



PUC RIO

ANA LUCIA GARCIA DE FREITAS PACHECO

"O MÁXIMO DE SABER / SABOR POSSÍVEL:
O ENCONTRO DA PSICANÁLISE COM A EDUCAÇÃO"

TESE DE MESTRADO

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
Rio de Janeiro, 12 de Março de 1993

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO

Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea
CEP 22453-900 Rio de Janeiro RJ Brasil
<http://www.puc-rio.br>

Como já dissemos, a entrada do Édipo faz-se no terceiro tempo do estágio do espelho. Antes de esboçar a dialética das relações aí implicadas, faremos um levantamento das características deste momento.

Freud ressaltou a bissexualidade como responsável pelas vicissitudes subseqüentes do complexo de Édipo. Isto porque, se o masculino e o feminino estão presentes em ambos os sexos, o que determinará o desfecho da situação edipiana, em uma identificação com o pai ou com a mãe, será a força relativa das disposições sexuais masculina ou feminina.

Como já foi mencionado, a escolha de objeto vem se fazendo desde os primeiros anos da infância, apenas não conseguindo atingir sua finalidade, pois a primazia da genitalidade só é alcançada parcialmente. No entanto, o desenvolvimento sexual na infância atinge a dominância da genitalidade, diferindo-se da organização genital adulta pelo fato de que, para ambos os sexos, há apenas a existência de um órgão genital, o masculino, a primazia do falo.

Com o reconhecimento do papel essencial de um só órgão genital, num certo momento da evolução sexual infantil, Freud o situa, de imediato, fora da realidade anatômica, fora do órgão, ou seja, o falo não é o pênis. O falo, então, é um objeto imaginário, significante da diferença e do poder.

ANA LUCIA GARCIA DE FREITAS PACHECO

O MAXIMO DE SABER/SABOR POSSIVEL:
O ENCONTRO DA PSICANALISE COM A EDUCACAO

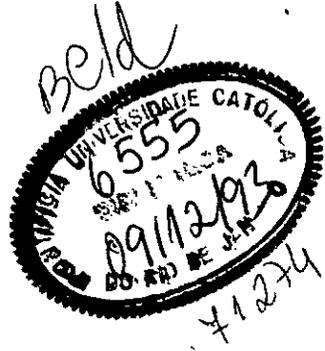


Dissertação apresentada ao Departamento
de Psicologia da PUC/RJ como parte dos
requisitos para obtenção do título de
Mestre em Psicologia.

Orientadora: Circe Navarro Vital-Brazil.

Departamento de Psicologia
Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro, doze de março de 1993

UC 47652-4



7U

150
P116m
RESEUC



Dedico à minha avó Amália, que este ano faz cem anos: com minha admiração.

A meus pais, Ramon e Eva, pelo amor e confiança.

A meus filhos, Vinicius e Pedro, pela sensibilidade e amor, e por saberem me dividir com este trabalho.

A minha madrinha, Vana, pela dedicação e carinho.

AGRADECIMENTOS:

- A Professora Circe Navarro Vital-Brazil, orientadora desta dissertação, por seu incentivo e confiança.

- Ao grupo de estudos, que compartilhou comigo este percurso e foi fundamental na produção deste trabalho.

- A Maria Lucia Lannes e Alzira Wilcox, companheiras de trabalho, interlocutoras incansáveis.

- A Maria Helena R. N. Zamora, por sua força, digitação e revisão cuidadosa, por suas dicas que foram fundamentais para a realização deste trabalho: uma grande amiga.

- As minhas irmãs Telma e Dayse, pelo apoio dado em todos esses momentos.

- A Carlos Eduardo L. Vianna Soares, pelas discussões, pelas trocas e textos.

RESUMO

Esta dissertação relata o percurso do trabalho de uma psicanalista em escola. Uma educação psicanaliticamente orientada relativiza o lugar de saber-poder do professor, concebe a verdade como incompleta e situa o sujeito do conhecimento como sujeito da dúvida. O fenômeno da transferência é o ponto central a partir do qual se pode pensar o que faz o aluno aprender. O relato de uma experiência com um grupo de professores apresenta uma das possibilidades de atuação do psicanalista e mostra seus efeitos como circulação de saber e produção de novas significações na prática escolar.

ABSTRACT

This study describes the work of a school psychoanalyst. An education influenced by psychoanalysis interrogates the teacher's power, understands any truth as something incomplete and places the subject of knowledge as a subject of doubt. The phenomenon of transference is the main point that leads us to think about what makes a student learn. The story of an experience with a group of teachers aims at suggesting one of the possibilities on the psychoanalyst's intervention. It also shows some results, such as the circulation of knowledge and the production of new significations in the school practice.

SUMARIO

INTRODUÇÃO.....	01
CAPITULO I: Para Educadores: Concepções Básicas em Psicanálise	
1 - Do Desejo e Seu Sujeito.....	04
2 - Da Sexualidade ao Discurso da Pulsão.....	20
3 - A Dialética da Intersubjetividade: o Complexo de Édipo e o Complexo de Castração.....	32
4 - A Transferência.....	50
CAPITULO II: De Tarefas Impossíveis à Construção do Possível	
1 - Por uma Teoria Psicanalítica da Aprendizagem: o Desejo de Saber.....	55
2 - A Influência da Psicanálise no Processo Educativo.....	67
3 - Linguagem e Educação.....	79
3.1 - O Sujeito e Seu Discurso.....	81
3.2 - A Dimensão Institucional da Escola.....	92
CAPITULO III: Relato de uma Experiência em Escola	
1 - A Escola em Questão.....	98
2 - A Demanda Institucional.....	100
3 - Arriscando e Riscando Caminhos: a Configuração de um Trabalho.....	102
4 - O Máximo de Saber/Sabor Possível.....	114
CONCLUSÃO.....	133
BIBLIOGRAFIA.....	139

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como propósito fundamental discutir a contribuição da psicanálise em extensão para a educação e tratar da operacionalização de um trabalho que tenha este suporte.

Tal proposta decorreu de questões que surgiram em minha prática enquanto psicanalista em escola. Minha formação me impelia a desenvolver um trabalho segundo dois eixos que se atravessam e se dialetizam: a psicanálise em extensão e a psicanálise em intenção. Significava criar um espaço de atuação - pois não se tratando do dispositivo analítico, único espaço que se considera a clínica psicanalítica - não caberia a intervenção clínica. Sobre a psicanálise em extensão, tive o cuidado de pensar como e quando introduzir a teoria, com o intuito de que a absorção da mesma pelos professores viesse a enriquecer o fazer diário da sala de aula.

Começo por esboçar noções básicas da psicanálise, tais como: constituição tópica e dinâmica do aparelho psíquico, desejo, pulsão, constituição do sujeito e o fenômeno da transferência. São conceitos que podem enriquecer a compreensão dos educadores acerca do desenvolvimento do indivíduo.

Prossigo com a transmissão das idéias de Freud sobre educação, os paradoxos por ele colocados, sua concepção sobre o

aprender. Existem, em sua produção, indicações importantes que nos fazem sustentar o direcionamento do trabalho: *"o campo de aplicação da psicanálise à educação é da maior importância, é tão pleno de esperanças para o futuro, talvez seja a mais importante de todas as atividades da análise."* (Freud:1932:179) Freud abordou em vários momentos as relações entre a psicanálise e a educação e a complexidade do ofício do educador:

"Vamos deixar claro para nós mesmos qual a tarefa mais imediata da educação. A criança deve aprender a dominar seus instintos. É impossível lhe dar liberdade para seguir sem restrições seus impulsos. Seria uma experiência muito instrutiva para os psicólogos de crianças, mas os pais não poderiam viver, e as crianças mesmas teriam grande prejuízo, de imediato e com o passar do tempo. Logo, a educação tem que inibir, proibir, reprimir, e assim fez em todos os tempos." (Freud:1932:182)

A argumentação de Freud sobre a vertente repressora da educação como necessária para a constituição do sujeito, e sua advertência quanto ao uso exacerbado da mesma repressão, responsável por sintomas neuróticos graves, constitui um desafio para a educação contemporânea: encontrar o ponto ótimo entre a permissão e a proibição. No cenário educacional, estas idéias aparecem em dois tipos de escola: tradicional e experimental. Encontrar um ponto de otimização, que possibilite um equilíbrio entre as duas formas de se fazer escola, pode ser o caminho.

O fenômeno da transferência, tão amplamente desenvolvido por

Freud e Lacan, tem lugar importante na análise da relação entre professor e aluno, pois é a partir daí que se pode pensar o que faz um aluno aprender, o que o faz acreditar no professor, favorecendo um ensino eficaz. Pois para além da escola tradicional e experimental, despontam alunos pensantes, desejosos de saber e capazes de dar sua contribuição teórica.

Destaco o fenómeno da transferência não só no que tange à relação entre professor e aluno, mas também como transferência de trabalho, que confere garantia ao trabalho do psicanalista em escola. É pela transferência de trabalho que considero possível a atuação do psicanalista. Tanto na escola, quanto na vida, só aprendemos por amor a alguém.

É à escola que cabe a transmissão de saberes assentados na instrução, mas deve ter a flexibilidade necessária para permanecer em sintonia com a descontinuidade e ruptura que implicam na emergência do novo. Não cabe necessariamente à educação produzir o novo, mas tampouco lhe cabe impedi-lo. Desta maneira, o psicanalista tem a função de despertar a emergência de novos saberes, que se esforçam por dar conta do impossível que é educar.

Com o depoimento de um trabalho em escola, pautado em uma orientação psicanalítica, pretendo mostrar o percurso de um grupo de professores e seus efeitos na prática escolar.

CAPITULO I

Para Educadores: Concepções Básicas em Psicanálise

1) *Do Desejo e Seu Sujeito*

O conceito de desejo tem na obra de Freud lugar relevante, surgindo inicialmente em "A Interpretação dos Sonhos" (1900). Nesse texto, Freud rompeu com a perspectiva neurológica contida no Projeto (1895), conferindo novo estatuto ao desejo, situando-o no campo psíquico, diverso do que chamaríamos de orgânico. Podemos considerar, dada a herança neurológica (Freud era neurologista) dos seus primeiros trabalhos, que a "Interpretação dos Sonhos" representou um giro teórico fundamental na construção da psicanálise.

Nesse livro, além de situar o desejo na cena psíquica, Freud descreveu sua essência como visando realização, localizou-o como fundamental na formação dos sonhos e delineou os obstáculos que se opõem à sua realização. Como ponto focal, situamos a tese "*o sonho é uma realização de desejo*", que desdobra-se em uma teoria do funcionamento psíquico, envolvendo idéias de transposição, defesa, topologia, disfarce, ocultamento.

Para compreendermos os processos envolvidos e o lugar do desejo na formação dos sonhos é necessário reportar ao modelo de

aparelho psíquico desenvolvido por Freud. O modelo dispensa qualquer referencial anatômico, designando a concepção tópica como lugares psíquicos. Esta independência do sistema psíquico em relação à biologia foi assumida explicitamente nesta passagem:

"Desprezarei inteiramente o fato de que o mecanismo mental em que estamos aqui interessados é-nos também conhecido sob a forma de preparação anatômica e evitarei cuidadosamente a tentação de determinar a localização psíquica por qualquer método anatômico. Permanecerei no campo psicológico e proporei simplesmente seguir a sugestão de que devemos representar o instrumento que executa nossas funções como semelhante a um microscópio composto a um aparelho fotográfico ou algo deste tipo." (Freud:1900:152)

Freud descreveu o aparelho psíquico como sendo constituído por uma extremidade sensória e outra motora. Na primeira, fica o sistema que recebe percepções e na segunda, o que libera o acesso à atividade motora.

O sistema perceptivo deixa traços permanentes de memória, o que levou Freud a desdobrá-lo em dois sistemas: o perceptivo, que seria responsável pela recepção de estímulos e o mnemônico, que *"transforma as excitações passageiras do primeiro sistema em traços permanentes"*. (Freud:1900:574) Portanto, o sistema perceptivo não exerce a função de memória, mas nutre a consciência de todas as qualidades sensoriais. Estes registros permanentes de memória são inconscientes, podendo tornar-se conscientes. Ainda que inconscientes, são capazes de produzir

efeitos na vida de vigília, o que Freud chamou de determinismo psíquico. A expressão significa que todos os atos de consciência são ditados por uma outra cena, o inconsciente.

O inconsciente freudiano - advertiu-nos Lacan - não é uma zona de sombra, profundidade onde o sujeito estaria imerso; mas sim uma superficialidade, uma energia que incide nos comportamentos e modos de pensar, causando uma fratura no sujeito. A divisão do sujeito pelo inconsciente perturba a ilusão de uma transparência do pensamento: o sujeito não sabe os pensamentos que o determinam. Para a psicanálise, em Freud e Lacan, o sujeito é dividido por obra do seu próprio discurso. Como exemplo temos os sonhos, os atos falhos, os sintomas: sinais de inadequação do sujeito a si mesmo.

Retomando a análise dos processos envolvidos nos sonhos, aprendemos que Freud expandiu a concepção do aparelho psíquico, introduzindo a existência de dois sistemas - inconsciente e pré-consciente. O primeiro está submetido à censura do segundo, o que decorre de sua exclusão da consciência. O pré-consciente, responsável pela censura, barra os conteúdos advindos do inconsciente, só permitindo acesso destes à consciência após sofrerem transformações. Este sistema encontra-se em uma relação de proximidade com a consciência, sendo responsável pelas ações voluntárias.

Até aqui atemo-nos a descrever o aparelho psíquico do ponto de vista topológico, deixando claro que ele é um modelo, um constructo, não estando ligado a qualquer referência anatômica. Agora passaremos a descrevê-lo do ponto de vista dinâmico.

A caracterização dinâmica do aparelho psíquico prevê dois sentidos - progressivo e regressivo - que exprimem a direção das excitações. Os movimentos progressivos são tomados pelos processos psíquicos advindos do inconsciente durante a vigília; enquanto nos sonhos, os processos psíquicos possuem um caráter regressivo. Ocorre a regressão *"quando, num sonho, uma idéia é novamente transformada na imagem sensorial de que originalmente se derivou; produzindo a revivificação alucinatória das imagens perceptuais."* (Freud:1900:579) Ainda sobre a regressão, ele afirmou que é um efeito de resistência que se opõe ao caminho de um pensamento à consciência, associado à atração exercida por experiências infantis de grande intensidade sensorial: *"um sonho poderia ser descrito como um substituto de uma cena infantil, modificada por ter sido transferida para uma experiência recente"*. (Freud:1900:582).

Freud sublinhou dois modos de equivalência para o funcionamento do aparelho psíquico, que permitiram a distinção entre os sistemas inconsciente e pré-consciente. Para o inconsciente, falou em processos primários, que funcionam segundo a livre circulação de energia, tendo como finalidade reinvestir

representações referentes à vivência de satisfação. A energia, neste processo, se movimenta livremente de uma representação para outra, o que Freud chamou de deslocamento. Por outro lado, quando uma única representação remete a diversas outras, acontece a condensação.

Para o sistema pré-consciente, Freud falou em processos secundários, que funcionam segundo energia ligada ou quiescente, que investe as representações de forma mais regulada, tendo como consequência o armazenamento de energia e, portanto, o adiamento da satisfação.

A oposição entre os processos primário e secundário aponta para outra relação de opostos: princípio de prazer e de realidade, assunto que abordaremos posteriormente. Antes, vamos enfocar os processos arcaicos que comandam o funcionamento mental, processos primários descritos como princípio de prazer e princípio de desprazer. Estes processos, que regulam inicialmente o funcionamento do aparelho psíquico, esforçam-se para obter prazer, afastando-se de qualquer situação que cause desprazer. Outro princípio, conhecido como princípio da constância, respalda esses processos, eliminando o aumento de tensão, ou seja, evitando o desprazer e diminuindo o nível de tensão, proporcionando em ambos os casos, o prazer. Em "Além do Princípio do Prazer", Freud observou que:

"O curso tomado pelos eventos mentais está automaticamente regulado pelo princípio do prazer, ou seja, precisamos acreditar que o curso desses eventos é invariavelmente colocado em movimento por uma tensão desagradável e que toma uma direção tal, que seu resultado final coincide com uma redução dessa tensão, isto é, com uma evitação de desprazer ou uma produção de prazer". (Freud:1920:17)

O princípio do prazer é, desde o Projeto, necessário para explicar a primeira experiência de satisfação e o nascimento do desejo. A experiência originária de satisfação consiste na *"urgência de apaziguamento"* de uma tensão interna criada por uma necessidade. O estado de desamparo que caracteriza o ser humano no começo da vida é regido pelo princípio de prazer, visando a livre descarga das excitações que geram desprazer. Imaturo, o bebê está impossibilitado de suprimir sozinho o estado de desprazer sem o auxílio externo (a mãe ou substituto) para oferecer o objeto que cessará o estímulo interno, dando a experiência de satisfação. A experiência de satisfação registra uma percepção particular, à qual estará associada uma imagem mnêmica vinculada à excitação produzida pela necessidade.

Quando novamente a necessidade é despertada, o elo que foi estabelecido é imediatamente reinvestido, surgindo um impulso psíquico que procurará recatexizar a imagem mnêmica daquela percepção particular, tentando reviver a satisfação original. Isto quer dizer que existe uma tendência a repetir alucinatoriamente a experiência de satisfação.

Para Freud, o impulso psíquico seria o desejo, entendido a partir do prazer deixado como marca pela experiência que colocou o aparelho psíquico em movimento. O desejo aparece como sinônimo da ativação que busca reinvestir a imagem mnêmica da percepção da experiência original de satisfação. A realização de desejo seria o reaparecimento dessa percepção. Sobre o nascimento do desejo, Freud escreveu:

"uma corrente deste tipo no aparelho psíquico, começando do desprazer e visando ao prazer, foi por nós denominada de desejo e afirmamos que somente um desejo é capaz de colocar o aparelho em movimento e que o curso da excitação nele é automaticamente regulado por sentimentos de prazer e de desprazer. O primeiro desejo parece ter sido uma catexia alucinatória da lembrança de satisfação".
(Freud:1900:636)

O princípio do prazer define-se mais pela insatisfação causada pela tensão acumulada, isto é, pelo desprazer, do que pela própria obtenção de prazer. Podemos colocar em relevo o princípio do desprazer como o que rege o desejo em última instância, já que ele aponta para a falta do objeto que proporcionou a primeira experiência de satisfação. Portanto, o desejo advém da falta do objeto para sempre perdido. A noção de relação de objeto para Freud ficou inscrita: *"o encontro de um objeto é, na realidade, um reencontro dele"*. (Freud:1905:299)

A percepção da falta do objeto e à enunciação do desejo, intervém um outro princípio, derivado do princípio do prazer: o

princípio de realidade, fundamental para o desenvolvimento.

Como foi descrito, o desejo seria o impulso que coloca o aparelho psíquico em movimento, na busca de prazer. Esta busca implica no encontro do objeto que proporcionou a primeira vivência de satisfação. Trata-se do objeto alucinado, que nada tem de real. Por ser imaturo, o bebê é incapaz de certificar-se de que o objeto que lhe dá prazer não é real. Este objeto alucinado não será suficiente para sustentar a satisfação, já que a necessidade persiste, o que causará a vivência de desprazer e decepção. O desprazer levará o sujeito a reconhecer a ausência de um objeto real. É nesse momento que o aparelho psíquico começa a representar as condições reais do mundo externo, provocando uma alteração que *"tornaria possível chegar a uma percepção real do objeto da satisfação"*. (Freud:1900:637). Em "Os Dois Princípios do Funcionamento Mental", Freud disse:

"Foi apenas a ausência da satisfação esperada, o desapontamento experimentado que levou ao abandono dessa tentativa de satisfação por meio da alucinação. Em vez disso, o aparelho psíquico teve de decidir tomar uma concepção das circunstâncias reais no mundo externo e empenhou-se por efetuar nelas uma alteração real. Um novo princípio de funcionamento mental foi assim introduzido; o que se apresentava na mente não era mais o agradável, mas o real, mesmo que acontecesse ser desagradável." (Freud:1911:278)

O princípio de realidade não abandona a intenção fundamental da obtenção de prazer, mas efetua o adiamento da satisfação e

tolera temporariamente o desprazer como uma etapa para a conquista do prazer. Ele está associado ao processo secundário de funcionamento psíquico, que é responsável pelas seguintes funções: atenção, memória, pensamento, linguagem e prova de realidade.

Sobre os dois sistemas, inconsciente e pré-consciente/consciente, Freud disse:

"o primeiro se dirige para garantir a livre descarga das quantidades de excitação, enquanto o segundo sistema, por meio das catexias que dele emanam, obtém êxito em inibir a descarga e em transformar a catexia numa catexia quiescente, sem dúvida com uma elevação simultânea de seu potencial". (Freud:1900:638).

Desta maneira, o princípio da realidade toma a liderança, mudando a feição da descarga excitatória vinda do inconsciente, inibindo-a, já que o desprazer causado por esta descarga mostra-se inadequado ao objetivo que o pensamento visa alcançar. Sob a ação do princípio da realidade há o adiamento da satisfação, a descarga sofre transformações e, no momento em que se encontra em condições, é liberada.

No que tange ao processo educativo, o princípio da realidade constitui um passo fundamental, na medida que introduz o corte no circuito prazer-desprazer, produzindo uma significação crescente da realidade externa. Além disso, ele cria uma

sensibilidade aos estímulos externos, correspondente à função da atenção; favorece a retenção desses estímulos, ou seja, a memória; como também o adiamento da descarga motora (ação) pelo processo do pensamento.

Outra consequência do princípio da realidade é a separação da fantasia, como uma das formas de pensamento que permanece sob o jugo do princípio do prazer, sem sofrer intervenção do princípio de realidade. A atividade do fantasiar, característica das brincadeiras infantis (e especificamente do jogo simbólico) e depois do devaneio, é produzida unicamente visando a obtenção de prazer e, portanto, independe dos objetos reais.

A educação aparece como coadjuvante do princípio de realidade, pois trabalhando com as funções produzidas por ele, visa à busca de prazer por um caminho onde a obtenção momentânea do mesmo é adiada e a conquista advém da construção de novas formas de prazer e também de mecanismos de proteção que auxiliam o desenvolvimento do ego.

Mesmo sob a intervenção do princípio de realidade, o princípio do prazer, ou melhor dizendo, o inconsciente, mantém-se como determinante da realidade psíquica. Com esta formulação, Freud marcou que, para a psicanálise, a realidade assume papel secundário. Sempre convicto que o inconsciente tem razões que estão para além de padrões da realidade, Freud indicou-nos em

"Formulações sobre os Dois Princípios do Funcionamento Mental":

"Mas nunca devemos nos permitir ser levados erradamente a aplicar os padrões da realidade a estruturas psíquicas reprimidas, e, talvez por causa disso, a menosprezar a importância das fantasias na formação dos sintomas, sob o pretexto de elas não serem realidade ou a reter um sentimento neurótico de culpa a alguma outra fonte, por não haver provas de que qualquer crime real tenha sido cometido." (Freud:1911:285)

Passaremos agora a examinar o trajeto do desejo na formação dos sonhos. A tese do sonho como realização de desejo é concebida no seu caráter puramente imaginário, ou seja, imaginariamente realizado. O desejo tem seu surgimento na busca incessante de satisfação, que nunca é alcançada, a não ser de forma fantasiosa ou alucinatória. O que o desejo visa é reviver plenamente a satisfação originária, a qual é impossível, já que aquele objeto está para sempre perdido. Quando Freud disse-nos que *"o encontro de um objeto é, na realidade, o reencontro dele"*, marcou a diferença entre o objeto reencontrado e o objeto procurado. ¹

A impossibilidade imanente à natureza do desejo humano está presente mesmo no primeiro momento de satisfação, quando a plenitude é vivida como um momento mítico. O objetivo do desejo

1. Este, aliás, é o objeto próprio da Psicanálise. Para a Psicanálise, a repetição não produz o mesmo e sim a diferença. Desejo é desejo de mudança, é princípio mesmo de mudança e movimento.

é produzir uma identidade perceptiva: repetição da percepção que se encontrava ligada com a satisfação da necessidade. É um desejo que se realiza na busca de uma primeira e mítica marcação. Desta forma, o desejo está indissociavelmente vinculado a traços de memória: busca realizar-se pela reprodução alucinatória das percepções antigas nas percepções presentes. ¹

O caminho percorrido pelo desejo inconsciente ao pré-consciente até tornar-se consciente é barrado no estado de vigília pela censura interna ou pela realidade externa. No sono não há impedimento que advinha da realidade externa, que é colocada fora de ação pelo estado de sono e, concomitantemente, há uma diminuição da censura interna que guarda a fronteira inconsciente-pré-consciente/consciente. Na formação dos sonhos, o desejo inconsciente que é repudiado pela censura deve combinar-se com outro desejo do pré-consciente, inofensivo, sofrendo transformações (deslocamento, condensação) que o esvaziam de seu sentido original e o tornam irreconhecível. Por este motivo, a satisfação proporcionada por este desejo inconsciente deve ser uma satisfação substitutiva, análoga, porém não idêntica àquela que gratificaria de modo completo.

Em resumo, Freud enfatizou na teoria dos sonhos a natureza não só inconsciente, como também infantil do desejo. A tensão

1. No que concerne à fragilidade da satisfação do desejo, temos na tese do sonho como realização de desejo mais um exemplo de como a satisfação do desejo habita a categoria do impossível.

provocada pelo desejo inconsciente na região fronteira entre os sistemas é condição necessária para a formação dos sonhos. Os desejos inconscientes permanecem sempre ativos, alertas às condições favoráveis para a descarga e sua conseqüente realização.

Jacques Lacan, que fez uma releitura da obra de Freud, concebeu a dimensão do desejo ligada a uma falta que não pode ser preenchida por nenhum objeto real, o que quer dizer que o desejo não tem objeto na realidade. Para ele, *"o desejo é o desejo de um desejo"*, ou seja, é o desejo daquilo que no Outro também falta. Esta falta faz surgir um "resto", que é o objeto causa do desejo (*objeto "a"*), o registro da presença de um vazio, que qualquer objeto poderá ocupar. Entre o *objeto "a"* e o desejo há uma provocação: este objeto é anterior à satisfação do desejo, mas não é seu objeto-fim. O *objeto "a"* desperta o desejo enquanto objeto metonímico, mas escapa a toda captura.

