentes com a afirmação feita na Constituição que, em 1996, foi formulada a LDB que:

evidenciou a importância da Educação Infantil, que passou a ser considerada como primeira etapa da Educação Básica. Dessa forma, o trabalho pedagógico com a criança de 0 a 6 anos adquiriu reconhecimento e ganhou uma dimensão mais ampla no sistema educacional, qual seja: atender às especificidades do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária e contribuir para a construção e o exercício de sua cidadania. (BRASIL, 2005, p. 10)

É a partir desse momento que se passa a entender a educação infantil como aquela ofertada a crianças de zero a seis anos de idade, sendo função da instituição educativa receber esses bebês e crianças pequenas. Posteriormente, em 2006, houve uma mudança na redação da lei com o intuito de instituir o ensino fundamental com duração de nove anos. Dessa forma, o ingresso no primeiro ano foi antecipado para a idade de seis anos¹⁴.

Há um percurso histórico que subjaz a essa construção e nosso intuito, nos eixos que se seguem, é o de realizar uma apresentação desses marcos regulatórios imbricada com a análise que empreendemos das políticas públicas no campo da educação infantil. O objetivo não é o de produzir um capítulo historiográfico desse tema, mas uma interpretação que dialoga com os marcos históricos e concepções vigentes acerca da educação infantil.

Depreendemos da análise três termos que qualificam as políticas engendradas e cada um deles nomeia um dos eixos de análise efetivando uma interpretação que entendemos como histórico-lógica das políticas públicas e seus efeitos no campo educativo.

No eixo acerca das *políticas assistencialistas* realizamos uma apresentação mais pormenorizada dos marcos regulatórios e históricos da constituição do campo da educação infantil no Brasil bem como damos destaque à polêmica que subjaz acerca do caráter assistencialista das práticas educativas. O eixo acerca das *políticas diagnósticas* se detém mais especificamente nas consequências da entrada de um ideário psicologizante e desenvolvimentista neste cenário. Por fim, o terceiro eixo, das *políticas preditivas*, pretende ensejar a análise dos efeitos de uma lógica de predição e

¹⁴ Essa alteração teve até o ano de 2010 para entrar em vigor e acarretou mudanças sobretudo no acolhimento das crianças ingressantes no Ensino Fundamental. É obrigatória a matrícula na educação infantil de crianças que completam quatro anos (BRASIL, 2009).

detecção como formas de atuar preventivamente junto à infância e que tem predominado nos dias de hoje inclusive no âmbito educativo.

4.1 Políticas assistencialistas

Gostaríamos de iniciar este eixo trazendo uma situação vivida em uma formação com professores de educação infantil que atuam no município de São Paulo. As professoras falavam do incômodo ao perceber que muitas vezes os pais das crianças não davam o devido valor ao trabalho que realizavam nas creches e, uma delas, exemplifica essa percepção ao relembrar o comentário de um pai que, ao ser questionado acerca dos frequentes atrasos da criança à creche, responde: “quando meu filho for para escola de verdade isso não vai mais acontecer”. Para ela, essa fala evidenciava que a educação infantil – a pré-escola como já foi chamada – era vivida como uma escola de “mentirinha” onde a dimensão do cuidar prevalecia. *Pré-escola*, aquilo que viria antes da escola propriamente dita? Que prepararia para escola e, portanto, não seria ela mesma uma Escola (com E maiúsculo).

Essa situação nos permite entrar em um dos impasses que sobretudo as creches vivem na atualidade: seriam elas instituições educativas ou assistenciais?

Conforme já pontuamos, a constituição Federal definiu a educação infantil como a primeira etapa da educação básica. Mas, evidentemente, já existiam creches antes da década de 1990. A grande mudança residiu no entendimento desse atendimento como sendo do âmbito da educação. Uma das principais bandeiras do movimento de luta por creches foi reivindicar o caráter educacional das mesmas, conforme ressalta Kuhlmann Jr.: “O vínculo das creches aos órgãos de serviço social fazia reviver a polêmica entre educação e assistência, que percorre a história da educação infantil” (2000, p. 14). Essa polêmica é chamada pelo autor de *embate* uma vez que educação e assistência ficam polarizadas: o “educacional ou pedagógico são vistos como intrinsecamente positivos, por oposição ao assistencial, negativo e incompatível com os primeiros” (KUHLMANN, 2000, p. 12). Um primeiro

eixo de análise desse percurso de instituição da educação infantil se anuncia: a oposição entre o caráter educativo e o assistencial.

Um ponto que se destaca na literatura acerca da educação infantil é o caráter assistencialista que a mesma carrega como marca de origem. A *creche* tem seu surgimento referido ao contexto de atendimento filantrópico a crianças carentes, abandonadas ou cujas mães trabalhavam e não tinham como cuidar dos filhos cotidianamente (MERISSE, 1997). Um exemplo disso está no jornal lisboeta *Lisboa Creche*, de 1884. Nessa publicação, é possível encontrar uma seção dedicada a poemas sobre a creche que revelam sua vocação para se ocupar de crianças desprotegidas e sem abrigo, dando a ver uma característica importante desta instituição como sendo uma casa de guarda das crianças menos favorecidas. Um dos poemas que constam no jornal:

O amor disse à mulher: “Darás conchego aos filhos”;
Diz a pobreza ao amor: “Trabalha, boa mãe”.
E a caridade então, fulgindo em novos brilhos,
A creche faz surgir, – materno amor também.
É livre a pobre assim para o trabalho honrado;
A prole já tem ninho, affectos e calor;
A creche é um sacrário, aos filhos consagrado,
No templo maternal de caridade e amor.¹⁵

A relação do cuidado materno dedicado aos filhos e o empuxo da mulher ao trabalho em função de uma situação de pobreza são evocados para justificar a necessidade de um local de acolhimento, um ninho, que seja maternal, de caridade e amor.

Kuhlmann Jr. (1998) destaca que, no Brasil, a creche era voltada para os pobres e também tinha a função de promover a organização familiar. A promulgação da Lei do Ventre Livre em 1871 (BRASIL, 1871), fez com que a oferta de atendimento aos filhos das escravas passasse a ser uma preocupação, de modo que as mesmas pudessem trabalhar enquanto as crianças tivessem um lugar adequado para serem educadas e que, ao mesmo tempo, resguardasse os filhos da família da Casa Grande das possíveis más influências desse convívio.

¹⁵ Respeitamos a grafia do texto original (PORTUGAL, 1884).

Kuhlmann Jr. aponta que mesmo que alguns autores tenham delimitado as diferenças entre as instituições de educação infantil pela faixa etária das crianças atendidas, “o que se observa na descrição das instituições existentes nos diversos países é que os dois tipos delimitam muito mais as classes sociais do que a pedagogia” (2001, p. 21-22). O autor faz referência a dois tipos de instituição que constam em um relatório londrino de 1907, sendo um subgrupo caracterizado pelo atendimento em período integral a crianças filhas de viúvas ou cujo os pais têm de trabalhar e o outro pelo recebimento de crianças por cerca de cinco horas diárias. Situação semelhante foi vivida no Brasil onde os jardins-de-infância eram destinados ao atendimento de crianças provenientes de famílias mais abastadas e as escolas maternas ou creches às crianças pobres (KISHIMOTO, 1988). Até os dias atuais é possível perceber essa discriminação, sendo *creche* a palavra usada para nomear a instituição pública, que atende predominantemente crianças de classes populares e *Escola, Jardim-de-infância* ou até mesmo a corruptela *Escolinha*, denominações usadas para abordar as instituições de ensino particular.

Ainda sobre a diversidade de instituições dedicadas à educação das crianças na passagem do século XIX para o século XX, Kuhlmann Jr. afirma que todas elas tinham um caráter educacional-assistencial. No seu entendimento, “o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional” específica para os setores pobres da população. Essa proposta era “dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares” (KUHLMANN JR., 1998, p. 182). Para o autor, foi recorrente a atribuição da necessidade de novas propostas pedagógicas à polarização entre o cunho assistencial e educativo das instituições de educação infantil ao longo da história. Não obstante, as novas propostas “não chegavam a alterar significativamente características próprias de uma concepção educacional assistencialista” (KUHLMANN JR., 1998, p. 185).

Para ele, a presença da medicina higiênica nas creches não alterou essa concepção de educação assistencialista, pois “é necessário compreender que o núcleo da educação dos pequenos era pensado justamente como uma educação higiênica” (KUHLMANN JR., 1998, p. 190).

Ele lembra que foi exatamente na virada do século que se consolidou a presença do higienismo na educação.

O trabalho da creche foi marcado pela filantropia, e tinha como objetivo dar condições mínimas de vida às crianças de camadas populares. O Estado Brasileiro passou a se encarregar desta incumbência apenas no início do século XIX. Em 1899, foi criado no Rio de Janeiro, pelo médico filantropo Moncorvo Filho, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil. A equipe vinculada a este Instituto foi responsável por instituir em 1919, o Departamento da Criança do Brasil. Esse Instituto propagou o que ficou conhecido como *assistência científica*, um conjunto de concepções que “além de se apropriarem da ideologia do progresso permanente, consideravam que o Estado deveria, através da ciência, controlar as instituições, para que estas ordenassem a vida e a reprodução das classes populares” (MERISSE, 1997, p. 37). Kuhlmann Jr. adverte para o caráter humilhante empregado sob essa capa de cientificidade. “O *método* [científico] previa um inquérito minucioso, para indicar se o pedido era feito por indigentes *válidos*, e a prestação de auxílios *eficazes*, para promover a *melhoria da raça* e o controle social” (KUHLMANN JR., 1998, grifos no original, p. 66). Sobressai o cunho moral das práticas vigentes, que são totalmente consonantes com a prática assistencial-educativa higienista da época.

É apenas em 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, que o Estado assume oficialmente a atenção à primeira infância. O movimento escolanovista¹⁶ propunha que o pré-primário fosse incorporado ao sistema de ensino, o que acabou por fazer com que a creche continuasse ligada às políticas de assistência social e saúde com forte cunho filantrópico e as escolas maternas ou jardins-de-infância integrassem o sistema educativo (MERISSE, 1997).

Dez anos depois, é criado o Departamento Nacional da Criança (DNCr), em decreto-lei promulgado pelo então Presidente da República, Getúlio Vargas. Esse decreto, que fixava as bases da proteção materno-infantil na federação, propunha que o DNCr promovesse a cooperação da

¹⁶ Acerca disso ver “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, 1932. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: dez. 2016.

União com entidades particulares com a finalidade de criar condições favoráveis que permitissem uma maternidade sadia e também garantisse para os filhos os direitos essenciais no tocante ao “desenvolvimento físico, à conservação da saúde, do bem estar e da alegria, à preservação moral e à preparação para a vida” (BRASIL, 1940). Ainda constava, no capítulo 4, a disposição acerca da criação de institutos de pesquisas científicas relativas à higiene e à medicina da criança.

Gonçalves Fernandes, então chefe da seção de Ortofrenia e Higiene Mental da Diretoria de Educação Física e Medicina Escolar do Estado de Pernambuco, aponta que a psico-higiene floresceu graças aos aportes psicanalíticos que promoveram uma revolução na medicina e abriram “novas e largas avenidas à pedagogia” (1947, p. 311). Ele situa que, anteriormente, pedagogos e médicos ficavam de braços cruzados diante dos distúrbios psíquicos tidos como hereditários e irremovíveis. Se a higiene mental vem apontar o papel do adquirido, fazendo barreira a uma visão que creditava à hereditariedade e ao constitucional a raiz do desajustamento, ela promove uma visão acerca dos problemas de aprendizagem como sendo centrados na criança e sua família. Gonçalves Fernandes fundamenta que a psicanálise permitiu que se focalizasse a infância como período no qual se originam as neuroses adultas, de modo que a ação psico-educadora dirigiu-se às crianças beneficiando diretamente o trabalho escolar. “A normalidade no campo e na vida mental da criança consiste na sua aptidão para viver de acordo com uma normalidade estabelecida para idade, para as realizações intelectuais e as adaptações sociais” (1947, p. 315).

A discussão desse autor está em conformidade com as ideias de Arthur Ramos (1934) que havia identificado que 90% das crianças tidas como ‘anormais’, na verdade eram “crianças difíceis, ‘problemas’, vítimas de uma série de circunstâncias adversas” (p. 13).

Conforme destaca Merisse, DNCr foi um importante formulador de políticas públicas durante quase trinta anos, e tinha uma concepção de puericultura que “pode ser vista como uma atualização do movimento higienista” (1997, p. 40). O seu objetivo era o de “reduzir a mortalidade infantil e formar um novo homem brasileiro compatível com o desenvolvimento

industrial e a nova ordem que o capitalista vislumbrava para o país” (MERISSE, 1997, p. 40).

Vale lembrar que em 1943 o governo instituiu a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), o que acabou por reforçar o caráter assistencial da creche, que era vista como um benefício para as mulheres trabalhadoras.

O higienismo se estabeleceu como ideário mestre na implantação de políticas públicas que visavam à criança e seus ambientes principais: a escola e a família. A apropriação da psicanálise se fez de modo a adensar a discussão científica que agenciava um fazer educativo, do lado tanto das escolas como das famílias, que obtinha como produto as chamadas “crianças desajustadas”, “alunos-problema” e também as “famílias disfuncionais”. Sem produzir um questionamento acerca dos padrões estabelecidos como baliza para a normalidade, se deteve em estudar os desviantes e propor maneiras de prevenção aos desajustes de modo a normatizar a vida familiar segundo padrões burgueses e individualistas, atribuindo às mães a obrigação da boa educação dos filhos (COSTA, 1989).

É interessante destacar, novamente, como aparecem articuladas as concepções acerca da educação e saúde, marcadas fortemente por uma ideologia higienista, moralizante e assistencialista.

Nesse sentido, concordamos com a crítica que Kuhlmann Jr. (1998) faz à atribuição de uma linearidade à história da educação infantil, como se esta pudesse ser pensada por etapas, tendo passado inicialmente por uma fase médica, depois assistencial e finalmente educacional. Supondo, assim, uma superação evolutiva dos modelos até os dias atuais, o que traria um valor positivo ao educativo em detrimento do assistencial.

Quando na década de 1970, as creches e pré-escolas iniciaram seu processo mais recente de expansão, a crítica à *educação compensatória* trouxe à tona o seu caráter assistencialista, discriminatório. As concepções educacionais vigentes nessas instituições se mostram explicitamente preconceituosas, o que acabou por cristalizar a ideia de que, na origem, no passado, essas instituições teriam sido pensadas como lugar de guarda, de assistência e não de educação. (KUHLMANN JR., 1998, p. 182, grifos no original)

A característica compensatória da educação, a que o autor faz referência, fica patente nos documentos oficiais do estado brasileiro, que são anteriores ao entendimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica. A importância desse momento da vida e desenvolvimento das crianças aparece no documento intitulado “Legislação e normas da educação pré-escolar”, datado 1979, e redigido pelo então Ministério de Educação e Cultura¹⁷. Nele, há uma explanação acerca da urgência em se debater a educação pré-escolar no Brasil uma vez que “tal seja a educação recebida dos zero aos seis anos, tal será o desempenho do educando a partir da 1ª série de escolaridade regular” (BRASIL, 1979, p. 22). O relator fundamenta, portanto, que a atenção aos primeiros anos de vida é decisiva para o futuro desempenho escolar. Em suas palavras:

Desde o nascimento até a época do ingresso na vida escolar, toda criança sofre uma série de influências culturais, sociais, e de aprendizagem que atuam sobre o seu desenvolvimento, dando-lhe um determinado nível de capacitação. A essa série de oportunidades, de estimulações e de enriquecimentos, deu Deutch a denominação de “currículo escondido”. Tal seja a riqueza e a intensidade do “currículo escondido”, tal será a prontidão da criança para a escolaridade regular. E o meio familiar desempenha, nesse particular, papel dos mais essenciais, tanto que crianças advindas de famílias de melhor nível socioeconômico apresentam sempre tendências a melhor desempenho escolar, que as originárias de famílias econômica e culturalmente carenciadas. (BRASIL, 1979. p.24)

Fica evidente, primeiro, que a urgência da educação pré-escolar residia na tentativa de diminuir o fracasso e reprovação na educação básica. Fica evidente, também, que o que se *esconde* por trás de tal argumentação é uma visão oriunda do higienismo que atribuía às carências individuais a explicação para o mau desempenho escolar.

O documento ressalta a necessidade de uma política compensatória com vistas a possibilitar um melhor aproveitamento do educando do ensino escolar, sobretudo à “grande massa de crianças culturalmente

¹⁷ Em 1953 é criado o Ministério da Saúde. A partir desse momento o antigo Ministério da Educação e Saúde passa a se chamar Ministério da Educação e Cultura. Apenas em 1985 há a instituição do Ministério da Cultura, compondo um quadro com três ministérios separados: Saúde, Educação e Cultura.

marginalizadas” (BRASIL, 1979, p. 26). E conclui que “é, pois, como verdadeira terapêutica de tão dolorosas e inaceitáveis realidades, que se colocam a necessidade e a urgência do fortalecimento e da difusão da educação pré-escolar em todo o Brasil” (BRASIL, 1979, p. 26).

A pré-escola é entendida como preparatória para uma boa escolarização, uma vez que poderia suprir uma série de carências que eram afirmadas como sendo a razão do baixo aproveitamento escolar das crianças. Conforme destacam Souza e Kramer (1988), essa foi a concepção de pré-escola que chegou ao Brasil, carregada dos preconceitos de classe que eram escamoteados com uma política compensatória que promoveria igualdade de condições entre as crianças mais e menos abastadas. Ou ainda, uma política que se propunha *terapêutica* ao tratar as dolorosas e inaceitáveis realidades brasileiras. Kramer relembra que esta característica compensatória nasceu junto com a ideia de educação pré-escolar e, segundo afirma, em meados do século XIX, seja nos trabalhos de Froebel na Alemanha ou Montessori na Itália, ela já era “encarada como uma espécie de antídoto para privação cultural e como forma de promover mudança social” (1982, p. 55).

Souza e Kramer comentam que essa característica preparatória foi questionada pelo discurso oficial, que demonstrou ter incorporado as críticas, flexibilizando a ideia de que a pré-escola teria por função preparar o aluno para o ensino básico. Ainda assim, ela é vista como importante na superação dos problemas de cunho econômico-social. Conforme destacam, nessa concepção, “a pré-escola não cura mais os males educacionais, mas sim sociais, e estes, por tabela, auxiliarão a resolver os educacionais...” (SOUZA & KRAMER, 1988, p. 28). A pré-escola não tem mais a função de *guarda* das crianças, ou pelo menos não tem apenas essa função. Mas isso não muda seu caráter assistencialista que propõe corrigir deficiências e carências que eram entendidas como sendo, sobretudo, familiares.

Tomando por referência as contribuições de Lacan acerca do discurso do mestre, podemos empreender uma leitura do agenciamento feito por esta política higienista de cunho educativo-assistencial.

O discurso, agenciado pelos higienistas, se dirige ao profissional da creche como sendo aquele que saberá fazer com que a criança se

desenvolva de forma saudável. Mas, o que fica inacessível ao agente desse discurso é sua própria divisão, uma vez que ele sustenta um saber como se este fosse uno. Retomando o que trabalhamos acerca dos discursos, Lacan afirma que “a ideia de que o saber possa constituir uma totalidade é imanente ao político como tal” (LACAN, 1992, p. 29). O mestre não quer saber de nada, “ele deseja que as coisas andem” (LACAN, 1992, p. 21).

KUHLMANN JR. relembra o momento de efervescência e luta vivido no final dos anos 1970 em prol da educação infantil, mais especificamente das creches, e da importância de esta ter sido caracterizada como parte dos deveres do Estado com a educação, segundo expresso na Constituição de 1988. Conforme afirma: “*Creche* passou a ser sinônimo de *conquista*” (KUHLMANN JR., 1998, p. 198). Conquista do movimento popular, das reivindicações feministas e também dos próprios alunos de pedagogia que demandavam a possibilidade de estagiarem nessas instituições. É neste momento que o autor vê se consolidar a oposição entre assistência e educação. O que havia sido implementado até então passa a ser entendido como tendo um cunho eminentemente assistencial, de modo que para haver uma transformação seria necessário criar um novo modelo que residisse no educacional e se distanciasse do predecessor.

A educação parecia ser o elemento redentor dessas instituições. [...] Considerava-se que em sua origem, as creches teriam se constituído em local de guarda, de cuidados médico-higienistas, de assistência. Só *agora* é que estariam dando seus primeiros passos para se tornarem educacionais. (KUHLMANN JR., 1998, p. 199, grifos no original)

A dicotomia assistencialismo versus educativo produz uma explicação que promete a superação dos problemas: uma vez que as ações passem a estar ancoradas na educação, as crianças não mais apresentarão altos índices de fracasso escolar ao iniciarem o primário. Esse saber completo recalca o conflito histórico existente entre essas duas concepções.

O autor é enfático quando defende que a interpretação histórica, impetrada por ele, demonstra que tanto a creche como a pré-escola foram concebidas como instituições educacionais, o que invalidaria a ideia de que

elas teriam que deixar de ser assistências e aderirem a um modelo educacional. Ele ainda afirma que atribuir à educação pré-escolar um cunho assistencial pernicioso no passado e uma atualidade educativa positiva é uma ideia repetidamente evocada como forma de explicar a trajetória das instituições. O que as críticas do autor deixam entrever é que não há qualquer consideração acerca da função ou concepção educativa em debate, e que a simples oposição ao modelo assistencialista funcionaria como salvaguarda dessa nova proposta.