A busca incessante do objeto perdido engendra o deslizamento do desejo de objeto em objeto, numa satisfação sempre adiada, mas nunca atingida. Para Lacan, o desejo encontra-se ligado à via metonímica, remetendo *"sempre a uma seqüência indefinida de significantes que simbolizam estes objetos substitutivos, persistindo assim em designar, à revelia*

do sujeito, seu desejo original." (Dor:1989:94)

A concepção lacaniana do objeto do desejo como objeto causa de desejo remete-se à gênese do desejo em sua relação com o Outro. O desejo inscreve-se no registro da relação simbólica com o Outro e através do desejo do Outro. Em Lacan, como já dissemos, o desejo se estrutura como desejo do desejo do Outro. Esta noção de desejo foi proposta por Hegel em "A Fenomenologia do Espírito". A dialética do desejo descrita por Hegel tem como objeto o homem como tal, seu caminho seguido pela consciência até a autoconsciência. Este caminho é percorrido em três momentos:

- O homem "em si", consciência do mundo exterior. Relação imediata com o objeto.

- O homem "para si", autoconsciência. Consciência de si e do outro como um para si. É na relação entre dois "para si" que vai se constituir o desejo humano. Posição do objeto para o sujeito.

- O homem "em si" e "para si". Identidade dialética do sujeito e do objeto. Momento em que o sujeito se coloca como objeto, mas também no qual o objeto aparece em sua realidade efetiva, que é de ser sujeito.

Hegel definiu como resultado do processo dialético, o alcance do saber absoluto. Portanto, propôs a concepção de um

sujeito acabado em sua identidade consigo mesmo. Disse Lacan ao discutir a posição de Hegel: *"a astúcia da Razão significa que o sujeito, desde a origem e até o fim, sabe o que quer."* (Lacan: 1975:285) Ai está a distinção entre o sujeito de Lacan e o sujeito de Hegel. Para Hegel, o sujeito adquire a identidade consigo mesmo; para Lacan, o sujeito está dividido.

O sujeito dividido pode ser explicado pela subversão do "cogito" cartesiano feita por Lacan: *"Penso onde não sou, logo sou onde não penso."* (Lacan, cit. por Miller:1989:11), ou seja, não sou ali onde sou presa dos meus pensamentos; sou ali onde meus pensamentos escapam.

Clarice Lispector assinalou a divisão original do sujeito nesta passagem de "Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres": *"é só quando esquecemos todos os nossos conhecimentos é que começamos a saber."* (Lispector:1990:63) é o sujeito que fala sem saber o que diz e diz sua verdade sempre pela metade, disfarçada, no equívoco de seu sintoma, de seu lapso, de seu sonho... Verdade semidita de um sujeito cuja cisão constitutiva não admite qualquer totalização, nenhuma unidade, nenhuma plenitude de sentido.

Assim sendo, a concepção psicanalítica da verdade incompleta e do vir-a-ser do sujeito contrapõe-se radicalmente ao saber absoluto proposto por Hegel. Com Freud e depois com Lacan, surge

a estruturação do sujeito, diverso daquele dominado pela Razão. O sujeito, cindido, está subordinado ao inconsciente.

Marquêrite Duras, em *Emily L.*, escreveu: "*Sei um pouco, mas é impossível saber completamente. (...) É verdade que é impossível. Algo que está aqui, bem diante dos olhos, que nos cega e que não se vê.*" (Duras:1988:43)

A concepção de sujeito dividido e de relativização da verdade trouxe mudanças significativas no discurso da ciência. O sujeito do conhecimento científico passou a ser o sujeito da dúvida, imerso na linguagem, em constante processo do vir-a-ser, fazendo oposição significativa ao sujeito da certeza, detentor do saber instituído, que desconhece a ordem do inconsciente e a relação de alteridade:

"Essa diferença que a oposição significativa cria explicita o lugar legítimo do sujeito, onde se desdobra o discurso da ciência - o lugar da dúvida. A ciência está sempre se dizendo em processo de desconhecimento em relação ao absoluto." (Vital-Brazil:1988:47)

A função crítica que a psicanálise produz em relação ao sujeito cognitivo permite que se desmistifique um sujeito da certeza: uma contribuição para o trabalho em educação.

2) Da Sexualidade ao Discurso da Pulsão

Em "Estudos sobre Histeria" (1893), Freud concebeu a sexualidade como responsável pela origem das neuroses. Ele ainda não admitia que o recalque recaía fundamentalmente sobre os componentes perversos da sexualidade e tampouco reconhecia a universalidade e a origem infantil de tais componentes.

Prosseguindo seus estudos, Freud chegou à descoberta da sexualidade infantil, baseando-se no relato de suas pacientes histéricas, que se referiam a uma experiência de sedução feita por um adulto em algum momento da infância. A princípio, Freud considerou a existência dessas experiências como real, mas aos poucos foi deduzindo, pela frequência de relatos similares, que não era possível que tantas pessoas pudessem ter passado por vivências desse tipo. Isso fez com que Freud compreendesse as narrativas como fantasias de natureza sexual. Afinal, eram relatos de sedução, o que apontava para a existência da sexualidade infantil.

A concepção segundo a qual a sexualidade só se manifesta na puberdade, quando o organismo biológico já adquiriu condições para a reprodução, mereceu reformulação. Em 1905, Freud escreveu "Três Ensaios sobre a Sexualidade Infantil", ampliando o campo da sexualidade, deixando de reduzi-la ao genital e concebendo a busca de prazer em outras zonas corporais, as zonas erógenas.

Na literatura da época, as manifestações sexuais observadas na infância eram consideradas aberrações ou ocorrências excepcionais. Freud relacionou esta concepção, em parte, à amnésia infantil, produto do recalque, que oculta as manifestações precoces da sexualidade, provocando o desconhecimento da importância da infância no desenvolvimento da vida sexual. O desvelamento daquilo que está oculto nos primórdios da vida sexual foi o trabalho empreendido por Freud n' "Os Três Ensaios".

No primeiro dos ensaios, Freud fez uma releitura das teorias sexuais existentes, onde o conceito de sexualidade encontra-se atrelado à noção biológica de instinto. Nessa abordagem, a sexualidade é definida como comportamento sexual destinado à união dos órgãos genitais de pessoas de sexos opostos, com vistas à reprodução da espécie. Este ponto de vista estabelece padrões fixos de conduta, determinados hereditariamente, prevendo relação direta entre objeto e objetivo.

As limitações que a noção de instinto impõe à sexualidade levaram Freud a buscar um novo conceito, o de pulsão, em substituição ao de instinto. No texto "A Pulsão e suas Vicissitudes" (1915), ele começou a esboçar o conceito de pulsão, comparando-o com o de instinto e delimitando-lhe quatro características: impulso, alvo, objeto e fonte.

Para ele, o objeto da pulsão não é fixo, é intercambiável e o alvo pode ser alcançado pelas mais diversas vias. Portanto, o objeto e o alvo da pulsão sexual são variáveis, delineando-se ao longo da história do sujeito. O objeto da pulsão *"é a coisa em relação a qual ou através da qual a pulsão é capaz de atingir sua finalidade."* (Freud:1915:143) O objeto é o que há de mais variável na pulsão: pode ser qualquer coisa, infinitamente substituível. De fato, o objeto da pulsão não é um objeto real no sentido substancial ou material. Lacan o definiu como *"o nada"* em seu texto "A Pulsão e Seu Circuito":

"É esse objeto que confundimos muito freqüentemente com aquilo sobre o quê a pulsão se refecha - este objeto, que de fato é apenas a presença de um cavo, de um vazio, ocupável, nos diz Freud, por não importa que objeto, e cuja instância só conhecemos na forma de objeto perdido "a" minúsculo. O objeto "a" não é a origem da pulsão oral. Ele não é introduzido a título de alimento primitivo; é introduzido pelo fato de que nenhum alimento jamais satisfará a pulsão oral, senão encontrando-se o objeto eternamente faltante." (Lacan:1964: 170)

Nesta passagem, Lacan reafirmou o caráter faltante do objeto da pulsão e indicou a impossibilidade de sua satisfação. O alvo da pulsão se delineia no incessante retorno em circuito. Ele afirmou, em síntese, o caráter errático da pulsão. Portanto, a pulsão atua como força que imprime um impacto constante, mantendo um afluxo incessante de energia. Já o instinto pressupõe o apaziguamento dos estímulos através da satisfação da necessidade.

Ainda em 1915, Freud definiu a pulsão como situada na fronteira entre o mental e o somático: tem sua fonte no corpo e seu registro no somático. Esta definição descaracteriza o biológico do conceito de pulsão, localizando-o tanto do ponto de vista do corpo quanto do ponto de vista do psíquico. Sobre isto, Garcia-Roza nos lembrou que: *"o corpo biológico é um produto da biologia e não a essência do corpo."* (Garcia-Roza:1986:12)

Esta oposição entre instinto e pulsão constitui o corte fundamental do ser humano, a fenda que o separa do mundo animal e o institui na ordem simbólica do ser falante, fonte da própria edificação da civilização, responsável pela desnaturalização da sexualidade humana.

A mesma oposição conduziu Freud, no primeiro dos ensaios, a repensar o conceito de perversão, até então definido sob o ponto de vista do instinto, ou seja, como desvio ou anomalia em relação à regra. O conceito de perversão é subvertido; o prazer ocupa a cena principal da sexualidade, em detrimento da reprodução:

"Nenhuma pessoa sadia pode deixar de adicionar alguma coisa capaz de ser chamada perversa ao objetivo sexual normal, e a universalidade desta conclusão é em si suficiente para mostrar quão inadequado é usar a palavra perversão como um termo de censura." (Freud: 1905:163)

Freud observou que no desenvolvimento sexual estão presentes práticas de natureza perversa que - sob o domínio da repressão - tornar-se-ão subjugadas à primazia dos genitais. Exibicionismo, curiosidade dirigida aos genitais dos companheiros, manipulação dos órgãos genitais, prazer da sucção e prazer ligado a defecação são algumas das práticas perversas observadas no comportamento infantil. Ele chamou de pulsões parciais a cada um desses aspectos da sexualidade infantil. A pulsão oral é aquela ligada ao prazer de sucção; a pulsão anal está ligada à defecação e a pulsão escópica, ao prazer de olhar.

No segundo dos três ensaios, Freud descreveu as tendências perversas na criança (pulsões parciais) e o período de latência, delimitando o desenvolvimento sexual em dois momentos. O primeiro caracteriza-se pelo pluralismo das correntes pulsionais, oriundas de uma diversidade de fontes somáticas, ou seja, as pulsões não estão unificadas, mas fragmentadas em pulsões parciais cuja satisfação é local. Estas pulsões parciais se definem em relação à sua fonte e alvo, começam a funcionar independentemente e tendem a alcançar uma síntese com a primazia do genital. Ele denominou a fonte da pulsão sexual de zona erógena, sendo seu objetivo a obtenção de satisfação pela eliminação da tensão, com a estimulação da zona erógena escolhida:

"As excitações oriundas de todas as fontes ainda não se combinam, cada uma serve seu próprio objetivo isolado, que é simplesmente a consecução de determinada espécie de prazer. Na

infância, portanto, a pulsão sexual não é unificada e é inicialmente sem objetivo, ou seja, é auto-erótica." (Freud:1905:240)

O auto-erotismo constitui uma das formas de satisfação da pulsão sexual. A pulsão obtém satisfação no próprio corpo da criança, não havendo recorrência a um objeto externo. O chupar o dedo é um exemplo de atividade sexual auto-erótica, determinada pela busca do prazer que foi experimentado e agora é revivido. Esta vivência remonta à primeira experiência de satisfação, ligada à sucção do seio materno, com os lábios funcionando como uma zona erógena. A satisfação obtida, em um primeiro momento, está ligada à satisfação da necessidade de nutrição. Portanto, a atividade sexual se encontra vinculada inicialmente à nutrição, função básica de autopreservação, e só mais tarde fará seu percurso independente. Como disse Freud, o prazer obtido da saciedade da fome, o sorriso de satisfação e o relaxamento de um bebê, constituem o protótipo da expressão da satisfação sexual na vida adulta.

Vimos que a escolha de objeto de satisfação sexual está inicialmente vinculada à nutrição. É o objeto-seio materno, fora do corpo da criança, mas percebido como uma extensão de si: mãe e criança constituem um único corpo. Com a busca incessante da satisfação, a vivência alucinatória do objeto causa desprazer, fazendo com que a pulsão desligue-se deste objeto-seio. O corpo da criança é o objeto no qual a pulsão buscará satisfação, ou seja, a pulsão sexual torna-se-á auto-erótica.

As pulsões parciais não têm um objeto preciso ao qual se dirigir. Cada pulsão se ligará ao prazer que possa ser obtido do órgão a que estiver vinculada: olho, no caso da contemplação; o próprio genital, no caso da masturbação; boca, no caso da sucção do polegar; ânus, na defecação... E Lacan acrescentou mais duas pulsões: a escópica, cujo objeto é o olhar e a invocadora, cujo objeto é a voz. ¹

A constatação do caráter errático da pulsão desfaz qualquer possibilidade de encontro com um objeto preciso e portanto, o escape do domínio genital. Isso vem de certa forma contradizer o que Freud propôs como unificação das pulsões parciais sob o domínio da genitalidade.

O objeto da pulsão, para Freud e Lacan, é o objeto absoluto da falta, que no tempo registrará esta falta e não aquilo que poderia preenchê-la: *"A pulsão caracteriza-se, portanto, por seu circuito ao redor do objeto e seu retorno em direção à fonte, em direção à hiância da zona erógena."* (Lacan:1964:169)

Lacan designou o objeto da pulsão de objeto "a", minúsculo, objeto causa de desejo, efeito de sua relação com o Outro. A pulsão é a relação efetiva que o sujeito mantém com o objeto "a", mediatizado pelo desejo do Outro, que faz surgir o objeto e igualmente o movimento pulsional.

1. As primeiras manifestações sexuais infantis constituem a origem da escolha do objeto e o substrato da organização sexual adulta, disse-nos Freud.

A errância da pulsão conduz-nos a uma articulação interessante entre psicanálise e educação. Desde que a pulsão sexual não possui qualquer das fixações do instinto, o objeto é variável e o objetivo pode ser atingido das mais diferentes formas, desviante por natureza. Podemos deduzir que a pulsão pode encontrar atalhos socialmente úteis. Eis aí o ponto que interessa à educação: a pulsão sexual é passível de se dirigir a outros fins que não os propriamente sexuais.

Este desdobramento da pulsão marca o segundo momento do desenvolvimento sexual, caracterizado como período de latência. Neste período, há o refreamento da poliformia pulsional e a atividade sexual é atingida pela interdição. Cabe à educação um papel relevante, embora Freud tenha minimizado seus efeitos:

"Frente à criança nascida em uma sociedade civilizada, tem-se a impressão de que seus diques são obra da educação, e certamente a educação contribui para eles. Na realidade, essa evolução condicionada pelo organismo e fixada pela hereditariedade pode se dar às vezes sem intervenção da educação." (Freud: 1905:70)

Entretanto, no mesmo texto dos "Três Ensaios", Freud pareceu rever o papel da educação. Ele afirmou que a transformação da sexualidade constitui um dos objetivos da educação, colocando os educadores como aliados em relação à construção:

"das forças defensivas morais à custa da sexualidade e como se soubessem que a atividade sexual torna uma criança ineducável, pois eles estigmatizam toda manifestação sexual da criança como um vício, sem poderem fazer muito a respeito." (Freud:1905:184)

Freud acentuou, em nota de rodapé acrescentada em 1915, a presença da repugnância, vergonha e moralidade como forças psíquicas que fazem oposição ao desenvolvimento da pulsão sexual, determinando o seu curso. Elas funcionam como reminiscência das censuras provenientes da educação, deixando suas marcas na psicogênese da sexualidade humana.

Essas forças psíquicas são responsáveis pela transformação da pulsão sexual em sintomas neuróticos. Neste caso, pode-se considerar a neurose como sendo o negativo da perversão. A perversão seria a manifestação bruta, não recalcada, da sexualidade infantil. São essencialmente as tendências perversas, portanto as zonas erógenas não genitais, que sofrem o recalque e dão origem aos sintomas neuróticos.

Assim, Freud concluiu dois pontos: qualquer aberração manifesta da sexualidade normal deve-se a uma inibição do desenvolvimento ou de infantilismo, quer dizer, ao predomínio das tendências perversas. Outro ponto considera a pulsão sexual dos adultos resultante da conjugação de diversas pulsões parciais infantis numa unidade.

Embora freadas em suas manifestações, as pulsões sexuais não desaparecem. Durante o período da latência, sofrem transformações que favorecem a organização pulsional sob a primazia da genitalidade, por ocasião da puberdade.

Entretanto, nem todas as pulsões parciais estão associadas à sexualidade genital. Parte delas terá outro percurso. Serão desviadas de seus fins sexuais para outros não sexuais, valorizados socialmente, ou serão transformados em seu inverso, formação reativa, dando origem às virtudes. Freud descreveu a sublimação como o mecanismo responsável pela reciclagem da energia sexual desviante de seu fim sexual e pelo aproveitamento desta energia em atividades socialmente significativas como a produção científica, artística, religiosa e todas as que promovem um aumento do bem-estar e qualidade de vida dos homens. A capacidade sublimatória do ser humano deve-se ao fato da pulsão sexual não estar atrelada a nenhum fim ou objeto determinados instintivamente. A sublimação produzindo cultura, arte, ciência, religião, constitui uma das várias maneiras da pulsão encontrar satisfação. Sobre isto nos falou Luis Alfredo Garcia-Roza: **"A cultura não é um resíduo inútil da pulsão, mas a multiplicação de suas possibilidades de satisfação."** (Garcia-Roza:1986:17) Freud foi enfático ao afirmar que não há sublimação sem perversão, como também insiste que sem sublimação não há cultura.

Podemos dizer que a atividade sublimatória está na base dos ideais educacionais; é a atividade por excelência, onde a ação educativa pode encontrar um território fértil para a construção de saberes. No entanto, Freud advertiu-nos sobre o excesso de repressão dos educadores no que tange às manifestações da sexualidade infantil:

"Os educadores não correrão o risco de superestimar a importância das pulsões perversas que se manifestam na criança. Pelo contrário; farão esforços para não tentar suprimir à força tais pulsões, se aprendem que esse tipo de esforços produz resultados tão indesejáveis quanto o seu oposto, tão temido pelos educadores que é dar livre curso às maldades das crianças. A supressão das pulsões poderosas na criança através de coerção por meios externos não conduz nem à desapareição de tais pulsões, nem ao seu domínio. Conduz ao recalque, que predispõe a futuras enfermidades. A psicanálise tem oportunidades frequentes de observar o papel desempenhado por uma severidade inoportuna e indiscriminada entre as causas que favorecem as neuroses, ou o preço pago, em perda de eficácia e de capacidade de prazer, pela normalidade tão apreciada pelos educadores." (Freud:1905:189)

A severidade dos educadores que quanto à sexualidade infantil ocupou o interesse de Freud por algum tempo, na medida em que ele nutria esperanças de uma educação que contribuísse substancialmente na prevenção das neuroses. No entanto, nunca se preocupou em elaborar métodos que pudessem orientar os educadores em sua pedagogia, deixando que eles se encarregassem desta tarefa. Até porque a sublimação é um processo que escapa ao domínio do educador, não é uma questão de vontade, é um mecanismo fora do alcance da consciência e, portanto, impossível de ser controlado.

Freud logo perdeu as esperanças quanto ao poder da educação na prevenção das neuroses, concluindo que nossa civilização, que produz uma ação educativa tão severa, é neurótica, produz o seu mal-estar. Ainda assim, ele não deixou de tecer questões para que os educadores buscassem novos caminhos. O educador é aquele que deve buscar, para seu educando, o justo equilíbrio entre o prazer individual - vale dizer, o prazer inerente à ação das pulsões sexuais - e as necessidades sociais - vale dizer, a repressão e a sublimação dessas pulsões.

Podemos constatar que as raízes da educabilidade encontram-se na latência, onde o fluxo das pulsões parciais, inibidas nos seus fins, põe-se a serviço da socialização da criança, em consonância com os propósitos da educação. Por isso a advertência de Freud aos educadores, em 1913, quando afirmou que estes devem ser informados que a tentativa de supressão das pulsões sexuais não só é inútil, como pode gerar efeitos negativos, como a inibição da curiosidade intelectual, derivada da curiosidade sexual e atrelada ao destino das pulsões parciais.

Freud até aqui não havia vinculado a importância do complexo de Édipo na instauração do período de latência. Porém, gradativamente, esta estrutura vai adquirindo o papel central na organização da evolução libidinal do sujeito.

3) *A Dialética da Intersubjetividade - o Complexo de Édipo e o Complexo de Castração*

No centro da teoria psicanalítica está o desejo inconsciente, aquele que se expressa pela demanda endereçada ao Outro. Aparecem aí três conceitos - necessidade, demanda e desejo - que merecem um exame à luz da concepção lacaniana.

A descrição da primeira experiência de satisfação reflete a situação da necessidade (fome), que exige ser satisfeita pela mediação do objeto (seio), quando a criança foi totalmente satisfeita sob a forma de um gozar que não demandou nem esperou. Com a segunda experiência de satisfação, a criança busca reviver a satisfação que a marcou para sempre, deixando como traço o significante primeiro (S1), que a introduz na rede significante.

Marcada pelo S1, a criança é então intimada à demandar para fazer ouvir o seu desejo, deslizando múltiplos significantes de objeto a objeto. É um deslizamento sem fim, pois se trata de um objeto perdido, um gozo impossível de ser revivido.

Assim, algo se perde entre as duas experiências. Há a produção da diferença entre o que é dado imediatamente à criança, sem mediação da demanda e o que lhe é dado sob esta mediação, que produz a perda.

Além da produção da perda, acontece o atravessamento da necessidade pelo fenômeno da linguagem, experiência que coloca-nos definitivamente no mundo humano. O atravessamento da linguagem é chamado de demanda e é por sua via que o desejo se expressa. A demanda é sempre demanda de amor, é sempre formulada e endereçada a'outrem. Como sublinha Joel Dor: *"a criança está irredutivelmente inscrita no universo do desejo do Outro, na medida em que é cativa dos significantes do Outro.* (Dor: 1989:145) O desejo é a falta que explica que se demande, e portanto, é no ato da fala que se encontra o desejo. Aprendemos pela psicanálise que:

"a noção de algo insubstituível, quando é ativo no inconsciente, muitas vezes surge como subdividida em uma série infundável: infundável pelo fato de que cada substitutivo, não obstante, deixa de proporcionar a satisfação desejada. É esta a explicação do desejo insaciável de fazer perguntas, demonstrado pelas crianças de certa idade: têm apenas uma simples pergunta a fazer, mas nunca chegam a formulá-la." (Freud:1910:153)

O destino humano paradoxal de submissão à linguagem, que proporciona o nascimento do desejo e ao mesmo tempo instaura a alienação, é enunciado de forma belíssima por Clarice Lispector no seu livro "A Paixão Segundo G. H.":

"Eu tenho à medida que designo - e este é o esplendor de se ter uma linguagem. Mas eu tenho muito mais à medida em que não consigo designar. A realidade é a matéria-prima, a linguagem é o modo como vou buscá-la - e como

não acho. Mas é do buscar e não achar que nasce o que eu não conhecia, e que instantaneamente reconheço. A linguagem é meu esforço humano. Por destino tenho que ir buscar e por destino volto com as mãos vazias. Mas - volto com o indizível. O indizível só me poderá ser dado através do fracasso de minha linguagem. Só quando falha a constituição é que obtenho o que ela não conseguiu." (Lispector:1990:55)

A demanda constitui uma das dimensões essenciais das relações psicológicas, onde se desenrola o percurso do sujeito no conflito por seu reconhecimento.

No início, a criança vive uma relação imaginária com a mãe, na qual a ilusão de unidade é total, há uma indiferenciação entre a mãe e a criança, na ordem do próprio corpo. A mãe situa-se, neste momento, no lugar do Outro (A), investida de onipotência, absoluta provedora e capaz de preencher a falta. Caracteriza-se a inexistência de um eu, por causa da indiferenciação do outro, é o zero que corresponde à vivência do sujeito.

Pela via da castração da própria mãe (A), denuncia-se o engano de sua onipotência e absolutismo, produzindo uma ruptura e instaurando uma relação dual, imaginária. Lacan considerou que há uma identificação da criança à imagem do outro (semelhante).

A relação dual, própria do imaginário, é mais amplamente delineada no que Lacan chamou metaforicamente de estágio do

espelho, uma experiência que se dá por volta dos seis meses de idade e se prolonga até mais ou menos dois anos e meio.

Por se tratar o estágio de espelho de uma estrutura primordial e também porque tudo se passa à nível de captação de imagens, Lacan denominou esta fase de inauguração do imaginário com o simbólico, estando ambos estruturados pelo Real, que os antecede e preside. A função estruturante do estágio do espelho prefigura todo o drama da dialética entre a alienação e a subjetivação.

Sendo assim, o estágio do espelho se divide em três momentos fundamentais, onde se inaugura uma identificação primordial a uma imagem, de valor indispensável à estruturação do eu.

No primeiro tempo do estágio do espelho, a criança toma a imagem do próprio corpo como um ser real, um outro de quem ela tenta se aproximar e pegar. Aqui, a criança não sabe que a imagem diante da qual reage com interesse é a sua própria. Porém, quem por ela sabe, é aquele que, diante do interesse manifesto em relação à imagem, fala e repete com o olhar: "*Oiha lá você, Fulano!*" É deste movimento contínuo de busca, diante do espelho e da decepção da imagem, que o sujeito é levado a se submeter à passagem a um segundo momento.

No segundo tempo, a criança adquire a noção de imagem e

compreende que o reflexo não é um ser real. Então, de um total desconhecimento do que no espelho é imagem e o que é realidade, o sujeito passa a reconhecer que o que se trata, no espelho, é de uma imagem.

Finalmente, no terceiro tempo do estágio do espelho, ela não somente percebe que o reflexo é imagem, mas que esta imagem é sua, diferente daquela do outro. Manifesta, então, alegria intensa através de um jogo muito clássico de notar os movimentos do próprio corpo no espelho. A imagem está separada de mim - constituição do eu - enquanto corpo fragmentado (*Moi*) ligado à imagem unificada (*eu ideal*), onde este eu se reconhece.

Este primeiro esboço do ego (*Moi*) é quando muito um ego corporal, reflexo especular do desejo da mãe. Refere-se ao narcisismo primário, isto é, a uma relação com si mesmo através de um outro, com o qual o indivíduo se identifica e no qual se aliena. É um ego assujeitado, não sujeito. Neste momento há apenas um sujeito, a mãe, e a criança é, rigorosamente falando, o desejo do desejo da mãe, ou seja, ocupará o lugar do falo.

É esta captação pela imagem da forma humana, que domina toda a dialética do comportamento da criança em presença de um semelhante. Durante todo este período, registraremos as reações emocionais e os testemunhos articulados de um transativismo normal. A criança que bate, diz ter sido batida; a que vê a outra criança cair, chora.