Se a creche passa a fazer parte do sistema educacional do país, ela deixa de ser apresentada como alternativa para pobres incapazes, para ser posta como complementar à ação da família, tornando-se uma instituição legítima e não um simples paliativo. Mas não é por isso que as instituições se tornaram educacionais, elas sempre o foram e continuarão sendo, onde quer que estejam. A passagem para o sistema educacional não representa de modo algum a superação dos preconceitos sociais envolvidos na educação da criança pequena. (KUHLMANN, JR., 1998, p. 204)

Não há como negar que a ampliação da oferta e procura às creches está intimamente relacionada à inserção das mulheres no mercado de trabalho. Mas isso não é suficiente para colocar a creche como apenas assistencialista sem qualquer cunho educativo. O que o autor indica é que a oposição assistência versus educação tem um fundamento ideológico de escamotear uma concepção classista, na qual a creche seria uma instituição de atendimento às famílias pobres visando à formação moral e estímulo intelectual, que não seriam garantidos no interior do núcleo familiar e, nesse sentido, compensatória. Vale destacar, que o autor não é contrário à priorização do atendimento às crianças de famílias mais necessitadas, mas não sob uma justificativa de que essas são incapazes, “mas porque há uma dívida social a ser paga, exigindo essa priorização” (KUHLMANN, JR., 1998, p. 204).

O embate forjado nos termos *assistencialismo versus educacional* se transporta para práticas no interior da instituição, podendo ser traduzido como uma predominância do educativo e a decorrente desvalorização do cuidado no discurso escolar.

Quando se apregoou que as creches precisariam se tornar educacionais e se rejeitaram essas dimensões fundamentais [de assistência e cuidado] da educação da criança pequena, o que se fez foi colaborar para que os cuidados e a assistência fossem deixados de lado, secundarizados. Ou seja, que os cuidados fossem prestados de qualquer maneira, porque o que importaria era o *educacional*, considerado *atividade nobre* em oposição às tarefas desagradáveis como trocar fraldas dos bebês, ou qualquer outro tipo de cuidado. Além disso, se projetou para a educação infantil um modelo escolarizante, como se nos berçários precisasse haver lousas ou ambientes alfabetizadores. Renovou-se, assim, o modelo de prestar uma educação de baixa qualidade, seja nos cuidados, seja na educação dada às crianças pobres. (KUHLMANN, JR. 1997, p. 206, grifos no original)

Dois pontos que estão entremeados se destacam nessa trajetória, a oposição entre assistência e educação e uma crítica ao caráter compensatório da pré-escola. Eles acabam por evidenciar uma polêmica no que tange a função da atenção ao pré-escolar: se não há um caráter preparatório e compensatório visando o ingresso no ensino básico, a pré-escola pode ser entendida como apenas assistencial, perdendo qualquer função educativa. Isso poderia servir como justificativa ao entendimento desse serviço como dirigido apenas às camadas pobres da população, reforçando a ideia de um lugar de guarda das crianças, o que acarretaria em um investimento menor do poder público.

Parece que toda vez que se tenta colocar para fora o caráter assistencial da pré-escola ele encontra uma brecha por onde se fazer presente novamente. Isso, a nosso ver, reforça a interpretação dada por Kuhlmann Jr. de uma falaciosa contradição entre essas concepções. “A polarização entre assistencial e educacional opõe a função de guarda e proteção à função educativa, como se ambas fossem incompatíveis, uma excluindo a outra” (KUHLMANN, JR. 1998, p. 206). A polarização dos termos acaba favorecendo uma perpetuação da lógica médico-assistencial-educativa, como se a pré-escola fosse um território de disputa a ser colonizado pelo saber médico, assistencial e escolar.

A incorporação da pré-escola como primeira etapa do ensino básico implicou na necessidade de diretrizes por parte do Estado que subsidiassem

o trabalho. Cerisara (1999) destaca que tanto a Constituição como a LDB tiveram impacto importante na concepção de indissociabilidade entre o cuidar e educar, e ela vê nessa articulação uma tentativa de superar a lógica dicotômica que era entendida como sendo vigente na atenção às crianças pequenas. Além disso, esse momento marca uma importante passagem da ideia de uma criança objeto da tutela do Estado para a concepção da criança como um sujeito de direitos. Isso traz consequências para a educação infantil, tanto no que toca sua vocação – que passa a ser educativo-pedagógica –, como na consequente formação e contratação de profissionais.

A autora pontua os desafios fundamentais que devem ser enfrentados nesse novo contexto. Primeiro, ela sublinha a importância de a LDB utilizar o termo *Educação* Infantil, o que marca uma diferença sensível com o *Ensino* Fundamental e Médio, e reforça uma separação em relação a uma concepção escolarizante. Essa prevalência do educativo implica trabalhar com as “crianças pequenas em diferentes contextos educativos, envolvendo todos os processos de constituição da criança em suas dimensões intelectuais, sociais, emocionais, expressivas, culturais, interacionais. (CERISARA, 1999, p. 16). Em segundo lugar, ela dá destaque ao binômio cuidar-educar, como delineador do trabalho específico da educação infantil que toma a criança como sujeito que tem o direito de ser cuidada e educada. O risco de valorizar o pedagógico, entendido como atividade dirigida na qual se ensina algum conteúdo novo às crianças, é lembrado e criticado por ela. Em suas palavras, “essa interpretação reducionista do pedagógico, acabou por trazer para as creches e pré-escolas uma desvalorização das atividades ligadas ao cuidado das crianças pequenas” (CERISARA, 1999, p. 16). Como consequência dos dois primeiros, temos o terceiro desafio elencado pela autora, que fala sobre a formação necessária aos profissionais de educação infantil. A LDB considera-os professores e determina a obrigatoriedade de curso superior condizente com tal especificidade.

Rosemberg (2013) salienta que a análise da história contemporânea e da política da educação infantil mostra uma busca de formalização, estruturação e reconhecimento das especificidades da mesma. Para ela, a importância do direito à educação de crianças pequenas pode ser resumido

por duas ideias: a busca na educação de igualdade de oportunidades e a adoção de uma concepção ampla de educação que não seja sinônimo de escolar.

Com a promulgação da LDB, fica estabelecido que a União deverá postular diretrizes para educação infantil, e é com este intuito que o MEC publica em 1998 o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI). São vários os autores que tecem críticas ao RCNEI (KUHLMANN JR., 2005; CERISARA, 2002; AQUINO & VASCONCELLOS, 2005; KRAMER, 2016), sobretudo ao que chamam de uma visão hegemônica que “traz a face da creche e pré-escola da classe média urbana, onde frequentemente se observa uma extrema preocupação e supervalorização da escrita e de conteúdos escolares, fazendo um arremedo do ensino fundamental” (AQUINO & VASCONCELLOS, 2005, p. 104).

Ao realizarmos uma apreciação do documento, verificamos que o debate acerca da não hierarquização do *educar* em relação ao *cuidar* está presente. O documento se esforça por definir a ação educativa como uma articulação entre cuidar e educar. Nesse sentido, a definição de educação faz referência ao cuidado: “educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada” (BRASIL, 1998, p. 23). E a definição de cuidado faz referência à educação, uma vez que este é compreendido como “parte integrante da educação, *embora* possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolem a dimensão pedagógica” (BRASIL, 1998, p. 24, grifo nosso).

Vamos nos deter nos elementos que podemos extrair dessa mútua definição. É em pé de igualdade que o *educar* e *cuidar* se determinam um ao outro? O texto parece dúbio a este respeito, pois, se ele se esforça por apresentá-los de maneira articulada, ele também acaba por hierarquizá-los ao colocar o *Cuidar* como subtópico do *Educar* juntamente com o *Brincar* e o *Aprender em situações orientadas*. Além disso, o *cuidar* é apresentado como exigindo capacidades que extrapolam o pedagógico, de modo que se subentende uma espécie de concessão: *apesar* de exigir capacidades outras que não apenas pedagógicas, ele integra o educar. Seria uma oportunidade importante de inscrever uma definição que indissociasse os elementos. Mas

como adverte Kuhlmann Jr., o RCNEI acaba por segmentar as duas dimensões. Ele relembra o uso da palavra inglesa *educare* e propõe que:

se o cuidado deve ser observado nos mais diferentes níveis educacionais, trata-se de um elemento fundamental na educação da criança pequena. A tradução da palavra inglesa precisaria manter a unidade dos termos, utilizando-se elos de ligação entre eles: educar-e-cuidar. (KULHMANN JR., 2005, p. 60)

Kuhlmann Jr. retoma a polarização entre assistencial e educacional para sublinhar que as instituições escolares têm como elemento intrínseco ao seu funcionamento a função de assistir, cuidar e guardar as crianças que as frequentam. Conforme afirma, “não precisamos nos envergonhar dessas dimensões do trabalho pedagógico” (KUHLMANN JR., 2005, p. 60). Parece que o desafio de superar a dicotomia não é, afinal de contas, um desafio ultrapassado. “O terreno é o da ambiguidade e não da polaridade entre passado e presente” (KUHLMANN JR., 1997, p. 194).

Recentemente, em trabalho junto a professores da rede municipal de São Paulo, escutamos falas que corroboram essa percepção. O incômodo presente no discurso das professoras revela que elas se sentem premidas entre provar o cunho educativo-pedagógico do trabalho e se diferenciar da desvalorização do que elas nomeiam como “apenas cuidar”. A vinheta que abriu o presente capítulo dá mostras disso. A consequência pode ser recolhida no trabalho das próprias professoras que buscam nas atividades pedagógicas, ou seja, atividades dirigidas que dependam da condução do professor, a legitimação do seu trabalho. Claro que no fragmento que abriu o presente tópico há também um juízo de valor que recai sobre a fala desse pai, que acaba sendo taxado como um familiar desinteressado que não vê a importância do trabalho educativo na pré-escola. A dicotomia ganha novos contornos: os pais enxergam a creche como lugar de guarda enquanto os profissionais se esforçam por fazê-la um espaço eminentemente educativo.

Em pesquisa publicada no ano de 1987, Haddad relata sua experiência como diretora de creche e sua interrogação acerca da relação creche-família. Conforme descreve, era uma relação marcada pela desconfiança e reclamação mútua:

Do lado da creche as reclamações eram sobre a criança vir de sua casa suja, com sacola incompleta, com piolho na cabeça. Do lado da família, eram de que a criança não teria sido bem tratada, porque teve quedas, sempre revelando desconfiança. [...] Um sentimento de que as mães não reconhecem e não valorizam o trabalho da creche, de que as mães “largam” seus filhos, não querem saber das dificuldades e dos problemas que os funcionários enfrentam e depois ficam inventando coisas a respeito da creche. (HADDAD, 1987, p. 72)

É difícil não entrar nesse terreno sem ser impelido a tomar partido, como se houvesse a premência de saber de quem é a culpa das dificuldades cotidianas. Os professores, frequentemente, creditam às famílias desinteressadas, que delegam integralmente a tarefa educativa dos filhos para a escola, a raiz do problema. Já as famílias, se queixam das exigências escolares, das orientações excessivas que os professores fazem e de certa dimensão que ficaria subentendida de que as famílias não sabem cuidar. O cuidado aparece como território de disputa, algumas mães referiam-se, inclusive, segundo o estudo de Haddad, ao sentimento de ter o filho roubado pela creche.

Interessante trazer um estudo mais recente, de 2003, que buscou interrogar as educadoras de creche sobre sua percepção acerca da relação creche-escola. O intervalo entre essas duas pesquisas é significativo, sobretudo porque nesse interim as creches, conforme já dissemos, passaram a compor a primeira etapa da educação infantil. Essa pesquisa recolheu depoimentos que corroboram as impressões do estudo de Haddad, e creditam parte da explicação ao entendimento de que as mulheres têm uma vocação materna natural para com o cuidado das crianças na sociedade ocidental (VERÍSSIMO; REZENDE; FONSECA, 2003).

Se o cuidado é motivo de tanta disputa e rivalidade, as competências didático-educacionais acabam sendo reforçadas como o que dá lastro à atividade profissional do professor. Novamente, acontece uma separação entre cuidar e educar, agora não só no âmbito das políticas, mas também das ações cotidianas.

O professor que age em nome de um saber consagrado para sustentar sua prática pedagógica, mas que, ao fazê-lo, toma o aluno, e até mesmo os pais, como objeto desse saber. Nesse caso opera a lógica do Discurso Universitário: o professor agencia o discurso em nome de um mestre – o que ele estudou e lhe foi passado como formas estabelecidas de agir na educação, segundo diversos autores – e toma o outro como objeto de seu saber.

Já a disputa em torno do *cuidar* aponta para uma histerização do discurso, uma vez que os pais questionam o saber dos agentes escolares: afinal, quem sabe mais sobre a criança, a professora ou sua mãe? Evidenciando que o educador não sabe tudo e incitando-o a produzir mais saberes.

Em 2016, o governo que assumiu a presidência, no bojo dos acontecimentos políticos que marcaram a virada de 2015 para 2016, lançou um programa voltado a crianças de zero a seis anos de idade batizado de “Criança Feliz” (BRASIL, 2016). A campanha está a cargo do Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário e conta com a participação de representantes dos Ministérios da Saúde, Educação, Cultura e Justiça e Cidadania. Ainda que não seja um programa vinculado exclusiva e diretamente à educação infantil, ele abarca o mesmo público-alvo, e foi lançado como carro-chefe no trabalho com a primeira infância carente do Brasil.

Conforme é explicitado na página de apresentação do programa:

Todo mundo torce para que seu bebê se transforme em um vencedor na vida. *Estimular as crianças corretamente* desde o começo é a melhor maneira de garantir essa vitória.

O Programa Criança Feliz surge como uma importante ferramenta para que famílias com crianças entre zero e seis anos ofereçam a seus pequenos ferramentas para promover seu desenvolvimento integral.

Por meio de visitas domiciliares às famílias participantes do Programa Bolsa Família, as equipes do Criança Feliz farão o acompanhamento e darão orientações importantes para fortalecer os vínculos familiares e comunitários e estimular o desenvolvimento infantil.

Os visitantes serão capacitados em diversas áreas de conhecimento, como saúde, educação, serviço social, direitos humanos, cultura etc. A troca com as famílias será

rica e constante. Assim, novos *campeões* serão criados e a luta pelo desenvolvimento social será vencida. (BRASIL, 2016, s. p., grifos nossos)

O programa, portanto, se dirige às famílias em situação de vulnerabilidade social e beneficiárias de outros programas assistências – como o Bolsa Família, por exemplo – com o intuito de promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a seis anos. Para tanto, serão constituídas equipes capacitadas, que terão uma ação de orientar com o intuito de fortalecer o vínculo das crianças com a família e a comunidade. Essa ação se apoia em “pesquisas científicas” que “comprovam que os primeiros anos de vida são o período com a maior ‘janela de oportunidades’ para o desenvolvimento humano integral” (BRASIL, 2016, s. p.).

Interessa-nos fazer alguns destaques. Primeiro, fica evidente o retorno de um discurso higienista que, inclusive, adota estratégias de ação como a visitação, similares às adotadas anteriormente. Isso ressalta que a lógica assistencialista-higienista não foi superada, e pode agora retornar às políticas públicas como sendo a inovação que vai possibilitar o desenvolvimento integral das crianças e a vitória na luta pelo desenvolvimento social. A presença das ideias higienistas na atualidade não é exatamente uma novidade, um estudo de Yazlle e Fernandes, por exemplo, recolheu junto às formadoras dos cursos para profissionais de educação infantil suas concepções acerca do trabalho realizado em creche. As pesquisadoras destacam uma visão “assistencialista/filantrópica com caráter higienista, de *modelagem de corpos e mentes*, até uma visão compensatória, de estimulação e preparo para escola fundamental” (YAZLLE & FERNANDES, 2009, p. 207, grifos no original). O programa “Criança Feliz” alça a status de política pública uma concepção higienista enraizada em nossa sociedade.

O discurso universitário, tal como formulou Lacan (1969-70/1992), pode ser explicitado ao extrairmos elementos que constam na citação acima. Dessa forma obteríamos que os agentes técnicos capacitados (S2) com conhecimento científico acerca do desenvolvimento infantil (S1) vão orientar as famílias carentes (a) de modo que possam obter crianças que sejam vencedoras na vida (\$).

Técnico do programa (S2)

Saber científico sobre (S1)

Desenvolvimento infantil

Famílias carentes (a)

Campeão (\$)

O “campeão”, situado no lugar da produção, vem apenas explicitar que o que se produz com esse discurso nada mais é do que um sujeito que se perpetua na posição daquele que precisa de um agente do saber para que possa ter acesso a algo, que nunca vai abarcar a totalidade das suas necessidades, refém das orientações dos profissionais capacitados que falam em nome de um saber que lhes é alheio. Portanto, um não campeão por definição.

Outro ponto que cabe destacar, que está intimamente articulado com este, se situa no fato de a aposta para a superação dos problemas na primeira infância se sustentar do âmbito da assistência. Ou seja, a balança pende novamente para as políticas assistencialistas em detrimento do educativo, como podemos perceber no trecho a seguir:

Mesmo antes de entrar na escola, a criança já tem suas bases de aprendizagem estruturadas. Assim, as que são privadas das condições de desenvolvimento infantil integral, como um ambiente seguro e protegido, vínculos afetivos estáveis, nutrição adequada e estímulos sociais, cognitivos e motores, terão possivelmente maior dificuldade de aprendizagem e menores chances de inclusão social. (BRASIL, 2016, s. p., grifos nossos)

Mesmo antes de entrar na escola, ou seja, a frase reitera a divisão pré-escola/escola a que fizemos alusão anteriormente. Pois se o programa considerasse a creche como a etapa inicial da educação (como é preconizado atualmente conforme já demonstramos), não seria possível fazer tal afirmação, já que muitos bebês de cerca de quatro meses frequentam as instituições educativas. Novamente a escolarização fica atrelada à aquisição de conhecimento formal.

Esperamos ter demonstrado como as políticas assistencialistas são um marco lógico-histórico no âmbito da educação infantil. As dinâmicas

engendradas por essa lógica são atuais e operam no cotidiano de quem trabalha nesse campo. Atribuir, seja ao assistencialismo seja ao educativo, a função de redenção das mazelas sociais de modo a encontrar a superação dos obstáculos acaba servindo apenas para escamotear a complexidade do problema, e delegar aos agentes educativos ou até mesmo às famílias, que devem aderir ao programa, o sucesso desse empreendimento. Reitera-se, assim, a ideia de que o fracasso é individual, pois algumas famílias podem não aderir convenientemente ao programa, por exemplo, o que ratifica a premissa de que são carentes e não sabem cuidar convenientemente. Isso reforça a crença de que novos saberes são necessários para um aprimoramento do programa que terá efeito no aperfeiçoamento das orientações e assim por diante.

Pretendemos, nos eixos subsequentes, demonstrar como outras lógicas vêm se somar a esta, configurando novos marcos históricos. Adotamos o termo *histórico-lógico*, pois ele permite situar a prevalência de uma determinada lógica em um dado momento histórico, o que não quer dizer que ela esteja superada ou datada – o próprio higienismo demonstra isso – mas que outras lógicas aparecem como elementos explicativos que darão a tônica às políticas públicas.

4.2 Políticas diagnósticas

O presente eixo pretende explicitar o que chamamos de *Políticas diagnósticas* e de como elas se fazem presentes no discurso e práticas educativas com a primeira infância. O fragmento que citamos abaixo abre um trabalho escrito por Maria Ângela Santa Cruz (2010), e o escolhemos pois, a nosso ver, ele apresenta a entrada deste discurso no campo educativo bem como anuncia alguns de seus possíveis efeitos.

A mãe está aflita. Sua demanda ao psiquiatra é clara: uma intervenção rápida e eficiente para que seu filho pare de agir como um “tarado”, levantando as saias e pegando nos seios das “tias” da creche, que a encaminhara ao psiquiatra para “tratar” desses sintomas, dessa “doença”. Tem medo que o

filho perca a vaga na creche. Assegura que em casa não há maus exemplos e nenhuma possibilidade de abuso sexual. “Será que quando crescer vai virar um maníaco do parque?”, pergunta uma mãe desespera ao doutor. “Só se for maníaco do parquinho!”, responde o psiquiatra, diante do suposto “tarado” em questão: um garotinho de um ano e três meses! (SANTA CRUZ, 2010, p. 17)

Interessante pontuar que o encaminhamento para o psiquiatra foi feito pela creche que entendia o comportamento da criança como desviante do esperado no ambiente escolar. Há uma pressuposição implícita de que os desviantes devem ser encaminhados para tratamentos de saúde. Outro ponto que se faz notar é a preocupação da mãe em justificar que a criança, em casa, não está exposta a maus exemplos, o que já desvela uma tendência de atribuir a causa do comportamento desviante ao âmbito familiar. Há, de início, duas dimensões que se entrecruzam nessa cena: a relação de causa-efeito e a ideia de que existem comportamentos esperados e portanto outros que são entendidos como desviantes.