Como foi indicado, no terceiro tempo do estágio do espelho, a criança é capaz de um "sentimento de si". Este "si" não se remete a um eu ou a um sujeito já constituídos, mas somente indica a diferenciação que começa a ser operada na relação entre mãe e criança pela entrada de um terceiro, o Pai, correspondendo, portanto, ao primeiro tempo do Édipo.

Desta forma, o estágio do espelho representa o período intermediário entre a relação imediata com a mãe toda provedora e a entrada do terceiro na fase edipiana, mediatizada pelo simbólico. É através da ordem simbólica que a criança pode reconhecer a diferença, distinguindo-se do outro, recebendo um nome e uma função singular. Esta diferença é operada pela metáfora paterna (representante da lei), produzindo a disjunção mãe-criança. Isto cria condições necessárias à experiência da criança por si mesma como uma entidade separada, e portanto, à representação de si mesma como um eu (Je), sujeito do desejo inconsciente. Segundo Lacan, é a interiorização da lei que possibilita a criança constituir-se como sujeito.

Metaforicamente falando, o complexo de Édipo seria a bússola que estrutura o sujeito em relação a seu desejo, tendo como pontos centrais: Pai-mãe-criança e falo. Dessa relação dialética entre os quatro termos, concebemos a estruturação clínica do sujeito.

Como já dissemos, a entrada do Édipo faz-se no terceiro tempo do estágio do espelho. Antes de esboçar a dialética das relações aí implicadas, faremos um levantamento das características deste momento.

Freud ressaltou a bissexualidade como responsável pelas vicissitudes subsequentes do complexo de Édipo. Isto porque, se o masculino e o feminino estão presentes em ambos os sexos, o que determinará o desfecho da situação edipiana, em uma identificação com o pai ou com a mãe, será a força relativa das disposições sexuais masculina ou feminina.

Como já foi mencionado, a escolha de objeto vem se fazendo desde os primeiros anos da infância, apenas não conseguindo atingir sua finalidade, pois a primazia da genitalidade só é alcançada parcialmente. No entanto, o desenvolvimento sexual na infância atinge a dominância da genitalidade, diferindo-se da organização genital adulta pelo fato de que, para ambos os sexos, há apenas a existência de um órgão genital, o masculino, a primazia do falo.

Com o reconhecimento do papel essencial de um só órgão genital, num certo momento da evolução sexual infantil, Freud o situa, de imediato, fora da realidade anatômica, fora do órgão, ou seja, o falo não é o pênis. O falo, então, é um objeto imaginário, significante da diferença e do poder.

O falo, como significante da falta, será detonador da curiosidade sexual infantil, despertando o desejo de saber sobre o enigma dos sexos: da diferença sexual, da relação sexual, da origem e nascimento dos bebês.

Assim, o falo coloca a criança em contato com a castração: a falta do pênis é percebida como resultado da castração. A criança terá que enfrentar esta castração em relação a si mesma.

Porém, se o complexo de castração só adquire significação para a criança na fase da primazia fálica, isto não quer dizer que a castração não opere antes. Pelo contrário, ela opera desde sempre. Somos atravessados antes mesmo do nascimento pelo termo terceiro que é a linguagem, que cria a separação entre natureza e cultura, iniciando-nos no discurso onde a pulsão faz seu circuito. A criança sofre a castração em vários momentos: no próprio nascimento, no desmame, na doação diária de suas fezes. Mas, sublinhou Freud, só podemos falar de complexo de castração quando a idéia de perda estiver vinculada aos genitais masculinos.

Em "Algumas Conseqüências Psíquicas da Distinção Anatômica Entre os Sexos" (1925), Freud observou que a diferença existente entre os genitais masculino e feminino e suas conseqüências psíquicas são fundamentais na determinação da estrutura edípica e

a relação com o complexo de castração, que correspondem, respectivamente, à ameaça de castração e à castração executada.

Passaremos a descrever o complexo de Édipo no menino. Em idade muito precoce, o menino elege a mãe como objeto de seu amor, vinculado ao seio materno e a uma identificação com o pai. Em um dado momento, há uma intensificação dos impulsos eróticos direcionados à mãe e o pai transforma-se em empecilho para a concretização do desejo de ter a mãe como sua. A identificação com o pai assume tons de hostilidade e aparece o desejo de afastá-lo, para que a criança tenha seu lugar junto à mãe. Em suma, a ambivalência característica com relação ao pai e a relação amorosa com a mãe constituem a trama do complexo de Édipo do menino. A ameaça de castração é a responsável por sua destruição.

Na dissolução do complexo de Édipo positivo para o menino, espera-se que o investimento amoroso, dirigido à mãe, seja abandonado e a identificação com o pai seja intensificada, consolidando assim a masculinidade no caráter do menino.

Um estudo mais detalhado revela, com maior frequência, a organização dupla do complexo de Édipo, ou seja, positiva e negativa, em função da bissexualidade. Assim, o menino não apenas terá uma atitude ambivalente com o pai e uma escolha objetal amorosa pela mãe; mas também, identificando-se com a mãe,

apresentará uma atitude afetuosa feminina para com o pai e sentimentos de ciúme e hostilidade em relação a mãe.

As quatro possibilidades inerentes ao complexo de Édipo, tanto para o menino quanto para a menina, serão estruturadas de forma a produzir uma identificação paterna e uma identificação materna. A intensidade de uma ou de outra identificação marcará a predominância das disposições sexuais masculina ou feminina.

Sobre o complexo de Édipo e a ameaça de castração no menino, temos o clássico caso clínico de Freud, de 1909, o "Pequeno Hans", onde ele aborda a *"análise de uma fobia em um menino de cinco anos"*. Trata-se de um caso bastante particular, pois a intervenção de Freud foi feita através do pai de Hans. Mas Freud ocupava - tanto para o pai como para o menino - o lugar de sujeito suposto saber, e por isso o trabalho foi possível.

Hans era um menino bastante inteligente, cujos pais decidiram criá-lo sem muitas proibições, apenas as suficientes para educá-lo. O pai de Hans tinha afinidades com as idéias de Freud sobre a sexualidade infantil. Procuraremos, de forma resumida, reproduzir alguns diálogos de Hans com seus pais, para delinear o percurso de uma criança em relação à curiosidade sexual e à situação edipiana envolvida.

Com menos de três anos, Hans mostrava grande interesse pelo seu "faz-pipi":

Hans: - *Mãe, você também tem um "faz-pipi" ?*

Mãe: - *Claro. Por que?*

Hans: - *Nada, eu só estava pensando.*

Neste momento, o pênis é um atributo universal, ou seja, Hans considerava que todos os seres vivos possuíam um pênis. Este seria um primeiro tempo do Édipo, caracterizando a primeira das teorias sexuais infantis: "*consiste em atribuir a todos, inclusive às mulheres, a posse de um pênis.*" (Freud:1908:219)

Aqui, a criança está numa relação de espelho com a mãe: para satisfazê-la é necessário e suficiente ser o falo, é um pacto mãe-criança, negação da falta, da castração. No caso, Hans identifica-se com o objeto de desejo de sua mãe, e esta sedutoramente responde. Segundo Lacan, não sem conseqüências.

Hans tinha o hábito de ir para a cama de seus pais todas as manhãs, o que para ele era fonte de seus sentimentos eróticos. Ele também se masturbava perto da mãe. Aos três anos e meio, sua mãe o vê tocar em seu pênis e o ameaça com palavras.

Mãe: - *Se fizer isso de novo, vou chamar o Dr. A. para cortar fora o seu "faz-pipi". Ai como é que você vai fazer pipi?*

Hans: - *Com meu traseiro.*

O segundo tempo do Édipo é a época das ameaças verbais que visam proibir à criança suas práticas auto-eróticas (masturbações) e as fantasias incestuosas. O pai intervém duplamente: frustrando a criança do objeto de seu desejo e privando a mãe de seu objeto fálico. A ameaça de castração produz efeito sobre a fantasia da criança de possuir a mãe, induzindo-a a renúncia da mesma. No segundo tempo do Édipo, o menino vê a falta do pênis na mãe e concebe essa ausência como o resultado de uma castração.

Certa manhã, Hans acordou chorando muito. Ao lhe perguntarem o porquê, ele diz: *"quando eu estava dormindo, pensei que você tinha ido embora e ficava sem mamãe para mimarmos juntos."* Lacan chama atenção para o pai de Hans: *"presente, inteligente, amável e não obstante, totalmente inoperante, porque sua palavra ante a mãe carece de valor."* Hans, mesmo frente às advertências do pai, continua mimando com a mãe.

A ausência paterna faz com que apareça a fobia: o menino começa a sentir medo de sair à rua, teme ser mordido por um cavalo. Hans constrói sua fobia porque está muito próximo de sua mãe e o pai é inoperante, gerando uma angústia insuportável que encontra uma saída pelo sintoma: escolhe um objeto para o medo¹ e tem, ao mesmo tempo, possibilidade de continuar próximo a mãe,

1. É interessante registrar que o objeto da fobia de Hans, o cavalo, é justamente aquele que antes dava-lhe prazer; o cavalo era sempre alvo de brincadeira com os amigos e o pai.

já que a fobia o impedia de sair a rua. Freud assinalou que *"o verdadeiro caráter de um distúrbio neurótico é exibido nesse resultado duplo."* (Freud:1909:145)

O nascimento da irmã Hanna foi muito significativo para ele, despertando sua curiosidade sobre o nascimento dos bebês. Interrogou seu pai e este lhe contou a fábula da cegonha, que Hans prontamente constatou não ser verdadeira. Acompanhava sua mãe nos cuidados diários com sua irmã e, olhando-a no banho, disse: *"ela ganhou um "faz-pipi" bem pequenininho."* Ele ainda imaginava que todos os homens e mulheres são providos de pênis.

Freud sugeriu que o pai de Hans desse ao menino alguns esclarecimentos sexuais, informando-o de que sua mãe e todos os outros seres femininos não têm um "faz-pipi". Freud considerou que houve demora dos pais a fazer tais esclarecimentos; aumentando sua angústia e agravando o seu sintoma.

O terceiro tempo do Édipo caracteriza-se pela descoberta da região genital feminina. A criança descobre a falta do pênis e não a vagina. A castração é a constatação de que algo falta. A constatação de que a menina não tem um pênis sinaliza para o menino a possibilidade de perder o seu. Narcisicamente, o menino escolhe o pênis, renunciando a seu objeto de amor, a mãe.

Hans abriu mão de seu desejo incestuoso pela mãe, o que

apareceu na fantasia final relatada por Freud: *"o bombeiro veio e primeiro ele retirou o meu traseiro com um par de pinças, e depois me deu outro, e depois fez o mesmo com meu "faz-pipi". Ele disse ainda: Deixe-me ver o seu traseiro! Tive que dar uma volta, e ele o levou; e depois disse: Deixe-me ver o seu "faz-pipi"!"* Freud sublinhou que esta fantasia, comunicada pelo pai de Hans, aponta uma saída para a angústia de castração: *"Sim, o doutor (o bombeiro) veio, ele de fato levou seu pênis, mas apenas para lhe dar um maior em troca."* Hans consegue transferencialmente, via pai, estruturar sua questão neurótica.

Creemos que a orientação de Freud ao pai de Hans sobre o esclarecimento sexual teve como função torná-lo mais presente frente ao menino. Hans identificou-se ao pai por este possuir o falo, renunciou aos desejos eróticos dirigidos à mãe em favor das exigências culturais.

Passaremos a falar sobre o complexo de Édipo nas meninas, que possui características diferenciadas do complexo de Édipo dos meninos. Freud descreveu dois fatores que marcam estas diferenças: a mudança de zona erógena e a mudança de objeto. Para a menina, há o deslocamento da primeira zona erógena - clitóris - para a vagina e a mudança de objeto, que inicialmente é a mãe, para o pai.

Estas duas mudanças constituem o particular do desenvolvimento sexual feminino, diferindo do masculino, que não faz mudanças desta ordem, ou seja, seu primeiro objeto de amor é a mãe e continua a sê-lo e a zona erógena - o pênis - também não sofre alteração.

Freud acentuou a importância do período pré-edípico nas mulheres quanto à intensidade da relação amorosa com a mãe, vivida com exclusividade, com maior duração e precedendo a ligação amorosa com o pai. Segundo ele, muitas mulheres permanecem fixadas nesta relação primária com a mãe, não conseguindo alcançar uma mudança em direção aos homens: *"a intensa dependência de uma mulher quanto ao pai simplesmente assume a herança de uma ligação igualmente forte com a mãe, e que essa fase primitiva demora um período de tempo inesperadamente longo."* (Freud:1931:261).

Freud ao afirmar uma bissexualidade mais presente no destino da mulher, em função da presença de duas zonas erógenas - clitóris e a vagina - indica-lhe uma outra erogeneidade, para além do funcionamento fálico. A partir do deslocamento de zona erógena promovida pela evolução da sexualidade feminina, Freud coloca a subjetividade da mulher, isto é, a feminilidade como uma outra referência de gozo, de um gozo suplementar da mulher. A mulher tem, além do que se designa de gozo em relação à função fálica, um gozo

suplementar.

Há também uma diferença capital no complexo de Édipo das meninas, quanto ao complexo de castração. Enquanto no menino a castração é responsável pelo apaziguamento da situação edípica, na menina ele é responsável por sua entrada no Édipo. A constatação da castração materna traz decepção à menina, que afasta-se da mãe, censurando-a por tê-la trazido ao mundo como mulher, ou seja, castrada. Desse afastamento decorre a transferência de seus impulsos eróticos em relação ao pai: identifica-se com a mãe para adotar uma posição feminina para com o pai.

Embora a castração para a menina seja percebida como fato consumado, ela não renuncia inteiramente a possuir um pênis. Isto seria o que Freud chamou de inveja do pênis. Por esta via, a menina constrói compensações do desejo de possuir o pênis, como o correlato simbólico de receber um bebê do pai como presente.

A dissolução do complexo de Édipo para a menina se faz com a gradativa frustração de perceber que tal desejo jamais se realizará. Freud concluiu que estes *"dois desejos - possuir um pênis e um filho - permanecem fortemente caracterizados no inconsciente e ajudam a preparar a criatura do sexo feminino para seu papel posterior."* (Freud:1924:224)

Com o declínio do complexo de Édipo, para ambos os sexos, surge uma instância formada por identificações com os pais, que é

denominada no texto "O Ego e o Id", de superego ou ideal-de-eu.

Estas identificações são fruto de catexias objetais abandonadas em consequência da dissolução do complexo de Édipo. Sobre a formação do ideal-de-eu,¹ Freud comentou:

"o amplo resultado da fase sexual dominada pelo complexo de Édipo pode, portanto, ser tomada como sendo a formação de um precipitado no ego, consistente dessas duas identificações unidas uma com a outra de alguma maneira. Esta modificação do ego retém a sua posição especial, ela se confronta com os outros conteúdos do ego como um ideal do ego ou superego." (Freud:1923:49)

O superego reúne funções de interdição e ideal:

"as relações (do superego) com o ego não se limitam ao preceito "você deve ser assim" (como o pai ideal); compreendem igualmente a interdição "você não tem o direito de ser assim" (como o pai), quer dizer, de fazer tudo o que ele faz; certas coisas são prerrogativas dele." (Freud:1923:49)

Freud sublinhou a íntima ligação dos dois aspectos, o ideal e a interdição, presentes na formação do superego. Entretanto, estas instâncias têm funções bastante discriminadas quanto à relação com o ego: este obedece ao superego por medo à punição e submete-se ao ideal-de-eu por amor.

1. Cabe notificar que o emprego feito por Freud do termo superego como sinônimo de ideal-de-eu, figura pela primeira vez neste texto, "O Ego e o Id". Em outros textos, a função do ideal é atribuída a uma instância diferenciada ou a uma subestrutura especial do superego.

Em "Psicologia de Grupo e Análise do Ego" (1921), a função do ideal-de-eu figura em primeiro plano. Freud atribuiu ao ideal-de-eu uma formação nitidamente diferenciada do ego, permitindo a compreensão da fascinação amorosa e a submissão ao líder, casos em que uma pessoa é colocada pelo sujeito no lugar de seu ideal-de-eu, constituindo o modelo a que o sujeito procura identificar-se. Neste sentido, o ideal-de-eu corresponde a todas as expectativas da mais alta natureza do homem, é o ideal que norteia a construção da vida do sujeito.

O ideal-de-eu como o substituto do anseio pelo pai contém o germe das futuras relações de objeto que venham substituir esta relação primeira; como é o caso do papel exercido pelos professores ou pessoas colocadas em posição de autoridade. Freud conferiu aos professores o lugar de substituto dos pais. Isso é possível pelo fenômeno da transferência, conceito chave da psicanálise e que está presente em todas as relações da vida cotidiana.

4) Transferência

Para Freud, a transferência é um fenômeno que permeia qualquer relação humana. Transferência é palavra comum, da linguagem cotidiana. No dicionário, significa deslocamento. Em um primeiro sentido, de pessoas; numa outra acepção, de objetos. Enfim, quando a psicologia apropria-se da palavra, é deslocamento de sentimentos, constituindo uma das vertentes da transferência considerada pela psicanálise.

Freud empregou pela primeira vez o termo em "A Interpretação dos Sonhos" (1900). Ali ele descreve como o sonho vale-se de recordações de fatos que ocorreram no dia anterior, restos diurnos, para estruturá-los de uma nova forma. Mediante a elaboração onírica há um esvaziamento do sentido inicial contido nos restos diurnos, com a produção de um novo sentido pela operação do desejo inconsciente. Freud chamou a este deslocamento de transferência de sentido. Portanto, usou o termo em sua acepção precisa: deslocamento de algo (sentido) de um lugar para outro.

Em "Análise Fragmentária de uma Histeria" (1901), Freud, perguntando-se o que são transferências, assim respondeu:

"São reedições ou fac-símiles dos impulsos e fantasias que são criados e se tornam conscientes durante o andamento da análise;

possuem, entretanto, esta particularidade, que é característica de sua espécie: substituem uma figura anterior pela figura do médico. Em outras palavras: é renovada toda uma série de experiências psicológicas, não como pertencentes ao passado, mas aplicadas à pessoa do médico no momento presente." (Freud:1901:113)

Freud evocou a repetição como elemento intrínseco ao fenômeno transferencial. A transferência provoca repetição de vivências passadas que, por exemplo, referiam-se ao pai, para na atualidade vivê-las com o médico, o analista ou o professor, capturando-os nos estereótipos impressos no decorrer da vida da pessoa.

A transferência, no sentido restrito à psicanálise, produz-se quando o desejo se aferra a um elemento muito particular que é a pessoa do analista. Sobre isso, disse Jacques-Alain Miller: *"a transferência freudiana é o momento em que o desejo do paciente se apodera do analista, em que o psicanalista - não sua pessoa - imanta as cargas liberadas pelo recalque."* (Miller:1983:60) Não se trata da pessoa do analista, este não tem como guia a sua subjetividade, é a subjetividade do paciente que está em questão na situação analítica. Podemos, por conseguinte, conceber a transferência como um fenômeno ilusório, essencialmente imaginário. Isso nos leva a crer que transferir é atribuir um sentido especial àquela figura determinada pelo desejo.

Cabe ressaltar que a transferência não é percebida, ou seja, o sujeito não sabe o que transfere para o outro. A transferência é uma manifestação do inconsciente, que "*tem seu valor porque permite ver o funcionamento de um mecanismo inconsciente na própria atualidade da sessão.*" (Miller:1983:62)

Situar a transferência em sua dimensão imaginária é concebê-la como transferência de amor. Se a transferência é amor, não significa simplesmente que o paciente ama o analista, mas sim que deseja ser amado pelo analista. Isto aponta para o fato de que o analista ocupa a posição do *ideal-de-eu*, diferente da posição de *eu-ideal*. A posição de *ideal-de-eu* é o ponto através do qual o paciente se vê como amável, como *eu-ideal*. Ressaltamos, dentre as distinções de *ideal-de-eu* e *eu-ideal*, a que é fundamental: o *ideal-de-eu* é uma função simbólica e *eu-ideal* é uma função imaginária.

Então, o amor de transferência está ligado à presença do analista e à função que ele ocupa no tratamento. Sabemos que na transferência, amor e ódio são equivalentes. Toda transferência é ambivalente, de amor e ódio.

O paciente ama seu analista em função do que lhe confiou quando decidiu começar sua análise. O confiar no analista conduz o paciente a dizer tudo sobre si, na expectativa de que o analista porte um saber que ele não sabe, mas que é a chave para

aliviar seu sofrimento. A presença do amor confere ao analista o poder de sugestão, mais um elemento implícito na transferência.

Dentre os aspectos da transferência sinalizados até aqui - repetição, sugestão - resta citar a resistência como aspecto paradoxal, que faz obstáculo ao livre curso do tratamento. A transferência-resistência tenta impedir as associações inconscientes, interrompendo-as. Esta é a ambigüidade da transferência, apontada por Freud: ela é motor ou condição para a entrada em análise e é, ao mesmo tempo, como resistência, um entrave para o desenvolvimento desta análise. ***"A análise se faz em certo sentido, graças à transferência e, em outro sentido, apesar da transferência."*** (Miller:1983:62)

É a transferência-amor o traço que une os três aspectos da transferência: a repetição, a sugestão e a resistência. Contudo, vimos que a transferência repousa sobre o deslocamento, depósito do lado do analista de um saber suposto. Esta foi a contribuição original de Lacan aos estudos de Freud sobre transferência, a função do sujeito suposto saber como "pivô" da transferência.

O sujeito suposto saber é, para Lacan, o fundamento da transferência. Ou melhor dizendo, é a condição para que ela se produza, ponto de partida e eixo central da transferência. O sujeito suposto saber é, para este autor, o elemento terceiro na relação analítica. O paciente é tomado pela ilusão fundamental: a de que seu saber (do inconsciente) é o analista quem possui.

Entretanto, advertiu Lacan, o analista não pode se deixar enganar pelo suposto saber inerente à situação analítica. O analista não deve identificar-se com o que lhe é ofertado, ou seja, a suposição de saber. O sujeito suposto saber é um efeito de transferência, logo, está na dimensão imaginária, ilusória. Do que o paciente lhe confiou desde o início, certamente o analista nada sabe. O que ele sabe do saber inconsciente, só o sabe na medida em que o paciente diz.

Segundo Danielle e Michel Silvestre, "*a transferência é o amor que se dirige ao saber (...) o analista responde ao amor, em termos de saber. Ele responde - interpreta - para fazer desse saber uma verdade tal que mude o sujeito*" (Silvestre, D. & M.:1987:98)

Entretanto, a transferência não está limitada à situação analítica. O professor, o padre, o tarólogo, o amigo, são, do mesmo modo, objetos de transferência. Todos os aspectos da transferência estudados por Freud e Lacan - amor, repetição, resistência e suposição de saber - são observados na relação entre professor e aluno. Acreditamos que a análise da transferência segundo a posição do analista constitui um paradigma para pensarmos como os aspectos transferenciais se atualizam na relação professor-aluno.

CAPITULO II

De Tarefas Impossíveis à Construção do Possível

1) *Por uma Teoria Psicanalítica da Aprendizagem:**o Desejo de Saber*

Em várias passagens de sua obra, Freud demonstrou preocupação quanto a uma educação mais leal. O respeito do educador pela palavra, pela liberdade de expressão e pensamento parecem ser os meios mais verdadeiros para ajudar às crianças na superação de seus conflitos psíquicos. Se é certo que a psicanálise apóia-se no poder da palavra como princípio de cura analítica; assim também a educação deve fazer. Trata-se de uma ética da verdade, um convite ao educador para jamais esconder a verdade sobre a sexualidade, tanto quanto isso seja possível por sua própria "posição inconsciente".

No entanto, Freud reconhece em "Análise Terminável e Interminável" que supervalorizou o efeito do esclarecimento sexual às crianças. Isto porque elas persistem com suas teorias sexuais de acordo com sua organização libidinal, mesmo quando recebem explicações adequadas. Ele atribuiu este comportamento à cisão psíquica produzida pela censura educacional, que se conserva mesmo diante dos esclarecimentos sexuais. Freud ressaltou: *"As crianças se comportam como os primitivos a quem*

foi inculcado o cristianismo, que continuam adorando seus antigos ídolos às escondidas." (Freud:1937:267)

Apesar da ineficácia do esclarecimento, Freud sustentou que se ele por si só não é suficiente para a superação dos conflitos, ainda assim constitui uma forma saudável e construtiva de lidar com a curiosidade sexual. Afinal, é a partir da curiosidade sobre a sexualidade que se chegará à curiosidade intelectual, ao desejo de saber. Também o esclarecimento é preferível ao ocultamento por imprimir confiança nas relações entre criança e adulto. O ocultamento não só gera desconfiança, como introduz a idéia de que a sexualidade é algo proibido.

As inquietações provocadas pelo desabrochar da sexualidade conduzem às crianças a um turbilhão de questões que são dirigidas aos pais e educadores. Geralmente são questões enigmáticas, tais como: de onde viemos? para onde vamos? Ou ainda: por que nascemos? por que morremos? por que chove? por que existe noite e dia? por que...?

Para a psicanálise, as interrogações estão vinculadas a um momento decisivo na vida de todo ser humano: a descoberta da diferença sexual anatômica. Situações como o nascimento de um irmão ou esta possibilidade despertam na criança a curiosidade sobre os enigmas que observa sem compreender. Por isso são construídas explicações que possam aplacar o desejo de saber.

Podemos pensar que Freud estruturou uma teoria da aprendizagem pela via das primeiras investigações sexuais e não poderia deixar de sê-lo. As crianças querem definir o seu lugar no mundo, e este lugar é, a princípio, sexual.

Inicialmente, a criança está em relação ao desejo de seus pais, ao que eles esperam dela. Fui desejada ou não? O que esperam de mim? Estas são algumas questões que operam na relação entre a criança e os pais e que estão presentes no cerne das preocupações e curiosidade infantis.

A questão da diferença sexual anatômica tem papel relevante não só na inserção da criança no mundo como sujeito desejante, como também na compreensão das relações que se estabelecem a partir daí.

A princípio, as crianças acreditam que todos os seres humanos são providos de um pênis, embora observem a diferença sexual. Por exemplo, os meninos podem pensar que as meninas possuem um pênis pequenininho e que pode vir a crescer. As crianças constroem teorias que negam a diferença sexual, pois a descoberta da mesma implica em admitir que alguma coisa falta. A percepção da falta é basicamente operada pela castração, a qual, por sua vez, é característica da situação edípica. Pode-se dizer que a descoberta da diferença não depende de sua observação, mas da passagem pelo complexo de Édipo.