Com o intuito de aprofundar como esse entendimento acerca do que é esperado pela instituição escolar das crianças foi construído e aparece na atualidade como discurso hegemônico, vamos, iniciar o presente eixo abordando o que Lajonquière, no final da década de 1990, denominou de “(psico)pedagogização” da educação. Trabalho contundente que marca a entrada acachapante de certo ideário desenvolvimentista no cenário escolar e educativo.

Conforme aponta Lajonquière, no contexto atual, há uma “(psico)pedagogização das experiências educativas – tanto familiares quanto escolares – que não é outra coisa que o corolário desse processo de psicologização da reflexão pedagógica moderna” (2009, p. 25). Como decorrência deste inflacionamento (psico)pedagógico haveria a degradação do operador subjetivante no ato educativo. Desta forma, o autor conclui, formulando o que ele chama de uma *espécie de lei*: “quanto mais inflacionada está a dimensão psicopedagógica, mais fica comprometida a educativa” (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 25).

Assim, podemos pensar que a entrada da criança no mundo moderno se dá permeada por este ideário, e isto não é sem consequência para a

relação educativa que se estabelece. Esta *lei* está atrelada a uma sorte de *algoritmo* psicopedagógico atual que “explica tudo aquilo que considera um *fracasso educativo* em termos de resultado de uma *falta de adequação*, ou relação natural, entre a intervenção do adulto e o estado psicomaturacional das crianças e dos jovens” (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 28). O comprometimento da dimensão educativa aparece como decorrência deste discurso.

Lajonquière critica a ideia de que *educar é desenvolver capacidades*, pois uma vez dentro desta lógica, “a chave mesma estará sempre nas mãos daqueles que possuem um conhecimento a mais sobre o dito desenvolvimento psiconatural” (2009, p. 162). Em outras palavras, a escola recorre ao saber dos especialistas por acreditar na tese da “individualidade psicológica como resultante do desenvolvimento ajustado de capacidades orgânicas que amadurecem graças a uma estimulação correta conforme o tempo” (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 32). Não há espaço para o não saber, a não ser que ele seja tomado como circunstancial, um déficit que pode ser retificado no futuro, na medida em que não se sabe de algo hoje, mas, com o desenvolvimento científico, logo mais isso será corrigido.

A educação atual – em algumas culturas mais do que em outras – está totalmente impregnada de certo *fundamentalismo* naturalista, às vezes em estado puro, em outras, revestido de certo fundo sociológico. Ela seria um processo mais ou menos complexo de estimulação ou interação meio/*socius*-organismo. A criança é objeto de saberes especializados de natureza psicomédica, bem como as vicissitudes da vida em companhia das crianças são consideradas como o desenvolvimento de uma racionalidade didático-instrumental imanente ao real. Assim sendo, o ideário pedagógico atual não propicia que o adulto venha a interrogar o impossível em torno do qual se articula sua própria relação à criança. (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 68)

O cenário pedagógico atual está marcado por uma reprodução de saberes científicos pré-estabelecidos acerca da infância que formulam prescrições, proibições e restrições que justificam o que se deve fazer com as crianças. É o saber acéfalo sobre o qual nos advertiu Lacan (1969-70/1992) ao explicitar o engendramento do discurso universitário.

Em nosso trabalho com instituições educativas não é raro que o

profissional da escola nos interpele com um pedido sobre como proceder com determinado aluno, muitas vezes afirmando a necessidade do diagnóstico para pautar sua conduta. Os alunos diagnosticados como pertencendo ao espectro do autismo, em particular, têm produzido muita apreensão.

Uma professora de educação infantil conta de sua experiência com uma criança que ela entendia ser autista, mas que não havia passado por um processo de diagnóstico. Ela fala da surpresa e sensação de incapacidade que viveu em um primeiro momento, mas que foi possível desenvolver um trabalho bastante interessante e com avanços que ela não poderia ter previsto, levando em conta apenas a impressão inicial. Ainda assim, na oportunidade em que conta isso, fala da necessidade do diagnóstico para que ele tivesse acesso a melhores condições de escolarização.

O diagnóstico se configura, assim, como uma necessidade, pois, uma vez conhecendo o quadro, seria possível fazer uma previsão de como trabalhar e a quais saberes recorrer. Aparece o que chamamos de demanda de nomeação. Se por um lado o nome aplaca a angústia, *meu aluno é autista*, por outro, ele opera como um ponto de estofo na relação que o professor estabelece com o aluno, de modo que o professor passa a tomar aquele aluno a partir de determinada significação. Nossa hipótese é de que o diagnóstico pode petrificar as relações estabelecidas com o aluno, se constituindo como um elemento explicativo: ele faz assim porque é autista ou ainda é assim que se faz com um autista.

Conforme adverte Mannoni:

Pode-se criar assim uma situação em que pais, reeducadores, médicos, longe de procurarem ouvir a criança como sujeito desejante, a integram como objeto de cuidados em sistemas diversos de recuperação, *raptando-lhe* toda palavra pessoal. (1976, p. 12)

Disso decorre, por exemplo, que possamos falar de crianças hiperativas, autistas... Toma-se o sujeito desta perspectiva sendo ele todo representado por um significante, e como efeito deste engodo tem-se a deficiência como metonímia do sujeito e como objeto de saberes, configurando um campo fértil para proliferação do discurso da técnica

(LERNER, 2013).

Desenvolvemos um debate, em trabalho recente (FONSECA, 2014), acerca dos efeitos que a suspeita de um diagnóstico de autismo, em uma menina de dois anos, teve junto a equipe de um Centro de Educação Infantil (CEI). A pergunta que sobressaía era: em que medida um diagnóstico destes deve ser tomado na creche como uma verdade sobre a menina?

O primeiro movimento, por parte dos professores, foi buscar uma razão explicativa para o que era percebido como uma ausência de fala da criança no fato de sua mãe falar muito pouco com ela. Ou seja, buscar na criança e sua família a explicação daquilo que aparecia como problema. Movimento já bastante criticado no campo da interface da psicologia e educação que promove justamente a desimplicação do educador e da escola naquilo que é tomado como problema individual (PATTO, 1988/2015).

Conforme aponta Crespin,

quando uma criança apresenta um problema, não nos comportamos com ela do mesmo modo espontâneo do que com as outras, e estabelecemos, sem nos darmos conta, um déficit de transmissão, detectado em seguida como sendo um déficit da criança. (2006, p. 109, tradução nossa)

Santa Cruz debate o que batizou de novas formas de manicomialização, nas quais os “diagnósticos substancializados em doenças, em geral são apresentados quase como entidades” (2010, p. 21) que se apossam dos corpos e mentes das pessoas. Esta seria a “*forma contemporânea de enclausurar os sujeitos, não mais no manicômio, mas em suas próprias identidades*” (SANTA CRUZ, 2010, p. 22, grifos no original). A autora faz esse comentário instigada pela situação do menino de um ano e três meses que trouxemos na abertura deste eixo.

Trazemos exemplos provenientes situações vividas em instituições educativas que recebem bebês. Isto evidencia, a nosso ver, a incidência do discurso psicopedagógico operando desde a tenra infância, quando o adulto acolhe o *infans*. Como, inclusive, as reflexões de Lajonquière já haviam apontado, na medida em que ele não fala da incidência deste discurso restrito ao domínio do Ensino Fundamental, mas antes no âmbito educativo, tanto escolar como familiar. Esses exemplos também nos levam a retomar as

considerações desse autor acerca do (des)encontro do adulto com a criança.

Lajonquière (2010) é enfático ao destacar que o ideário pedagógico, que caminha de mãos dadas com o fundamentalismo de uma natureza psicomédica, impede que o adulto se interrogue acerca do impossível em jogo na relação com uma criança, o que opera como uma recusa do desejo.

Kupfer, em seu prefácio ao livro do autor *Figuras do infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças* é clara ao afirmar que as fronteiras que separam adultos e crianças podem ser políticas e sociológicas, mas, com a psicanálise, é possível afirmar que “uma criança distingue-se de um adulto quando modifica estruturalmente sua relação com a sexualidade” (2010, p. 11).

Podemos pensar, a partir do exemplo do pequeno *tarado da creche*, que o adulto vê refletido com horror na criança não o que foi recalcado subjetivamente (tal qual a medusa), mas o que foi recusado no plano discursivo psicopedagógico: a sexualidade infantil.

Se do lado da criança

O desejo do Outro é apreendido naquilo que não cola, nas faltas do discurso do Outro, e todos os *por-quês?* da criança testemunham menos de uma avidez da razão das coisas do que constituem uma colocação em prova do adulto, um *por que será que você me diz isso?* sempre re-suscitado de seu fundo, que é o enigma do desejo do adulto. (LACAN, 1998, p. 203)

O adulto olha a criança através das lentes do que ele atribui à infância, de modo que a criança passa a encarnar *A-Criança* fantasmada. “Desta maneira, os seres pequenos ficam à mercê da falta de oportunidade de serem diferentes da maneira como são supostos e desejados” (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 214). O autor sustenta a tese de que “criança alguma possui uma infância. Pois, paradoxalmente, só um adulto pode ‘ter’ uma infância enquanto perdida” (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 201).

Ao que foi recusado no plano do discurso desenvolvimentista psiconaturalista damos diversos nomes, todos eles engendrados na lógica diagnóstica. As crianças viram seres substancializados, devidamente etiquetados, o que avaliza sua circulação no mundo. Pois se foge ao

esperado, não foge do programa, que contempla a possibilidade dos desvios, ou ainda, do adoecimento.

Lajonquière faz estas considerações ao estabelecer um debate entre o que era apontado por Freud como sendo as ilusões religiosas e o que o autor dá relevo nos dias de hoje com a denominação de ilusões tecnocientificistas. Se a religião não recusa a realidade do desejo, ela acaba por condenar o sujeito ao empreendimento sempre fracassado do recalque. Entretanto, afirma o autor, “a recusa do desejo, implicada nas ilusões psicopedagógicas contemporâneas, dá margem às crianças adoecerem de resignado cinismo” (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 69). Não pode haver desejo, nem falta, na pedagogia moderna. Esta se assenta na ilusão de ter o controle sobre o processo educativo se oferecendo como um manual para a ação educativa.

É nesse sentido que, pensando no bem do pequeno menino tão interessado no corpo deste outro, a creche encaminha-o para uma consulta médica. O encaminhamento para o especialista aparece como uma manobra que participa da lógica vigente, no melhor espírito tecnocrático, no qual haveria (ou há de haver) uma intervenção que *concerte*¹⁸ a inadequação da criança. Corroborando que “a pedagogia atual explica tudo aquilo que considera um *fracasso educativo* em termos de resultado de uma *falta de adequação*, ou relação natural, entre a intervenção do adulto e o estado psicomaturacional das crianças e dos jovens” (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 28, grifos no original).

Da mesma maneira, a razão explicativa sustentava, na outra creche, que a ausência de fala em uma menina se devia ao fato de a mãe não falar com ela. O diagnóstico de autismo, por um lado, permitiu que algo fosse nomeado no mal-estar vivido pelas professoras da creche, ao mesmo tempo em que colocava em cena o risco de que toda relação estabelecida entre o adulto e a criança fosse a reiteração de um *estar com um autista*.

Dunker aponta a violência dos diagnósticos *tipo DSM*, ou como prefere chamar, *diagnósticos concentracionários*, “essa forma de diagnóstico que esqueceu sua própria condição hermenêutica, que esqueceu sua própria

¹⁸ Fazemos alusão ao nome do medicamento *Concerta* que assim como a *Ritalina* tem como princípio ativo o *Metilfenidato* e são ambos ministrados para o tratamento de crianças com o diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), conforme classificação do CID 10.

história, que se constrange a seguir normas de uma redução administrativa da experiência de mal-estar ao sofrimento e do sofrimento ao sintoma” (2015, p. 189), de tal forma que os diagnósticos ficam cada vez mais sólidos. Esta afirmação também carrega outra, “o sofrimento se altera conforme é nomeado” uma vez que “os atos de reconhecimento ou desconhecimento transformam a experiência real do sofrimento” (DUNKER, 2015, p. 37). Apontando, assim, para uma estrutura transitivista, que indetermina se quem sofre é quem reconhece o sofrimento ou aquele que sofre.

Safatle, no prefácio ao livro de Dunker, esclarece que o autor explora as diferenças na tríade (que inclusive dá nome ao livro): mal-estar, sofrimento e sintoma. O empenho está em mostrar que:

O sofrimento psíquico é a expressão de um social ainda não reconhecido, ou não mais reconhecido, que continua a insistir como carta não entregue, promessa não cumprida. Nos sintomas de conversão histérica, nas repetições rituais do obsessivo, pulsa uma história de desejos que lembram a natureza danificada das formas de vida que temos. Por isso tais sofrimentos são resultado direto do bom funcionamento das normas sociais. Não há norma sem o *pathos* produzido por aquilo que ela é incapaz de normatizar. (SAFATLE, 2015, p. 11)

Da discussão em torno da resistência à tradução do termo alemão *Unbehagen*¹⁹, Dunker ressalta que o termo *mal-estar* é um oxímoro que carrega em si indeterminadamente “tanto uma vida feita de cercamentos determinados” como a “experiência do aberto indeterminado” (2015, p. 198 e 199). Ele extrai duas acepções encontradas no texto freudiano:

Unbehagen: de um lado, há o mal-estar corporal como *sintoma* e, de outro, o mal-estar moral como experiência coletiva ou individual de *sofrimento*. Contudo, toda a força e a originalidade da noção de *mal-estar* residem no fato de que ela engloba tanto o sofrimento quanto o sintoma, mas não se reduz a nenhum dos dois. (DUNKER, 2015, p. 196)

¹⁹ O termo *Unbehagen* carrega a partícula de negação *Un* de modo que o autor afirma que “*Unbehagen in der Kultur* deveria ser entendido como *mal-estar na civilização*, desde que em *mal-estar* pudéssemos ler a impossibilidade de *estar*, a negação do *estar*, e não apenas a negação do *bem-estar*” (DUNKER, 2015, p. 192). Para um aprofundamento do tema, remeto o leitor à discussão que o autor faz em torno do radical *Hag* (clareira) e do verbo *Behagen* (agradável) no tópico intitulado “Nomes do mal-estar” no livro supracitado.

O mal-estar, inerente à narrativa psicopedagógica contemporânea, ganha nomes sólidos: diagnóstico, transtorno, enfermidade, doença. E os nomes apaziguam o deserto da indeterminação, uma vez que já sabemos bem o que se passa e qual a conduta prevista: encaminhamento para especialista e avaliação. Assim, sofremos todos: o aluno etiquetado e o professor que, de posse do laudo, passa a ter um *autista* ou um *TDAH* [...] em sua sala de aula. E a máquina psicopedagógica segue se alimentando de subjetividades aprisionadas. Guarido, em estudo de 2010, discorre sobre as implicações do discurso médico sobre a vida e o engendramento do que ganhou na atualidade o nome de medicalização. Esta direção aponta para a “biologização das experiências humanas, para uma retradução de suas vicissitudes em termos sintomáticos, para uma intensificação do uso do medicamento na regulação e controle das vicissitudes da vida humana” (GUARIDO, 2010, p. 34).

Seu debate encontra sustentação no desenvolvimento foucaultiano da noção de bio-poder. Esse autor descortinou como, ao longo do século XIX, o controle da sociedade sobre os indivíduos passou a incidir sobre o corpo vivo. “Uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida” (FOUCAULT, 1988, p. 135). A medicina (e mais posteriormente a psicologia) vai participar como discurso desta gestão.

Patto é enfática ao afirmar que o fato de os psicodiagnósticos invariavelmente confirmarem a queixa dos professores demonstra que “tudo se passa como se professor e psicólogo se aliassem no pressuposto de que o aluno que não se adapta às imposições escolares é portador de alguma anormalidade” (2000, p. 67). É interessante notar a este respeito que os pedidos de avaliação enviados por professores e coordenadores pedagógicos ao especialista – psicólogo entre outros – com frequência já comportam um primeiro diagnóstico, ou seja, uma razão explicativa para a desadaptação do aluno (seja ela comportamental ou de aprendizagem). Busca-se legitimar o diagnóstico já feito, que agora estaria chancelado pelo saber técnico-científico do especialista. Quanto a isso, Guarido afirma “é muito frequente a apropriação do discurso médico-psicológico no cotidiano escolar, tanto na suspeita de um diagnóstico quanto na demanda para que este se realize” (2010, p. 35). É nesse sentido que Lajonquière sustenta que

a reflexão pedagógica atual vira (psico)pedagógica “ao tempo que a diferença que se aninha no ato educativo vira uma entidade psicopedagógica passível de controle” (2009, p. 31).

O diagnóstico, para Dunker, seria “um caso particular da função nomeadora da linguagem” (2015, p. 277). O autor faz um extenso debate acerca do que ele distingue como sendo *função diagnóstica*, que não se restringiria ao *nome da coisa*, mas mais abrangentemente a “reconstrução de uma forma de vida” (DUNKER, 2015, p. 24). E nesse sentido, na psicanálise, os esforços de nomeação do próprio paciente para com seu sofrimento, ou seja, a autodiagnóstica, também tem valor.

Em suas considerações acerca da diagnóstica freudiana da neurose, ele aponta para a correlação dos deslocamentos da ênfase clínica com uma reformulação da mesma, dando destaque a quatro períodos que evidenciariam modelos de diagnóstica distintos: de 1894-1905, 1905-1914, 1914-1924 e 1924-1934.

Não é nosso intuito fazermos uma exposição pormenorizada da elaboração do autor em torno do tema. Interessa-nos, antes, dar destaque ao que ele formula como sendo uma inconsistência classificatória do Pai da psicanálise ao distinguir duas formas de sofrimento, o *excessivamente nomeado* (ao modo do sintoma típico) e o *insuficientemente nomeado* (mal-estar difuso). Nesse sentido, ele afirma que a inconsistência da classificação freudiana e a contrariedade das categorias do sintoma “prescrevem um princípio de método, ou seja, que a diagnóstica psicanalítica talvez não forme um sistema ou uma totalidade classificatória ordenada” (DUNKER, 2015, p. 276).

Há uma torção que se evidencia nesta leitura que nos leva a considerar que, diante do autismo (por exemplo) codificado ou do mal-estar difuso de não saber do que se trata, a diagnóstica psicanalítica não se propõe a ser uma explicação que dê conta de todo acontecer psíquico. Já se anuncia, nesse ponto, algo do nosso interesse particular em buscar na articulação da psicanálise com a educação uma perspectiva que não seja prescritiva. Espera-se que a psicanálise, em seu encontro com a educação, mantenha sua posição ética, ou seja, “não fazer Tratados nem concluir, mas ‘causar’ questões nas quais o outro possa se implicar” (VOLTOLINI, 2006, s.

p.).

Trazemos uma outra situação vivida em uma escola na qual uma psicóloga falava sobre a conduta que a professora deveria ter com um determinado aluno. A ênfase recaía na importância de antecipar aquilo que o aluno viveria, uma vez que ela havia identificado que a desorganização que ele apresentava em alguns momentos era signo de que ele não dispunha de um quadro de referências no qual poderia se apoiar para lidar com situações não previstas ou insuportáveis para ele. A educadora tentava dialogar com esta conduta, inclusive trazendo exemplos nos quais demonstrava lançar mão deste recurso, mas também ressaltando que era impossível, e até indesejável, antecipar tudo. A escola, e nesse sentido o mundo, é terreno não-todo previsível.

Se tomarmos a criança a partir de seu diagnóstico a trataremos em sua consistência e o discurso técnico-prescritivo encontrará terra fértil.

Essa criança havia feito uma produção gráfica na qual havia escrito:

Seu nome de **nome da mãe** é **nome de uma ex-professora**

Por ex.: **João** de **Maria** é **Dalva**

Seu nome de **nome do pai** é **nome de um amigo do pai**

Seu nome de **nome da analista** é **nome de uma criança da escola**

A estrutura se repete nas três frases: seu nome no primeiro bloco, o nome de uma segunda pessoa próxima a ele no segundo bloco e o nome de uma terceira pessoa no terceiro bloco. Além disso, há o “de” que marca uma relação de pertencimento e o “é” que aponta para uma definição. Seriam três propostas identificatórias? Que correriam paralelas? Como se para cada uma dessas pessoas ele fosse uma criança diferente ou ainda fosse tomado por cada uma delas como sendo diferente de si mesmo? Para o pai, ele é um amigo, para a mãe, uma professora e, para a analista, ele é uma criança?

Segundo as considerações de Dunker (2015), a lógica totêmica, tida como natural, fala de uma proporcionalidade das relações. Nesse sentido, tanto relações de parentesco como uma localização linear no tempo são possíveis a partir de uma lei totêmica que situa uma oposição entre

humanos/animais, ontem/amanhã, pai/filho.

Trazendo as contribuições do antropólogo Viveiros de Castro²⁰ acerca do perspectivismo ameríndio, o autor põe em cena outra vertente lógica, a animista.

É nesse ponto que o animismo levanta uma resposta alternativa. Não existem apenas *humanos* e *animais*, há também formas de vida – como “espíritos”, “pedaços de corpo”, “zumbis” e “homens feitos às pressas” – que podem ser, por exemplo, não-todo-humanos ou ainda-não-animais. (DUNKER, 2015, p. 295)

Como um paciente que dizia ser “um lobo em pele de cordeiro”, mas que em certas noites tirava sua *pele de cordeiro* sentava-se na mureta da casa e uivava para a lua. Um homem não-todo-humano poderíamos dizer. Ou ainda, segundo a lógica animista que toma todos os corpos como um envoltório, “humanos vestindo roupas animais e tornando-se animais, ou animais despindo suas roupas animais e revelando-se como humanos” (VIVEIROS DE CASTRO, 2014, p. 388).