Com o declínio da fase edípica, a investigação sexual cai nas malhas da repressão. Parte dela transforma-se - por obra do mecanismo defensivo chamado de sublimação - em pulsão de saber associada à pulsões de domínio e pulsões de ver. Ou seja, o desejo de saber vincula-se com o dominar, o ver e o sublimar. Transforma-se em curiosidade agora dirigida - porque sublimada - a objetos em geral. Podemos reconhecer o prazer de pesquisar, o interesse pela observação da natureza, o gosto pela leitura e escrita como alguns dos seus derivados.

Tecemos até aqui considerações sobre alguns determinantes que levam uma criança a buscar o conhecimento. Não nos parece exagero afirmar que, para Freud, a matéria prima que sustenta a produção intelectual é sexual. A busca do conhecimento inclui o interlocutor, figura para quem a criança dirige suas indagações, perguntas, dúvidas. Este interlocutor ocupa o lugar do Outro, sede de todas as significações possíveis, sede da linguagem. Este Outro está representado inicialmente pelos pais e depois, com o crescimento, pelo professor.

O ato de aprender pressupõe sempre uma relação com outra pessoa, a que ensina. Ao campo que se estabelece entre professor e aluno, a psicanálise concebe como transferência. Pela via transferencial, o professor, revestido de uma importância especial, pode ser ouvido por seu aluno. Diríamos que a sugestão e a influência implicadas na transferência serão fundamentais

para que a transmissão seja possível. Este poder de influência deve-se ao fato de que, durante a latência, são os professores e as pessoas que têm a tarefa de educar que tomarão para a criança o lugar dos pais, do pai em particular. Eles serão os alvos dos sentimentos que a criança dirigia ao pai por ocasião do complexo de Édipo: *"Transferimos para os professores o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa."* (Freud:1913:288)

O interesse de Freud em abordar a relação professor-aluno passa ao largo dos conteúdos cognitivos ministrados, a ênfase está concentrada sobretudo nas relações afetivas aí desenvolvidas. Citando o autor:

"É difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores." (Freud:1913:286)

Parafraseando Affonso Romano de Sant'ana: *"É que o grande mistério do ensino é esse: o professor ensina o que julga dever ensinar e o aluno aprende do professor não o que se quer ensinar, mas aquilo que o outro quer aprender."* O que se passa na relação professor-aluno está além de uma simples transmissão de

conhecimento. Na transferência, o desejo de saber do aluno se liga fortemente a um elemento particular do professor, dando-lhe um sentido especial. Concordamos com o escritor Sant'ana quanto ao desconhecimento por parte do professor do que veicula pela via da transferência, ou seja, do que ele não sabe que ensina. É o que Freud apontou-nos como uma corrente oculta, inconsciente, presente nesta relação. Instalada a transferência, o professor é depositário de algo que pertence ao aluno, ficando revestido de um caráter especial, emanando daí o seu poder sobre o aluno.

Podemos afirmar que o poder sobre o aluno está vinculado à suposição de saber que é dirigida ao professor, análoga àquela dirigida ao analista. Contudo, é preciso guardar as devidas diferenças. Para o analista, o saber que lhe é suposto pelo analisando é pré-condição para o estabelecimento da transferência e início do tratamento. É um saber ilusório, pois o analista nada sabe do sujeito; este último é quem sabe de si. Mas é dentro da ilusão de que o analista "sabe", que o sujeito constrói um saber em análise. Já o professor, geralmente não entra nesse jogo ilusório: veste a capa do saber, transformando a relação professor-aluno numa relação de saber-poder. A construção do saber fica amarrada à mera transmissão de conteúdos instituídos, onde o modelo é peça chave no ato de transmissão.

O aluno é colocado no lugar de objeto passivo de conhecimento e não no lugar do desejo, da curiosidade espontânea

que movimenta o processo educativo. A escola determinada pela autoridade de transmissão de saberes, exclui a dúvida e o desconhecimento. Parte da certeza de um saber, reproduzido pelo professor como sujeito da certeza, aquele que detém o saber, desconhecendo a relação alteritária e a dimensão do inconsciente. Seu fazer é presidido por uma normatização e previsão do saber, aprisionando o potencial de enunciações e a construção do novo. Encontramos no pensamento de Freud uma crítica à atitude de saber-poder implícita nas práticas pedagógicas:

"O educador, contudo, trabalha com um material que é plástico e aberto a toda impressão, e tem de observar perante si mesmo a obrigação de não moldar a jovem mente de acordo com suas próprias idéias pessoais, mas antes, segundo as disposições e possibilidades do educando." (Freud:1913:417)

Nessa passagem, Freud propôs que o aluno ocupasse o lugar de sujeito no processo de ensino. Procurou também sensibilizar os educadores para a plasticidade de impressões que envolvem esta relação. Tais impressões referem-se aos investimentos conferidos pelo desejo inconsciente do aluno em direção ao professor. Para além do que pode ser percebido nesta relação, há uma outra cena, que a determina. Assim, a fala do professor deixa de ser inteiramente "objetiva" para ser escutada através dessa especial posição que ocupa no inconsciente do sujeito-aluno.

Como já foi dito, com o declínio da situação edípica, surge

uma nova instância, o superego ou ideal-de-ego, definido como o precipitado das primeiras imagens idealizadas dos pais. O ideal-de-eu constitui o referente pelo qual o ego se avalia, sem medir esforços para atingir a "perfeição". No decurso do desenvolvimento, o ideal-de-eu também assimila influências de substitutos dos pais - educadores, professores ou pessoas escolhidas como modelos ideais. Isso explica porque determinados professores, que aparentemente não possuem nada de especial, marcam o percurso intelectual de alguns alunos.

Ao mesmo tempo que reconhecemos a importância do educador assumir o lugar de ideal e suposição de saber - já que é por esta via que a construção de saber é possível - também consideramos o cuidado com a utilização deste poder ou desta idealização. Pensamos que através do esclarecimento do lugar que o professor ocupa, fica mais fácil entrar num certo jogo de faz-de-conta: faz de conta que eu sei, faz de conta que posso ocupar este lugar de ideal, para no momento certo ter a sensibilidade de esvaziá-lo e dar lugar à enunciação do aluno.

Saber fazer esse deslocamento, destituir-se deste lugar do ideal-de-eu é uma das condições para que o aluno seja sujeito de sua aprendizagem. Paradoxalmente, se o professor não ocupar este lugar do ideal-de-eu, não haverá transmissão. Um certo assujeitamento à mestria é a condição para que a produção do saber aconteça. Há de produzir-se uma desigualdade na relação

entre professor e aluno, mesmo que fictícia, como motor eficaz do processo de aprendizagem. Marilena Chauí contribuiu para pensar essas contradições: *"O lugar do professor está vazio, pois seu ocupante ali se encontra para deixá-lo através de seu próprio trabalho."* (Chauí:1980:39)

Apontamos para a função da mestria, valiosa para pensar o que se passa no ato de transmissão. O lugar do ideal-de-eu, ocupado pelo Mestre, lugar do Outro, é onde o sujeito se espelha para conquistar esse lugar para si. A relação do Mestre com o discípulo se dá na medida em que, se o Mestre ensina, o discípulo, por sua vez, pode dele retirar ensinamentos. Se o Mestre avança, se arrisca, se aventura, cabe ao discípulo ir atrás dos seus passos. Como disse Miller: *"O que é que um mestre dá de mais alto? é o seu exemplo. Traí-lo não é lhe tirar nada. é apenas perder o seu exemplo. Para alguns, é perder tudo - resta apenas fechar o caixão."* (Miller:1976:13)

Ainda sobre o mistério do ensino: o que se transmite quando se ensina? Miller apontou-nos para o exemplo. De que exemplo se trata? Lacan disse que, para o mestre, não é tanto o seu gozo que importa, mas é a seu desejo que ele não renuncia. Seria esse o exemplo de que nos falou Miller? é essa a transmissão? A aprendizagem de não ceder sobre seu desejo? Em "Da Língua Materna à Palavra de um Pai", Marco Antônio Coutinho Jorge falou-nos da função da mestria em relação ao desejo:

"O mestre é aquele que ousou atravessar o mar, enfrentar o desconhecido - quantos outros não tiveram este desejo, mas cederam sobre ele! - e retornar perplexo com tanto que pôde ouvir do Outro, sem no entanto deixar de pensar desde já: mas é tão pouco!" (Jorge:1984:33)

A transmissão, desde os filósofos gregos, vive sob a égide da dialética da possibilidade/impossibilidade. Em *Mênon*, o primeiro dos Diálogos descritos por Platão, o tema da transmissão é central. Em certo trecho do diálogo entre *Mênon* e Sócrates, a questão é se a virtude é suscetível de ser ensinada. Depois de inúmeras tentativas de definição da virtude, concluíram que era impossível achar uma única definição que não fosse geradora de dúvidas.

Em segundo lugar, depararam-se com a impossibilidade de transmissão da Virtude formadora e qualificadora do homem em seu grau supremo. Não há uma pedagogia que lhe seja própria. Ainda sobre a questão do impossível na transmissão, Sócrates disse a *Mênon*:

"O mesmo digo eu, Mênon, e por isso não pretendo afirmar de modo absoluto que essa teoria é verdadeira. Uma coisa, entretanto, posso afirmar e provar com palavras e atos: é que nos formamos melhores, mais ativos e menos indolentes, se cremos que é um dever procurar o que ainda não sabemos, do que se considerarmos impossível e estranho ao nosso dever a busca da verdade desconhecida. Isto sustento contra todos, pelos meus discursos e pelas minhas ações, tanto quanto isso me seja possível." (Platão:1992:61)

O impossível da transmissão é a articulação principal da psicanálise. Freud declarou que o educar é impossível, assim como são tarefas impossíveis governar e psicanalisar. A impossibilidade deve-se à radicalidade do inconsciente, remete a algo que está fora de controle do sujeito. As posições do analista, do governante e do educador são operacionalizadas pela via da linguagem e, portanto, não há como se ter o domínio daquilo que se opera.

Lacan indicou-nos que da radicalidade do inconsciente, essa impossibilidade, não resulta uma impotência, e sim uma potência de encontrar na impossibilidade as possibilidades que se anunciam. Sucumbir diante da impossibilidade seria renunciar à toda construção civilizatória, já que a mesma está fundada no recalque do inconsciente e na afirmação dos poderes da racionalidade.

Lacan afirmou que a questão está em poder lidar com a angústia ao se defrontar com a impossibilidade de saber o que se opera quando se educa, por exemplo, ou o que se quer quando se educa ou mesmo que é educar. Os educadores se esforçam para ter uma vaga idéia quando se permitem inquietar-se com tais questões, construindo saberes que possam dar conta, mas o que descobrem é que nada dá conta: **"O que chamamos de educação é certa idéia do que faz falta para fazer homens."** (Lacan:1974:17) Entretanto, algo se opera no sujeito a ser educado:

"o homem se esforça a ser educado, ele realiza sua educação só; de todas as maneiras ele se educa, posto que é necessário que se aprenda algo, sendo que os educadores pensam que podem ajudá-los a serem homens e que isto passa pela educação. Na realidade não estão equivocados. Em efeito, faz falta que haja certa educação para que os homens cheguem a suportar-se mutuamente." (Lacan:1974:17)

Teria a psicanálise alguma contribuição a dar nesta direção?
Os achados da psicanálise serviriam para orientar a função da escola ou da educação? E a educação psicanalítica é possível?

2) A Influência da Psicanálise no Processo Educativo

A educação, como parte do processo civilizatório, suscitou a atenção de Freud desde os primeiros escritos. Sua abordagem pode ser considerada em duas vertentes. A primeira, inserida em uma visão abrangente das relações entre sujeito e civilização, na pluralidade dos efeitos desta interação. A segunda, propõe-se a refletir sobre as diversas instituições educacionais, através de uma pedagogia profilática das neuroses.

Freud partiu da concepção de que a tarefa primeira da educação consiste em ensinar a criança a controlar suas pulsões sexuais. É a educação a mediadora do processo civilizatório no qual o sujeito deve se inserir:

"o fator externo é a força exercida pela educação, que representa as reivindicações de nosso ambiente cultural, posteriormente continuadas pela pressão direta desse ambiente. A civilização foi alcançada através da renúncia à satisfação pulsional, exigindo ela, por sua vez, a mesma renúncia de cada recém-chegado."
(Freud:1905:319)

Convém esclarecer o que Freud chamou de civilização:

"A civilização humana, expressão pela qual quero significar - tudo aquilo em que a vida humana se elevou acima de sua condição animal e difere da vida dos animais - e desprezo ter que distinguir entre cultura e civilização."
(Freud:1927:16)

A civilização contém tudo aquilo que o homem produz com vistas a satisfazer suas necessidades e desejos. A antinomia entre civilização e livre desenvolvimento da sexualidade constitui não só a tensão inaugural do sujeito como também a condição da existência da civilização. A civilização seria, ao mesmo tempo, causa e consequência da desnaturalização da sexualidade humana:

"a educação pode ser descrita, sem mais, como um incentivo à conquista do princípio de prazer e à sua substituição pelo princípio de realidade; isto é, ela procura auxiliar o processo de desenvolvimento que afeta o ego. Para este fim, utiliza uma oferta de amor dos educadores como recompensa; e falha, portanto, se uma criança mimada pensa que possui esse amor de qualquer jeito e não pode perdê-lo, aconteça o que acontecer." (Freud:1911:282).

A educação, mediatizando este processo, deve estar alerta para a severidade excessiva, que causaria um quadro neurótico grave, com perda de eficiência e capacidade de prazer. A tarefa educativa consiste em exigir tolerância a certa dose de desprazer, em consequência do adiamento ou renúncia à satisfação imediata das pulsões. A oferta de amor por parte do educador e a necessidade de amor favorece o processo educativo: o princípio de realidade consiste na aceitação do desprazer em favor de um prazer maior.

Freud ressaltou a utilização valiosa do comportamento sexual perverso desviado de seus objetivos originais para outros mais

elevados, através do processo da sublimação. Caberá à educação favorecer o processo sublimatório que dirigirá tais energias para novos caminhos mais construtivos. Ele terminou o texto afirmando: *"Tudo o que podemos esperar a título de profilaxia das neuroses no indivíduo se encontra nas mãos de uma educação psicanaliticamente esclarecida."* (Freud:1913:226)

Como Freud pensou uma educação psicanaliticamente esclarecida? Encontramos em "Introdução a *The Psycho-Analytic Method* de Pfister" (1913) uma tentativa de estabelecer uma relação de complementariedade entre educação e terapêutica. No seu entender, cabe à educação fazer com que algumas disposições inatas das crianças não causem danos ao sujeito ou à civilização. *"A terapêutica cabe atuar se essas disposições já se tornaram uma patologia. Assim, a educação constitui uma profilaxia, que se destina a prevenir ambos os resultados - tanto a neurose quanto a perversão; a psicoterapia procura desfazer o menos estável dos dois resultados e instituir uma espécie de pós-educação."* (Freud:1913:417).

Também em "Interesse Educacional da Psicanálise", Freud propôs a utilização da psicanálise para fins educativos. Através do conhecimento da teoria psicanalítica das disposições gerais da infância, o educador pode reconhecer os cursos desfavoráveis do desenvolvimento e assim tentar minimizar ou até reconduzir o desenvolvimento, promovendo um trabalho profilático.

Outra questão refere-se à amnésia infantil. A lacuna produzida pelo recalque faz com que os educadores esqueçam a própria infância. Assim, ao se familiarizarem com os temas infantis, não só poderão de certa forma se reconciliar com algumas vivências passadas, como se defrontarão com as manifestações sexuais das crianças sem tantas resistências. Este ponto constitui um paradoxo: ser necessário, para bem educar, o contato do educador com a própria infância e o fato dela não ser mais acessível. A recomendação de Freud é que os educadores passem pela experiência da análise como condição do encontro com a infância que habita todo adulto. Mesmo que este não seja o caminho escolhido pelo educador, na teoria psicanalítica ele poderá encontrar uma enorme riqueza de reflexões, que se aproxima das questões infantis.

No entanto, a profilaxia da neurose pela aplicação de uma educação psicanalítica pressupõe uma constituição de sociedade bem diversa: *"Estou pensando nas aplicações da psicanálise à educação, à criação de uma nova geração."* (Freud:1932:179) Ele parecia tecer esperanças quanto a uma educação psicanaliticamente orientada que pudesse até ter um efeito de mudança no seio do processo civilizatório.

Em outros momentos, encontramos um Freud bem mais cético, situando a educação e seus dispositivos de repressão como produtos e produtores da própria civilização, sendo esta

responsável pela neurose. O caráter irremediavelmente neurótico da civilização fez com que Freud duvidasse da possibilidade da educação encontrar saídas neste sem saída. No entanto, nunca perdeu as esperanças. Deixou aos educadores o caminho aberto.

Em discussões sobre as práticas educacionais, Freud criticou o excesso de repressão implementado pelas mesmas, chamando atenção para seu efeito inibidor da curiosidade intelectual. O oposto não é desejável, pois a ausência de repressão causaria danos de outra ordem: *"A criança deve aprender a controlar seus instintos. É impossível conceder-lhe liberdade de pôr em prática todos os seus impulsos sem restrição."* (Freud:1932:182)

Assim, propõe a necessidade da repressão, criticando apenas o seu excesso. Como dosar a repressão? Eis uma das tarefas com que o educador se defronta. Encontrar este ponto é muito difícil, até porque toca no particular de cada sujeito. Freud expressou esse dilema na passagem:

"Assim, a educação tem que escolher seu caminho entre o Cila da não-interferência e o Caribde da frustração. A menos que o problema seja inteiramente insolúvel, deve se descobrir um ponto ótimo que possibilite à educação atingir o máximo com o mínimo de dano. Será, portanto, uma questão de decidir quanto proibir, em que hora e por que meios." (Freud: 1932:182)

Sabemos o quanto é difícil encontrar este ponto ótimo, de equilíbrio, e acreditamos ser este o grande desafio para a educação na atualidade. Vivemos um momento de transição, onde as práticas educacionais buscam encontrar este ponto, já que, nas últimas décadas, se constituíram a partir de referências diametralmente opostas: uma educação tradicional, excessivamente repressiva ou uma educação permissiva. Parece que a última se baseou em uma leitura da psicanálise. Diga-se de passagem, uma leitura distorcida, pois não foi o que Freud enunciou.

Para Freud, o homem não pode escapar do Caribde¹ da repressão, da renúncia pulsional que, todavia, começa a partir do exterior. A educação mais liberal de nada valeria: sem proibições, sem lei, o desejo seria impossível e sem desejo não há sujeito.

O ponto ótimo ao qual nos referimos implica em pensar como o educador pode lidar com cada um, se a escola direciona para uma normatização do sujeito. Outra questão importante: é quase impossível que o mesmo método educativo possa ser uniformemente bom para todos, se levarmos em conta que cada um é um.

Freud, pensando na solução dos difíceis problemas com que o educador se defronta em sua prática, sublinhou:

1. A mitologia grega conta a história de Cila e Caribde. Cila era uma ninfa das águas, perseguida pelo monstro Caribde. Terminou percebendo que ele constituía parte de seu corpo.

"como ele tem que reconhecer a individualidade constitucional da criança, de inferir, a partir de pequenos indícios, o que é que está se passando na mente imatura desta, de dar-lhe a quantidade exata de amor e, ao mesmo tempo, manter um grau eficaz de autoridade." (Freud: 1932:183)

Então só resta uma formação psicanalítica, o que possibilitaria ao educador avaliar os limites do seu poder e compreender as reações que enfrenta na relação com as crianças. Freud faz novamente a recomendação da análise pessoal do educador, pois *"é certo ser impossível assimilar a psicanálise sem experimentá-la pessoalmente."* (Freud:1932:183)

No entanto, a defesa de Freud quanto à viabilidade de uma educação psicanalítica tem seus limites e ele tratou de enunciá-los. Reconhecendo que a educação é tendenciosa no que se refere a moldar a criança segundo a norma estabelecida, e levando em conta também os defeitos das instituições educacionais, afirmou que uma educação psicanalítica não deve se colocar a serviço de tais instituições: *"a tal educação deve-se dar finalidades outras e mais elevadas, isentas das exigências reinantes na sociedade."* (Freud:1932:184) Ele foi enfático em dizer que tal proposta está fora do alcance real da função da análise.

Por outro lado, advertiu que propor objetivos contrários à ordem social é também assumir uma posição tendenciosa. Não cabe ao analista decidir qual é o melhor caminho:

"A educação psicanalítica estará assumindo uma responsabilidade para a qual não foi convidada, se ela tencionar transformar seus discípulos em rebeldes. Ela terá desempenhado seu papel se os tornar tão sadios e eficientes quanto é possível. A psicanálise já encerra em si fatores revolucionários suficientes para garantir que todo aquele que nela se educou jamais tomará em sua vida posterior o partido da reação e da repressão. Penso até mesmo que as crianças revolucionárias não são desejáveis, sob nenhum ponto vista." (Freud:1932:184)

Freud, como sabemos, comparou o processo psicanalítico com uma "pós-educação": *"Dessa forma o tratamento analítico atua como uma segunda educação do adulto, como um corretivo da sua educação enquanto criança."* (Freud:1926:307) O que será que Freud pensou ao fazer esta comparação? Estamos abordando a questão da educação psicanalítica e será o viés da pós-educação uma possibilidade de pensá-la?

Catherine Millot deteve-se no estudo comparativo entre os processos psicanalítico e educativo, localizando bases comuns e descrevendo o que é específico a cada um:

"assegurar, à criança e ao paciente, o domínio do princípio do prazer pelo princípio da realidade... e que ambos, analista e educador, dispõem desse poderoso instrumento que é a sugestão." (Millot:1987:127).

Freud acreditava que o poder da sugestão funciona em um sentido educativo, designado pelo amor que a criança endereça ao educador ou analista. Ele mesmo advertiu quanto ao abuso do

poder de sugestão, que significaria usá-lo para moldar o sujeito em função dos ideais pessoais.

A base do poder de sugestão repousa na possibilidade de um sujeito ocupar o lugar de ideal-de-eu para outro sujeito. Desta forma, o processo educacional está alicerçado na condição do educador ocupar este lugar para o educando. A transferência que se estabelece constitui a via pela qual o educando se submete não só as exigências do educador como a seus traços de personalidade, sofrendo suas influências.

Encontramos pontos de convergência: os lugares do analista e do educador referidos ao ideal-de-eu e ambos os processos sendo produzidos na transferência. Entretanto, a forma como ocorrem guardam diferenças nítidas. O psicanalista ocupa o lugar do ideal-de-eu de forma diversa do educador. Enquanto para o primeiro cabe renunciar a este lugar que lhe é conferido pelo paciente, o segundo, ao contrário, assume o poder conferido por este lugar como condição de uma educação eficaz. Segundo Millot:

"do ponto de vista tópico e dinâmico a ação do educador e a do analista são exatamente contrárias. O primeiro se alia ao ideal-de-eu contra o Isso e o prazer-desprazer narcísico para conter as pulsões sexuais auto-eróticas; o segundo se apóia no Isso, nas forças que emanam dos desejos recalçados que não aspiram a outra coisa senão a se manifestar, e deve combater o narcisismo que se opõe através do desprazer, à suspensão do recalque." (Millot: 1987:131).

Podemos dizer que se a psicanálise é uma pós-educação que ensina a vencer as resistências internas em relação ao reconhecimento dos desejos inconscientes, é no sentido de ser o avesso da educação. Na citação anterior, Millot situou a educação e a psicanálise trabalhando em registros diversos: a primeira tem uma prática calcada no imaginário e a segunda, no real.

Outra questão suscitada pela autora é a ilusão de que o discurso pedagógico possa controlar os efeitos dos métodos com que opera, desconhecendo totalmente a existência do inconsciente:

"o que interpõe entre a medida pedagógica e os resultados obtidos é o Inconsciente do pedagogo e do educando... da relação pedagógica, o Inconsciente do educador demonstra possuir um peso muito maior que todas as suas intenções conscientes." (Millot:1987:150)

O reconhecimento, por parte dos educadores, da existência do inconsciente os coloca frente a uma impossibilidade de controlar os efeitos de sua intervenção. Este paradoxo está vinculado a um paradoxo estrutural e por isso intransponível. A educação exerce seu poder através da palavra. Sua prática está calcada no discurso dirigido à consciência, com uma função reguladora e normativa. Da palavra, essa disciplina retira seu poder de submeter o ouvinte a ela.

No entanto, o ensino da psicanálise nos indica que a

palavra escapa ao falante por operação do inconsciente. Melhor dizendo, a palavra com a qual o educador espera atingir seu alvo, acaba por submetê-lo à realidade do seu próprio inconsciente. O feitiço vira contra o feiticeiro, pois não se submete o inconsciente, é a ele que estamos assujeitados. Então, a palavra designa ao mesmo tempo lugar de poder e submissão; de força e de fraqueza; de controle e de descontrole; de vida e de morte.

Como então pensar uma educação ou pedagogia que pressupõe ordem, estabilidade, controle, previsibilidade, fundada sobre uma base psicanalítica que indica que estes objetivos esperados não podem jamais serem alcançados?

Millot concluiu que, da existência do inconsciente, deduz-se que não pode haver pedagogia que possibilite uma relação de causalidade entre os meios pedagógicos e resultados obtidos. Na relação pedagógica, os inconscientes do educador e do educando possuem um peso muito maior que todas as suas intenções conscientes. Portanto, fica evidente a impossibilidade de aplicação da psicanálise à pedagogia.

Descartada a possibilidade da psicanálise servir como fundamento para uma metodologia educacional, qual poderia ser a sua contribuição para a educação? Freud afirmou: *"a relação entre a educação e o tratamento psicanalítico seguramente será*

submetida, em um futuro não distante, a minuciosos estudos."

(Freud:1925:152) Ele deixou-nos o desafio de pensar uma intervenção psicanalítica na cultura que busque pelo menos minimizar o mal-estar inerente à mesma. Para isso, temos que ir à estrutura que nos fundamenta enquanto sujeitos, a linguagem.

3) Linguagem e Educação

A linguagem ocupa hoje, no panorama das ciências sociais, o lugar de chave do conhecimento que o homem pode obter sobre o mundo que o cerca. O objeto das ciências sociais é uma multiplicidade de sentidos, construídos segundo leis históricas das formações sócio-culturais.

A linguagem, sendo um sistema de signos constituinte do significado da experiência humana, pode favorecer o passe para o impasse entre os diferentes saberes, como o que aqui investigamos: o encontro possível entre psicanálise e educação. Esta articulação pode ser pensada pelo conceito de alienação do sujeito, proposto por Lacan.

A psicanálise não tem uma linguagem de substancialização do sujeito. Ela fala de atos e de relações que expressam a produção de sentido e, por isso, o sujeito não pode, evidentemente, falar por si mesmo. Sua condição é de estar representado em seu próprio discurso. A tese lacaniana "*um significante é o que representa um sujeito para outro significante*" expressa esse caráter de efeito, próprio do sujeito do inconsciente. É o sujeito que advém pela linguagem e só se insere nela como efeito. A linguagem é o que o faz existir, para logo eclipsá-lo na autenticidade do seu ser. É na cadeia significante que o sujeito se presentifica e, ao mesmo tempo se aprisiona, provocando o que

Lacan chamou de divisão do sujeito. Portanto, o sujeito decreta sua morte no próprio ato de enunciar-se no enunciado. A alienação do sujeito à linguagem é paradoxal: é pela via da linguagem que lhe é possível a vida, sua enunciação, mas com isso cai nas malhas da rede significante, apaga-se, aliena-se, passa a ser enunciado.

Não podemos considerar o social isolado do inconsciente. No entanto, a ordem do inconsciente com suas leis próprias, é irredutível à ordem pré-consciente/consciente. Na medida em que o sujeito da psicanálise está referido à "outra cena", fora de uma ordem passível de controle, os atos de pensamento vão se discriminar pelas significações produzidas no contexto intersubjetivo, sempre mediado pelos valores sócio-ideológicos.

A psicanálise, ao trazer à luz a sobredeterminação inconsciente, cria uma torção no quadro das teorias de linguagem que não levam consideram o inconsciente. Por meio das leis do inconsciente, produz-se um discurso que está para além dos significados lógicos, e cujo efeito de significação não apresenta uma relação biunívoca com o código da língua. A concepção de um inconsciente dinâmico é geradora da polissemia da palavra, rompendo com a ilusão do aprisionamento do significante a um significado. Isso leva, naturalmente, à relativização da palavra dicionarizada. A polissemia da palavra implica no deslizamento do significado sob o significante, sempre em ação no discurso.

3.1) O Sujeito e Seu Discurso

Para Lacan, o discurso é uma forma de uso da linguagem como vínculo social. O discurso não se funda no sujeito, mas na estrutura da linguagem. O discurso ocupa-se apenas do enunciado da significação e dos componentes necessários à sua constituição, ou seja, os signos. Ele ordena toda uma situação onde encontra-se a estrutura fundamental do inconsciente, mas em certo nível de articulação que não é o da fala.

Diferenciamos a língua - estrutura dos signos independentes do sujeito - da fala, que constitui o exercício da estrutura dos signos por parte desse sujeito, a fala é uma produção individual. Neste sentido, o discurso participa das propriedades de ambos os fenômenos, é social e individual.

O sujeito da enunciação, tal como é concebido por Lacan, "*não existe no discurso*". (Juraville:1987:108), mantém-se nele, mas não é sujeito dele, apenas ocupa um lugar sem efeito no cerne do discurso. Em contrapartida, a fala contém um sujeito, pois nela conjugam-se o enunciado e a enunciação. Para Lacan, toda fala em si mesma implica na presença do desejo. Quanto ao discurso, Lacan disse que pode subsistir sem a fala, pois as enunciações efetivas podem ser secundárias à presença de certos enunciados primordiais. O discurso seria o aspecto da linguagem que dissimula o fenômeno fundamental, ou seja, o significante como presença do desejo.

Em seu Seminário de 1969/70, "O Avesso da Psicanálise", Lacan introduziu sua teoria sobre os chamados quatro discursos. Eles são quatro configurações significantes que se discriminam e se caracterizam por sua distribuição espacial. São quatro lugares ocupados por quatro significantes que circulam por esses lugares e, em sua rotação no sentido anti-horário, definem a emergência da trama discursiva. A estrutura do discurso prevê quatro lugares fixos, a saber:

<u>agente</u>	<u>outro</u>
verdade	produção

agente - é aquele que aparentemente elabora o discurso, em cujo nome ele se produz.

Outro - "O discurso advém como resposta significativa a esse Outro, lugar da questão." (Jurenville:1987:296) Se há algum outro ao qual o sujeito se dirige é ao Outro, alteridade irreduzível. Este sentido escapa a qualquer esquema de comunicação, visto que comunicação é a transmissão de um sentido de um sujeito a outro.

verdade - lugar constituinte do discurso, que o mantém para além da relação agente-outro. O lugar da verdade só é possível por um semi-dizer, já que a verdade é não toda, não pode ser toda dita.

produção - lugar do produto engendrado pelo discurso.

A linha superior da estrutura dos discursos corresponde ao nível manifesto e a inferior, ao latente. Por isso a presença da barra, o símbolo da resistência. A leitura da trama discursiva é feita no sentido anti-horário e entre a verdade e a produção se estabelece uma relação de disjunção. Cada rotação de um quarto de volta, determina a passagem entre os discursos. A transmissão

encontra-se na relação entre o agente do discurso e o outro para o qual este discurso se dirige.

Passemos agora a examinar os quatro significantes que compõem e dinamizam a estrutura dos discursos. O primeiro significante a ser examinado é o $S1$. Ele é o significante que representa o sujeito, o significante inaugural do sujeito. A constituição do sujeito é feita por operação do encadeamento significante entre $S1 \rightarrow S2$.

O $S2$ é o saber. Designa o conjunto de significantes existentes. O saber costura os significantes em uma relação de rede.

O sujeito ($\$$), dividido, produto da entrada de $S1$ na cadeia significante $S2$: *"É o sujeito justamente porque essa barra que o divide fá-lo tornar-se sujeito desejante, desejante de um objeto perdido, proibido, que insiste como objeto do desejo, escapando sempre às redes do $S2$, ao mesmo tempo que as sustenta."*
(Rabinovich:1990:13)

O quarto termo é o objeto "a", nomeado por Lacan como objeto causa de desejo, gozo-a-mais. O objeto "a" desperta o desejo mas, enquanto objeto metonímico que transita entre os significantes, foge a toda apreensão. É preciso acentuar aqui o sentido da palavra causa. Ele remete à provocação entre "a" e o desejo. Neste sentido, o objeto "a" está "no antes" do desejo, não constituindo sua meta, não sendo sua satisfação.

Lacan propôs, a partir desses quatro lugares fixos à disposição desses quatro elementos, a estruturação de quatro discursos:

Discurso do Mestre

$$\frac{S1}{\mathcal{E}} \quad \dashrightarrow \quad \frac{S2}{a}$$

O discurso do Mestre é marcado pela vontade do domínio, do saber-poder. O S1 colocado no lugar do agente mostra o mito sobre o qual se fundamenta o discurso do Mestre: a suposta identidade entre o sujeito e o significante que o representa, desconhecendo o sujeito em sua divisão (\mathcal{E}). \mathcal{E} , no lugar da verdade, produz o discurso do domínio, que se calcifica na unificação e totalização do sujeito e da verdade.

O discurso do Mestre tem a crença de que tudo deve estar submetido à Lei e que há possibilidade de um saber sobre tudo, de um saber absoluto. O desejo aparece obturado por um saber e o Mestre é o detentor do saber. Mais ainda, é com ele identificado: *"A impossibilidade própria do discurso do Mestre se marca nisto: aquilo que ele visa e de que faz (sua) verdade é algo que ele não faz com que o outro alcance."* (Juranville: 1987:299)

A linha inferior da fórmula marca a disjunção entre $\mathcal{E} // a$, revelando a impossibilidade do Mestre em captar o objeto causa de

seu desejo, em função da eliminação da falta. Assim, "*o Mestre aparece separado de sua verdade subjetiva, desconhecendo o seu desejo.*" (Rabinovich:1990:19) Podemos afirmar que - no discurso do Mestre - a ausência de seu desejo como falta, como furo no saber, impede que o outro possa desejar saber, pois é o Mestre que tudo sabe.

No contexto educacional, o discurso do Mestre engendra não só a postura docente predominante, com todo seu suporte de saber-poder, como também engendra a estruturação de um discurso pedagógico previsível, fechado em saber objetivado.

Discurso da Histérica

$$\frac{\mathfrak{L}}{a} \quad \dashrightarrow \quad \frac{S1}{S2}$$

O discurso que Lacan designou como sendo o da histérica é o que impele o outro à decifração, ao saber, daí constituir um laço social. O discurso da histérica faz do outro o seu ideal, enquanto "sujeito suposto saber", espera que o outro porte um saber que ela não sabe: "*o discurso histérico funda, assim, um saber, provoca a produção de um saber.*" (Rabinovich: 1990:19)

O objeto "a" no lugar da verdade está em disjunção com o saber, defrontando a histérica com a impotência do saber - o que provoca que seu discurso venha a revestir-se de desejo.

A histérica torna-se objeto causa de desejo para outro, o Mestre, criando um homem estimulado pelo desejo de saber, buscando nele seu \$1. A suposição de saber conferida ao Mestre pela histérica é perfeitamente identificada por este último. O discurso da histérica, em contrapartida, vem denunciar o mal-entendido que assinala o discurso do Mestre. O discurso da histérica instaura pela via do β , sujeito dividido, a unidade impossível, a verdade não-toda.

O discurso da histérica está presente na posição reivindicatória que o aluno se coloca em relação ao professor, na expectativa de que este lhe forneça respostas, ao invés de tomar para si a busca destas respostas. Em suma, cabe ao professor não responder, estimulando o aluno a sair deste lugar de objeto para que possa ascender à posição de sujeito de sua aprendizagem.

Discurso Universitário

$$\frac{S2}{S1} \text{ --> } \frac{a}{\beta}$$

O discurso universitário é um desdobramento do discurso do Mestre. Para Lacan, é o discurso da burocracia. O S2 no lugar de agente convoca o domínio do saber que é passado pelo discurso do Mestre, confirmando a ilusão do saber como totalidade. Este saber dirige-se ao objeto "a", que ocupa o lugar do outro na estrutura discursiva.

A transmissão, S2 --> a , coloca o Mestre no lugar do saber, agente do ato de transmissão e o outro torna-se objetificado, mero depositário de um saber preconcebido. No discurso universitário, o outro silencia, para que o saber instituído fale.

O mito do ensinamento como possibilidade de aquisição de um saber absoluto encontra-se manifesto nesta relação entre o saber e o objeto causa de desejo. A posição de objeto, ocupada pelo aluno, aquele que deve silenciar para que o professor possa ser o agente do processo, gera o sintoma do ensino em geral: o sujeito dividido ($\not\equiv$), que aparece na linha inferior, representando a resistência ou mesmo a negação de sua condição de sujeito da aprendizagem.

A escola arbitra ao aluno esta condição de objeto passivo do conhecimento, como forma de manter a autoridade na transmissão. Dúvida e desconhecimento são negados, pois só poderiam ser suscitados se ao aluno fosse dado o espaço da fala e a expressão de sua livre curiosidade.

Discurso do Analista

$$\frac{a}{S2} \quad \text{-->} \quad \frac{\not{a}}{S1}$$

O discurso do analista, avesso do discurso do Mestre, renuncia a toda dominação, legislação e ortopedia do desejo. O do discurso analítico repousa na renúncia de qualquer intenção de educar ou governar.

O objeto causa de desejo ("a") agenciando o discurso do analista, leva a uma constatação importante: é o único dos quatro discursos que considera o outro enquanto sujeito. A produção é justamente o *Sl*, significante que dará ao sujeito a chave de sua divisão, possibilitando-lhe elucidar a sua relação com a verdade.

Entretanto, verificamos na linha inferior deste discurso a disjunção entre a produção e o saber que está referido ao lugar da verdade. *"O saber convocado ao lugar da verdade nos remete ao mito em sua articulação com a verdade. O saber mítico se opõe ao saber do domínio, ao saber do Mestre. O mito é o campo do semi-dizer, que é a própria lei interna de toda enunciação de verdade."* (Rabinovich:1990:24)

Freud afirmou que a verdade na análise surge na dimensão do dizer, de um dizer que não é do planejamento consciente. Por isso a regra fundamental da associação livre: propor ao sujeito criar por seu dizer, sem censura, o encadeamento que conduzirá às formações do inconsciente. *"A verdade é, por isso, um lugar em cada discurso, lugar sempre latente, aberto à rotação do significante."* (Rabinovich:1990:24)

O analista ocupa o lugar de agente do discurso, enquanto aparência, objeto causa de desejo, que está "no antes" do desejo e portanto, não se constitui como objeto concreto, mas sim revela a falta do objeto. O analista, no lugar da causa de desejo, interroga o sujeito, fazendo-o produzir um dizer que está atrelado à suposição de saber como efeito de transferência. O analista, no lugar de puro semblante de objeto, silencia para que o outro, tornado sujeito, fale.

A trama do discurso do analista constitui um contraponto interessante para interrogar o discurso do Mestre e o discurso universitário, característicos do processo educacional. O discurso do analista interroga o discurso do Mestre (que, como sabemos, se acha identificado com o saber totalizado) desmistificando a verdade única. Interroga também o lugar do outro, objetificado no discurso universitário.

A possibilidade de deslizar os significantes, pela via deste discurso, coloca o professor relativizado na posição de saber, na crença da verdade como toda. Possibilita também o estatuto de sujeito para o aluno em relação à constituição do saber.

O discurso do analista, além de interrogar o lugar do professor e do aluno em relação à aprendizagem, coloca o professor diante de uma verdade não-toda, do imprevisível que compõe o previsível de sua prática, provocando-o como sujeito a

ser autor do seu trabalho. Reconhecer a autoria do trabalho é condição para que também o aluno possa surgir como sujeito neste processo, como autor de sua aprendizagem.

Assim, aparece *"a necessidade de repensar o papel do professor. Sua posição de saber-poder em relação ao aluno exige sempre submissão e seu suporte é um vazio - o vazio do desconhecimento que é, paradoxalmente, o motor do processo educacional. A educação exige o reconhecimento mútuo dos sujeitos envolvidos no processo. Sua condição básica é a da descoberta de que não existe o conhecimento absoluto e não existe o senhor absoluto."* (Vital-Brazil:1986:9)

A ordem sócio-cultural constitui uma realidade que é mediada pela linguagem. Assim, tal ordem advém das condições simbólicas de mediação. Segundo Mikhail Bakhtin, o signo porta valores, engendrando uma dialética interna, que se manifesta no conflito das apreciações vivas. Assim, não há como separar a ideologia das formas concretas de enunciação dos discursos: *"O domínio ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico."* (Bakhtin:1988:32)

A compreensão do signo implica na sua relação com outros signos já conhecidos, visão do autor que - podemos dizê-lo - aproxima-se da definição de Lacan para o significante.

A cadeia ideológica é composta de signos que deslizam de consciência individual para consciência individual. Os signos advêm de um processo de interação social. Portanto, o ideológico *"é o material social particular de signos criados pelo homem."* (Bakhtin:1988:35)

O signo, no seu caráter polissêmico, desmascara e encobre uma realidade ideológica mais imediata e o contexto social mais amplo. Bakhtin postulou o papel ativo do homem na construção sócio-ideológica da realidade, como também o colocou como atravessado, assujeitado por esta mesma realidade.

O autor ressaltou a enunciação do homem, produto da interação entre a língua e seu contexto histórico. Cada época e grupo social tem suas formas de discurso na comunicação social e ideológica. Para ele, a enunciação nunca pode ser individual, é sempre a criação da interação de sujeitos socialmente organizados. Sua importância está calcada na possibilidade de transformação.

A ênfase dada por Bakhtin à necessidade de considerar os indivíduos socialmente organizados, remete-nos à instituição como espaço onde as enunciações podem vir a acontecer.

3.2 - A Dimensão Institucional da Escola

Em seu artigo "Instituição, Linguagem e Liberdade", Hélio Pellegrino afirmou que a necessidade do ser humano de se organizar em instituições constitui lei, pertencente a todo processo civilizatório: *"A história do mundo nos mostra que estamos condenados à instituição, tanto quanto estamos, segundo Sartre, à liberdade."* (Pellegrino:1988:16)

Todos somos atravessados pelas instituições. A linguagem é a primeira, enquanto institucionalização da necessidade humana de intercâmbio alteritário. A linguagem como termo terceiro, social e coletivo, mediatiza a constituição de sujeitos, tornando-os humanos, seres da fala. Assim, a linguagem é a fundadora de todos os discursos institucionais.

Aqui vamos nos ater à análise da instituição escola, recorrendo à alguns conceitos da análise institucional, de Georges Lapassade e René Lourau.

Primeiro, faz-se necessário definir o conceito de instituição com que trabalharemos, já que ele vem sofrendo transformações com a utilização. O conceito de instituição é empregado ora identificado ao estabelecimento, organização, conjunto de regras e leis, ora é compreendido como objetivações de práticas, cujas determinações devem ser expostas à luz.

Tomaremos o conceito de instituição proposto pela análise institucional, pois, através de seu referencial de sobredeterminação histórica das práticas institucionais, revela o processo de naturalização pelo qual passam as instituições, tornando-as coisas a-históricas, distanciadas de seu momento de produção. Assim, para Lapassade, instituição não é a escola considerada como prédio ou como organização, mas sim aquilo que sobredetermina o tipo de relação pedagógica instituída neste espaço. ¹

A escola, pensada à luz das determinações históricas, passa a participar do vivo das transformações que a contemporaneidade nos assola, sendo sujeito de seu fazer e direcionamento. Esta concepção vem contrapor-se à escola que quer estar "fora de cena", que concebe sua prática dissociada do atravessamento histórico, das formações sociais, dos modos de subjetivação e semiotização. É a escola que assume a fantasia de uma prática neutra, política e ideologicamente falando. Melhor dizendo, esta é a sua ideologia: a estratificação de sua prática em saberes instituídos, segundo o discurso do Mestre, que cumpre o papel de dominação e disciplinarização de subjetividades.

Eis aí uma das questões centrais da escola hoje: a normatização, privilegiada pelo sistema educacional e o desafio

1. Segundo Lourau: "em todos os níveis de análise, no individual, no da organização (hospital, escola, sindicato, etc.), no grupo informal, assim como no formal, se encontra a dimensão da instituição." (Lourau:1977:24)

de conceber a diferença, como saída para o sujeito desejante, como condição de criatividade e autoria.

O dilema reprodução "versus" transformação representa uma importante discussão no terreno pedagógico. A noção de reprodução institucional de Lapassade abre-nos um caminho para pensar essa dicotomia como eixos que se atravessam. A reprodução, vista dessa forma, é condição para análise, pressuposto para a clarificação dos mecanismos institucionais ocultos. Assim, torna-se condição para a transformação.

A análise institucional traz algumas pistas no nível de intervenção que podem auxiliar na desconstrução dos saberes instituídos, provocando a emergência do instituinte como força de transformação. Ela trata de descobrir a ação do instituído em toda e qualquer organização. Os analisadores, definidos como eixos centrais por onde a trama institucional se edifica, constituem os referenciais orientadores da intervenção.

Para permitir o acesso ao discurso instituído, há que considerar-se que a instituição é perpassada por vários níveis, o que remete à sua transversalidade. Isto significa levar em conta que os sujeitos da instituição são atravessados por instituições diversas, estabelecendo com as mesmas relações particulares, que se atualizam de forma positiva ou negativa no cotidiano escolar.

Ao conceito de transversalidade encontra-se atrelado o conceito de análise implicacional referido ao esforço, ao grau de envolvimento, sempre presente do analista para com o objeto estudado. ¹Poderíamos tomar o conceito de contratransferência psicanalítica como uma espécie de precursora da idéia de implicação. A noção de contratransferência remete apenas à vínculos afetivos (libidinais) e familiares. Já a noção de implicação, inclui a análise dos vínculos afetivos, históricos, ideológicos, profissionais, grupais e de todo o sistema institucional.

A tarefa da análise institucional é provocar a palavra. A regra fundamental da psicanálise - a livre associação de idéias que propõe um "tudo dizer" - possibilita a emergência do instituinte que, no confronto com o instituído, faz mover novas significações. Falar em livre associação remete-nos à escuta analítica, à atenção ao aparentemente sem importância, ao dissociado, imprevisível, contraditório, próprio da lógica inconsciente. São esses alguns dos referenciais da psicanálise que compõem o corpo da análise institucional.

Essa revisão conceitual da análise institucional e da visão da linguagem como eixo central na constituição do sujeito e da

1. A implicação do analista vai de encontro à famosa neutralidade - herança do cientificismo positivista - que coloca o investigador fora do seu escopo de observação.

realidade sócio-ideológica permite-nos esboçar uma via de investigação/intervenção na instituição escolar.

O desejo humano como movimento é a mola propulsora da força de transformação. O trabalho escolar pode criar esta possibilidade na medida em que o sujeito reconhece sua força, sua autoria, pela oportunidade de perceber sua produção. O produto do trabalho escolar deve ser criado em espaço onde o aluno possa ter voz, não restringindo-se a ser depositário de enunciados. Este espaço construído na relação professor-aluno inclui uma dissimetria fundamental, ou seja, o aluno coloca o professor, inicialmente, no lugar do ideal-de-eu, supondo-lhe um saber, condição para que a transferência de trabalho se instaure.

No entanto, o professor deve aprender a dialetizar este lugar, saber perder o poder que o saber suporta, para fazer fluir o saber múltiplo, a construção de um novo saber. O professor deve aprender a silenciar para escutar as novas significações que se produzem no ato de transmissão. Assim, parafraseando Guimarães Rosa, ele termina por constatar que ele não é aquele que ensina, mas aquele que de repente aprende.

A abertura do espaço de aprendizagem do professor na escola parece-nos uma via importante de investigação/intervenção. A investigação partindo dos seus atores, professor e aluno, coloca-os como sujeitos do processo, e potencializa a sala de

aula como espaço de busca, criação e produção de conhecimento. Também reconhecemos que a relação entre os agentes da cena escolar, podem intervir nas demais práticas de poder que atravessam a escola, provocando transformações em todo cenário.

Pensamos que a transformação do professor é fundamental no direcionamento do trabalho escolar, por isso constitui um tipo positivo de intervenção institucional. O professor, à medida em que passa a conhecer não só os conteúdos a serem ensinados, mas os processos cognitivos que estão interagindo no aprendizado, discrimina as dificuldades de aprendizagem, podendo construir recursos e instrumentos para sua superação.

O espaço de aprendizagem e pesquisa na escola propõe a revisão do lugar que os especialistas vem ocupando, inclusive o psicólogo. A afirmação dos especialistas, como portadores de saber-poder, produzem a desqualificação do professor, promovendo e reproduzindo a dominação. Romper com a desqualificação, impõe ao especialista a busca de um novo lugar e de um novo modo de relação com a produção de conhecimento.

Acreditamos que a transformação da escola está diretamente ligada à construção de uma outra significação d'escola junto à sociedade e esta tarefa pertence a todos que participam do ofício impossível que é educar.

CAPITULO III

Relato de uma Experiência em Escola

*"Mas podemos consolar-nos com o pensamento de que fomos obrigados a construir nosso caminho na escuridão."
(Freud:1900:585)*

1 - A Escola em Questão

Desde muito cedo me sentia implicada com escola. Ela marcou meu trajeto nos bancos escolares, na experiência com "escolinhas de artes", ainda na adolescência. Cresci acompanhando a trajetória dos familiares que se dedicaram à construção de uma escola, que tem uma história na minha história pessoal. Este traço familiar marcou meu caminho, fui capturada pelo desejo d'escola, impregnado de ideais, paixão, emoções, transmitidas por estes personagens familiares. O desejo d'escola.

Trabalhar nesta escola representou um grande desafio, visto estar duplamente implicada: na minha relação afetiva e familiar e na ética em relação ao meu trabalho. Quando falo de ética, me refiro à ética do desejo, do fazer o que é para ser feito, do ato em relação ao trabalho em questão. Para mim, a ética sempre foi o fio condutor do trabalho e ajudou a vencer os impasses que surgiram. A relação de parentesco que tenho com a direção, longe de ter sido facilitadora, criou barreiras só ultrapassadas pelo suporte ético. Sem negar minha implicação afetiva, pude afirmar meu compromisso ético e assim, conquistar um espaço.

A escola em questão abrange alunos de primeira a oitava série. Pertence à rede particular de ensino e atende a uma clientela de classe média alta da cidade de Niterói. Ela faz parte de um complexo educacional que possui mais duas unidades, compondo a estrutura geral da instituição, que vai desde o jardim de infância à faculdade.

Todas as unidades estão sob direção de um conselho diretor. Cada unidade possui um supervisor, coordenador pedagógico, psicólogos, professores, auxiliares de ensino, funcionários administrativos, serventes.

A escola caracteriza-se por uma tendência pedagógica progressista, que propõe-se a formar cidadãos críticos e participativos, através da articulação entre transmissão de conteúdos e a assimilação ativa por parte dos alunos. Para tal, prevê a organização de um currículo que reflita tanto os valores quanto as contradições que caracterizam as relações culturais, tornando possível a transformação dos conceitos espontâneos do aluno em conceitos científicos. Há a preocupação constante com a reavaliação dos conteúdos, para adequá-los às mudanças da sociedade e expectativas do aluno concreto. O papel do professor é fundamental, já que ele é o mediador de trocas intelectuais e afetivas.

2 - A Demanda Institucional

Fui solicitada a trabalhar junto ao segmento de primeira a quarta série, substituindo uma psicóloga que havia saído. A formulação da demanda institucional que solicitava a intervenção, tocou-me especialmente. A supervisora da escola disse:

"O setor de psicologia não conseguiu caracterizar um trabalho segundo o pensamento da escola, restringindo-se ao atendimento de casos de alunos com dificuldades e não conseguiu fazer um vínculo com o grupo de professores."

Ao perguntar o que ela podia me dizer de *"um trabalho segundo o pensamento da escola"*, respondeu: *"um trabalho em que o psicólogo participasse ativamente do construir o pensamento da escola, que não se colocasse isolado deste processo, fechado em sua sala de atendimento."*

A demanda logo me causou um enamoramento com o trabalho. Expressava muito do que eu também não acreditava que pudesse ser a atuação do psicólogo na escola e abria espaço para a criação de um trabalho. Por outro lado, era um desafio! Desmontar os significantes que caracterizavam o lugar do psicólogo e construir outros, para reverter este lugar. Esta demanda interrogava amplamente o trabalho do psicólogo, propondo a necessidade de repensá-lo, reinventá-lo, condição de permanência do psicólogo na escola.