Ao contrário do totemismo, que poderia ter sua lógica expressa na fórmula nominativa “eu me chamo X”, no animismo haveria uma torção na qual a identidade estaria sujeita a uma extensão indeterminada que poderia ser formulada como “sou chamado de X por Y”. (DUNKER, 2015, p. 300). Se voltarmos ao exemplo das frases escritas pelo pequeno paciente, seria como se ele dissesse “sou chamado de criança por minha analista, de professor por minha mãe e de amigo por meu pai”.

Aparece o encontro de duas lógicas, uma fálica totêmica que prevalece na obra freudiana (herdada por Lacan), e outra que pode ser expressa na já bastante conhecida formulação lacaniana do não-todo submetido à lógica fálica.

No perspectivismo ameríndio a diferença dos corpos “só é apreensível

²⁰ O antropólogo encontrou na etnografia ameríndia uma concepção comum a muitos povos do continente segundo a qual “o mundo é habitado por diferentes espécies de sujeitos ou pessoas, humanas e não humanas, que o apreendem segundo pontos de vista distintos” (VIVEIROS DE CASTRO, 2014, p. 347). O autor sugere o termo *multinaturalismo* de modo a assinalar que a concepção ameríndia suporia “uma unidade do espírito e uma diversidade dos corpos”, sendo, assim, distinta das “cosmologias multiculturalistas modernas que se apoiam na implicação mútua da natureza e a multiplicidade de culturas” (VIVEIROS DE CASTRO, 2014, p. 349).

de um ponto de vista exterior, para outrem, uma vez que, para si mesmo, cada tipo de ser tem a mesma forma (a forma genérica do humano): os corpos são o modo pelo qual a alteridade é apreendida como tal” (VIVEIROS DE CASTRO, 2014, p. 380). Ou seja, seria antes o caso de que uma pessoa se perguntasse como é vista pelo outro, pois se ela se sabe homem o outro pode tê-la por um salmão apetitoso.

Enquanto o totemismo se ergue diante da *experiência da perda de si*, o animismo aponta para a *perda da experiência* do Outro. Enquanto totemismo enfatiza a castração do Outro, o animismo perspectivista prende-se à *dissolução* de si. O resultado mais interessante deste experimento mental baseado na suposição de homologia entre formas de vida antropológica e historicamente definidas e a racionalidade diagnóstica da psicanálise lacaniana é que em ambos os casos a soma das possibilidades não nos leva a encontrar a totalidade do sistema. (DUNKER, 2015, p. 302)

Desta perspectiva, a psicopatologia psicanalítica é não-toda, bem como a razão binária não abarca o todo da experiência humana. Sendo importante, nesse sentido, ressaltar o destaque que Dunker (2015) faz, “a oposição entre totemismo e animismo é uma oposição não toda” (p. 389). O que faz com que essas duas lógicas não possam ser lidas como dois lados de uma mesma moeda.

Ao trazermos esse debate estamos interessados em salientar que não se trata de uma lógica ser suplantada por outra, e neste sentido não caberia fazer uma espécie de apologia do animismo. A ênfase está posta nos limites ou condicionantes que cada uma delas implica.

Além disso, voltando à questão para o campo que nos concerne, podemos reconhecer na separação designativa *educador* e *professor*, a disjunção do educativo com o pedagógico. Isso fica evidenciado sobremaneira no trabalho educativo com bebês. Cabe explicar que, desde que as creches passaram para a educação, acompanhou-se uma mudança de nomenclatura, sendo as antigas pajens agora professoras com formação em pedagogia. O que nos chama a atenção na prevalência do termo *professora* em detrimento do *educadora* pode ser anunciado a partir do proposto até este ponto. Ou seja, *um adulto diante do bebê é o quê?* O termo

professora se interpõe de modo a garantir uma identidade a partir da qual um adulto se posiciona e se reassegura nesta relação: *sou professora*. Mas quando pensamos nos bebês, bem como nos alunos chamados *de inclusão*, será que podemos dizer que eles tomam este adulto por professor? Formulando de outra maneira as perguntas: *o que sou para este outro? Ou ainda, como ele me vê?*

A disjunção entre pedagógico e educativo pode ser resumida, tendo por fundamento nosso percurso neste capítulo, no que Voltolini (2011) designa como sendo a *démarche* psicanalítica, que toma a pedagogia pelo avesso.

Quanto à educação, esta *démarche* nos fala:

sobre a precariedade inevitável de todo ato educativo, sobre a ignorância particular e insuperável, embora não contornável, de todo adulto em relação à criança e sobre o campo amoroso que se instala entre o educador e o educando, permeando essa relação com uma atmosfera particular, decisiva quanto ao destino da aprendizagem. (VOLTOLINI, 2011, p.11)

Isso que aparece como fratura dentro do ideário psicopedagógico – a incerteza, o desencontro adulto/criança, a sexualidade infantil – já ganhou diversos nomes. Patto, por exemplo, havia designado como *fracasso escolar*, em 1988 (2015). Hoje vemos a nomeação dessa fratura se desdobrar em uma miríade de diagnósticos que capturam a infância, tornando-a objeto dos próprios saberes tecnocientíficos que os geraram. “Por um lado, a criança passa a ser objeto de saberes *psi*. Por outro, as vicissitudes do *ato de educar* – do encontro desencontrado entre um adulto e uma criança – são reduzidas ao desenvolvimento de uma racionalidade didática.” (LAJONQUIÈRE, 2002, s. p., grifos no original).

Há uma distinção entre o que a psicanálise toma por diagnóstica, os efeitos desta prática em sua clínica, e o que o campo social toma por diagnóstico, e os efeitos de engendramento de sujeito decorrente disto. A diagnóstica não estaria restrita ao isolamento do sintoma, mas se debruçaria sobre a articulação entre mal-estar, sofrimento e sintoma. Esta é a tese defendida no livro de Dunker (2015).

Uma psicopatologia não toda seria, assim, capaz de se colocar criticamente diante dos diagnósticos concentracionários. Ela deveria estar advertida contra a supremacia de uma única narrativa de sofrimento e particularmente para a forçagem dessa narrativa do lado do sofredor. (DUNKER, 2015, p. 403)

O diagnóstico não é um significante dado pelo psicanalista. Não é um nome que será suturado ao sujeito, de modo a tomá-lo como um caso dentro de certa categoria. Nesse sentido, o autodiagnóstico e o heterodiagnóstico compõem-se como significantes de uma cadeia. Assim como o que ficou grudado no sujeito, por exemplo, como palavra que cala um segredo. Tal qual a pequena Andressa que confessou a Adriana Marcondes Machado (1994) saber que sofria de “idade mental”, fragmento de fala escutado por detrás da porta na conversa de sua mãe com a psicóloga.

A diagnóstica em psicanálise está articulada em uma relação de covariância com a etiologia, semiologia e a terapêutica. A semiologia se refere não apenas aos sintomas apresentados, mas também à fala do sujeito (não há uma fixidez signifi- cante). A etiologia não se restringe a uma relação de causa e efeitos, ela também conta com o elemento de resignificação. E a terapêutica tem como componente que o analista não é o detentor da verdade sobre o outro, de modo que é o próprio analisante que irá “interpretar” o que lhe retorna como sendo a mensagem que proferiu. (DUNKER, 2011).

Em vez de uma classificação exaustiva e de uma descrição objetivante, Freud reintroduz uma homogeneidade entre tratamento e diagnóstico, abolida na clínica psiquiátrica. Vimos que o sujeito deste dispositivo era o discurso médico, representado pelo clínico, e seu objeto, o paciente, representado por seu corpo. Ora, a psicanálise inverte e desloca esta relação. É o analisando quem será posto, por condição do método clínico, na posição de sujeito. Inversamente o analista, ainda que no lugar do agente do discurso, exercerá sua ação na posição de objeto. (DUNKER, 2011, p. 457)

Vemos anunciado o fundamento do discurso do analista, e sua torção em relação ao discurso do mestre do qual se apresenta como avesso.

Além disso, o diagnóstico pode ser de estrutura ou de tipo clínico, mas também pode falar da posição que um sujeito assume em determinada relação ou ainda às modalidades de gozo. Como enfatiza Dunker, uma vez que o diagnóstico é *da* transferência, há consequências na psicopatologia que “não exprime quadros fixos para um observador anônimo, mas formas mais ou menos regulares de transferência” (DUNKER, 2011, p. 457). Com isso enfatizamos a proposição de uma psicopatologia não toda.

Essa subversão que faz a psicanálise na clínica é ilustrada de maneira nítida em uma intervenção que Lacan faz durante um congresso no Colégio de Medicina, em 1966, organizado por Jeanne Aubry. Ele lembra que não se pode dizer que o doente, ao abordar o médico, procura a cura. “Ele põe o médico à prova de tirá-lo de sua condição de doente, o que é totalmente diferente, pois isto pode implicar que ele está totalmente preso à ideia de conservá-la” (LACAN, 2001, p. 10). Ainda que seja um comentário pontual acerca da possível contribuição da psicanálise à medicina, ele já descortina que o analista não tomará as coisas no nível do que elas aparentam ser. Até este ponto estamos claramente na esteira de Freud e sua descoberta da cena inconsciente. Mas Lacan vai adiante, e aponta que é a dimensão do gozo que é excluída na medida em que a medicina vai sofrendo os efeitos de progresso da ciência, ao que ele chama de falha epistemo-somática. E por fim destaca que, na psicanálise, “o inesperado é que o próprio sujeito confesse sua verdade e a confesse sem sabê-lo” (LACAN, 2001, p. 13).

Cabe apenas acrescentar que “o diagnóstico não é só uma decisão clínica, científica ou técnica. Ele é, e sempre foi, um tema político” (DUNKER, 2015, p. 402). Basta vermos a necessidade que encontramos hoje no âmbito escolar dos laudos que possibilitam o acesso dos alunos a recursos especiais, sejam eles a aceleração (no caso das altas habilidades) ou possibilidade de tempo estendido para realização de provas (no caso do TDAH). É neste mesmo sentido que o autor pode afirmar que “boa clínica é crítica social feita por outros meios” (DUNKER, 2015, p. 398).

Podemos acrescentar a isto que “a psicanálise indica as possibilidades que se instalam quando abrimos de fato mão de entificar o *sujeito*” (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 84). É esta a posição ética que pretendemos dar consequência no encontro da psicanálise com a educação.

O percurso que realizamos até este ponto nos autoriza afirmar que o discurso do analista visa promover o giro discursivo, mas isso não impede que a psicanálise seja tomada como mais uma teoria explicativa acerca dos padecimentos humanos e que seja convertida em uma técnica a ser usada para promover algum tipo de felicidade. Ou seja, a psicanálise pode ser usada no engendramento da lógica do discurso universitário, da técnica aplicável e replicável. Esse movimento ganhou o nome de psicologização da psicanálise (LINS, 2009).

Conforme adverte Quinet, o laço do discurso universitário “gera, ao tratar os indivíduos como objetos, o sujeito patológico, o sujeito do sintoma, o sujeito-castração. Eis o que produz a ciência ao tomar a via do discurso universitário” (QUINET, 2006, p. 37). Nesse sentido, a psicanálise, apesar de seus esforços – evidenciados no amplo debate acerca de sua ética –, foi apropriada na cultura como mais um elemento explicativo. A piada corriqueira que afirma “Freud explica” é uma expressão disso.

A política do discurso analítico, esta sim, estaria em posição de promover o giro que restitui ao sujeito sua condição de divido, detentor de um saber sobre si, em detrimento da individualização que é intrínseca às políticas diagnósticas com caráter prescritivo. O discurso psicopedagógico hegemônico na educação promove o empuxo a uma lógica tecnicista explicativa, do tipo “causa e efeito”, que cria a expectativa da solução dos problemas entendidos como individuais (incluimos a família nesse processo de individualização).

Encaminhar o quanto antes, detectar o mais cedo possível para que os desvios possam ser corrigidos em tempo hábil... A cena com que abrimos o presente eixo aponta para esse tipo de solução e de entendimento acerca dos acontecimentos. Detectar que um bebê de um ano e três meses tem interesse pelo corpo das educadoras foi compreendido pela creche como sendo a aparição, antes do tempo, de algum interesse sexual. O encaminhamento seguiu o programa que apontamos no debate realizado ao longo do presente eixo. Já a preocupação acerca dessa ocorrência enseja outros desdobramentos e aponta o caminho que pretendemos perseguir no próximo eixo: as políticas preditivas, suas consequências no campo da

Educação Infantil e o modo como os psicanalistas têm se posicionado nesse contexto.

4.3 Políticas preditivas

Em uma roda de conversa com professores da Educação Infantil, uma das professoras comenta que percebia que havia algo de estranho em um bebê da sua turma, ela acreditava que ele fosse autista e acrescenta “mas não posso fazer nada, né? Antes dos três anos, não fecham diagnóstico!”. Outra professora complementa trazendo uma vivência que teve na EMEI em que trabalhava. Lá também havia uma criança que despertava muita preocupação, mas nas conversas que haviam tido com a mãe, ela sempre afirmava que nunca haviam apontado nada nesse sentido na creche que a criança havia frequentado até o ano anterior. A professora conta, indignada, que diante desse desinteresse da mãe resolveu tomar uma atitude e foi pessoalmente até a creche – que era do outro lado da rua – buscar os registros que haviam sido feitos acerca da criança. Ela encontra lá a prova que precisava: “fui esfregar na cara da mãe, porque lá já dizia que eles tinham encaminhado para o psicólogo e que ela não foi atrás”.

São muitos os problemas e questões condensados nesse fragmento. Quando se fecha um diagnóstico? O que é *fechar* um diagnóstico? Como trabalhar em rede na educação? Quem está certo acerca da criança, afinal, a mãe ou a professora? Ainda há a raiva de ter que atravessar a rua em uma iniciativa pessoal para buscar os registros do prontuário na outra unidade e o desespero de perceber que há algo que não vai bem com uma das crianças e não ter a quem recorrer. Ocorre-nos uma lista de interrogações e destaques, mas talvez o pano de fundo, e do qual invariavelmente os professores falam quando têm oportunidade, é a solidão que sentem no cotidiano do exercício profissional: uma das professoras fica sozinha com sua dúvida acerca do autismo da criança; a outra professora vai sozinha e indignada “tecer a rede” e descobrir o que ficou registrado sobre a criança em outra unidade escolar. Os efeitos, em parte, já apontamos: individualização do problema, descobrir o

que a criança tem, encaminhar e buscar orientações para o trabalho.

Mas há outro ponto que aparece no relato acima, a dúvida acerca de quando se pode saber o que está acontecendo e qual é o tempo ideal para localizar o problema e buscar ajuda, tendo em vista as previsões feitas. A nosso ver, esse debate está lastreado por uma lógica preditiva-avaliativa dentro do âmbito mais geral da prevenção.

Almeida relembra o ditado popular “*é melhor prevenir do que remediar*” (1998, p. 112, grifos no original). Se a lógica diagnóstica de encaminhamento e tratamento dos problemas da infância for equiparada ao remediar, restamos, portanto, trabalhar a partir da injunção “é melhor prevenir”. Ou seja, já é sabido no senso comum que prevenir é melhor do que remediar, mas será que os saberes que operam no campo da educação infantil também se apoiam e dão lastro científico a esta mesma conduta? E o que pode ser entendido por prevenir uma vez que estamos dentro do campo da educação infantil?

A ideia de prevenção está atrelada ao campo da saúde. É comum escutarmos que as unidades básicas de saúde fazem um trabalho de prevenção contra as doenças ao promoverem grupos de discussão e campanhas informativas sobre os riscos de determinadas condutas e as maneiras de se precaver de certos problemas. Um exemplo simples seria o das campanhas de vacinação: a vacina protege contra a instalação de um vírus em determinado organismo, ainda que não haja a certeza de que aquele organismo será infectado por determinado vírus.

Ainda que diretamente associadas ao âmbito da saúde, as ações de prevenção também têm lugar quando abordamos a escola e a educação. Para Almeida:

as ações preventivas, curativas ou de tratamento constituem uma ação social. Por ação social entendo toda ação planejada e executada com a finalidade de assegurar o controle e a inserção ou reinserção das pessoas à vida familiar, escolar, social e econômica do país. (1998, p. 113)

Um exemplo seria a frase “escolas cheias, cadeias vazias”²¹ onde a escola aparece como o espaço que, uma vez ofertado à criança e ao adolescente, pode impedir que os mesmos tenham por destino a marginalidade e o crime. Melhor oferecer escolas do que remediar tendo que encarcerar toda uma parcela da população. O papel da escola como “instituição mantenedora da ordem social”, como afirmou Patto (2007), fica evidente.

Essa ideia de prevenção, como forma de dispor com antecipação de meios que impeçam a instalação de problemas no campo educativo, não é nova, portanto. A novidade estaria em propor essa lógica como resposta aos problemas psicopedagógicos. O exemplo do menino de um ano e três meses que é encaminhado ao psiquiatra, poderia ser lido como uma tentativa das professoras da creche de dispor com antecipação de condições que pudessem impedir que o menininho de hoje não fosse o *tarado* de amanhã. Há, embutido no encaminhamento, a preocupação de intervir a tempo de modo a impedir que a profecia que se anuncia se realize.

Muitos psicanalistas têm se pronunciado acerca desse debate sobre o caráter da prevenção na educação infantil (MARIOTTO, 2009; ARAGÃO & MARIN, 2014). Entendemos que o fato de haver uma produção importante e crescente em torno do tema do uso de indicadores clínicos de desenvolvimento infantil na perspectiva psicanalítica pode ser tomado como uma resposta ao que tem chegado como pedido para os profissionais de saúde. O próprio exemplo do *bebezinho tarado* nos convida a pensar que maneiras temos de fazer barreira a uma lógica determinista de causa e efeito.

Nos anos 2000 um grupo de pesquisadores, coordenados por Maria Cristina Kupfer, tomou a dianteira ao propor a validação de um conjunto de 31 indicadores de desenvolvimento infantil construídos com base no arcabouço teórico psicanalítico. Os resultados dessa pesquisa inicial de validação foram publicados em 2009 referendando o uso de indicadores, batizados de Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil (IRDI), por pediatras, como uma estratégia potente na detecção de entraves

²¹ Conforme adverte Patto (2007) a frase é muito citada por intelectuais europeus na segunda metade do século XIX e é atribuída por historiadores ao escritor francês Victor Hugo.

no desenvolvimento de bebês de 4 a 18 meses.

Da perspectiva da noção de desenvolvimento utilizada na presente pesquisa, o valor do instrumento IRDI está em permitir a localização a tempo de problemas que, uma vez detectados e adequadamente tratados, permitirão à criança um processo de desenvolvimento mais rico e criativo, com muito menos sofrimento. (KUPFER et al., 2009, p. 60)

Os pesquisadores se mostram advertidos do risco de o instrumento ser apropriado como um *check-list* de detecção de problemas, o que acabaria por enviesar o olhar do clínico na busca do que não vai bem. Assim, os indicadores foram construídos de forma afirmativa, com o intuito de promover a busca pelo que se espera encontrar em uma relação bebê-cuidador primordial (frequentemente a mãe). “Os IRDIs, quando presentes, são indicadores de desenvolvimento, e quando ausentes, são indicadores de risco para o desenvolvimento” (KUPFER et al., p. 62). A ideia de *risco* visa a fazer barreira ao determinismo de modo que a ausência da presença de um indicador específico não pode ser lida como sinal de determinado problema. O protocolo pretende instaurar a necessidade de discussão dos indicadores de forma articulada e não isolada e determinista. Vê-se que a apreensão quanto à prevenção ser tomada como sinônimo de detecção precoce de problemas, em uma chave causa e efeito, é um tema presente desde o início do debate do grupo. Kupfer e Voltolini (2008) apontam que a proposta é traçar uma tendência geral em curso no relacionamento mãe-bebê, mas o modo como cada sujeito irá se inscrever nessa representação tendencial é imprevisível. Os indicadores seriam, portanto, elementos fenomênicos que permitiriam a suposição que um processo de subjetivação está em curso.

Um dos resultados da pesquisa foi a percepção de que esse protocolo de leitura da relação mãe-bebê também podia servir de baliza para a intervenção do pediatra. Assim, é com esta proposta, agora chamada de Metodologia IRDI, que uma nova pesquisa é empreendida, dessa vez no campo educativo da primeira infância (KUPFER; BERNARDINO; MARIOTTO, 2014). Tomando por fundamento, portanto, que “o laço proposto a um bebê, muito além das pessoas que o encarnam, é portador de qualidades favoráveis ao seu desenvolvimento” (CRESPIN, 2004, p. 28). Dessa forma, o

educador também seria mais um representante do Outro para o bebê, como a mãe ou outros cuidadores privilegiados, de modo a introduzi-lo no mundo humanizado, portanto, realizando também um trabalho de subjetivação.

Nosso intuito não é o de apresentar exaustivamente a pesquisa, mas destacar pontos de diálogo acerca da inserção da psicanálise no debate sobre a função da prevenção na Educação Infantil. Entendemos que a própria necessidade de inscrever a psicanálise nesse campo já ratifica nossa leitura da prevenção como eixo de políticas públicas preponderante na atualidade e que, portanto, demanda que nos deparemos com ela.

Um desafio que a lógica preventivista coloca à psicanálise pode ser traduzido na pergunta: como não sucumbir a uma visão preditiva na qual o sujeito do inconsciente fica aplainado como indivíduo a ser estimulado, de modo a garantir um desenvolvimento adequado? Vemos ressurgir significantes que foram trabalhadas no eixo anterior, quando abordamos uma pedagogia que se funda na crença de um desenvolvimento adequado tomando por dado natural certos padrões construídos ideologicamente. A fala de uma professora pode alertar-nos acerca disso. Quando perguntada de por que não usa o *manhês* ao falar com os bebês, ela responde que esse tipo de fala – *baby talk* – seria uma forma de infantilizá-los. Ela segue a orientação de falar corretamente, pois assim os bebês poderão se desenvolver e aceder a uma fala correta. A fala infantil é tomada como infantilizada e, portanto, desqualificada como sendo pertinente a uma professora em seu exercício profissional. O especialista – fonoaudiólogo, por exemplo – prescreve um modo de empregar a técnica – falar corretamente –, e essa passa a ser replicável no ambiente educativo.

O risco, agora pensado do lado da psicanálise, é o de ver sucumbir o agenciamento do discurso do analista como aquele que toma o outro como sujeito dividido e passar a tomá-lo como indivíduo submetido a cuidados. A psicanálise comparecendo, portanto, como mais um saber a referendar certa prática científica de detecção e evitação de destinos não desejáveis. Conforme já anunciamos no tópico precedente, teríamos como efeito a “objetalização do outro e o recalque da condição de singularidade (S1), em nome de um saber que se pretende universal e aplicável a todas as crianças” (KUPFER & LERNER, 2014, p. 223).

Dizer para uma professora que ela não deve usar uma linguagem composta por onomatopeias e fonemas ao conversar com bebês porque isso não seria uma estimulação que favoreceria o acesso a uma linguagem correta pode ser tão diretivo e objetivante quanto dizer que usem o *manhês*, pois assim o bebê poderá se subjetivar a contento. As duas orientações agenciam o discurso do universitário, universalizante e replicável.

Uma vez que os psicanalistas são convidados a pensar e produzir conhecimento sob a égide dessa lógica, o debate acerca da concepção de prevenção se torna central. Uma das formas de entrar e adensar a discussão é participar dela fazendo, por exemplo, uma pesquisa. Ou seja, se há um empuxo a uma determinada forma de funcionamento, o psicanalista que trabalha na interface com a Educação Infantil irá se defrontar com ela inevitavelmente e será demandado a se posicionar frente aos acontecimentos.

Almeida assinala as contradições presentes no conceito de prevenção. Ela aponta que prevenir é sempre adiantar-se com o intuito de impedir algo suposto como negativo ou inadequado. Portanto, está implícita a relação com uma norma, um modelo desejável e determinado ideologicamente. “Prevenir, em última instância, significa o exercício de uma forma refinada e muito bem elaborada de controle social” (ALMEIDA, 1998, p. 114). A prevenção “destina-se a populações previamente determinadas, segundo o perigo que supostamente representam ou os riscos que correm” (ALMEIDA, 1998, p. 114). Essa colocação nos permite retomar o caráter assistencialista da creche definida como um serviço que atende às necessidades das camadas populares e menos favorecidas em termos financeiros. De modo que a creche preenche os critérios para também ser *locus* da prevenção. É por conta dessas críticas ao conceito de prevenção que a autora, ao tratar especificamente o papel da instituição escolar, propõe a adoção do “termo *promoção à saúde mental* ao invés de prevenção” (ALMEIDA, p. 114, grifos no original).

Motta também se interroga sobre a ideia de prevenção pensada no campo psicanalítico. Para a autora “a proposta de prevenção tem uma base estrutural: o sujeito precisa ser antecipado, pré-vindo, além de ‘pré-visto’ e ‘pré-dito’, no campo do Outro” (MOTTA, 2002, p. 114). Ela destaca uma

anterioridade lógica do campo do Outro no qual o sujeito se inscreve, e situa a prevenção como sendo inerente ao modo como as funções do Outro serão encarnadas quando do acolhimento de um bebê. Ou seja, o modo como uma determinada família, com uma história específica, que se inscreve em uma tradição, pode acolher e transmitir ao *infans* seu lugar nessa ordem que já estava disposta. Ela nos faz recordar que antecipar é condição estrutural de humanização.

Desse modo, prevenir em psicanálise pode ser tomado como antecipar um sujeito, marcando uma diferença com a noção estrita de prevenção como impedimento de problemas. “Temos assim, de um lado, a previsão impossível e, de outro, a antecipação necessária” (ARAGÃO & MARIN, 2014, p. 60).

Conforme afirma Almeida:

com a psicanálise reconhecemos a impossibilidade radical de eliminação dos conflitos intrapsíquicos e de profilaxia das neuroses, pois não há como garantir uma *boa educação* que, por sua vez, garanta a *boa saúde mental* ao sujeito. (1998, p. 116, grifos no original)

Portanto, a prevenção em psicanálise não pode ser entendida como sendo da ordem da garantia de uma boa saúde mental no futuro ao detectarmos precocemente pontos de entraves ou sinais de risco. Prevenir aparece articulado com a ideia de promover condições mais flexíveis para que o sujeito tenha outras possibilidades de se dizer no campo do Outro, que o antecede. “*Prevenir* – no sentido de dispor com antecipação – uma escuta atenta pode operar o giro necessário na direção da *promoção* de um novo arranjo” (FUKUDA, 2014, p. 32, grifos no original).

Mariotto (2009) se debruça especificamente na articulação entre o cuidar, educar e prevenir pensados como ações concernentes ao trabalho das creches. A autora propõe pensarmos a trama entre os termos como sendo moebiana: cuidar e educar seriam tomados como as duas faces da banda e, ao sustentar o seu ofício nessa articulação, a ação do educador seria consequente com uma prevenção ética. Portanto, a centralidade da ação não reside na prevenção, pois ela é decorrência de um trabalho educativo ancorado na articulação do cuidar e educar como ações que estão em continuidade, e não em oposição.

Discutir o tema da prevenção nos leva a uma fronteira perigosa entre a ética e a técnica. A prevenção técnica é a que se pauta num ideal de normatização, na possibilidade do cortar o estar mal pela raiz. Supõe que se possa dimensionar, calcular e prever com garantias o alcance que a ação presente terá no futuro, descartando o improvável, o imprevisível e o impossível. (MARIOTTO, 2009, p. 128)

O termo *prevenção ética*, utilizado pela autora, não apenas demarca uma diferença com a *prevenção técnica* como também relança as consequências da ética da psicanálise para nosso campo de investigação.

Ao adjetivar o termo prevenção, é possível recortar o caráter falacioso do mesmo, ou seja, ele por si só não delimita um modo de ação, uma vez que poderia ser tomado em sua raiz técnica ou ética. Ao comparecer como política no campo educativo, subtraído desse debate acerca dos fundamentos e efeitos da prevenção, acaba operando de forma ideológica e silenciando as contradições que carrega.

Em nossa pesquisa, encontramos outros instrumentos que na última década passaram a ser implementados no Brasil como forma de propor uma avaliação na Educação Infantil. Um documento organizado por um grupo de pesquisa financiado por diversas instituições particulares, intitulado “Diálogos sobre avaliação na primeira infância” (FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL et. al., 2014) compila uma série de experiências avaliativas da primeira infância. Uma delas é o ASQ-3 (Ages and Stages Questionnaires) que por três anos consecutivos foi aplicado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro nos alunos da educação infantil pública. O manual, disponível on-line (RIO DE JANEIRO, 2010), explica que a escolha pelo instrumento se deu por três razões principais:

Em primeiro lugar, ele é um dos mais abrangentes instrumentos da categoria, cobrindo cinco domínios do desenvolvimento infantil: (1) comunicação, (2) coordenação motora ampla, (3) coordenação motora fina, (4) resolução de problemas e (5) pessoal/social. Em segundo lugar, esse instrumento cobre todas as idades da primeira infância, desde um mês de vida até os cinco anos e meio de idade e, portanto, pode ser aplicado nas crianças em creche e em pré-escola. Por fim, a terceira razão está ligada à facilidade na aplicação, exigindo apenas que o informante conheça

muito bem a criança avaliada. (RIO DE JANEIRO, 2010, s. p.)

É destaca a abrangência, tanto na faixa etária – que recobre todo o período da Educação Infantil – como nas cinco subáreas do desenvolvimento infantil e a facilidade na aplicação. O instrumento foi validado no Brasil e ganhou o nome de ASQ-BR. Um estudo acerca desse projeto piloto no Rio de Janeiro esclareceu que o objetivo da secretaria Municipal era o de poder “contar com um instrumento para levantar indicadores periódicos do desenvolvimento cognitivo das crianças” (FIORAVANTI-BASTOS; FILGUEIRAS; MOURA, 2016, p. 294) que frequentam as creches cariocas. O referido estudo visava realizar uma avaliação acerca da apropriação do instrumento pelos educadores das creches. Os resultados apontam discrepância dos *scores* americanos, deflagrando a necessidade de uma maior contextualização do cenário brasileiro. Ainda assim conclui que, após reformulações, o ASQ-BR “poderia se tornar uma opção em termos de instrumento de avaliação do desenvolvimento infantil” (FIORAVANTI-BASTOS; FILGUEIRAS; MOURA, 2016, p. 300).

Chama a atenção que a ideia de avaliar a educação infantil se dê por meio da avaliação do desenvolvimento das crianças usuárias do sistema público. O resultado divulgado compara a média obtida pelas crianças e a relaciona com o desempenho da creche em determinado quesito. Assim, avaliam-se as crianças como meio de também avaliar a creche, havendo uma transposição do que seria a avaliação *na* educação infantil para avaliação *da* educação infantil. Mesmo que a finalidade anunciada não seja a de diagnosticar problemas de desenvolvimento, o método para avaliar a creche é o da avaliação das crianças.

Há uma diferença substancial desta concepção de avaliação com a que consta no relatório produzido pelo do grupo de trabalho do MEC com o intuito subsidiar a inclusão da Educação Infantil nas formulações sobre a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. No documento, fruto desse empreendimento, encontramos que:

A avaliação na educação infantil se refere àquela feita internamente no processo educativo, focada nas crianças

enquanto sujeitos e coautoras de seu desenvolvimento. *Seu âmbito é o microambiente, o acontecer pedagógico e o efeito que gera sobre as crianças*. Ela é feita pela professora, pelas pessoas que interagem com ela no cotidiano e pelas próprias crianças. A avaliação da educação infantil toma esse fenômeno sociocultural [...], visando a responder se e quanto ele atende à sua finalidade, a seus objetivos e às diretrizes que definem sua identidade”. (BRASIL, 2012, p. 13, grifos nossos)

O texto conclui que “as avaliações de desenvolvimento, da aprendizagem e das condições de saúde da criança não devem se confundir com avaliação da educação infantil” (BRASIL, 2012, p. 15). Além disso, destaca que é objeto da avaliação o *efeito do acontecer pedagógico*, de modo que a mesma não ficaria restrita a um ajuizamento do adulto sobre o desenvolvimento da criança.

A ideia original da autora do ASQ era disponibilizar uma ferramenta para os pais de fácil e rápido preenchimento e estes, “a partir de pontuações obtidas pela criança nos questionários, poderiam optar ou não por uma avaliação diagnóstica, evitando consultas desnecessárias a especialistas” (FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL et. al., 2014, p. 29). Os estudos e documentos consultados não trazem uma discussão acerca das concepções de desenvolvimento infantil ou ainda do rastreamento de problemas no desenvolvimento infantil e as consequências para o campo educativo dessa observação.

Interessante retomar a crítica contundente que Patto (2000) faz à razão psicométrica quando coloca no centro da discussão não os testes de personalidade ou psicométricos, mas uma concepção de homem, de ciência e de sociedade que ficam esmaecidas em prol de uma suposta naturalidade das capacidades humanas, de uma suposta normalidade esperada de padrões de desenvolvimento e de uma neutralidade da ciência.

Toda teoria é uma interpretação e todo instrumento de pesquisa ou de diagnose é uma construção, mas, como vimos, há construções e construções: teorias e técnicas diferem quanto à acuidade crítica dos pressupostos que as constituem e quanto ao papel social que desempenham. Há concepções que produzem ficções sobre os homens, falam de homens abstratos, encobrem a realidade e somam com a desumanização; há concepções que as desvelam, em nome

do compromisso expresso com a vida justa. (PATTO, 2000, p. 73)

Diferentemente do protocolo IRDI, o ASQ-BR é de fácil aplicação sendo a mesma feita diretamente pelos professores das crianças. Inclusive um dos pontos discrepantes entre os resultados americanos e brasileiros foi justamente o tempo que os professores levaram para o preenchimento do instrumento. Nos EUA, a maioria o fez em menos dez minutos, já no Brasil esse tempo subiu para mais de trinta minutos. O IRDI é necessariamente aplicado por uma terceira pessoa que observa a presença de indicadores na relação do professor com o bebê em diversas situações no ambiente educativo. Além disso, ele prevê mais de uma aplicação, ou seja, não é possível fazer uma pontuação sugestiva do risco psíquico. A intenção é destacar elementos que indiquem como está o processo de constituição psíquica e o consequente desenvolvimento do bebê na relação com o adulto cuidador, de modo a balizar uma leitura da tendência em curso que daria lastro para intervenções feitas nessa relação.

Conforme adverte Rosemberg, “o termo/tema avaliação está entrando no campo da educação infantil delimitando um novo ‘problema social’ para sua política” (2013, p. 47). A autora destaca que não é a ideia de avaliação que é nova a este campo, pois outros estudos demonstram esse processo em jogo nessa etapa da educação, a grande diferença está no enquadramento desta como sendo um problema social, “demarcando campo de conhecimento e ação política e, consequentemente, território em disputa” (ROSEMBERG, 2013, p. 48). Só na medida em que esse novo problema ganha um nome – é etiquetado, conforme termo da autora – ele pode ser beneficiário de políticas e verbas públicas.

Nesse sentido, a prevenção técnica, que embasa as políticas preditivas, passa a ser o eixo que estrutura a práxis educativa. A implementação dos sistemas de avaliação em larga escala incide no imaginário social educativo ao atrelar características socioemocionais ao desempenho do aluno nas diferentes áreas de conhecimento. Uma publicação do Instituto Ayrton Senna divulgou os resultados preliminares de um estudo realizado com alunos do ensino fundamental II e médio do Estado

do Rio de Janeiro, com o intuito de elaborar e validar um instrumento de mensuração das competências socioemocionais em larga escala. Os instrumentos consultados foram selecionados com base na evidência científica, conforme informação contida já no índice. Um exemplo retirado do texto afirma que a agressividade na infância comparece como um preditor negativo relacionado à conclusão do ensino médio, o mesmo acontecendo com o comportamento antissocial na infância. Outro resultado obtido aponta que as meninas são mais conscienciosas e amáveis, o que está em conformidade com estudos que os autores fazem referência (SANTOS & PRIMI, 2014). Esses dados são arrolados, mas não vêm acompanhados de uma discussão que circunstancie a ideia de agressividade nem, tampouco, o impacto que tal achado científico tem na escolarização desses indivíduos ou, ainda, os fatores sociais que concorrem para que a amabilidade seja uma característica encontrada nas meninas.

O tema da avaliação na educação, e agora não falamos exclusivamente da Educação Infantil, é controverso e amplamente discutido. Freitas (2013) enfatiza que dentro de uma lógica neoliberal, que ele chama neotecnicismo, a educação fica balizada pela meritocracia e privatização. Nesse contexto, os instrumentos de avaliação permitem a mensuração do desempenho das instituições e possibilitam a entrada das “instituições públicas não estatais” – tais como ONGs e OSCIPs²² – como aquelas que contemplam os resultados esperados. Os avanços, medidos pelos testes, legitimam e fortalecem a privatização da educação, ao mesmo tempo em que suprimem o debate acerca dos objetivos da mesma em prol dos resultados de escalas padronizadas que medem o desenvolvimento de competências.

Para os psicometristas que elaboram testes na ótica da responsabilização, o importante é estabelecer o que a criança fará em um determinado nível de ensino, de uma maneira que possa ser medido na forma de desempenho, de uma competência. (FREITAS, 2013, p. 57)

Vemos uma radicalização das políticas que chamamos diagnósticas e da lógica das ilusões psicopedagógicas desenvolvimentistas que, uma vez

²² Respectivamente: Organizações Não Governamentais e Organização da Sociedade Civil de Interesse Público.

capturadas pelo neotecnicismo, passam a vigorar como uma racionalidade *pragmático-psicopedagógica*: onde é possível medir, com base em padrões esperados, e traçar um plano de ação que poderá ser avaliado como satisfatório ou não em função de instrumentos estabelecidos para este fim; independentemente do resultado, o empreendimento é relançado, pois se não contemplou a meta é sempre possível fazer ajustes e criar novas ferramentas mais adequadas. A título de exemplo, retomamos os dados da pesquisa acerca do uso do ASQ no município do Rio de Janeiro, que tratou da avaliação que os professores fizeram do instrumento, portanto, um teste que já prevê outro protocolo que o avalia. As críticas e dificuldades trazidas pelas professoras fizeram os pesquisadores sublinharem a necessidade de um melhor ajuste das questões da escala à realidade brasileira, mas a necessidade e a premissa mesma desse tipo de avaliação não são consideradas.

Tomados como ponto pacífico, os instrumentos de avaliação se apresentam como sendo os objetos criados pela ciência que respondem ao comando de melhora do desempenho e são ofertados aos professores e gestores que consomem esse produto na expectativa de responder às necessidades colocadas pelo mundo moderno, regido pelo capital.

Podemos retomar as considerações a respeito do discurso capitalista e seus elementos: consumidor, capital, ciência e *gadgets* (QUINET, 2006). De modo a obtermos:

As equipes escolares demandam ao capital – no nosso caso seriam ONGs e as “instituições públicas não estatais” – condições para um bom trabalho educativo. O Capital, seguindo seus interesses de lucro e perpetuação de poder, financia as pesquisas científicas e estas avalizam e

produzem instrumentos de mensuração que são entregues às escolas e possibilitam o acompanhamento pelo próprio capital do desempenho do trabalho dessas equipes. As equipes permanecem como aquelas que necessitam e demandam sempre mais, expropriadas de qualquer saber sobre o processo em curso, uma vez que a verdade que comanda não é o saber, mas a lógica capitalista de produção. Ou seja, o saber só é acessível por meio do capital (vejam as setas no esquema). “Essa relação econômica com o saber, efeito desse discurso, inscreve o ato educacional enquanto um produto em termos de mercado, em que a avaliação cifra o valor de cada um no sistema de trocas” (PASSONE, 2015, p. 408).

Checchia retoma a contribuição de Soler (2011) acerca da construção fantasmática, que liga o sujeito com os objetos de consumo, e afirma que nessa construção o sujeito é iludido “de que estará recuperando algo do gozo perdido ao consumir os objetos forjados pela tecnociência” (CHECCHIA, 2015, p. 352). Conforme conclui, “o gozo passa a ser regulado pela lógica do consumo. Assim, os indivíduos produzem para consumir e consomem para produzir” (CHECCHIA, 2015, p. 352).

Conforme já apontamos, o discurso capitalista é caracterizado como um discurso que não faz laço social, uma vez que o agente (\$) se endereça ao capital (S1) e não ao outro (S2), portanto é um discurso no qual o sujeito se relaciona com os bens de produção que lhes são ofertados como os produtos que podem fazer a máquina andar. E como lembrou Lacan (1978), ela anda tão bem que gira em círculos, ou seja, criando um movimento contínuo no qual não há incidência da impossibilidade: tudo parece possível, atingível, conquistável, adquirível.

Passone se pergunta se diante do furor avaliativo, o sujeito, tal qual o entendemos em psicanálise, resiste. “Como fantasma de nossa época, a avaliação tornou-se um poderoso mecanismo de produção de ‘valor’ sobre o objeto, um sintoma de nossa civilização orientada racionalmente à quantificação e mercantilização da vida” (PASSONE, 2015, p. 404). Ele aponta que ela funciona como um “Cavalo de Tróia cuja função consiste em minar uma cultura e instaurar uma nova ordem na administração dos ‘negócios’ do Estado” (PASSONE, 2015, p. 405).

Vemos operar uma redução da ideia de política que passa a ser

pensada como modelo de gestão e que opera no âmbito da resolutividade que propõe encaminhamentos objetivos. Voltolini afirma que a “regra é simplificar para melhor gerir” (2015b, p. 191) e sublinha uma “característica emblemática dos nossos tempos: no lugar da política, a administração” (VOLTOLINI, 2016a, p. 84).