Em outro espaço institucional, desta vez como supervisora de estágio em psicologia escolar numa faculdade, tive oportunidade de entrar em contato com várias práticas, através de entrevistas feitas por estagiários. Observei que a maioria dos psicólogos entrevistados, que trabalhavam em escolas, tinha um referencial clínico, de atendimento a crianças com diferentes dificuldades, visando diagnóstico e psicoterapia. Outros tinham um referencial pedagógico, confundindo-se em sua atuação com o orientador educacional, o que suscitava uma rixa já antiga. Pude constatar também a redução significativa dos psicólogos trabalhando em escolas. O mercado de trabalho pode ser uma das justificativas, mas parece-me que não é o motivo principal. Acredito que a constatação deste esvaziamento conduza à reflexão crítica do que está acontecendo com os psicólogos em escola, em que estão contribuindo para que este trabalho esteja sendo cada vez mais descartado.

No entanto, não pretendo examinar detalhadamente tais pontos. Procuro, através do relato de minha experiência, expor o encaminhamento que dei à minha prática e assim tento contribuir para a resignificação de um trabalho em escola. Quero deixar claro que não proponho um modelo de trabalho, pois se o fizesse, recairia nos mesmos erros. Acredito que toda prática é reinventada no cotidiano, desde que estejamos atentos a escutar a demanda.

3 - Arriscando e Riscando Caminhos: a Configuração de um Trabalho

No trabalho estão presentes pressupostos teóricos da psicanálise, da análise institucional¹ e teorias cognitivistas da aprendizagem. A escolha destas vertentes estão fundamentadas em minha formação psicanalítica; nos conceitos da análise institucional que permitem a compreensão das dimensões político-ideológicas que atravessam a escola e nas teorias cognitivistas porque elucidam os processos envolvidos na aprendizagem e metodologia pedagógica. Assim, procuro abarcar o universo do meu trabalho em seu plano multi-dimensional.

O enquadre² do trabalho prevê intervenções nos diferentes grupos da escola: professores, alunos, pais, coordenação pedagógica, supervisão e direção. Entretanto, no presente relato analisarei apenas o trabalho realizado com os professores, no espaço que nomeei de grupo de estudos.

Tenho como proposta pensar como o discurso do analista, agente de causa de desejo, pode, através do dispositivo grupo de estudos, propiciar a dialetização da teoria e prática na produção de novos saberes e de sujeitos do seu trabalho.

1. Não tenho como objetivo fazer análise institucional da escola em questão. A utilização de tais pressupostos teóricos me auxiliam na compreensão da dinâmica institucional, que atravessa todos os grupos que compõem a escola, indicando-me pistas que favorecem a operacionalização do meu trabalho.

2. O termo enquadre se refere às condições específicas em que um trabalho se dá. Não confundir com o uso clínico do termo.

O grupo de estudos se propõe a ser um espaço de curiosidade, transmissão, aprendizagem e pesquisa. Espaço para se dialetizar com o conhecido/desconhecido, como no poema de Fernando Pessoa:

*"Tens, como Hamlet, o pavor do
desconhecido?
Mas o que é o conhecido?
O que é que tu conheces,
Para que chames
desconhecido a qualquer
coisa em especial?"*

Desta dialética à produção de novos saberes, fazemos a escola e uma ética de ver e entender as práticas educacionais. O grupo, continente de discussões e decisões coletivas, aciona os movimentos instituintes, promovendo a construção e desconstrução de verdades, causando no saber instituído uma constante interrogação. Em suma, o grupo de estudos, como uma escola para professores, propõe uma resignificação da relação do professor com sua formação, a instauração de um novo sentido para o lugar que o professor ocupa na escola e na sociedade, através de uma intervenção permanente em sua prática.¹

A coordenação do grupo é feita por mim e pela coordenadora pedagógica da escola. Os encontros são quinzenais com uma hora e

1. Como diz Millot: "saber o que se está fazendo quando se educa, já que não se faz o que se quer: eis a esperança de Freud". (Millot:1987:39)

meia de duração, intercalados com as reuniões de equipe de professores por série, onde são analisados os planejamentos. O horário de grupo de estudos e reunião de equipe é instituído na escola, ou seja, é remunerado.

O grupo funciona como um espaço aberto para discutir o cotidiano, o que leva a uma reflexão permanente do funcionamento da escola. Para tal, recorremos a debates livres sobre o cotidiano escolar, leitura e discussão de textos relacionados com a educação e áreas afins, textos da literatura infanto-juvenil, poesias, relatos de experiências e produção de textos. Ele conta com a participação de cerca de vinte e cinco pessoas.

Iniciamos o trabalho com a proposta de desenvolver temas como ideologia, educação e cidadania, através de leitura de textos. O objetivo era que o debate destes temas pudessem ser transpostos para nossa realidade. A participação ficou reduzida a discutir a realidade mais abrangente do processo educacional, sem passar por uma implicação do fazer-escola.

O percurso do grupo foi norteados por momentos de muita resistência e falta de significado em relação às propostas. O grupo mostrava desinteresse e mesmo desconhecimento da importância de se pensar a prática. As questões teóricas eram sempre tratadas com certo desprezo e por vezes ouvia-se que "na teoria é uma coisa, na prática é outra." A dissociação entre

teoria e prática era evidente, como também notava-se uma falta de "implicação desejante" com o trabalho.

Foram momentos difíceis. Tivemos que repensar nosso lugar de coordenadoras do grupo. Percebemos que a proposta estava referida ao nosso desejo e pouco despertou significado. Resolvemos que as propostas teriam que nascer do próprio grupo. Mas isto ainda exigia um percurso.

De minha parte, esteve sempre presente a análise de minhas implicações. A minha implicação familiar com a escola, o que suscitaria no grupo e em relação à outra coordenadora? Foram pedras que tive que esculpir, sendo a ética, a escuta, a transferência de trabalho, os instrumentos utilizados.

Minha intervenção nos grupos se faz pela via dos discursos que vão sendo produzidos. Procura sinalizar contradições que desmontam o que a produção discursiva repete sem fazer sentido para quem diz. A partir daí, busco investigar, provocar, solicitar posicionamentos, incentivar a reflexão do grupo e/ou de cada integrante. Esta provoca-ção característica do meu posicionamento teve o objetivo de dialetizar o instituído/instituente do pensamento pedagógico, apontando para a busca de novas sínteses no plano do saber.

Podemos pensar que a transferência, enquanto transferência

de trabalho, se instaura pela via da suposição de saber, na medida em que é a produção de saber que está em questão no grupo. A transferência de trabalho implica na adesão à uma idéia, a uma intenção, pensamento. Para que essa transferência ocorra é necessário que alguém ocupe o lugar de suposição de saber, enquanto agente de causa de desejo, para despertar o desejo do grupo, fazer o grupo trabalhar. Há nesse sentido um trabalho de transferência, no entanto cabe ressaltar que ele não equivale ao que ocorre na clínica, na medida em que não é o dispositivo analítico que está em questão. Uma transferência de trabalho teve que acontecer para continuarmos o grupo de estudos.

Partimos para encontros onde não havia um tema estabelecido e logo vários temas surgiram. Os mais pertinentes ficaram em torno de uma queixa geral em relação a salário, à valorização e desvalorização do professor, ao desânimo.

A linguagem do cotidiano escolar vela e desvela a dialética do conformismo/inconformismo, a possibilidade de produção/reprodução, alienação imposta, revigoração do saber, valorização/desvalorização. Eram e são questões vivas que perpassam o cotidiano e nele se reproduzem e repetem sem sair deste ciclo.

Algumas falas recolhidas, após uma greve de professores, revelam esses discursos pessimistas e fatalistas que se instauraram na escola, cristalizando significantes como:

desvalorização, desestímulo, sofrimento, salário baixo. Essa lamúria instituída tem razões de ser, baseada na realidade brasileira, que reforça o pessimismo. Esse discurso tem o efeito de paralisar a busca de outras vertentes de luta. Cabe, então, interrogá-lo. Nas falas, como disse, comparecem as lamúrias, mas, como foram provocadas, mostraram também o desejo de mudança: outra vertente, desta vez de luta.

"Nós, professores, somos fundamentais para a sociedade, apesar de toda desvalorização que vêm sofrendo, vamos caminhando, mas procurando colocar o seu profissionalismo em primeiro lugar."

"A busca da realização continua sendo um fator de grande objetivo para os professores, mas com a situação atual, baixos salários, desvalorização, os professores não conseguem atingir."

"Relação professor/aluno, professor/escola é o que impulsiona o trabalho."

"Infelizmente o desestímulo gerado tem afetado, e muito, a parte do investimento profissional, o que tem favorecido a este desestímulo e colocando em jogo a competência."

"Temos que estar atentos para que tais dificuldades não interfiram tanto na sua realização e atuação, tendo que ser observados e também usar de muito jogo de cintura para equilibrar tais situações."

"Quanto à desvalorização, é importante deixar claro que é por nós, professores, que começa a valorização de nossa profissão."

"Estamos sendo poucos, mas precisamos continuar sendo bons."

"Fica a cargo do professor a luta, já que o idealismo, a criatividade, o amor à profissão, o prazer, são características inerentes ao desempenho do seu papel de mestre."

"O trabalho do professor estrutura-se numa vontade que é necessária e imprescindível que exista."

A vertente de luta tinha cada vez mais significação para mim, calcada na constituição de um trabalho pedagógico de qualidade que tivesse ressonância nas salas de aula, tendo os professores como principais agenciadores de sua prática. Como mudar o curso da história?

Delineamos um trabalho que teve como tema central o papel da escola e o lugar do professor. Iniciamos as discussões sem preocupação de teorizar (já que era fator de resistência) ou buscar soluções ou conclusões. Vivenciamos um processo onde falar livremente foi a regra fundamental. Assim, falas soltas, contraditórias, momentos de silêncio, permeavam nossas conversas. Em certo momento, optamos por trabalhar com um texto de Ruth Rocha: "Quando a Escola é de Vidro"¹, para enriquecer as discussões. Descobrimos a importância de utilizar textos da literatura infantil, instrumento de trabalho do professor, por ser um elo com a sala de aula e propiciar uma participação mais viva. Vamos aos discursos:

"O vidro representa o excesso de domínio, controle, que as pessoas sofrem durante toda a sua vida."

1. Texto em anexo.

"O vidro como um recipiente onde o homem por mais ajustado, não se molda totalmente, sempre sobra espaços que possibilitam a movimentação."

"Quando a escola prega o lado empresa, procura enquadrar os elementos que a compõem em moldes pré-estabelecidos."

"Antes de nos submetermos ao vidro da Escola, estamos submetidos a um vidro maior que é a sociedade."

"...questão básica é que parece não ser possível haver educação sem vigilância e controle."

"As crianças nem falar falam, é um silêncio. É uma imposição de controle."

"Liberdade de expressão mas sem eliminação do vidro."

"Escola experimental busca novos caminhos para melhorar o ensino, valoriza aquilo que a criança possui de latente, introduz inovações, dá oportunidade de experimentar novos métodos."

"Não negar a questão experimental, mas não pode ser alguma coisa solta, uma aventura."

"Tem que experimentar, não tem escola pronta."

"...falando de escola experimental como tendo um vidro maior, vivenciei uma metodologia moderna e ficamos espantadíssimos em perceber como o vidro era pequeno."

"Achei interessante neste artigo lido que a escola tradicional vigia e controla o que a criança faz e a escola experimental vigia e controla o que a criança é. Isto parece que nós deixamos em um sem saída, qual o melhor caminho, acho que ainda não encontramos."

Das falas que emergiram pode-se apreender o dilema suscitado por Freud: o educador se defronta com a impossibilidade de pensar a educação sem repressão, sem limites, e por outro lado,

questiona o excesso de repressão que silencia o aluno, que fica sem espaço de fala. Como estamos utilizando este controle em nossas salas de aula? Em excesso ou reconhecendo o espaço do aluno? Qual o melhor caminho? Haverá um só caminho?

Outra questão pertinente que notamos foi a reflexão da inserção da escola enquanto produtora e reprodutora de padrões sócio-culturais mais amplos. Fica a pergunta: qual é o papel dos educadores frente à esta produção/reprodução?

Observamos que, nos discursos, a idéia do experimental associada às palavras "*solta*" e "*aventura*", denota resistência ao novo, à busca, à sair do discurso da mesmice, da reprodução que não aponta para a diferença. No entanto, surge o reconhecimento de que a tarefa de educar remete a uma reflexão interminável, "*não tem escola pronta.*"

No transcurso do debate, a dicotomia entre escola tradicional e escola experimental veio à tona como referenciais de escola, enriquecida por uma professora que trouxe um artigo de Anna Maria Nicolacci-da-Costa.¹ A obrigação da escola de se encaixar sob um destes rótulos define seu pensamento e sua proposta pedagógica. Da mesma forma, os pais buscam uma escola para seu filhos segundo os mesmos rótulos.

1. O texto foi 'A obrigação de ser moderno' de Nicolacci-da-Costa, publicado no Jornal do Brasil, Caderno de Idéias, 1990.

Deparamos com a impossibilidade de uma educação sem limites, ou seja, o controle e o limite têm seu lugar, tanto na escola tradicional quanto na experimental. As vias por onde este controle opera é que são diferentes, como bem aponta o artigo lido. Com a queda destes rótulos, que escola buscamos?

Passamos a dialetizar o posição do professor em relação à transmissão. Qual é o lugar e o papel do professor? Para iniciar esta discussão exibimos o filme "Sociedade dos Poetas Mortos". Mais falas surgiram:

"O que me disse mais do filme foi saber que como professora posso vivenciar isto."

"A poesia do ensino?"

"A gente, no nosso trabalho sabe que passa muitas coisas nas entrelinhas."

"A gente ensina a criança a gostar do que faz."

"Você passa para criança aquilo que você acredita."

"Reconhecer que o ensino tem um além daquilo que se ensina. Ele fala que o momento ideal é quando o que se fala e se ensina se conjugam."

"O momento foi construído. O professor foi formado naquela escola e rompe com tudo, inclusive em atos: rasga o livro."

"Ele acreditava muito na sua proposta."

"Simbolicamente o professor morre quando nega o que passa nas entrelinhas."

"Fica uma responsabilidade muito grande em minha cabeça. O quanto o nosso agir influencia isso aí. Muitas vezes agente atribui um poder

muito grande ao professor."

"O ensino não pode ser um compartmento. Tem que se dar inteiro, inclusive pelo próprio corpo."

"O outro escuta aquilo que quer ouvir."

"O quanto é prazeroso dar e assistir uma boa aula. é algo muito prazeroso."

"O filme se passou numa escola tradicional, e nós?"

"Todo o movimento da educação serviu para tirar o professor do seu lugar, perdeu o seu referencial?"

"A escola está em cima do muro, está camuflada."

"Quem é a escola? Somos nós mesmos."

"A escola não se posicionou, nem nós enquanto professores."

"A garantia da educação era a mudança política e nós onde estamos?"

"O professor tem conflito mas também tem uma acomodação."

"A desvalorização do professor está em cima da acomodação e vice-versa?"

"Tenho certeza que a acomodação é mais forte, mas eu convivo com isso e me vejo em conflito."

"Dizer que a responsabilidade é do professor é muito fácil."

"Descobertas sempre acontecem."

"Sabedoria é mudar o que pode."

"Se não pode mudar a escola, muda-se a sala de aula."

"A sala de aula não está excluída."

"Se agente não pode tudo, acha que não pode nada. Ninguém pode tudo, tem sempre algo que

falta. Lidar com impotência/onipotência traz a potência."

"A potência está na sala de aula, no trabalho do professor com seu aluno."

Temos aqui a percepção dos professores de que algo para além do que se ensina está em jogo no ato de ensinar. Este reconhecimento de que se passa algo "nas *entrelinhas*" do que ensina, é a constatação da operação própria do inconsciente, de um não saber o que se diz presente quando se diz. Percebemos que o professor ao se dar conta que o aluno capta dele aquilo que ele não sabe que está passando, se surpreende, remetendo-se à sua implicação ética com o seu desejo e com o seu fazer.

A ética foi também suscitada nas frases: "*A escola está em cima do muro, está camuflada*" e "*Quem é a escola? Somos nós mesmos.*" Aponta-se aí para a dimensão ética do professor quanto a um modo de ver, entender e fazer escola. Supõe também poder lidar com o "fazendo escola", uma construção sempre inacabada, na medida em que concebemos um semi-dizer e uma verdade não toda. Uma saída foi convocada: a sala de aula como espaço de produção de saber potencializa o professor, redimensionando a sua participação no "fazendo escola".

Terminamos o ano de noventa com essas questões em realce. Questões que interrogavam a objetividade e previsibilidade do trabalho do professor, introduzindo "outra cena", que se delineia neste mistério, ou mágica que se traduz no ato da transmissão.

4 - O Máximo de Saber/Sabor Possível

Iniciamos nosso trabalho em noventa e um, propondo a reflexão da educação pela via do des-cobrir, des-vendar o desejo na relação entre professor e aluno e refletir o fazer pedagógico na perspectiva dialética do saber/não saber, busca constante e interminável.

Foi um ano iniciado por uma greve, que se prolongou por mais de um mês. Os professores voltaram à escola com o desânimo de uma luta sem resultados imediatos. Retomar o trabalho com o grupo de estudos, naquele momento, parecia não ter significado. Falamos das emoções deste momento e mais do que nunca, nós da coordenação, posicionamo-nos quanto ao significado e continuidade do trabalho. E o desejo? Como provocar o desejo de voltar a trabalhar, de voltar a lutar?

Propomos a leitura e discussão do texto "Descobrendo Relações" de Luisa Cristina Rangel Pinto, psicóloga do pré-escolar, publicado no "Nossa Vida", jornalzinho que começou a circular na escola em março deste ano, coordenado pela Direção Pedagógica. Tornou-se um documento interessante, por sua proposta informativa do planejamento global, mas principalmente por atribuir um espaço, nomeado de "Ação e Reflexão", que convida a todos a dar o depoimento de sua prática. Entretanto, o grupo reagiu ao texto sem muito interesse.

Os momentos de resistência ao trabalho foram vividos no decorrer de todo o processo. Uma das queixas fundamentais é de que o grupo ocupava muito tempo, não deixando espaço para as reuniões de equipe de planejamento. Muitas vezes houve suspensão do grupo de estudos em função deste planejamento pedagógico. A princípio, cedi em função de explicações convincentes da coordenadora pedagógica, ponderando que estava em jogo o funcionamento da escola. Aos poucos, interroguei o grupo quanto ao aproveitamento do tempo nestas reuniões. Havia sempre justificativas, coisas a fazer, tarefas sem fim: uma fuga para o burocrático, a serviço de uma resistência a pensar, a fazer circular idéias. Decidi, neste momento de maior resistência, lançar mão da poesia como possibilidade de despertar a vida no grupo, a vida na escola. Através da poesia, desfazendo resistências, refazendo elos, revigoramos nosso trabalho:

*Se cada dia cai
Dentro de cada noite
Existe um poço
Onde a claridade está prisioneira.
É preciso
Sentar-se à borda
do poço
da sombra
E pescar luz caída
Com paciência.*

Pablo Neruda

Do que a poesia tocou em cada participante, selecionamos os trechos:

"Mas o que é importante é isso aí, a escuridão. Aí chega o dia para clarear, chega a paciência."

"A palavra pescar, deve ir além, de buscar, é aquele dito popular. Nem tudo eu consigo ler; nem tudo eu consigo aprender. E o pescar é a aprendizagem. É segurar a vida, é não se dar o peixe, é ensinar a pescar. O pescar é aprendizagem."

"A nossa vida do dia-a-dia agente acaba atropelando. Fica tão preso a determinadas coisas, que aquele momento de tranquilidade é para refrescar, sim."

"A profissão da gente nos coloca, em muitas problemáticas, em muitas coisas nos aborrece. Por exemplo o dia-a-dia da gente em que tem aquele aluno com dificuldade na aprendizagem, que a gente atropela, esquece dele. A gente sabe que tem que buscar para ajudar essa criança. Que luz é essa que a gente tem, que buscar com paciência para ajudar essa criança?"

"O que é nossa observação? A gente vive pescando coisas, buscando alguma coisa."

"É uma pena que a gente só aprende quando apanha nesse momento difícil. O difícil é aquele poço, mas é isso que traz a luz."

"Todo mundo é capaz de fazer alguma coisa, por menor que seja está bom. Acho que temos demonstrado para a gente aqui essa paciência, essa persistência, essa busca."

Para valorizar o cotidiano como possibilidade de construção de saber, utilizamos o texto "Ideologia e Educação", escrito pela filósofa Marilena Chauí. O texto acrescenta novas reflexões acerca do lugar que o professor ocupa. Aproveitamos também o texto "Afim, que Escola é Essa?", de

Alzira Wilcox¹, supervisora geral, que coloca em pauta reflexões sobre o discurso e a prática da escola.

Acredito que trazer a produção de um texto de autoria de um membro da escola foi algo que tocou ao grupo. Cada um de alguma forma estava contido naquele texto, como co-autores, pois cada um ali participa efetivamente do "fazendo escola".

Logo outro texto foi produzido, agora a autora era Maria Lucia Lannes, que divide comigo a coordenação do grupo. Escolheu escrever sobre a nossa proposta de trabalho: Uma Escola Para o Aluno, uma Escola Para o Professor". A discussão do texto permitiu uma reflexão do trabalho que realizamos no grupo, suscitando o desejo de escrever um texto.

"Precisamos escrever sobre o que discutimos, a escola como um todo precisa conhecer este trabalho."

"Na verdade ninguém imagina o trabalho que é desenvolvido aqui, precisamos divulgar até como uma maneira de dar mostras do que fazemos e manter este espaço."

"Politicamente é interessante, registrar o que falamos."

"Estamos fazendo a escola aqui neste espaço, não tenho dúvida."

"Temos que partir para escrever, não resta dúvidas que estamos crescendo e assim mantemos

1. Este texto, o texto de autoria de Luiza Rangel e Maria Lucia Lannes, assim como alguns textos do jornal "Circulando Idéias", encontram-se em anexo.

um contato com a direção da escola muito mais amadurecido, temos mais poder de argumentação, através de um trabalho."

Nas palavras de Clarice Lispector em "Paixão Segundo G. H.":
"porque não quero mais sequer a concretização de um ideal, quero ser apenas uma semente", uma semente se lançou, uma idéia começou a germinar no interior do grupo. No entanto, tínhamos um percurso até que essa idéia-semente pudesse vingar.

Começamos um novo ano letivo. Neste início, o grupo ocupava-se de questões relacionadas ao dia-a-dia da escola. Os professores têm necessidade de falar sobre as impressões e sentimentos causados pelas novas turmas. É um momento importante, na medida em que esta reflexão propicia que cada professor analise suas expectativas em relação às turmas e assim reveja sua postura, se necessário. Desta forma, pode resignificar sua relação com a turma, caso haja algum tipo de dificuldade, por uma via que favoreça a transferência entre professor e aluno, entre professor e turma.

A construção foi nossa meta este ano. Uma semente já havia sido lançada: a idéia de produzirmos um texto como depoimento de uma prática reflexiva realizada no grupo de estudos. Do discurso à prática, à construção de um texto.

A idéia de trabalhar "construção" me remeteu ao artigo de

Hélio Pellegrino, "A construção da Alegria", publicado em "A Burrice do Demônio". São idéias centrais do artigo:

"Toda alegria longa e autêntica - é severa. O que não impede que a alegria seja leve, e tenha gosto de vinho. Constrói-se a própria alegria como quem constrói um barco: com ferramentas difíceis. Assim é a alegria - como uma asa que irrompe. (...) Não cai do céu, nem salta do mar, nem nos bate à porta de repente, como a visita de um anjo. Ela é o barco que projetamos e construímos, no espaço do nosso tempo - vida nossa. Há que construir. Trabalhar. Operar o pão de cada dia, com diligente paciência. (...) A alegria autêntica - e severa - vai consistir em nos dispormos, embarcados, ao serviço do ser. Este ofício é paixão e disciplina, perseverança e esperança, modéstia - e embriagada lucidez. Cumpre arear, limpar, brunir, varrer, despojar-se, estar aberto, na viagem que fazemos. Cumpre doar a tudo o que existe o espaço indeterminado - e generoso - de nossa liberdade, para que nele tudo esplenda. Cumpre soletrar, com carinho, o nome das coisas e do Próximo, como um pastor que, no campo, pastoreia e abóia as reses do rebanho sob sua guarda."

A leitura e reflexão do artigo tocou nas construções de cada um, do grupo e da escola. Neste momento, algumas portas se abriram. O grupo foi questionado quanto à produção de um texto que expressasse as idéias que ali iam sendo formuladas. Havia uma ressonância positiva por parte de algumas pessoas, outros mantiveram-se apáticos. Prosseguimos as discussões com a reflexão de um trecho da aula inaugural no Colégio de França por Roland Barthes:

"Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar. Vem talvez agora a idade de uma experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento impossível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: "Sapientia": nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível."

Aprender a desaprender foi o eixo que norteou as reflexões do grupo:

"O saber está aí quando podemos perceber que aprendemos juntos, professor e aluno."

"Para o professor pensar que ele tem que aprender a desaprender é um fato novo, ele não se dá conta."

"Trabalhar com o que não se conhece, com o que não se espera, esse é o sabor, mas o professor tem que saber aproveitar isso, senão perde."

Com as idéias que foram levantadas surgiu o interesse de escrever sobre o que discutíamos. Surgiu o impasse, a dificuldade de escrever um texto do grupo, um grupo tão grande! Resolvemos que nos dividiríamos em sub-grupos que fariam textos e que depois reuniríamos dois representantes de cada sub-grupo para fazer o texto-síntese, a ser publicado no "Nossa Vida".

Houve dificuldades e resistências durante a confecção do texto-síntese. Nem todos os elementos do grupo participaram, dizendo que havia questões emergentes no planejamento e que não poderiam deixar de estar na reunião de equipe. Neste momento, disse que o trabalho seria concluído por aqueles que se dispusessem. E assim o texto foi concluído, saindo no "Nossa Vida" no mês seguinte.

"O MÁXIMO DE SABER/SABOR POSSÍVEL

Saber/Sabor - tom que buscamos sempre na vida de nossa escola, tanto em nosso grupo quanto em sala de aula com os alunos.

Trabalhando com prazer, estando em harmonia com o grupo, tendo certeza do que queremos e pretendemos alcançar, construímos juntos o aprender constante.

Ato pedagógico - árdua construção - pauta o SABER; enquanto transmissões de conteúdos, leitura de mundo: o SABOR; subjetivo, imprevisível, brota do significado das vivências de cada um.

Tudo previsto: conteúdo, espaço, tempo, estratégias... mas, para cada um, seus significados próprios. Esse é o imprevisto! Lidar com o imprevisível/previsível é o grande desafio e sabor presente em toda relação que movimenta a vida, e portanto, constrói saberes.

Em sala de aula, essa ambigüidade nos leva a crescer/conhecer junto ao outro. Fazemos planos, criamos expectativas e, nem sempre, a resposta corresponde a elas. Surge aí um momento que não se repetirá jamais e jamais poderá ser desconsiderado. É neste momento que o professor aprende, com seus alunos, o sabor de novas descobertas pela troca com o outro.

Trabalhamos com o tempo. Mediador de todo processo. ALIADO, quando permite o desenvolvimento das surpresas, o tempo individual de

cada aluno na elaboração e aplicação dos conceitos e conteúdos dados, *ADVERSARIO*, quando tolhe o aproveitamento dos mesmos e o processo de cada um.

Educadores/educandos, personagens do ato pedagógico, construindo juntos, o aprender constante nos torna capazes de sentir angústias, ansiedades, dúvidas, estar em processo avaliatório sempre. Isso gera crescimento. Sensação de galgar desafios, ir vencendo, vencer, a partir daí se defrontar com outros obstáculos que advirão.

Faz-se necessário, mais do que nunca, o exercício de construir a alegria. Alegria-sabor, alegria-saber, alegria-prazer, alegria-confiança, alegria-compromisso... Alegria. Alegria como algo que se constrói, vem de dentro, não se encontra pronto. Alegria, canal por onde fluem as relações.

Educação nos remete a uma reflexão constante e interminável, onde procuramos o máximo de SABER/SABOR possível nesta tarefa complexa que é educar.

UTOPIA? OU SONHO REALIZADOR DO IRREALIZAVEL?"

O texto foi lido no grupo. Foi um marco no nosso percurso. Estávamos cada vez mais empenhados em registrar nossas idéias, nossas experiências, em produzir conhecimento construído pela prática. Escolhemos um conto infanto-juvenil de Lydia Bojunga Nunes, "A Troca e a Tarefa", que trata do nascimento de uma escritora para iniciar o processo.

Do trabalho com o texto, propusemos, a partir do sorteio de palavras cotidianas, elaborar textos, dramatizações, desenhos. Transformação foi o significante mestre da produção. As palavras tomaram significações para além das já conhecidas, permitindo

novas construções. A partir da palavra relação, o professor de Educação Física, Moacyr Edmundo Bogado Fassbender criou um texto em que o destaque é a bola, compreendida como aquilo que deve ser passado para o aluno, fazendo deste último o sujeito ativo do conhecimento:

A BOLA

Eu entro na quadra. Comigo levo uma bola.

As crianças que me esperam, ao me ver, sorriem, seus olhos brincam e seus corpos vibram.

Olho rapidamente pra dentro de mim e me sinto um "Deus". Paro, olho mais detalhadamente e penso: sou um professor como tantos outros, por que essa reação? Reparo bem em mim e percebo a bola presa nos meus braços. Sinto um grande entrosamento, e então, começo a partida. (grifo do autor)

é interessante observar o que foi construído a partir das palavras prática, proposta e dificuldade; todos significantes aparentemente já "cristalizados" no cotidiano escolar. "Proposta", de Ana Cristina Grillo, fala da verdade não-toda. "Prática", de José Antonio dos Santos, articula a palavra-tema com a possibilidade de sonhar e desejar. "Dificuldade", significante inicialmente invocado para justificar a passividade, desdobra-se em possibilidades inéditas e em poesia.

P		
R	Proponho uma proposta	
O	Que proponha uma mudança	
P	Sem impor ou ser imposta	
O	Para que na verdade nada defina	P
S	Mas que a tudo transponha	R
T	Para que a tudo clareie	O
A	E sempre exponha	P
	É uma simples palavra	O
	É uma incógnita	S
	A quem interpreta	T
	Caberá a Resposta.	A

PRÁTICA

Planos, sonhos e desejos mudos
 Resvalando sempre dos bolsos e das mãos
 A ânsia de atingir cedo o infinito
 Tomando o espaço que era do coração!
 Instantes sempre em que me pergunto:
 Como és louco! Deus tem limites?
 Ainda! Vá colher as flores antes que, nos sonhos, tu
 vires defunto!

DIFICULDADE

D oravante serei
I nformado de que
F alando muito sério
I nfeliz eu serei
C aso algo mude pra valer
U m dia pararei pra pensar
L ogo, logo terei que saber
D o amor que terei que enfrentar
A mor que espero feliz
D esejado, inspirado, suado
E concluo: é isso que eu sempre quis.

Com este trabalho, veio a proposta do diretor pedagógico de produzir um documento do corpo docente da escola, com o objetivo de circular entre as unidades os textos elaborados pelos docentes. Este documento foi nomeado de "Circulando Idéias" e tem a nossa coordenação.

Alguns professores logo sentiram-se convidados a escrever, como foi o caso de Maria Clara Maiolino Pinto, uma professora de terceira série, que procurei para que relatasse sua experiência com um aluno deficiente auditivo. Ela fez seu primeiro texto, que permitiu que falássemos do percurso de seu trabalho com o aluno. Ela disse-me: "*Ana, nunca pensei em poder escrever sobre*

o que faço, foi uma experiência ótima, parece que tem mais importância. Espero que sirva a outros." E serviu! Outros professores, que também trabalham com alunos portadores de deficiência auditiva, declararam o quanto tinha sido proveitosa a leitura, sentiram-se aliviados e estimulados a prosseguir. Eis o texto:

QUANDO A EMOÇÃO TENTA VENCER A BARREIRA DO SOM!

Quando descobri que teria um aluno deficiente auditivo em sala, pensei: isto é loucura!

Como me comunicar com ele? Como entendê-lo e fazê-lo entender-me? Como atingi-lo?

Enquanto pensava nisto, sem saber o que fazer, ele chegou, me olhou e já foi logo falando mil coisas que ele não entendia. A ansiedade crescia (minha e dele)! Eu falava, falava, falava... e ele não me ouvia! Que aflição! Queria que ele me entendesse apenas pela leitura labial, não tinha a proporção do seu limite (nem do meu), portanto não sabia como lidar com ele!

Nunca tive a proporção de como nós falamos complicado! Desde o vocabulário à simples articulação de fonemas, tudo para quem ouve desde pequenininho!

Mas aí fui percebendo que seu raciocínio ia além das palavras, ia além de sua linguagem verbal, falta vocabulário. Como raciocinar sem palavras? Pensar sem frases concretas, sem palavras abstratas? Foi aí que ele foi "desenhando" seu raciocínio. Sua linguagem tem imagens, isto é, sua linguagem é desenhada! Comecei a entender que dentro dele havia um universo de imagens sem nome, mas repletas de significados. Emoção! Raiva, impaciência, alegria, tristeza, competitividade, mas principalmente carinho, carinho engraçado, cheio de piadas...

Acho que foi por aí! Ele começou a me achar engraçada: falando e gesticulando sem parar! E

ria, ria de mim! Primeiro, não gostei, afinal posso ser engraçada, mas não sou palhaça!

Depois comecei a imaginar como seria apenas me ver falar, fiquei meio surda e ri, ri muito! Ri, pensando em sua imaginação, vendo aquela "louca" que não parava de se mexer... Fazendo gestos sem significado algum, mas que, talvez, despertasse nele uma certa curiosidade.

E aí vieram as aulas particulares onde éramos apenas nós, sem ninguém para nos interromper.

Ele viu minha casa, ouviu com as mãos o meu som, viu meu quarto, até cheirou meu almoço...

Assim começamos a experimentar uma comunicação muito além das palavras, a comunicação da sensibilidade, da emoção.

Ele começou a me ensinar como articular os fonemas, como desenhar na sua boca as palavras e fui percebendo a sua atenção, sua percepção, de detalhes, muito além da minha, o detalhe para ele é primordial, e o primordial, muitas vezes, um detalhe a mais. Ele ensina, basta ter disposição verdadeira, porque se não for verdadeira ele percebe e pronto, acaba a confiança!

Em sala, ele atropela a minha fala com uma gargalhada, um grito ("Clara"), um som meio rosnado, um som com as mãos que ele pensa ser estrondoso, ele está participando do seu jeito, chego perto, olho, ou aceno e ele vê que o vejo, que eu o escuto, assim ele me vê e me "ouve".

Quando não entende, busca, pergunta, ele não guarda a sua dúvida. No momento em que lhe estou explicando algo, fico tentando visualizar nele o que entendeu, aí penso: não entendeu nada do que falei. E mais uma vez ele me surpreende, vem um "insight" e faz tudo.

Esse é o nosso código: ansiedade, carinho engraçado, curiosidade, disposição, confiança e muita confiança!

As vezes, ou quase sempre, se compara com os outros alunos e sabe que é diferente, às vezes se acha melhor que os outros: "primeiro,

campeão", e, outras, pior, "eu burro, muito burro", mas diferente, nunca igual, "junto mundo todo". Gostaria de passar para ele (e tento) que ele é diferente... Ele me "ouve com atenção", entende ou não, mas me ouve, hoje Hiroshi me ouve!

É aí que a emoção tenta, vai conquistando, perdendo, mas vencendo dia a dia a barreira do som.

Da construção de textos passamos a estudar pensamento e linguagem, segundo a concepção construtivista e sócio-interacionista de Vygotsky e outros autores da escola soviética. A opção por esta abordagem deve-se à ênfase colocada na origem sócio-cultural das funções mentais superiores. Para os representantes desta corrente, o homem traz no corpo as marcas da história e da cultura do seu meio social. As interações que estabelece, desde a mais tenra idade, com sujeitos mais desenvolvidos é o lugar onde se constrói o conhecimento, num processo que promove tanto o desenvolvimento do sujeito quanto o desenvolvimento cultural. Em outras palavras, a intersubjetividade, compreendida como contexto de trocas sociais entre sujeitos em desenvolvimento, é o lugar da produção de conhecimento e os sujeitos desempenham papel ativo nesta produção.

Com os cursos e leituras desenvolvidos, empenhamo-nos em verificar a operatividade do conceito de "zona de desenvolvimento potencial ou proximal" na prática da sala de aula. Inicialmente foi proposto que os professores desenvolvessem atividades em

dupla ou em grupo, para observar os efeitos de aprendizagem. Esta proposta foi recebida com certa inquietação por parte de alguns e com resistência por parte de outros. Podemos pensar que esses sentimentos deveram-se a certa "desarrumação" das estratégias habituais de sala de aula, necessária para a efetivação da proposta. Foi solicitado que os resultados do trabalho fossem trazidos no encontro seguinte.

Alguns professores trouxeram seus relatos com entusiasmo, principalmente porque a proposta favorecera a aprendizagem pela via da interação dos grupos e da dinâmica da turma. A partir destes relatos, o grupo diminuiu as resistências e conseguimos chegar a sistematizar este trabalho como um projeto de pesquisa: "Pesquisando no Cotidiano Escolar". Esta pesquisa será desenvolvida no ano de 1993. Desenvolver pesquisa na escola é questão ética - é pensar a escola como práxis.

Para a avaliação de nossa trajetória, lemos um trecho de Clarice Lispector em "Paixão Segundo G. H.":

"E não me esquecer, ao começar o trabalho, e me preparar para errar. Não esquecer que o erro muitas vezes se havia tornado o meu caminho. Todas as vezes em que não dava certo o que eu pensava ou sentia - é que se fazia enfim uma brecha, e, se antes eu tivesse tido coragem já teria entrado por ela. Mas eu sempre tivera medo de delírio e erro. Meu erro, no entanto, devia ser o caminho de uma verdade: pois só quando erro é que saio do que conheço e entendo. Se a "verdade" fosse aquilo que posso entender - terminaria sendo apenas

uma verdade pequena, do meu tamanho. A verdade tem que estar exatamente no que não poderei jamais compreender."

Assim o grupo falou de nosso trabalho:

"O grupo de estudos é o momento de busca de uma nova prática, baseada na teoria, pensada, questionada, acrescida de novos valores."

"Esse momento é, para mim, uma grande aula, que temos oportunidade de ter, onde o professor somos nós mesmos, cada um com sua vivência, com sua contribuição."

"Quanto aprendi é difícil avaliar, porque o que aqui é discutido é tão naturalmente aplicado por mim, que parece até que é coisa minha, que parte de mim, só de mim. Mas na verdade, é um somatório de aprendizagens mútuas e recíprocas que é incorporado sem sentir."

"Até conseguimos escrever um texto nosso! Quer prática melhor para comprovar o valor e a importância deste tempo."

"Vimos muitas coisas ligadas ao nosso trabalho durante o grupo de estudos e pudemos distinguir nesses erros e delírios ligados à educação, muitos acertos, pois estamos sempre em busca de algo melhor. Quer acerto maior?"

"Creio que o melhor resultado do grupo de estudos foi o fato de infundir nos elementos da equipe a coragem de se permitir errar. Quem não erra é porque não ousa. Quem não ousa não cresce. A coragem de ousar e com isso arriscar-se a mostrar as próprias falhas, esteve presente, por exemplo, na palavra sincera dos colegas que souberam aproveitar o espaço do Circulando Idéias."

"Um espaço onde o profissional tem a possibilidade de trocar e com isso crescer é uma postura das mais democráticas que uma instituição pode ter e um investimento do mais alto valor."

"Quantas vezes aquilo que foi trocado, esmiuçado, debatido em grupinhos ou grupões surge em nossa rotina de sala de aula e nesses momentos podemos nos posicionar com segurança, por se tornar uma ocasião de prática daquilo que foi vivido em situação de teoria ou debate."

"Acho que é no grupo que acontece a brecha e conseqüentemente a coragem para saber que erramos, mas estamos tendo a consciência de que precisamos e devemos mudar."

"O grupo de estudos nos ensina a trabalhar em grupo, isto é fundamental. Você não achar que é dono da verdade, que você sabe tudo, reconhecendo suas limitações sem ter medo de expô-las."

"No grupo de estudos, o espaço está aberto e bem direcionado, as questões podem ser discutidas e analisadas, e o mais importante é que nos proporciona uma ponte com o mundo, com o que há de novo."

"Agora é hora de balanço, coisa de escola, que tem mania de fechar para reabrir aquilo que, na vida, não tem começo nem fim."

Assim, o grupo continua... e em suas falas, o registro de um percurso. Como "uma ponte para o mundo", "uma brecha", "um poder ousar", "uma coragem de arriscar idéias", estamos fazendo escola, construindo e reconstruindo sentidos para esta tarefa impossível que é educar. "Quer acerto maior?"

"Coisa de escola, que tem mania de fechar para reabrir", são coisas do inconsciente que pulsa, neste movimento de abrir e fechar, causando desejo, desejo porque falta, falta-saber, "coisa que na vida não tem começo nem fim"...

Minha reverência à poesia, à poesia do ensino:

*"E falta sempre uma coisa, um copo,
uma brisa, uma frase,
E a vida dói quanto mais se goza
e quanto mais se inventa."*

Fernando Pessoa

CONCLUSÃO

Iniciamos esta dissertação dirigindo aos educadores um convite à leitura sobre as concepções básicas em psicanálise. A necessidade desta leitura não se baseia na aplicação da psicanálise à pedagogia ou à criação de uma pedagogia analítica. Sabemos que isto é impossível, como demonstrou Catherine Millot.

Freud, embora pessimista, não deixou de vislumbrar as possibilidades da contribuição da psicanálise à educação. Tais esperanças estavam atreladas ao uso extensivo da psicanálise na profilaxia das neuroses. Apesar de reconhecer a impossibilidade de evitar a neurose, Freud acreditava que a educação com orientação psicanalítica poderia minimizar os efeitos do mal-estar, causado por uma civilização neurótica.

Assim, a leitura da psicanálise pode contribuir, produzindo efeitos na prática dos educadores. Um desses efeitos mais importantes é o reconhecimento do inconsciente que, pela via da linguagem, sobredetermina tudo o que falamos e fazemos. Este reconhecimento redimensiona a prática pedagógica na medida em que introduz o imprevisível, o imponderável, o que não tem controle. Sendo assim, amplia a compreensão sobre o que se opera quando se pretende estar educando, relativiza o lugar de saber-poder do professor, concebe a verdade como incompleta e situa o sujeito do conhecimento como sujeito da dúvida.

Isto leva o educador a compreender a ineficácia de um rigor excessivo no planejamento das atividades, já que pode reconhecer que o aluno retira de seu ensino o que ele deseja aprender e que isto foge a qualquer controle. Desta forma, deve buscar uma certa organização do que pretende ensinar, mas deve saber que não tem controle total dos efeitos que produz sobre seus alunos. Pode avaliar o que foi assimilado em termos de conteúdo, mas desconhece as marcas inconscientes de sua presença e de seus ensinamentos.

O território desconhecido que habita as relações intersubjetivas foi bem explorado por Freud e Lacan, principalmente quando tratou da transferência. Sobre este fenômeno, destacamos os aspectos de sugestão, amor, repetição, resistência e suposição de saber, observados na relação entre professor e aluno.

O manejo da transferência pelo analista constitui um contraponto interessante para redimensionar o lugar do desejo e do poder na relação entre professor e aluno. O analista pode vir a ocupar o lugar de ideal-de-eu, cabendo-lhe buscar ao longo do tratamento a sua destituição, através da dissolução da transferência. O professor, ocupando o lugar de ideal-de-eu, encarna-se como modelo. Geralmente, ele sustenta esta posição até o final, reforçado pelo poder de sugestão que lhe é conferido pelo amor que a criança lhe dirige. Encontra-se aí o alerta que

Freud deixou aos educadores quanto ao abuso de poder conferido pela posição que ocupa, ou seja, identificando-se com ela e modelando o aluno segundo seus ideais. Arrender a dialetizar com o poder e o saber, que caracterizam o lugar do professor, é a busca que se faz necessária.

A dissimetria presente na relação entre professor e aluno, condição para que a transferência de trabalho se estabeleça, é motor eficaz do processo de aprendizagem. Cabe ao professor, como fez o analista, encarar este espaço como fictício, reconhecendo os limites de seu poder e de seu saber, propiciando assim a implicação do aluno com sua aprendizagem. Cumpre saber perder o poder que o saber suporta, para fazer fluir o saber múltiplo, a novidade.

Outro efeito que a psicanálise introduz na educação é a dimensão ética. Desta ética podemos entender, baseado nas palavras de Freud, o amor à verdade, o reconhecimento da realidade, excluindo qualquer espécie de impostura ou engano. Esta ética do amor à verdade pode inspirar a prática pedagógica, desmistificando a função do ideal como lugar ilusório e conduzindo à renúncia do controle total, pela sobredeterminação do inconsciente.

O impossível de que Freud nos falou quanto a educar, governar e psicanalisar merece uma reflexão. Ele está referido

As leis do inconsciente, que sobredetermina nossas falas e atos. A impossibilidade não deve criar atitudes demissionárias, acomodando-se, no caso da educação, com o esperado. Freud não emprega o termo como mutilação e sim como aquilo que causa o desejo. Longe de causar desistência, é justamente o que gera uma não-desistência. Este é o vigor do discurso psicanalítico, que na escola encontra seu lugar ao fazer deslizar significantes, produzindo novos sentidos, impedindo a paralisação diante do impossível. Do impossível, geramos as possibilidades, o possível é o que se consegue. Ou, na compreensão perfeita de uma professora: *"a sabedoria é fazer o que se pode."*

é pela vertente da possibilidade que pensamos a presença do analista na escola. Freud já a requisitava, pois queria saber o que a psicanálise poderia fazer pela educação. Ele deixou esta tarefa não só aos educadores, mas também aos psicanalistas. Estes últimos têm, com frequência, assumido uma atitude demissionária no que se refere a investigar a contribuição possível da psicanálise para a educação. Esta investigação cria um espaço de atuação do psicanalista fora do dispositivo analítico, fora do consultório. Eis um dos desafios de hoje.

O relato da experiência com o grupo de estudos deve-se ao desejo de transmitir as enunciações que fazem a prática, onde a produção de sentido é viva e delinea o sentido das ações.

Os sentidos produzidos no cotidiano traçam caminhos que estão no aqui e agora, para serem riscados e arriscados.

O grupo foi progressivamente se constituindo em relação à transferência de trabalho, o que permitiu a significação do que consistia se reunir em torno de uma palavra, tema ou circulação de idéias. A transferência de trabalho implica na autorização de uma intenção, segundo uma ética referida ao trabalho.

Considero que minha formação, não pedagógica e sim psicanalítica, marcou uma diferença, característica do discurso do analista, discurso do desejo por excelência. Esta diferença me coloca, de certa forma, "fora do grupo". Este lugar me situa como agente de causa de desejo, despertando e sustentando o desejo do grupo, numa provoca-ção constante, que tem como função impossibilitar o fechamento do grupo. Assim, a leitura e escuta psicanalítica dos discursos produzidos nortearam o trabalho, tendo como suporte a ética, pautada na autorização, pelo grupo, de minhas intervenções.

Fomos descobrindo as brechas para o desenvolvimento do trabalho através de pistas que o grupo fornecia. Aprendemos que, em momentos de resistência e desistência, que se desdobravam em efeitos imaginários de bloquear ou neutralizar o trabalho, não poderíamos propor um estudo teórico, visto que isto concorria para acirrar a resistência e também para o fechamento das enunciações do grupo.

Eis quando entra a poesia, causando desejo, porque traz o mistério, sem compromisso de ser desvendado ou explicado. A poesia apenas toca a cada um no seu particular, desatando nós, abrindo caminhos. É um convite à vida na escola.

A poesia no ensino, a poesia do ensino, desperta o desejo, provocando novas significações para o "fazendo escola". É propulsora da busca do saber, onde a informação teórica, do saber racional, adquiriu significação para o grupo. A produção do sentido, pela poesia, possibilita a criação de um espaço para o estudo e pesquisa como suporte de uma prática escolar.

O próximo passo: levar o texto desta dissertação para o grupo de estudos, para explicitar teoricamente o que sempre esteve presente nas entrelinhas, dando continuidade a essa tarefa interminável que é saber o que se faz quando se quer educar. Para terminar, mais poesia:

*"Gastei uma hora pensando um verso
que a pena não quer escrever.*

*No entanto ele está cá dentro
inquieto, vivo.*

*Ele está cá dentro
e não quer sair.*

*Mas a poesia deste momento
inunda minha vida inteira.*

Carlos Drummond de Andrade

BIBLIOGRAFIA

- ANDRADE, C.D. POESIA COMPLETA E PROSA. Rio de Janeiro, Editora Nova Aguilar, 1977.
- BAKHTIN, M. MARXISMO E FILOSOFIA DA LINGUAGEM. São Paulo, Editora Hucitec, 1988.
- BENEVIDES, R. (org.) GRUPOS E INSTITUIÇÕES EM ANÁLISE Rio de Janeiro, Editora Rosa dos Tempos, 1992.
- BLIKSTEIN, I. KASPAR HAUSER OU A FABRICAÇÃO DA REALIDADE. São Paulo, Editora Cultrix, 1985.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J.C. A REPRODUÇÃO. Rio de Janeiro, Editora Francisco Alves, 1975.
- DOR, J. INTRODUÇÃO A LEITURA DE LACAN. Porto Alegre, Editora Artes Médicas, 1989.
- DURAS, M. EMILE L. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 1988.
- FAZENDA, I. (org.) METODOLOGIA DA PESQUISA EDUCACIONAL. São Paulo, Editora Cortez, 1986.
- FREUD, S. OBRAS COMPLETAS. Rio de Janeiro, Imago Editora, 1974.
- _____. A INTERPRETAÇÃO DOS SONHOS (1900), vol. V.
- _____. FRAGMENTO DA ANÁLISE DE UM CASO DE HISTERIA (1901), vol. VII.
- _____. TRES ENSAIOS SOBRE A TEORIA DA SEXUALIDADE (1905), vol. VII.
- _____. SOBRE PSICOTERAPIA (1905), vol. VII.

- _____. O ESCLARECIMENTO SEXUAL DAS CRIANÇAS (1907), vol. IX.
- _____. MORAL SEXUAL CIVILIZADA E DOENÇA NERVOSA MODERNA (1908), vol. IX.
- _____. SOBRE AS TEORIAS SEXUAIS DAS CRIANÇAS (1908), vol. IX.
- _____. ANÁLISE DE UMA FOBIA EM UM MENINO DE CINCO ANOS (1909), vol. X.
- _____. CINCO LIÇÕES DE PSICANÁLISE (1910), vol. XI.
- _____. LEONARDO DA VINCI E UMA LEMBRANÇA DE SUA INFÂNCIA (1910), vol. XI.
- _____. SOBRE A TENDÊNCIA A DEPRECIÇÃO NA ESFERA DO AMOR (1912), vol. XI.
- _____. FORMULAÇÕES SOBRE OS DOIS PRINCÍPIOS DO FUNCIONAMENTO MENTAL (1911), vol. XII.
- _____. INTRODUÇÃO A *THE PSYCHO-ANALYTIC METHOD*, DE PFISTER (1913), vol. XII.
- _____. O INTERESSE CIENTÍFICO DA PSICANÁLISE (1913), vol. XIII.
- _____. ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE PSICOLOGIA ESCOLAR (1914), vol. XIII.
- _____. OS INSTINTOS E SUAS VICISSITUDES (1915), vol. XIV.
- _____. REFLEXÕES PARA OS TEMPOS DE GUERRA E MORTE (1915), vol. XIV.
- _____. ALGUNS TIPOS DE CARÁTER ENCONTRADOS NO TRABALHO PSICANALÍTICO (1916), vol. XIV.
- _____. CONFERÊNCIAS INTRODUTÓRIAS SOBRE PSICANÁLISE (1916), vol. XVI.

- _____. ALÉM DO PRINCÍPIO DO PRAZER (1920), vol. XVIII.
- _____. PSICOLOGIA DE GRUPO E ANÁLISE DO EGO (1921),
vol. XVIII.
- _____. O EGO E O ID (1923), vol. XIX.
- _____. A ORGANIZAÇÃO GENITAL INFANTIL: UMA INTERPOLAÇÃO NA
TEORIA DA SEXUALIDADE (1923), vol. XIX.
- _____. A DISSOLUÇÃO DO COMPLEXO DE ÉDIPO (1924), vol. XIX.
- _____. PREFÁCIO A JUVENTUDE DESORIENTADA DE AICHORN (1925),
vol. XIX.
- _____. INIBIÇÕES, SINTOMAS E ANGSTIA. (1926), vol. XX.
- _____. PSICANÁLISE (1926), vol. XX.
- _____. O FUTURO DE UMA ILUSÃO (1927), vol. XXI.
- _____. O MAL-ESTAR NA CIVILIZAÇÃO (1930), vol. XXI.
- _____. NOVAS CONFERÊNCIAS INTRODUTÓRIAS SOBRE PSICANÁLISE
(1932), vol. XXII.
- GARCIA-ROZA, L.A. ACASO E REPETIÇÃO EM PSICANÁLISE, Rio de
Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1986.
- KUPFER, M.C. FREUD E A EDUCAÇÃO, O MESTRE DO IMPOSSÍVEL. São
Paulo, Editora Scipione, 1989.
- LACAN, J. OS COMPLEXOS FAMILIARES. Rio de Janeiro, Zahar
Editora, 1987.
- _____. ACTAS DE LA ESCUELA FREUDIANA DE PARIS. VII Congresso
de Roma, Ediciones Petrel, 1980.
- _____. ESCRITOS. São Paulo, Editora Perspectiva, 1988.
- _____. SEMINÁRIO 1: OS ESCRITOS TÉCNICOS DE FREUD. Rio de
Janeiro, Zahar Editora, 1983.