Alinhada a essa proposição, constatamos a tendência crescente na Educação Infantil da adoção dos sistemas apostilados como forma de ensino. Um exemplo de privatização da educação pública, pois ainda que a escola permaneça como instituição direta da administração do estado, todo o conteúdo é adquirido de empresas que vendem esse produto. O sistema privado de ensino engloba tanto o uso de apostilas como o treinamento dos docentes e a avaliação sobre o uso adequado do material (CORREA & ADRIÃO, 2014). Os exercícios das apostilas são caracterizados por comandos simples, do tipo “Pinte a letra”, “Escreva várias vezes a letra A”, “Complete as palavras usando a letra ‘l’”. Pinte bem bonito”, além de exercícios de cópia de numerais tracejados, para crianças de quatro anos. Temas frequentes da educação infantil também são abordados, como o trabalho acerca da identidade da criança e seu pertencimento familiar. Conforme descrevem Adrião e Correa, em uma das páginas da apostila:

Há a imagem de um pai branco e de expressão feliz se barbeando em um banheiro; ao lado há outras imagens de diferentes cômodos da casa e o comando às crianças é para que recortem, do final da apostila, os objetos que devem estar em cada lugar e os coleem corretamente, sendo eles um creme dental e um pente, uma camisa, uma caneta e um jornal. Ora, fica evidente o modelo idealizado não apenas da família e da figura do pai, mas, também, o de uma dada estrutura social, em que pessoas, por exemplo, leem jornal! (2014, p. 390)

Os sistemas apostilados oferecem um parâmetro comum no qual as bases para um exame comparativo ficariam menos expostas a oscilações subjetivas. O material utilizado, o processo de formação do corpo docente e a avaliação da implementação do sistema, não comparecem mais como variáveis, mas como constantes para os estudos avaliativos. Conforme adverte Voltolini, nos dias de hoje a ciência “extrai sua notoriedade e,

sobretudo, seu poder atual da condição de prestadora de serviço a uma sociedade que clama pela igualdade no acesso a estes objetos que ela cria” (2009, s. p.).

Nesse sentido, a fala da professora que abriu o presente eixo pode ser escutada também da perspectiva de alguém que clama por objetos que possam dar conta da diferença que ela percebe em um aluno da sua classe que ainda não completou três anos. Não uma fala isolada, mas antes uma fala que denuncia a existência desse imaginário articulado às políticas preditivas. Seria possível já saber o que esse menino precisa para ter uma boa escolarização no futuro? Se ainda não temos condições de realizar um diagnóstico preciso em idade tão precoce, talvez isso fale da necessidade de envidarmos esforços nessa direção? Interessante notar que seu pedido por um diagnóstico e por formação específica, com o intuito de estar preparada para ser professora de uma criança autista, reclama ao mesmo tempo melhores condições de trabalho e também de escolarização para a criança. Mas ao contar um pouco mais sobre o dia a dia na escola, ela vai pontuando o quanto foi aprendendo com a própria criança e que pôde proporcionar um ambiente educativo no qual as idiossincrasias do aluno foram respeitadas e que, inclusive, ele estava bastante integrado à turma. Ou seja, seu pedido por instrumentalização parecia ser estimulado mais pela ideia de que existem outros elementos para subsidiar sua prática e que podem ser úteis, do que por uma vivência de algum impasse nesse processo de escolarização.

Conforme afirma Voltolini, há uma mudança no estatuto do objeto, que dentro do discurso capitalista, passa a ser tido como adquirível na realidade.

Que o objeto vença significa que no lugar de uma lógica (a lógica desejante) na qual cada objeto não seria percebido senão sobre um fundo de ausência (simbólico) em relação ao qual o brilho (fálico) se sustentaria, viria uma outra lógica, na qual o objeto é proposto como real e adequado a sua demanda, demanda que já não guardaria mais uma relação dialética com o desejo, sempre particular, mas que nasceria das qualidades contidas no objeto mesmo. (VOLTOLINI, 2009, s. p.)

Frente à insistência em sua fala, repetia que com *mais* elementos ela poderia fazer *mais ainda* e por consequência o aluno também, solicitamos

que ela contasse mais sobre sua prática e sobre suas necessidades cotidianas. A fazê-lo, a professora pôde reconhecer o percurso realizado em seu trabalho educativo como sendo difícil e também interessante.

Predição é o nome que a lógica avaliativa ganha no âmbito da educação infantil. Ela opera de duas formas: antecipando a detecção dos problemas e preparando o terreno para um processo de escolarização conforme os parâmetros estabelecidos. Impondo, assim, uma temporalidade da urgência, na qual quanto antes se detecta o problema antes será possível agir.

À solidão dos professores, que fizemos referência no início deste desenvolvimento, são ofertados protocolos e apostilas de modo a instrumentalizá-los para a tarefa educativa. Não é uma oferta de escuta à demanda de interlocução sobre o impossível do educar e suas formas contingentes, mas a proposta de uma relação delimitada por objetos avalizados pelo saber científico que promovem “uma relação entre um saber e um objeto que substitui, no caso, a relação entre sujeito e sujeito que é aquela onde o inconsciente faz sua marca pela transferência, sobredeterminando o destino do que se passará a” (VOLTOLINI, 2009, s. p.).

A prevenção ética, pensada como forma de dispor um ambiente e uma escuta sensível à criança, se fundamenta na temporalidade freudiana²³, ou seja, na incidência da retroação na construção do vivido subjetivamente. Essa dimensão temporal tem seu suporte na ideia de que um segundo momento terá efeito sobre acontecimentos anteriores que não são em si traumáticos ou definitivos no tocante a desenvolvimentos futuros. É nesse tempo conjugado entre um antes e um depois que uma dinâmica não determinista é colocada em operação. A ressignificação restitui uma escanção temporal ao imediato da predição: acontecimentos precoces podem ter destinos diversos e não há garantias de que quanto antes acontecer a detecção, melhor o prognóstico.

²³ Laplanche e Pontalis comentam que o termo *Nachträglichkeit*, a posteriori em português, é utilizado por Freud de forma a marcar sua ideia da temporalidade e da causalidade psíquica. “A noção começa por impossibilitar uma interpretação sumária que reduza a concepção psicanalítica da história do sujeito a um determinismo linear que considere unicamente a ação do passado sobre o presente” (LAPLANCHE & PONTALIS, 1992, p. 33).

CAP.5

A política do psicanalista em seu encontro com a educação

Digo-lhes de passagem – é, por exemplo, o que me justifica dizer que, já que certa vez calaram o meu bico no momento em que eu ia falar dos nomes do pai, nunca mais falarei sobre isso. Parece implicate, grosseiro. E depois – quem sabe? – existe até essa gente, os fanáticos da ciência, para me dizer – Continua a saber, como é que é, você tem que dizer o que sabe sobre os nomes do pai. Não, não direi o que é o nome do pai justamente porque não participo do discurso universitário.

Jacques Lacan

A descoberta freudiana do inconsciente e sua proposta de acessá-lo criando a psicanálise teve impactos no tecido social. Isso, pois, a clínica não é dissociada do social e o sujeito só se constitui na relação com o outro. Ou seja, essa divisão eu-outro, indivíduo-sociedade não funciona na psicanálise como delimitando dois campos distintos e apartados, ainda que a psicanálise seja comumente associada como sendo uma clínica do individual, que escuta *um* sujeito por vez na tranquilidade de *um* consultório.

O inconsciente é certamente coisa forte e complexa [...]. O conceito [de inconsciente] não foi, portanto, elaborado de um só golpe e continua aberto aos rearranjos, mas em todo caso, o inconsciente é reconhecido como indestrutível pois inerente ao ser que fala. O que não é indestrutível, ao contrário, e emerge historicamente, é o procedimento que permite lhe interrogar. Freud inventou a psicanálise como dispositivo para revelar o inconsciente, mas não o inconsciente ele mesmo. *A psicanálise fica, então, à mercê dos psicanalistas.* (SOLER, 2005, p. 16, tradução e grifos nossos)

Bem, isso já havia sido dito por Lacan quando trouxe para primeiro plano não apenas a teoria psicanalítica – seu famoso retorno a Freud –, mas o que os psicanalistas fazem dela. O inconsciente não foi inventado por Freud, sua invenção – da qual é sabidamente o Pai – foi a psicanálise, e esta fica *à mercê dos psicanalistas*. Em Milão, Lacan já havia advertido que era admissível que os psicanalistas fizessem semblante de que estavam ali “para que as coisas funcionassem no plano do sexual. O enfadonho é que eles acabam por acreditar nisso, e isso os congela completamente” (LACAN, 1978, p. 41, tradução nossa). Novamente, aparece o risco de os psicanalistas acreditarem em demasia no que a teoria propõe, de modo que eles encontram nela o que já estavam procurando: um saber prévio sobre o outro, saber este que o psicanalista encarna ao dirigir o paciente. O sexual deixa de ser um enigma, uma fenda que é condição do ser falante, para ser passível de cura e sutura.

Conforme afirma:

Se Freud trouxe algo, foi justamente para demonstrar que a neurose, enfim, é estritamente inserida em alguma parte de uma fenda que ele nomeia, que ele designa perfeitamente, que ele chama sexualidade, e ele fala disso de uma tal forma que o que está claro é justamente... que é nisso que o homem não está totalmente à vontade. (LACAN, 1978, p. 38, tradução nossa)

De modo que não se trata de uma superação ou reparação de uma falha estrutural, mas uma operação que permita ao sujeito encontrar “uma forma de mal-entendido no qual ele possa subsistir” (p. 52, tradução nossa).

Tampouco se trata de descobrir a peça que falta no quebra-cabeça, ou seja, para o psicanalista a interpretação “não é aquele saber que descobrimos no sujeito, mas o que se lhe acrescenta para dar-lhe sentido” (LACAN, 1992, p. 106).

Lacan parece não se cansar de tentar subverter a própria concepção de psicanalista, e por isso em tantos momentos ele os coloca – e se coloca também – na berlinda. Pois para ele, “o ato é aquilo mediante o qual o psicanalista se compromete a responder” pela psicanálise (LACAN, 2003f, p.

346). Ou seja, não existe psicanálise sem psicanalista, e o ato do psicanalista é o modo de efetivá-la.

Estando o psicanalista no centro do debate sobre o que é feito da psicanálise em seu ato, trazemos essa questão muito diretamente para nosso campo, de modo a pensar: o que esperar de um psicanalista em seu encontro com a educação? Esse esperar não é carregado de esperança ou expectativa, muito pelo contrário, é uma pergunta acerca da finalidade e, portanto, da política que o analista faz comparecer em seu ato no encontro com a educação.

Ao abordamos as políticas discursivas concernentes aos quatro mais um discursos propostos por Lacan, fizemos uma leitura sobre as políticas de Educação Infantil no Brasil de modo a evidenciar o agenciamento preponderante, seja de uma relação tecnicista universitária e universalizante, seja de uma lógica capitalista de produção pautada na relação entre os sujeitos e os objetos de consumo produzidos pela tecnociência.

Assim, os discursos entendidos como agenciadores de políticas discursivas, nos serviram como operadores de leitura das políticas públicas de modo que foi possível evidenciar e problematizar a forma como, na contemporaneidade, esse empreendimento educativo tem sido realizado. Extraímos, desse percurso, uma consequência para a teoria psicanalítica: ao se inserir na cultura e ser indissociavelmente individual e social, ela participa do debate acerca das políticas contemporâneas, de maneira que seus conceitos podem funcionar como operadores de leitura nesse campo. Na verdade, essa conexão vai mais longe ainda, pois a psicanálise se firma como teoria que suporta uma clínica na medida em que também põe seus conceitos à prova ao pensar o social. Foi esse empreendimento freudiano que deu à psicanálise uma pertinência para além dos consultórios particulares.

Nesse contexto, a própria psicanálise pode funcionar como mais um saber a ser apropriado na construção de uma explicação acerca do que falha na relação educativa. Fundamentando, assim, propostas de intervenção e adaptação no sentido de impedir desvios de rota indesejados e propagados pelo discurso competente. Claro que isso nos faz pensar que, mesmo sustentados pela teoria psicanalítica, tais eventos não são exemplos da

política do discurso analítico. E é justamente acerca da política desse discurso que pretendemos tecer considerações.

Das contribuições de Cifali, depreendemos que o impossível é “constitutivo da relação com o outro-sujeito” (2009, p. 162). A finalidade não está em reduzi-lo, uma vez que justamente por não haver garantias de sucesso colocadas de antemão, toda possibilidade da vida humana se efetiva. Diante do impossível estrutural, a impotência não é a única resposta.

Se a educação é o lugar exemplar do poder e da potência, seu sucesso insuficiente atestaria também que esse poder é, no entanto, limitado: o humano escapa às predeterminações, resiste às tentativas normativas como as de um empreendimento totalizante. Se esse poder se atualiza às suas custas, raramente atinge o que se quer: o outro se salva como sujeito, até na sua própria destruição, até na violência, até na loucura. (CIFALI, 2009, p. 162)

Esta é também uma forma de afirmar que o inconsciente é indestrutível, inerente ao sujeito falante e se seus efeitos podem ser lidos pela psicanálise, ela não é responsável por sua criação. Podemos falar de um inconsciente freudiano ou lacaniano na medida em que as discussões teórico-clínicas aportadas por esses autores comparecem no procedimento inventado para interrogar esta outra cena. Sem um aparato que o interpele ou signifique, o inconsciente é inapreensível pelos sujeitos falantes. Ele não existe sem a teoria que o traduz, tampouco a ela se reduz.

Imbert, ao distinguir moral e ética, ressalta o valor moral embutido em uma pedagogia que esvaziou a criança “de suas dimensões de sujeito” (2001, p. 82). Produzindo, assim, uma criança abstrata, genérica, *A-Criança*, como destacou Lajonquière (2010). Que fica à mercê de uma máquina destinada a ensinar: “máquina em que todas as relações são funcionalizadas; máquina fria, ausente, desprovida de qualquer desejo” (IMBERT, 2001, p. 84).

De acordo com o autor:

O mesmo é dizer que, resolutamente, a via ética é posta de lado; trata-se sempre de ocupar inteiramente, e a qualquer preço, um lugar abandonado, preencher vazios, reatar

vínculos. Cada qual com sua função, o pedagogo e o político visam recolocar as coisas em ordem. (IMBERT, 2001, p. 85)

A política que ancora as ilusões (psico)pedagógicas é da ordem da governabilidade do outro por parâmetros que são extraídos do saber científico e articulados à uma moral que aporta valores acerca dos bons hábitos necessários ao bom aluno.

Esse projeto político-pedagógico é distinto do que o autor aponta como sendo a visada ética que a psicanálise aporta ao campo educativo, libertando esse campo de uma lógica pedagogizante das relações professor-aluno. É o sucesso insuficiente dessa empreitada, que visa governar o outro, que atesta que esse poder é limitado. Como disse Cifali, o sujeito resiste, subsiste de diversas maneiras. Os sintomas escolares são, também, formas de fazer comparecer algo do sujeito que não se submete plenamente às tentativas de adaptá-lo a um ideal.

A ética do desejo – que assume o impossível como incontornável e ao mesmo tempo espaço de criação de possibilidades – está articulada com a política da separação, da subversão do sujeito, que inventa as condições para que ele possa dizer-se no campo do Outro. Campo do qual extrairá seus significantes-mestres.

Ao introduzirmos o terceiro eixo de nossa análise, fizemos referência à fala de uma professora que contou acerca de seu trabalho com uma criança e de sua suspeita de autismo. Em um primeiro momento, ela aponta que gostaria de ter mais recursos – fazendo alusão tanto à formação docente como a possibilidade de contar com um estagiário que acompanhasse a criança – para poder realizar um trabalho melhor. Nessa mesma roda de conversa, outra professora pede a palavra e conta sobre uma situação vivida em sua escola e de como a presença de um estagiário, em seu entendimento, apenas “tampava o sol com a peneira”, pois a professora de classe se desobrigava do aluno e o estagiário passava o dia passeando com a criança pelo pátio. A pergunta, que se desprende dessa conversa, toca o objetivo da ação educativa – era para isso que a criança ia à escola? – e permite que a primeira professora conte um pouco mais do que vinha realizando no cotidiano. Seu relato é rico de exemplos de atividades que

decidiu propor levando em consideração as peculiaridades do aluno; ela também apontava o que vinha recolhendo de efeitos do lado da criança. Em meio a suas colocações, foi possível marcar que era notável sua implicação com o trabalho em sua exposição e de como seu aluno estava se beneficiando desse investimento. Outra professora complementa dizendo: “não tem tecnologia que dê conta de fazer esse trabalho bom que você faz”. Restituindo, assim, uma dimensão possível à ação educativa e que não é passível de ser contada ou aferida pelo aporte de formação específica ou a colaboração de estagiários. É necessário deixar claro que a formação e a composição com estagiários são bem-vindas – e que toda ação se passa dentro de um contexto institucional que pode favorecer a presença de determinada discursividade –, mas não reside na existência dessas opções a garantia do trabalho educativo. Há uma dimensão intrínseca a escola e ao educador que estão implicadas na relação proposta ao aluno.

Nossa ação, na escuta da questão trazida, visou possibilitar que outros saberes comparecessem para dialogar com a necessidade que a professora pontuava: mais aportes para um bom trabalho, um diagnóstico que pudesse nomear esse estranho que habitava aquela criança, uma pauta que oferecesse parâmetros para sua ação. A premência de ter *mais* elementos impregnava todo seu fazer de modo que ele aparecia como sendo *menor*. Essa compreensão deixava invisíveis seus esforços e suas incertezas. Afinal, junto com o relato, vinham as perguntas: *o que fazia era o certo? era o esperado de um professor? qual era o objetivo do trabalho com aquela criança?* Se assumíssemos uma postura explicativa acerca da importância da conclusão de um diagnóstico apenas aos três anos, tomaríamos a palavra de modo a fundamentar determinada conduta. Obturando a fala dos professores em prol de um saber encarnado no psicanalista, o que poderia reforçar a ideia de que faltavam condições adequadas e formação condizente para um trabalho educativo.

A psicanálise e a educação, uma vez que são profissões impossíveis, encontram um mesmo ponto de origem: o desafio de se abrirem ao inesperado que é aportado pelo sujeito e que funciona como mola propulsora do laço ofertado seja ao aluno, seja ao analisante. Conforme destaca

Voltolini: “impossível não quer dizer ‘inexequível’, apontando, antes, para um *inalcançável* estrutural” (2011, p. 25, grifos no original).

Seguramente existem diferenças, e não são poucas, entre o psicanalisar e o educar. Mas tanto no psicanalisar como no educar, tal qual sustentados neste trabalho, toma-se o outro como inalienável a um saber prévio, ainda que a atuação como psicanalista e como educador estejam ancoradas inclusive em algum saber. “Como não considerar que a contingência [...] não seja o lugar por onde se demonstra a impossibilidade [...]?” (LACAN, 2003, p. 556). A escolha do sujeito é insondável, e nesse sentido, da ordem de um impossível de ser toda prevista.

O educar, entendido como sendo da ordem do agenciamento do discurso do mestre, não subjuga a criança aos seus ditames. Claro que há um constrangimento, no sentido de uma forçagem na transmissão do simbólico inerente à entrada na linguagem. Mas isso não significa empreender a adaptação do outro a um ideal visado e estabelecido pela cultura e avalizado pela ciência moderna. “O impossível da educação encontra aqui sua face expressamente positiva, quer dizer, é ela que chancela, que ratifica a liberdade humana. A educação mais bem-sucedida é a que fracassa, permitindo que a nova geração introduza o novo” (VOLTOLINI, 2011, p. 56). O tecido social é mantido apenas na medida em que ele possa ser reinventado. Não se trata da conservação eterna do mesmo, mas da transmissão de um legado que autoriza a nova geração inscrever o novo. O conceito de natalidade em Arendt (2005) aponta para essa dimensão da educação: é o inesperado aportado pelo novo que permite que o mundo se mantenha em movimento.

Lacan, na Introdução à edição Alemã de um primeiro volume dos *Escritos*, de 1973, escreve que “é por escapar (no sentido do tonel) que um discurso adquire seu sentido, ou seja, pelo fato de seus efeitos serem impossíveis de calcular” (2003a, p. 550). O sentido não escapa por debandada – não se dispersa ou foge – ele transborda como o líquido de um tonel. E é por escapar, que algo desse sentido é passível de ser captado. De modo que não há sentido do sentido, ou metalinguagem como insistiu Lacan. Haveria um sentido possível a ser captado do não-sentido; sendo que ele nunca seria capturado (dosado em seu peso e substância) em um sentido

maior que o abarcasse. O que transborda do tonel não é apanhável em outro recipiente qualquer. A imagem que poderia fazer jus à alegoria usada por Lacan talvez fosse a do moinho d'água: uma vez que há perda de água, essa perda mesma colocaria o moinho em movimento. Mas um tanto vira vapor, espalha-se pelo ar em gotículas infinitas.

Nesse mesmo texto, Lacan também comenta acerca da ciência e da metafísica. Ele fala dos tonéis nos quais o ser vivo abriga e nivela os conceitos e afirma que todos esses tonéis são fúteis. “Essa futilidade, eu a aplico, sim, inclusive à ciência, que manifestamente só progride pela via do *tapar buracos*. O fato de sempre consegui-lo é o que a torna segura” (LACAN, 2003, p. 551, grifos nossos). Logo adiante, no mesmo texto, ele explicita seu diálogo com Heidegger – que é citado nominalmente – e afirma: “a metafísica nunca foi nada e não poderia prolongar-se a não ser ao se ocupar de *tapar o furo da política*. Essa é sua base” (LACAN, 2003, p. 552, grifos nossos).

Primeiro, gostaríamos de destacar que Lacan afirma que, tanto a ciência como a metafísica, se propõem a tampar o buraco da política. O que faz da ciência mais uma metafísica e seu sucesso – nada surpreendente uma vez que sempre o consegue – a razão de sua segurança. É oportuno trazer um comentário de Askofaré acerca desse ponto:

eu diria que a determinação e inspiração tecnocientífica do político só pode conduzir a: retomar, na ordem da política, a metafísica da ciência moderna. Isso que se traduz pela implementação de operações que se tornaram equiparáveis a significantes mestres: experimentar, calcular, verificar, prever, avaliar, inovar. Em suma, dominar, submeter, e governar as relações e problemas do laço social sobre o fundo da *foraclusão* do sujeito, da *foraclusão* das “coisas do amor” e da *foraclusão* da contingência. (2005, p. 105, tradução nossa)

O uso que Askofaré faz do termo *significante-mestre* remete ao valor que este tem dentro do discurso universitário: um saber inquestionável, ao qual o sujeito se submete e em nome do qual fala. Não tem valor, portanto, de um *significante-mestre* do sujeito que carregaria um estilo próprio e singular. Por isso o autor fala da *foraclusão* da contingência, pois esses são

significantes-mestres da metafísica da ciência moderna, nomenclaturas cientificamente sustentadas.

Em segundo lugar, há uma diferença substancial no que se define como política para a psicanálise, de modo que toda crítica de Lacan aos analistas já evidenciava o risco da metafísica como sendo o da crença no engodo do saber que se joga na análise. A política da psicanálise é aquela que se ancora no *objeto a*, aquela que capta um sentido fortuito de um não-sentido que transborda, portanto, uma política que não é a da busca de um *sentido acerca do sentido* mas do acolhimento da fala de um sujeito que descompleta e atualiza a língua. Não é à toa que Lacan prossegue seu comentário lembrando o discurso universitário e afirmando que o chiste não só é o que ele pode produzir de melhor como é exatamente o que o amedronta. O chiste, essa formação do inconsciente que precisa do outro para efetivar-se e cujo sentido só acontece caso se produza nesse outro o efeito do riso e da graça.

Não é pelo fato de o sentido de sua interpretação ter surtido efeitos que os analistas estão com a verdade, pois, mesmo que ela seja precisa, seus efeitos são incalculáveis. Ela não atesta saber algum, visto que, tomando-o em sua definição clássica, o saber se verifica por uma possível previsão. (LACAN, 2003a, p. 555)

A interpretação, tanto quanto o chiste, se ancora em uma possível previsão. Mas em nenhum momento eles podem prescindir do outro, o único que poderá atestar o valor seja do chiste, seja da interpretação. Os efeitos são incalculáveis, imprevisíveis e acontecem no *après-coup*.

O que se espera de um psicanalista em seu encontro com a educação? Apenas que sustente seu ato em uma articulação ético-política, o que significa possibilitar que o discurso não fique congelado em um saber único, que o sujeito não seja tomado exclusivamente como objeto de saberes e medidas e que haja espaço para que o próprio sujeito participe dessa construção com seu saber.

Não há garantias de uma boa educação. Não há certeza de que, sejam os alunos, sejam os professores, escolherão implicar-se

subjetivamente em seus percursos. O trabalho está em promover condições para que, contingencialmente, isso aconteça.

É justamente porque a psicanálise não é uma teoria que fundamenta a educação que o psicanalista tem algo a dizer sobre o educar. Lembramos uma colocação de Lacan, publicada em seu texto *O aturrito*, de 1972, mas que também foi escrita no quadro negro por ocasião de sua conferência em Milão: “Que se diga fica esquecido por trás do que se diz no que se ouve” (2003b, p. 448). Frase complexa, enigmática e de interpretação fatigante. Seguindo algumas das indicações presentes no texto, obtemos que, “Que se diga” é feito sujeito da frase por aquilo que vem na sequência de modo que o sujeito fica esquecido por trás do que o predica. Mas esse semblante de certeza está inscrito na forma modal presente em “que se diga”. O predicado outorga uma verdade como se fosse inerente ao sujeito, mas nisso a dimensão do dizer é esquecida em prol do que foi dito. Escolhemos destacar um ponto, que o próprio Lacan anuncia, “para que um dito seja verdadeiro, é preciso ainda que se o diga, que haja nele um dizer” (2003b, p. 449). Mas, que se diga [esse dizer], fica esquecido por trás do que se diz no que se ouve, ou seja, é impossível dizer toda a verdade. Fazendo uso da equivocidade da língua, Lacan escreve: “tudo que parecê, por um semblante de comunicação, é sempre sonho, lapso ou *joke*” (2003b, p. 492).

De modo que não há uma forma exata de transmitir um conhecimento. A crença na pedagogia como ciência que embasa a educação fornecendo ao educador os meios adequados para favorecer o desenvolvimento esperado da criança oblitera a equivocidade da língua e o desencontro estrutural entre adulto e criança. Como se um professor e um aluno formassem um par no qual um ensina e outro aprende.

Foi necessário reconhecer que a presença do inconsciente introduz entre educador e educando um controle *impossível* sobre qualquer cartilha de bons procedimentos educacionais, pondo em xeque a ficção do *contrato* entre eles na direção de melhores resultados. (VOLTOLINI, 2011, p. 12, grifos no original)

A psicanálise restitui uma descontinuidade ao campo educativo, de modo que a relação professor-aluno não seja tomada como complementar,

na qual cada um deve desempenhar bem o seu papel segundo a pauta pedagógica hegemônica para atingir o objetivo prometido de partida.

Se hoje vemos a predominância do discurso universitário no campo educativo, a ação do psicanalista visaria justamente promover o resgate do educar subvertendo a lógica médico-pedagógica vigente. Possibilitando, assim, que o fazer educativo não fique restrito às certezas que a pedagogia científica lhe coloca. Essa seria sua função desalienante, possibilitando que tanto os professores como os alunos compareçam como sujeitos nessa relação.

Ponnou empreende uma análise do conjunto do *corpus* lacaniano sobre a temática da educação e destaca o reconhecimento de um impossível que reside no centro da relação educativa:

Lacan instaura uma forma de dialética do laço do sujeito com o Outro, em que o prazer se desvela nas imperfeições da linguagem. A partir disso, o educador sustenta o campo da linguagem – do Outro – de modo que o sujeito possa hospedar sua singularidade e sustentar seu desejo. (PONNOU, 2017, p.135)

Os saberes podem comparecer como elementos do campo educativo, mas educar não é equivalente a executar um programa pedagógico estabelecido alhures. A educação não ficaria, portanto, toda ela submetida ao pedagógico. Educar é sustentar o campo do Outro para que a criança possa encontrar nele os meios para dizer-se singularmente.

Assim, a política do psicanalista em seu encontro com a educação pretende possibilitar que o educador se defronte com a pergunta: você se autoriza de que na sua *práxis* educativa? Havendo um encontro imponderável entre o saber pedagógico – sem o qual um professor não se reconhece e nem é reconhecido como tal no campo educativo – e o contingencial de uma *práxis* irreduzível a qualquer saber.

A ambição e o esforço da pedagogia de organizar um ato cientificamente balizado, a partir de todo o conhecimento erigido sobre a criança e o ato educativo, não deveria levá-la a inviabilizar o ato educativo. Este – e é isto que lembra a psicanálise – se inscreve sempre numa impossível equação entre um adulto, que espera

ver reproduzida no outro uma ordem que ele representa e ama, apesar de tudo, e uma criança que resiste a ser mero objeto dessa investida educativa, que a anularia num nível absolutamente decisivo para sua vida, se bem-sucedida. (VOLTOLINI, 2011, p. 72)

Espera-se de um psicanalista que ele faça funcionar o seu saber como um semi-dizer de modo a abrir espaço para a implicação subjetiva do professor em seu ato educativo. Outorgando-lhe, assim, a possibilidade de autorizar-se de seu percurso, de suas inquietações, e também – por que não? – de seus não-saberes.

Cabe explicitar que ao mencionarmos o não-saber não estamos tomando-o como equivalente de uma falta-de-saber, o que nos remeteria novamente à suposição de um saber que se presumisse todo e que pudesse ser atingível conforme explicitado na lógica do discurso universitário. Com isso falamos de uma *práxis* educativa singular, mas não solitária, que se efetiva em solo comum – por exemplo, a escola – mas não de maneira homogênea.

Dessa forma, o psicanalista pode autorizar que o professor saia do lugar que lhe é outorgado no discurso do mestre moderno – universitário – para relançar sua aposta de educar o outro tendo por verdade sua própria divisão subjetiva. Ou seja, que \$ fique no lugar da verdade, por um lado, faz com que o professor tome o aluno como um indivíduo uno, consistente, mas por outro, faz com que sua divisão subjetiva possa comparecer como saber insabido. Assim, o professor é, ao mesmo tempo, o significante-mestre que agencia o discurso, e efeito desse discurso. O professor “é efeito de seu ensino”, dirá Lacan (2003, p. 305). E o psicanalista, em seu encontro com a educação, pode fazer comparecer essa dimensão descontínua própria do sujeito ao degelar o par solidificado em uma relação imaginária na qual apenas um detém todo o saber.

Considerações finais

Ao tratarmos das inquietações políticas no campo da Psicanálise e Educação fizemos, inicialmente, um resgate da instituição deste campo no Brasil que tomou como ponto de partida a proposta de que a relação entre ambos não seria de aplicabilidade de um sobre o outro. A discussão acerca da ética da psicanálise e a ênfase dada ao educar como sendo da ordem de um possível que toca ao impossível estrutural, mas não o oblitera, embasou o recorte de nossa questão. A política foi tomada em sua pluralidade, uma vez que cada um dos discursos propostos por Lacan agencia uma política que lhe é própria. Com essas considerações articulamos um entendimento acerca da política própria ao discurso analítico para, então, abordarmos seus efeitos no campo educativo.

O debate acerca das políticas públicas indutoras de parâmetros que balizam a Educação Infantil no Brasil permitiu que extraíssemos as concepções a eles subjacentes. Assim, o trabalho se configurou como sendo da ordem de uma interpretação de eixos lógico-históricos, o que nos permitiu fazer um recorrido da história do estabelecimento da Educação Infantil como etapa da Educação Básica.

A análise sustentada pela formulação lacaniana dos discursos possibilitou que demonstrássemos o ponto de alienação no qual as políticas públicas ancoram suas proposições. Se falamos do discurso do mestre, este é agenciado na medida em que se pretende governar o outro; se falamos do discurso universitário, este se agencia em nome de um saber consagrado que toma o outro por objeto; se falamos do discurso capitalista – justamente por não haver uma relação do agente com o outro e por ele se efetivar no curto-circuito que propõe uma relação direta entre objeto e sujeito –, ele é agenciado na medida em que o sujeito é governado pelos objetos produzidos pelas tecnociências.

Ao depreendermos três eixos, nomeados por significantes extraídos de nossa leitura, destacamos a direção que as políticas públicas imprimem para o campo da Educação Infantil. Assim, o primeiro eixo, batizado de

assistencialista, evidenciou que ao pretender solapar o debate acerca do cuidado intrínseco ao atendimento do bebê e das crianças pequenas sob o vértice da educação, alçou-se a primeiro plano uma prática pedagógica fazendo que o cuidado – tido como eminentemente assistencial – fosse rechaçado como secundário, ou ainda, uma atividade menor. Um ideário educativo-pedagógico se impôs com pretensões de superar um modo de relação entendida como assistencialista. Os ruídos, evidentes no cotidiano das creches e EMEIs, dão notícia do retorno incômodo dessa tensão que não consegue ser resolvida por força do império do pedagógico.

O segundo eixo, nomeado de políticas diagnósticas, visou demonstrar o empuxo à explicação do fracasso escolar por meio do saber especialista. Ou seja, diante de um mal-estar persistente no campo educativo, uma resposta possível foi engendrada a partir da lógica: nomear para encaminhar. Quando abordamos as políticas diagnósticas, na verdade, falamos dessas formas de captura do sujeito, que pretendem medir, controlar e prescrever soluções para um desenvolvimento que se aproxime do ideal propagado. Esse empreendimento alicerçou-se no entendimento de que há um desenvolvimento infantil esperado e que a pedagogia, ao conhecê-lo com os aportes advindos da psicologia, pode instrumentalizar o professor para que ele o favoreça. O não cumprimento desse programa, ou seja, os desvios que são medidos a partir desse ideal desenvolvimentista são abordados como problemas concernentes aos especialistas e para tanto são encaminhados com fundamento em um diagnóstico muitas vezes presumido.

As políticas preditivas, nesse cenário, apontaram ao mesmo tempo para uma radicalização da lógica diagnóstica na atualidade e uma especificidade da atenção voltada à primeira infância que reside na ideia de prevenção a tempo. Como se a junção desses dois orientadores, a saber, a premência do encaminhamento com a consequente localização do problema sob um nome engendrado na racionalidade médica e a precocidade da intervenção preconizada como tempo ideal na prevenção de problemas, produzissem em seu encontro o lastro dessas políticas. A predição é apreendida como ponto de ancoragem das ações e acaba reverberando no fazer educativo ao produzir um imaginário de que quanto antes for detectado e circunscrito o problema melhor a possibilidade de preveni-lo ou corrigi-lo.

Fica de fora o efeito iatrogênico dessa proposição na própria criação dos problemas que supostamente pretende identificar, tampouco é considerada a mercantilização das soluções que precisam ser ágeis e são produzidas dentro da lógica do discurso capitalista. Assim, fica difícil separar se tal tecnologia é necessária para avaliar e detectar determinado problema ou se, por existir a tecnologia, caçamos os problemas e lemos o mundo a partir desse crivo.

Ainda que as previsões de Mannoni (1976) não tenham se confirmado – pois justamente vemos a proliferação do discurso da técnica e da ideia de uma classificação generalista, abrangente e não conflitante dos manuais tipo DSM -, sua indicação acerca de um entendimento da ação da psicanálise nesse cenário foi central. A ideia de uma política subversiva, que pretende causar questões nas quais os sujeitos possam implica-se, permitiu que estabelecêssemos uma diferença entre a política do discurso analítico e o que é feito em nome da psicanálise. Nosso percurso ressaltou que a psicanálise pode, ela mesma, ser tomada como mais um saber em nome do qual se faz conjecturas, sejam elas políticas ou clínicas, de maneira que, como teoria, ela também é apropriada e agenciada segundo a política dos diversos discursos. A discussão que fizemos acerca do higienismo ou ainda sobre o ideário psicopedagógico e sua incidência no campo educativo dão mostras disso.

Outro exemplo pôde ser extraído da querela acerca da orientação, corrente nas creches, de que não se deve usar o *manhês* com os bebês sob o risco de infantilizá-los e também que o uso correto da fala incentivaria que os bebês falassem corretamente. Em nossa análise criticamos tal postura e apontamos que condutas desse tipo são agenciadas sob a égide do discurso universitário. No entanto, propor enfaticamente o uso do *manhês* como uma maneira de se levar em conta a primazia da constituição subjetiva – ou seja, levantar essa bandeira e defendê-la em nome da psicanálise – é aderir ao discurso universitário tanto quanto a proposta que se quer combater.

Como consequência desse debate, descolamo-nos da ideia de tomar a política como *una*. O trabalho com os discursos, propostos por Lacan, abriu a possibilidade de abordarmos a política do discurso do analista como uma dentre outras. E, nesse sentido, demonstrarmos a articulação entre ética e

política intrínseca a *práxis* do psicanalista. Para que a psicanálise não seja apropriada apenas como mais uma teoria acerca das vicissitudes humanas é preciso que haja um analista que a presentifique com seu ato.

Assim, pudemos retomar os pontos próprios ao campo da Psicanálise e Educação e pensar quais os efeitos da política do analista nesse contexto. Uma educação é possível na medida mesma em que não se ambicione obturar o impossível estrutural no qual essa *práxis* se engendra. A imprevisibilidade dos efeitos e até mesmo o sucesso insuficiente estão postos logo de partida no empreendimento educativo. Possibilitar que o professor se interrogue acerca do que lhe chega como saber prévio – que pauta a ação educativa como sendo da ordem de um programa a ser cumprido – é uma forma de desaliená-lo, possibilitando que ele se implique em seu fazer. A política do analista visa promover as condições para que o professor se separe do que lhe é imposto como sendo a forma esperada e ideal de agir na relação com o educando e produza, nessa abertura, um saber que lhe diga respeito.

O campo da Psicanálise e Educação, tal qual fundamentado no presente trabalho, toma o mal-entendido como estrutural, incontornável e, por isso mesmo, campo da criação humana, ainda.

Pós-escrito

*Mi unicornio y yo
hicimos amistad,
un poco con amor,
un poco con verdad.*

Silvio Rodríguez

O trajeto pode ter sido tortuoso. Eu seguramente vivi a sinuosidade do caminho ora como alguém que se surpreende com a bela vista que uma curva oferece, ora mareada por ter os olhos pregados no chão e perder de vista o horizonte, tão necessário para quem tem um longo caminho a percorrer.

Arrematar a escrita é também uma oportunidade de escolher uma forma de concluir. E isso ressignifica o percurso. O que escolho extrair dele e ofereço como ponto final, provavelmente, revela mais das minhas escolhas do que todo o caminho percorrido. Pois o caminho foi feito de escolhas, mas também de deriva.

Valho-me de um conto de Cortázar para encontrar as palavras finais desse trabalho. Em *Axolotl* o escritor conta de suas visitas ao *Jardin des Plantes* em Paris e de como admirava certa variedade de anfíbio chamado axolote – que justamente dá nome ao conto. Como o leitor descobre no próprio texto, “os axolotes são formas larvais, providas de brânquias, de uma espécie de batráquios do gênero *amblistoma*” (CORTÁZAR, 2007, p. 161). A descrição é detalhada. Cortázar destaca que os traços rosados de aspecto asteca e o cartaz em cima do aquário informam que é um espécime mexicano e “em ambos os lados da cabeça, onde deviam ser as orelhas, cresciam-lhe três raminhos vermelhos” (2007, p. 161, tradução nossa).

Houve um tempo em que eu pensava muito nos axolotes. Ia vê-los no aquário do *Jardin des Plantes* e ficava horas olhando-os, observando sua imobilidade, seus imperceptíveis movimentos. Agora sou um

axolote. (CORTÁZAR, 2007, p. 169 , tradução nossa)

Há certo fascínio que impera nessa relação, que faz com que o personagem do conto vá ao aquário e passe horas ali, mirando os axolotes. A narrativa constrói uma passagem na qual, no início, aparece um homem que admira o pequeno anfíbio e, ao final, torna-se ele mesmo um axolote. Isso já está posto no primeiro parágrafo do conto. Nele, o leitor fica sabendo que *houve um tempo* em que o personagem pensava muito nesses bichinhos, e que *agora* é um deles.

O passado e o presente, assim como a divisão eu-outro, se esfumam. Não há uma linearidade temporal pautada em uma relação de causa e efeito, ainda que existam dois tempos conjugados logicamente. Não há dois seres distintos que são depreendidos dessa experiência, ainda que no princípio o personagem-narrador pudesse se referir a um *eu* diferente e separado de um *ele*.

Houve um tempo, posso dizer, que me interessava pelo tema da política e suas relações com a psicanálise. Esse interesse foi ganhando novos contornos quando passei a pesquisar no campo da Psicanálise e Educação.

Poderia terminar esse trabalho neste ponto exato. Mas o conto permite que eu siga um pouquinho mais na construção de uma narrativa que toca o inquietante de um tema que vem me acompanhando nos últimos anos.

Em seu último parágrafo, Cortázar escreve:

Agora sou definitivamente um axolote, e se penso como um homem é só porque todo axolote pensa como um homem dentro de sua imagem de pedra rosa. Parece-me que de tudo isto pude comunicar-lhe algo nos primeiros dias, quando eu ainda era ele. E nesta solidão final, a qual ele já não volta, consola-me pensar que talvez vá escrever sobre nós, pensando imaginar um conto, vá escrever tudo isto os axolotes. (2007, p. 168, tradução nossa)

Depois de um mergulho no que eu acreditava ser o objeto da pesquisa, percebi que isso também era eu mesma, e – como é possível supor – havia o risco de perder-me aí ao não ver sentido outro para além da própria experiência.

Encontrei na escrita o fio que alinhavava – que inscreveu a letra preta no fundo branco – o registro de um debate que foi empreendido na companhia de autores referência para o tema proposto. E com isso foi sendo tecida uma produção que se insere no campo de saber acadêmico, e que me coloca como autora desse percurso que hoje se transmite.

Pensando imaginar um trabalho acadêmico, escrevi tudo isso.