- _____. SEMINARIO 2: O EU NA TEORIA DE FREUD E NA TÉCNICA DA PSICANALISE. Rio de Janeiro, Zahar Editora, 1983.
- _____. SEMINARIO 11: OS QUATRO CONCEITOS FUNDAMENTAIS EM PSICANALISE. Rio de Janeiro, Zahar Editora, 1983.
- _____. SEMINARIO 17: O AVESSE DA PSICANALISE. Rio de Janeiro, Zahar Editora, 1992.
- LAPASSADE, G. GRUPOS, ORGANIZAÇÕES E INSTITUIÇÕES. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1987.
- LAPLANCHE, J. e FONTALIS, J-B. VOCABULARIO DA PSICANALISE. Lisboa, Moraes Editora, 1977.
- LISPECTOR, C. UMÁ APRENDIZAGEM OU O LIVRO DOS PRAZERES. Rio de Janeiro, Francisco Alves Editor, 1990.
- _____. A PAIXAO SEGUNDO G. H. Rio de Janeiro, Francisco Alves Editora, 1990.
- LOURAU, R. ANALISE INSTITUCIONAL. Petrópolis, Editora Vozes, 1975.
- _____. e LAPASSADE, G. CHAVES DA SOCIOLOGIA. Rio de Janeiro, Zahar Editora, 1988.
- MAGNO, M. D. ESTÉTICA DA PSICANALISE. Rio de Janeiro, Imago Editora, 1992.
- MILNER, J.C. DE L'ECOLE. Paris, éditions du Sevil, 1984.
- MILLER, G. LACAN. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1989.
- MILLER, J.-A. LAS RESPUESTAS DE LO REAL. in: ASPECTOS DEL MALESTAR EN LA CULTURA, Ediciones Manantial, Serie Mayor, 1989.
- _____. PERCURSO DE LACAN: UMA INTRODUÇÃO. Rio de Janeiro,

- Jorge Zahar Editor, 1988.
- MILLOT, C. **FREUD ANTIPEDAGOGO**. Rio de Janeiro, Editora Zahar, 1987.
- NAVARRO, C.N.V. **O JOGO E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO NA DIALÉTICA SOCIAL**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1988.
- _____. **A PALAVRA E A EDUCAÇÃO**. In: FORUM EDUCACIONAL, Rio de Janeiro, janeiro/março, 1986, vol. 10, no. 01.
- OGILVIE, B. **LACAN: A FORMAÇÃO DO CONCEITO DE SUJEITO**. Rio de Janeiro, Zahar Editora, 1989.
- OLIVEIRA, Z. e DAVIS, C. **PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO**. São Paulo, Cortez Editora, 1992.
- PELLEGRINO, H. **A BURRICE DO DEMONIO**. Rio de Janeiro, Editora Rocco, 1989.
- PESSOA, F. **OBRA POÉTICA**. Rio de Janeiro, Editora Aguilar, 1977.
- PLATÃO. **DIALOGOS: MENON - BANQUETE - FEDRO**. Rio de Janeiro, Ediouro, 1992.
- RABINOVICH, D. **O PSICANALISTA ENTRE O MESTRE E O PEDAGOGO** in BOLETIM DA ESCOLA LACANIANA DE PSICANALISE, Dizer 04, 1991.
- VYGOTSKY, L. **A FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE**. São Paulo, Martins Fontes, 1986.
- _____. **PENSAMENTO E LINGUAGEM**. São Paulo, Martins Fontes, 1988.

ANEXOS

DESCOBRINDO RELAÇÕES

(ou, Por Falar em Pré-Escola)

Talvez seja o início.

Mas o início de quê?

De um caminhar longo que precisaria ser bem estruturado para ser sempre o "IR MAIS ALÉM." Este é o nosso pressuposto inicial ao se pensar em educação para crianças... Educar pela via do descobrir, tirar o manto e desvendando o desejo. Desejo do encontro, que se dá entre o professor e o aluno interagindo numa dialética do aprender/saber. Saber que sabe ou saber que não sabe? Saber aprender ou aprender a saber? Questões simples ou complexas, mas que quando compartilhadas com o cotidiano das crianças defrontam com a perspectiva de que o saber não se fixa, mas se movimenta no interagir das relações. Palavra-chave: RELAÇÕES.

Na pré-escola pela via da "brincadeira" descobrimos as relações que irão derivar na forma do pensar e agir do sujeito de amanhã, enquanto construção do conhecimento social afetivo e intelectualivo.

Por que será que quando crescemos e nos tornamos adultos, insistimos, por vezes, em esquecer essa etapa tão importante que foi a infância, ou quando não, desprezamos a criança à catego-

ria de subgrupo?

Ousaria acrescentar a essa provocante reflexão algo a mais: quem ainda não ouviu:

"Meu filho está no jardim para brincar; daqui a alguns anos, quando for para a escola, vai começar a estudar"; ou: "Quem brinca é criança, adulto já passou dessa fase"; ou, ainda: "-Não estou brincando, estou falando sério." O equívoco do adulto é deixar de perceber que em algum tempo ele também já foi criança e que brincar pode ser coisa muito séria. Na verdade, crescer não implica em ~~des=DECECECE~~ essa idade tão importante e tão valiosa. O autor do Pequeno Príncipe, Antoine de Saint-Exupery, nos lembra: "todas as pessoas grandes foram um dia crianças - mas poucas se lembram disso."

Freud, já em 1908, enfatizou pela primeira vez a expressão do brincar da criança, comparando-a ao poeta: "não deveríamos procurar os primeiros traços das atividades poéticas já na criança? Talvez devêssemos dizer: cada criança em suas brincadeiras comporta-se como um poeta enquanto cria seu mundo próprio, ou, dizendo melhor, enquanto transpõe os elementos formadores do seu mundo para uma nova ordem mais agradável e conveniente para ela."

A Pré-Escola tem um compromisso com seu principal aliado - a criança - de não medir esforços para que, através da construção dessas relações, possamos: romper os limites, soltar a cabeça, as mãos, os pés, o corpo para a realidade inquieta, questionadora;

destruir as regras do jogo para reconstruir, juntos, o homem de amanhã; subir no palco e invadir os camarins do mundo. Assumir, efetivamente, o papel de AGENTES da história e REPRESENTAR A VIDA.

A todos aqueles, bem pequeninos, cuja relação nominal seria difícil fazer, expresso meu agradecimento por propiciarem trocar essas reflexões de nossas relações.

LUIZA CRISTINA RANGEL PINTO

Psicóloga

AFINAL, QUE ESCOLA É ESSA?

Discute-se muito a educação e o papel da escola, seja qual for o enquadre político que lhe sirva de fundo.

Mas, na realidade, o que se espera da escola? Que prepare seus membros para a vida social e política, o exercício da cidadania, para o desenvolvimento de suas habilidades individuais, que sistematize e organize o conhecimento universal, a produção científica, as conquistas da tecnologia e da cultura mundial, que lhes permita o desenvolvimento da consciência crítica, que os respeite em suas diferenças individuais, que incorpore críticas (as mais díspares) e se transforme, sem perder de vista o que dela se espera. Tudo isto, na sociedade burguesa, tendo o vestibular como objetivo precípua e o diploma de terceiro grau como atestado de adequada preparação para o exercício das funções que serão exigidas no âmbito da sociedade.

E chega o momento da escolha para a família... Escola tradicional? Escola moderna? Alternativa, transformadora? Valorização do conteúdo? Respeito às individualidades? Treinamento?

Lidar com tantas e justas expectativas, traçar metas, estabelecer critérios é o nosso grande desafio.

Abraçar uma tendência pedagógica implica em analisar os

fatores que determinaram ou vêm determinando a opção por esta escola.

Não temos a pretensão de afirmar que somos ISTO OU AQUILO; ousamos, sim, dizer que buscamos SER ISTO E AQUILO.

Neste sentido, não adotamos uma linha pedagógica rígida; assumimos uma tendência pedagógica que pretende o equilíbrio entre a escola progressista e a escola tradicional. Negar o antigo ou fugir do moderno seria negar a própria dinâmica da sociedade e o seu processo histórico.

Buscamos ser uma escola viva, onde a atividade do aluno seja sempre permitida, onde o raciocínio e a elaboração do pensamento sejam estimulados, onde a análise crítica esteja sempre presente, tanto do ponto de vista do aluno quanto do professor, onde tanto conteúdos como processos sejam valorizados.

Valorizar a formação plena do indivíduo, estimular suas potencialidades, sem perder de vista o CONTEÚDO - uma diferenciação.

O conteúdo é meta a ser atingida, sempre atendendo aos pressupostos da aprendizagem, na certeza de que a estrutura do conhecimento é construída pela atividade do sujeito em determinado conteúdo. Este é o ponto, esta é a diretriz norteadora de uma proposta de PRÉ-ESCOLA a 2º GRÁU.

Ora, uma ação educacional consciente levará em conta, outrossim, as diferentes etapas do indivíduo e as expectativas dos diferentes grupos em diferentes momentos.

Muitas escolas em uma só?

Não. Uma escola que caminha, faz-se a ação e reação, acompanhando o desenvolvimento do aluno que, até a 4ª série, permite, por princípios que a própria psicologia do desenvolvimento explica, uma proposta mais integrada onde objetivos, metodologia e avaliação revelam a interação do e no processo. É o dia-a-dia da criança, é a observação da professora, é o estar "com", é a própria configuração da PRÉ-ESCOLA À 4ª SÉRIE. É o princípio da atividade permitindo ao aluno vivenciar plenamente cada situação de aprendizagem.

A chegada à 5ª série, uma nova etapa, o movimento para o crescimento, a pressa dos resultados, a distância menor entre o 1º e o 2º grau...

O diálogo do aluno começa a ser com o pensamento, com a cultura corporificada nas obras e nas práticas sociais, transmitidas pela linguagem do professor, simples mediador.

"Mudou a escola ou mudei eu?"

A proposta da escola é a mesma. Mesmos princípios. Mesmos pressupostos. A escola não muda a partir da 5ª série, tampouco

muda, em sua essência, no 2º grau.

Torna-se, sim, gradativamente mais exigente, efetivamente mais voltada para a realidade de um vestibular.

E não é assim que o alunado determina? Não passarão por aí as expectativas da família?

A escola está sempre sendo julgada por "leigos e entendidos" e constantemente se ouve que a melhor escola é aquela que "dá mais matéria", "passa muito dever de casa", "não deixa ao aluno espaço para o lazer", "exige que se contratem professores particulares para que aluno passe de ano..."

Costumo dizer que existem dois planos em educação: o plano ideal e o plano real.

Ideal seria que a escola pudesse ter autonomia plena e escolher seus caminhos, não determinados por um vestibular que hoje mede e avalia (embora através de instrumentos nem sempre fidedignos) o trabalho desenvolvido nas escolas.

Mas o vestibular é uma realidade, tanto quanto a expectativa de ingresso numa UNIVERSIDADE, de preferência FEDERAL, o que melhor falará do preparo dos alunos!

Serão estas expectativas uma distorção ou a realidade de uma país que oferece poucas oportunidades a quem tem um diploma e

muito menos a quem não o tem?

Entre o IDEAL e o REAL, fiquemos com o possível, o melhor possível.

ALZIRA WILLCOX DE SOUZA

Supervisora

"UMA ESCOLA PARA O ALUNO,
UMA ESCOLA PARA O PROFESSOR."

Numa escola para o aluno, o conhecimento das necessidades, interesses, reações e perspectivas deste aluno deve ser o ponto de partida.

O respeito ao aluno como sujeito da ação pedagógica deve ser a tônica do trabalho a ser desenvolvido.

E, nas séries iniciais (1ª a 4ª série) este trabalho é realizado através de atividades que possibilitam ao aluno fazer suas próprias descobertas, contando com a presença constante do professor, orientando o trabalho, observando e acompanhando o seu desenvolvimento.

A presença do professor é tão importante que fica difícil se pensar na educação desenvolvida na escola sem pensar sobre a formação dos profissionais que nela atuam.

Segundo Moacyr Gadotti "é na prática da educação que o educador se educa. (...) Se isto é verdade, a função de educar é particularmente relevante e exige um esforço constante de atenção e de renovação de si mesmo. Ele tem que se educar com cada educando."

Acreditando que uma escola para o aluno deva ser também uma escola do professor, nós desenvolvemos, o Projeto de Grupo de Estudos.

Do projeto participam os professores regentes de 1ª a 4ª série, os professores extraclases e a equipe técnico-pedagógica (supervisão, coordenação e psicologia).

Nos encontros semanais, estamos fazendo a nossa escola. Estudando, trocando experiências, vivendo e repensando o papel do professor, analisando criticamente a dinâmica da sociedade em que vivemos, elaborando projetos, traçando a tendência pedagógica da escola, definindo o que se pretende, como se pretende e para quem se pretende com o nosso aluno-concreto, elaborando planejamentos e atividades apropriadas, comprometendo-nos na resposta, através de ações, à pergunta "Afiml, que escola é essa?"

Buscamos uma escola viva onde o professor possa "aprender a desaprender" para (re)aprender, (re)descobrir e (re)definir direções a seguir na sua prática a partir do diálogo e da aprendizagem adquirida com o próprio aluno.

Essa é a grande escola do professor. Foi a minha, apesar de todos os estudos feitos em cursos de nível superior. O professor também se sente sujeito da ação pedagógica desenvolvida na escola.

É nesse espaço que se faz a escola, de forma democrática-

ca, com discernimento crítico e muita reflexão, reconhecendo o professor o seu papel no processo ensino-aprendizagem, assumindo sua prática de forma positiva.

Ao conhecer melhor seus alunos, o seu papel e as diretrizes a seguir, o professor encontrará e caminhará junto com seus alunos, podendo, ambos, curtirem o prazer desta relação.

E o ponto de chegada é a possibilidade de viver com paixão o ser professor/aluno, aluno/professor, permitindo novas partidas.

MARIA LÚCIA CUNHA DO CARMO LANNES

Coordenadora Pedagógica

RESISTINDO À IDÉIA

Tudo aconteceu muito de repente.

Uma aluna trazendo um livro na mão, imediatamente me entregou, dizendo:

- Tia, eu trouxe este livro para você ler.

Coloquei o livro na mesa, ao mesmo tempo em que lhe prometi a leitura.

Ao olhar o título do livro, me assustei. E pensei comigo - E agora?

O título do livro era "O QUE ESTÁ ACONTECENDO COMIGO?"

O interesse da aluna pela leitura se transformou em cobrança, na medida em que eu inconscientemente adiava a leitura do livro, como que resistindo à idéia.

Com a insistência da aluna pela leitura, fui ficando insegura, pois tudo isso era novo para mim, e o assunto "sexualidade" é muito polêmico. Eu tinha também dúvida quanto à receptividade dos pais ao tomarem conhecimento deste trabalho e outros tantos...

Diante de tantos questionamentos, fui procurar o serviço de psicologia, que ao tomar conhecimento do fato, me deu toda atenção e apoio necessários. Isto fez com que a minha ansiedade diminuísse e eu voltasse a atenção para um roteiro de trabalho definitivo com a turma.

Resolvi fazer um planejamento (confesso que, no início, o plano me serviu de muleta) mas sabendo que, em determinada fase do trabalho, a curiosidade dos alunos poderia direcionar o assunto.

Começamos falando do que é "natural" (acho que a minha naturalidade estava ameaçada) isto é, tudo que aconteceu conosco desde que éramos bebês: mamar, fazer xixi, cocô, comer, falar, sentir, amar, fazer descobertas, até a fase de ter filhos.

Citei e mostrei em seguida o livro de Ruth Rocha "QUANDO COMECEI A CRESCER", que fala das emoções de uma menina ao descobrir as verdades sobre as fantasias relativas ao Natal (Papai Noel), Páscoa (Coelhinho da Páscoa) e ao nascimento dos bebês (Cegonha), seu carinho por estes personagens, suas decepções e ao mesmo tempo, a percepção de seu crescimento.

Nesta fase da conversa, senti que a turma e eu estávamos mobilizados para a leitura do livro que a aluna me trouxera.

Resolvi iniciar, mostrando as figuras, intercalando com

leitura e espaços para perguntas.

A reação inicial foi de riso, seguido de muitos comentários entre eles. Aos poucos, foram surgindo as perguntas sobre aparecimento de pêlos, como nascem os bebês, gravidez, parto, à ação dos hormônios sexuais, ereção etc.

Num segundo momento, com o objetivo de conseguir alguns registros pessoais dos alunos, solicitei que cada um escrevesse sobre os temas: "O QUE É SER MENINO(A) e COMO VEJO AS(OS) MENINAS(OS)."

Neste momento, pude sentir claramente a dificuldade de se auto-observar, enquanto uma pessoa com características sexuais diferentes, até porque na nossa sociedade, somente os comportamentos estereotipados é que são valorizados. E isto refletiu muito no depoimento dos alunos. Tanto que as respostas giraram em torno de "ser menina é ser boazinha" e "ser menino é ser macho."

Quanto à visão de cada um em relação ao sexo oposto, observei uma grande tendência em generalizar algumas características no sentido de que "as meninas são metidas" e "eles só querem mandar", mostrando o sexo percebido numa relação de poder.

O desafio deste trabalho me levou a pensar em algumas questões que atravessam nossa vida.

O assunto não se esgota, tanto que já surgiram outros

livros para serem lidos lá na sala. Estou aprendendo a aproveitar o interesse das crianças e com elas vencer as resistências.

LEÍSA MARIA POIAVA CARVALHEIRA

Professora

Texto publicado no "CIRCULANDO IDÉIAS"

TEATRALIZANDO A HISTÓRIA: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE

Apesar deste artigo estar sendo escrito para integrar uma revista de uma escola particular, a experiência que vou descrever foi realizada em uma escola pública estadual. Este relato, além de narrar uma proposta de atividade em história, pretende ressaltar o papel da escola pública como local de construção de conhecimento histórico, contribuindo para destruir o modelo criado pelo senso-comum em que a escola particular aparece como "de qualidade" enquanto que a escola pública, ao contrário, surge como ruim.

O que importa não é confrontar a escola particular à pública, ou estabelecer diferenças que levem à crença de que uma é melhor que a outra. Ambas, são espaços aptos a funcionar como produtoras de conhecimentos apesar das especificidades de cada uma. Acreditar que somente a escola particular pode obter um ensino de qualidade é crer que são os recursos tecnológicos ou mesmo uma clientela bem informada e bem alimentada que fazem o sucesso da educação. Na verdade, já foi por diversas vezes comprovado o fato de que as tecnologias educacionais não promovem por si só uma revolução ou um aumento da qualidade de ensino.

Por outro lado considerar que é a clientela que define a qualidade é acreditar que a capacidade de aprender das pessoas das camadas populares é menor que a da elite. Essa forma de pensar co-

labora para um rebaixamento do nível de educação destinado a essas pessoas e para um reforço do caráter discriminatório da escola.

O fato, no entanto, não é desqualificar as camadas populares, mas crer que a defesa do aprimoramento do ensino destinado a elas colabora para a mudança de sua situação de inferioridade. Permitir que os membros das camadas populares dominem os conteúdos culturais é trabalhar no sentido de armá-los contra a dominação.

A experiência que vou relatar realizou-se na Escola Estadual Fernando Magalhães que se localiza em Jurujuba, Niterói. Jurujuba é um bairro cercado de praia o que faz com que a maior parte de sua população viva a partir da pesca.

A atividade foi feita com duas turmas da 7ª série do 1º grau. Apesar de tratar-se de um curso diurno, existem nesta turma alunos já adultos e muitos deles trabalhadores.

A escola Fernando Magalhães vem desenvolvendo, desde o ano de 1991, uma proposta de trabalho interdisciplinar que se traduz na criação de grandes projetos temáticos que devem ser desenvolvidos por todos os professores. Esta proposta de trabalho vem se desenvolvendo na gestão da diretora Renilce Caldas Cabral. O tema para este 2º semestre de 1992 é RAÍZES. Ao ver o tema do projeto comecei a pensar numa forma de trabalhá-lo a partir do conteúdo de HISTÓRIA planejado para o terceiro bimestre. Neste bimestre entre o conteúdo a ser trabalhado estava o movimento da Conjunção Mineira. Imediatamente achei que esse poderia ser o ponto de in-

tersecção entre o projeto da escola e o conteúdo de História. "Raízes de nossa liberdade", estava aí o tema do trabalho. Esta era uma boa maneira de desenvolver o estudo da Inconfidência: percebê-la enquanto raiz, origem da luta pela independência política.

Mas, além disso eu queria organizar um trabalho em que os alunos pudessem experimentar, tornar presente a vivência de um tempo passado. E, para que isso fosse possível, pensei em representar, ou melhor, fazer os alunos representarem a situação da Inconfidência. Reviver, representar, teatralizar. Era isso: a atividade seria então, uma peça de teatro.

E o texto da peça? Comecei logo a procurá-lo. Como não encontrei nenhuma peça publicada sobre o assunto decidi, eu mesma, escrever um texto baseado no livro de Carlos Guilherme Mota, TIRANTES E A INCONFIDÊNCIA MINEIRA, da coleção "O COTIDIANO NA HISTÓRIA", da Editora Ática, e, nos diálogos, do filme "OS INCONFIDENTES" de Joaquim Pedro de Andrade.

Como o teatro é uma arte, e a proposta do projeto da escola é o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar fui procurar a professora de educação artística com a idéia na cabeça e o texto na mão. O trabalho foi feito em colaboração com a professora de Educação Artística Maria Cristina Oliveira Figueiredo.

Decidimos, então, realizar um teatro de bonecos. Na aula de artes, os alunos fariam bonecos com o rosto de gesso e armação de madeira. Depois de prontos os bonecos seriam vestidos de acordo

com o personagem que representariam.

Para ajudar na elaboração dos personagens passamos para os alunos o filme OS INCONFIDENTES. A partir do filme os alunos puderam conhecer os Inconfidentes identificando aqueles personagens que fariam parte da nossa representação do movimento.

Enquanto os bonecos iam sendo elaborados, começamos a trabalhar o texto em sala, nas aulas de História. No nosso texto eram 8 os personagens: TIRADENTES, SILVÉRIO, VISCONDE DE BARBACENA, o JUIZ, CLÁUDIO MANOEL DA COSTA, TOMÁS ANTÔNIO GONZAGA, FRANCISCO DE PAULA FEIRE DE ANDRADE e o PADRE JOSÉ DA SILVA DE OLIVEIRA ROLIM.

Fizemos uma primeira leitura do texto e depois pedi aos alunos que me contassem o que acontecia e os motivos que levaram àquele movimento. De uma maneira geral, os alunos demonstraram facilidade em relatar o que tinham lido. É importante ressaltar que este fato não é muito comum. Algumas vezes lendo textos, mesmo didáticos, os alunos encontram dificuldades em reproduzi-los.

Na aula seguinte fizemos uma segunda leitura, identificando expressões que os alunos desconheciam como: derrama, alferes e outras que dificultavam a compreensão do texto. Depois de esclarecermos o significado das palavras, propus a realização de um exercício. As questões giravam em torno do texto. Ao final do exercício, um aluno falou: " - Professora, fiz todo o exercício sem olhar no caderno."

Percebi então que ele mesmo estava identificando que havia existido uma maior compreensão do texto.

Após o término do exercício perguntei aos alunos o que haviam achado do texto ser em forma de teatro, e ouvi as seguintes respostas:

"- Assim é muito mais fácil de aprender porque a gente vai ao mesmo tempo se divertindo."

"- Preferi estudar dessa maneira! Muito melhor! É mais divertido."

Todos demonstraram satisfação em trabalhar dessa forma e, muitos, destacaram o fato desta maneira de estudo ser mais divertida.

Pedi então que os alunos pesquisassem a vida daqueles personagens que apareciam no texto da nossa peça. Solicitei que essa atividade fosse realizada em grupo para que todos os alunos das duas turmas tivessem algum personagem para pesquisar.

No momento, estamos, ensaiando o texto para a realização do teatro de bonecos. Oito alunos se ofereceram para compor os personagens e mais um que fará o papel do narrador. Nosso palco? Só poderia ser novamente a nossa Escola. A peça será apresentada na exposição multidisciplinar, culminância do projeto RAÍZES, mo-

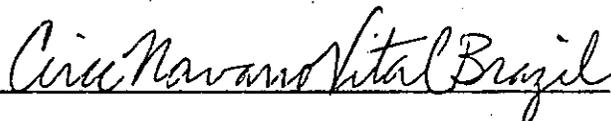
mento em que poderá ser assistida por todos os alunos da escola, além de seus pais, funcionários e professores.

GISELLE MARTINS VENÂNCIO

Professora

Texto publicado no "CIRCULANDO IDÉIAS"

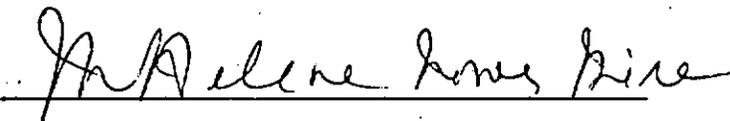
Dissertação apresentada ao Departamento de Psicologia da PUC/Rio pela
aluna ANA LUCIA GARCIA DE FREITAS PACHECO, intitulada "Máximo de Saber/
Sabor possível: O encontro da Psicanálise com a Educação", Fazendo parte
da Banca Examinadora os seguintes professores:



Circe Navarro Vital Brazil
PUC/Rio



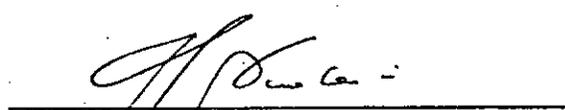
Esther Maria de M. Arantes
PUC/Rio



Maria Helena Novaes Mira
PUC/Rio

Visto e Permitida a impressão

Rio de Janeiro, 12 de Março de 1993


Ana Maria Nicolaci-da-Costa
Coordenadora dos Programas de Pós-
-Graduação e Pesquisa do Centro de
Teologia e Ciências Humanas.