Referências

- ALEMÁN, Jorge. **Lacan, la política en cuestión... : conversaciones, notas y textos**. Bs As: Grama Ediciones, 2010.
- ALMEIDA, S. F. C. de O papel da escola na educação e prevenção em saúde mental. **Estilos clin.**, São Paulo , v. 3, n. 4, p. 112-119, 1998 . Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281998000100015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: jun. 2016.
- AQUINO, L. M. L. de. ; VASCONCELLOS, V. M. R. de. Orientação Curricular para a Educação Infantil: Referencial Curricular Nacional e Diretrizes Curriculares Nacionais. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de (org.). **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- ARAGÃO, R. O. de & MARIN, I. K. Entre o estranho e o familiar – desafios para a prevenção. **Estilos da Clínica**, Brasil, v. 19, n. 1, p. 57-66, apr. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/81001>>. Acesso em: 5 apr. 2017.
- ARENDT, H. Filosofia e política (1954). In: ARENDT, H. **A Dignidade da política** (3ª ed., p. 91-190). Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- _____. Algumas questões de filosofia moral. In: ARENDT, H. **Responsabilidade e julgamento** (p. 112-212). São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- _____. A crise na educação. In: ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro** (5ª ed., p. 221-247). São Paulo: Perspectiva, 2005.
- ASKOFARÉ, S. Politique, Science et psychanalyse. De l'“aversion de la contingence” à une “politique du symptôme”. **Revue de psychanalyse**, n. 2, 2005.
- BRASIL. **Criança feliz – Entenda o programa**. Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário, Brasília, 2016. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/crianca-feliz/entenda-o-programa>> Acesso em: nov. 2016.
- _____. **Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação**. Brasília: MEC, 2012.
- _____. **Resolução CNE/CEB 5/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez. 2009.
- _____. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2005.
- _____. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v.1,2 e 3, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos_p.pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: nov. 2016.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Lei n 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf?sequencia=3>>. Acesso em: nov. 2016.
- _____. **Política Nacional de Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de

- Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994, 48 p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002610.pdf>>. Acesso em: nov. 2016.
- _____. **Estatuto da criança e do Adolescente. Brasília. Lei 8069**, 13 de julho 1990. Constituição e Legislação relacionada. São Paulo. Cortez, 1990. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos.p.d/lei8069_02.pdf>. Acesso em: nov. 2016.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Imprensa Oficial, Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: dez. 2016.
- _____. **Legislação e normas da educação pré-escolar**. Brasília, Ministério da Educação e Cultura, 1979. Disponível em : <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002418.pdf>>. > Acesso em: dez.2016.
- _____. **Decreto-lei n. 2.024**, DE 17 de fevereiro, 1940. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2024-17-fevereiro-1940-411934-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: nov. 2016.
- _____. **Lei n. 2040** de 28 de setembro de 1871. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM2040.htm> Acesso em: nov. 2016.
- CALLIGARIS, C. Limininar. In: ARAGÃO, L. T.; CALLIGARIS, C.; COSTA, J. F. e SOUZA, O. (orgs.). **Clínica do social**. São Paulo: Escuta, 1991.
- CARVALHO, J. S. Política e educação em Hannah Arendt: distinções, relações e tensões. **Educ. Soc.** [on-line]. Campinas , v. 35, n. 128, p. 813-828, set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000300813&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 18 jan. 2016.
- CESAR, A. C. **Poética**. (1952-1983). 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- CERISARA, A. B. Referencial Curricular nacional para educação infantil no contexto das reformas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 326-345. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf>>. Acesso em: nov. 2016.
- _____. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**. Florianópolis, n. Especial, jul.-dez., 1999. p. 11-21. <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10539/10082>>. Acesso em: 18 jan. 2016.
- CHECCHIA, M. **Poder e política na clínica psicanalítica**. São Paulo: Annablume, 2015.
- _____. O inconsciente é a política? **Stylus: Revista de Psicanálise**, Rio de Janeiro, n. 22, mai. 2011, p. 69-79.
- CHECCHIA, M.; CONTANCIO, R. M. & PAROLA, M. B. Thesaurus: Política. **Stylus Revista de Psicanálise**, Rio de Janeiro, n. 22, mai. 2011, p. 125-160.
- CIFALI, M. Ofício “impossível”? uma piada inesgotável. **Educ. em rev.** Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 149-164, abr. 2009.
- _____. Demarche clinique, formation e écriture. Perspectives en éducation et formation. (p. 119-135) In: Paquay, L. et al. (ORGS). **Former des**

- enseignants professionnels : quelles stratégies ? quelles compétences ?** Bruxelas : De Boeck Supérieur, 1996. Disponível em : <http://www.cairn.info/former-des-enseignants-professionnels--9782804137403-page-119.htm> Acesso em: 18 jan. 2016.
- COSTA, J. F. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- CORREA, B. ADRIÃO, T. O material apostilado utilizado em pré-escolas municipais paulistas: análise de dois casos. **RBPAE**. v. 30, n. 2, p. 379-396, mai.-ago., 2014. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/viewFile/53681/33096>. Acesso em: abr. 2017.
- CORTÁZAR, J. Axolotl. In: CORTÁZAR, J. **Final del juego**. Buenos Aires: Punto de Lectura, 2007.
- _____. **Algunos pameos y otros prosemas**. Barcelona: Plaza & Janés, 1998.
- CRESPIN, G. **Paroles de tout-petits. À l'écoute des enfants en crèche**. Paris: Albin Michel, 2006.
- _____. **A clínica precoce: o nascimento do humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- DUNKER, C. I. L. **Mal-estar, sofrimento e sintoma: uma psicopatologia do Brasil entre muros**. São Paulo: Boitempo, 2015.
- _____. **Estrutura e constituição da clínica psicanalítica: uma arqueologia das práticas de cura, psicoterapia e tratamento**. São Paulo: Annablume, 2011.
- DUNKER, C.; PAULON, C. P.; MILÁN-RAMOS, J. G. (orgs.). **Análise psicanalítica de discurso: perspectivas lacanianas**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2016.
- FERNANDES, G. Aportação à higiene mental escolar. **Arq. Neuro-Psiquiatr.**, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 310-319, set. 1947. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-282X1947000300008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 6 jun. 2016..
- FINK, B. Ciência e psicanálise. In: FELDSTEIN, R.; FINK, B.; E JAANUS, M. (orgs.). **Para ler o seminário 11 de Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- FIORAVANTI-BASTOS, A. C. M., FILGUEIRAS, A. E MOURA, M. L. S. Avaliação do *Ages and Stages Questionnaire-Brasil* por profissionais da Educação Infantil. **Estudos de Psicologia**, Campinas, 2016, p. 293-301.
- FONSECA, P. F. O laço subjetivante na relação educador-bebê ou a surpresa como dimensão ética. In: KUPFER, M. C. M.; BERNARDINO, L. M.; F. E MARIOTTO; R. M. M. (orgs.). **De bebê a sujeito: a metodologia IRDI nas creches**. São Paulo: Escuta/FAPESP, 2014.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FREITAS, L. C. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neo-tecnicismo? In: PINO, I; ZAN, D. (orgs.). **Plano Nacional da Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos**. Brasília: INEP, 2013.
- FREUD, S. Análisis terminable e interminable (1937). In: FREUD, S. **Obras Completas**. Buenos Aires: Amorrortu, 1993a.

- _____. Novas conferências introdutórias à psicanálise, conferência 34: Esclarecimentos, explicações, orientações (1933). In: FREUD, S. **Obras completas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010a.
- _____. O Mal-estar na civilização (1930). In: FREUD, S. **Obras completas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010b.
- _____. Prólogo a *Juventude abandonada* de August Aichhorn (1925). In: FREUD, S. **Obras completas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011a.
- _____. Psicologia das massas e análise do eu (1921). In: FREUD, S. **Obras completas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011b.
- _____. Lo ominoso (1919). In: FREUD, S. **Obras Completas**. Buenos Aires: Amorrortu, 1993b.
- _____. Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico (1914). In: FREUD, S. **Obras Completas**. Buenos Aires: Amorrortu, 1993c.
- _____. Totem e tabu (1912-1913). In: FREUD, S. **Obras completas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- FUKUDA, J. E. Considerações a respeito da prevenção em saúde mental na primeira infância. In: KUPFER, M. C. M.; BERNARDINO, L. M. F.; MARIOTTO, R. M. M. (orgs.). **De Bebê a sujeito a metodologia IRDI nas creches**. São Paulo: Escuta/FAPESP, 2014.
- FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL, FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, FUNDAÇÃO LEMANN, INSTITUTO ABCD, INSTITUTO C&A, INSTITUTO DYNAMO, **Diálogos sobre a avaliação na primeira infância**. 2014. Disponível em: <http://institutocea.gesdoc.com.br/api/arquivo_inline/2753>. Acesso em: jan. 2017.
- GUARIDO, R. L. A biologização da vida e algumas implicações do discurso médico sobre educação. In: CRP-SP; GIQ (ORGS). **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- HADDAD, L. A relação creche-família: relato de uma experiência. **Cad. Pesq.**, São Paulo, fev. 1987, p. 70-78.
- IMBERT, F. **A questão da ética no campo educativo**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- _____. **Vers une Clinique du pédagogique: un itinéraire en sciences de l'éducation**. Paris: Matrice, 1992.
- JORGE, M. A. C. Discurso e liame social: apontamentos sobre a teoria lacaniana dos quatro discursos. In: RINALDI, D., JORGE, M. A. C. (orgs.). **Saber, verdade e gozo: leitura de O seminário, livro 17, de Jacques Lacan**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2002.
- _____. **Sexo e discurso em Freud e Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- KISHIMOTO, T. M. Os jardins de infância e as escolas maternais de São Paulo no início da República. **Cad. Pesq. Fundação Carlos Chagas**: fev. 1988. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/760.pdf>>. Acesso em: jan. 2017.
- KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006. Disponível em:

- <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 1 abr. 2017.
- _____. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Cad. Pesq.** São Paulo, 42, p.54-62, ago. 1982. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/586.pdf> Acesso em: maio de 2016.
- _____. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** Achiamé, Rio de Janeiro, 1982.
- KUHLMANN JR., M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G. & PALHARES, M. S. (orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios.** Campinas-SP: Autores Associados, 2005.
- _____. O jardim-de-infância e a educação das crianças pobres. In: MONARCHA, C. (org.). **Educação da Infância brasileira: 1875-1983.** Campinas: Autores Associados, 2001.
- _____. Histórias da educação infantil brasileira. **Rev. Brasileira de Educação.** mai., jun., jul., ago., 2000. p. 5-18. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>> Acesso em: dez. 2016.
- _____. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.
- KUPFER, M. C. M. Em defesa das crianças tontas (Prefácio). In: LAJONQUIÈRE, L. **Figuras do Infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças.** Petrópolis: Vozes, 2010.
- _____. **Educação para o futuro: Psicanálise e educação.** São Paulo: Escuta, 2000.
- _____. **Freud e a educação: o mestre do impossível.** São Paulo: Scipione, 1989.
- KUPFER, M. C. M.; BERNARDINO, L. M. F.; MARIOTTO, R. M. M. Metodologia IRDI: uma intervenção com educadores de creche a partir da psicanálise. In: KUPFER, M. C. M.; BERNARDINO, L. M. F.; MARIOTTO, R. M. M. (orgs.). **De bebê a sujeito a metodologia IRDI nas creches.** São Paulo: Escuta/FAPESP, 2014.
- KUPFER, M. C. M. et. al. O valor preditivo de indicadores de risco clínico para o desenvolvimento infantil: um estudo a partir da teoria psicanalítica. **Lat. Am. Journal Of Fund. Psycopath.** On-line, v. 6, n. 1, p. 48-68, mai. 2009. Disponível em: <http://www.psicopatologiafundamental.org/uploads/files/latin_american/v6_n1/valor_preditivo_de_indicadores_clinicos_de_risco_para_o_desenvolvimento_infantil.pdf>. Acesso em: set. 2016.
- KUPFER, M. C. M. & LERNER, A. B. C. Retratos do mal-estar contemporâneo na Educação Infantil. In: VOLTOLINI, R. **Crianças públicas, adultos privados.** São Paulo: Escuta/FAPESP, 2016.
- KUPFER, M. C. M & VOLTOLINI, R. Uso de indicadores clínicos em pesquisas de orientação psicanalítica: um debate conceitual. In: LERNER, R. & KUPFER, M. C. M. **Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa.** São Paulo: Escuta, 2008.
- LACAN, J. **Du discours psychanalytique.** (1972) Itália, Milão, La Salamandra, 1978. Disponível em: <http://www.valas.fr/IMG/pdf/IIIIlin_Italia_chap-3.pdf>. Acesso em: fev. 2017.

- _____. Intervention de Jacques Lacan. Congrès de l'École Freudienne de Paris la Grand-Motte, 1973. **Lettres de l'École Freudienne**, n. 15, p. 69-80, 1975. Disponível em: <<http://aeicpp.free.fr/lacan/1973-11-02.htm>>. Acesso em: jan. 2017.
- _____. Introdução à edição alemã de um primeiro volume dos Escritos. (1973). LACAN, J. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003a.
- _____. **O seminário, livro 20: mais, ainda** (1972-73). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- _____. O aturdito (1972). In: LACAN, J. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003b.
- _____. **O seminário, livro 18: de um discurso que não fosse do semblante** (1971). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- _____. Radiofonia (1970). In: LACAN, J. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003c.
- _____. Alocução sobre o ensino (1970). In: LACAN, J. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003d.
- _____. **O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise** (1969-70). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.
- _____. O ato psicanalítico. (1967-68). In: LACAN, J. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003e.
- _____. Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola (1967). In: LACAN, J. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003f.
- _____. (1966-1967). **Le séminaire de Jacques Lacan. Livre 14: la logique du fantasme**. Seminário inédito.
- _____. O lugar da psicanálise na medicina (1966). In: **Opção Lacaniana** n. 32, dez. 2001.
- _____. A ciência e a verdade (1966). In: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998a.
- _____. Abertura desta coletânea (1966). In: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998b.
- _____. **O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise** (1964). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998c.
- _____. **O seminário, livro 7: a ética da psicanálise** (1959-60). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- _____. Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano (1960). In: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998d.
- _____. A direção do tratamento e os princípios do seu poder (1958). In: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998e.
- _____. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud (1957). In: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998f.
- LAJONQUIÈRE, L. **Figuras do infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- _____. **A infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação**. (1999) 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- _____. A infância, a escola e os adultos.. In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 5., 2004, São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032004000100003&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 1 abr. 2017.

- _____. A infância, os adultos e a ilusão de um futuro.. In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 4., 2002, São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032002000400030&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 11 jul. 2015.
- LERNER, A. B. C. **Consequências éticas da leitura psicanalítica dos quatro discursos para a educação inclusiva**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- LEVY, R. Tem a psicanálise uma eficácia qualquer contra o totalitarismo. In: VOLTOLINI, R. **Crianças públicas, adultos privados**. São Paulo: Escuta/FAPESP, 2016.
- LINS, F. R. S. **A psicologização da psicanálise na educação : um estudo da conexão psicanálise e educação em São Paulo – Brasil**. (mestrado). São Paulo : FEUSP, 2009.
- MANIFESTO. O manifesto dos pioneiros da educação nova. **Revista HISTEDBR**, 1932. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: dez. 2016.
- MANNONI, M. **Educação impossível**. Com a colaboração de Simone Benhaim e Robert Lefort e um grupo de estudante. Lisboa: Moraes, 1976.
- MACHADO, A. **Poesia**. México: Editores mexicanos unidos, 1987.
- MACHADO, A. M. **Crianças de classe especial: efeitos do encontro entre a saúde e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- MÃE, V. H. **A desumanização**. São Paulo, Cosac Naify, 2014.
- MARIOTTO, R. M. M. **Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês**. São Paulo: Escuta, 2009.
- MERISSE, A. Origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. In: MERISSE, A. et.al. **Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato**. São Paulo: Arte e Ciência, 1997.
- MEZAN, R. **Interfaces da psicanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- _____. **Freud, pensador da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- MILLER, J. A. Intuições milanesas. **Opção Lacaniana**, a. 2, n. 5, jul. 2011, p. 1-15. Disponível em: <http://www.opcaolacaniana.com.br/pdf/numero_5/Intui%C3%A7%C3%B5es_milanesas.pdf>. Acesso em: jan. 2017.
- _____. Lacan et la politique. **Cités**, n. 16, 2003, p. 105-123. Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-cites-2003-4-p-105.htm>>. Acesso em: jan. 2017.
- MILLOT, C. **Freud Antipedagogo**. (1979). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.
- MOTTA, S.P.P. Prevenção em saúde mental – por que não? In: BERNARDINO, I. M. F.; ROHENKOHL, C. M. f. (orgs.). **O bebê e a modernidade: abordagens teórico-clínicas**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2002. p. 109-116.
- PASSONE, E. F. K. Produção do fracasso escolar e furor avaliativo: o sujeito resiste? **Estilos clin.**, São Paulo, v. 20, n. 3, set.-dez. 2015, p. 400-420. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/117762/115408>>. Acesso em: abr. 2017.

- POMMIER, G. **Freud apolítico?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- PONOOU, S. A relação educativa e a ética no trabalho social à luz das concepções lacanianas da educação. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 22, n. 1, jan.-abr. 2017, p. 132-149. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v20i3p391-399>>. Acesso em: jun. 2017.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia** (1988). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.
- _____. “Escolas cheias, cadeias vazias” nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estud. av.**, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 243-266, dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000300016&lng=en&nrm=iso> Acesso em: abr. 2017
- _____. **Mutações do cativo: escritos de psicologia e política**. São Paulo: Hacker/Edusp, 2000.
- POE, E. A. **A carta roubada**. Rio de Janeiro: Mr. Bens, 2011.
- PORTUGAL. **Lisboa Crèches: jornal miniatura**. Lisboa, número único, 1884. Disponível em: <http://memoria.bn.br/pdf/822124/per822124_1884_00001.pdf>. Acesso em: jan. 2016.
- QUINET, A. **A estranheza da psicanálise: a Escola de Lacan e seus analistas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- _____. **Psicose e laço social**. Rio de Janeiro: Jorge ZAHAR, 2006.
- RIO DE JANEIRO. Manual de uso do ASQ-3: guia rápido para aplicação do ASQ-3. RJ: IETS, 2010. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/1132535/DLFE-205901.pdf/1.0>>. Acesso em: 3 mar. 2017.
- RODRIGUES, S. **Unicórnio**. Espanha: Fonomusic, 1982.
- ROSEMBERG, F. Políticas de educação infantil e avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 44-75, 2013.
- SAFATLE, V. Depois dos muros de Alphaville, o mato. (Prefácio) In: DUNKER, C. I. L. **Mal-estar, sofrimento e sintoma: uma psicopatologia do Brasil entre muros**. São Paulo: Boitempo, 2015.
- SANTA CRUZ, M. A. Desafios da clínica contemporânea: novas formas de “manicomialização” In: Conselho Regional de Psicologia (org.). **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- SANTOS, D. PRIMI, R. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar as políticas públicas**. SP: Instituto Ayrton Senna, 2014.
- SCHREBER, D. P. **Memórias de um doente dos nervos**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- SOLER, C. O discurso capitalista. **Stylus: revista de psicanálise**. n. 22, p. 55-67, 2011.
- _____. Psychanalystes, encore un effort. **Revue de Psychanalyse**, Ecole de psychanalyse des forums du champ lacanien. Psychanalyse et politique/s, n. 2, Paris, 2005.

- SOUZA, O. Reflexões sobre a extensão dos conceitos e da prática psicanalítica. In: ARAGÃO, L. T.; CALLIGARIS, C.; COSTA, J. F.; SOUZA, O. (orgs.). **Clínica do social**. São Paulo: Escuta, 1991.
- SOUZA, S. J.; KRAMER, S. **Educação ou tutela? A educação da criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Loyola, 1988.
- VERÍSSIMO, M. L.; REZENDE, M. A.; FONSECA, R. M. G. S. Relações creche-família segundo educadoras de creches. **Rev. Bras. Cresc. Desenv. Hum.**, São Paulo, 2003. Disponível em: <file:///C:/Users/p.aula/Downloads/39766-46949-1-SM%20(3).pdf>. Consultado em dez. 2016.
- VIVEIROS DE CASTRO, E. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. (2002). São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- VOLTOLINI, R. Saúde mental e escola. In: **Cadernos de debate do NAAPA**: questões do cotidiano escolar. São Paulo: SME/COPED, 2016a.
- _____. A psicanálise na sociedade de ímpares. In: VOLTOLINI, R. **Crianças públicas, adultos privados**. São Paulo: Escuta/FAPESP, 2016b.
- _____. Educação como “fato inconveniente” para a psicanálise. In: **Psicanálise, Educação E Transmissão**, n. 6, 2006, São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032006000100006&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 23 set. 2015a.
- _____. Educação inclusiva e psicopatologia da infância. In: KAMERS, M; MARIOTTO, R. M. M. & VOLTOLINI, R. (orgs.). **Por uma (nova) psicopatologia da infância e adolescência**. São Paulo: Escuta, 2015b.
- _____. Miséria ética na educação inclusiva: por uma inclusão política mais do que social. **Educação**, v. 38, n. 2, Porto Alegre, 2015c, p. 222-229. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/20048/13660>. Acesso em: abr. 2017.
- _____. **Educação e psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.
- _____. O discurso do capitalista a Psicanálise e a educação. **Educação on-line**, fev. 2009, p. 22-55. Disponível: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=335:o-discurso-do-capitalista-a-psicanalise-e-a-educacao&catid=36:especial&Itemid=46>. Acesso em: 18 jan. 2016.
- _____. 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.
- _____. Educação como “fato inconveniente” para a psicanálise.. In: **psicanalise, educação e transmissão**, n. 6., 2006, São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032006000100006&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 7 jun. 2017.
- _____. A inclusão é não toda. In: COLLI, F. A. G. **Travessias**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- YAZLLE, E. G.; FERNANDES, J. G. D. A presença de ideias higienistas e compensatórias nas formação de professores para educação infantil. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 201-209, mai.-ago 2009.