

# EDUCAÇÃO & SOCIEDADE 33

Revista Quadrimestral de Ciências da Educação – Ago./1989

## ARTIGOS

### ACERCA DO INDIVÍDUO, DA PRÁTICA E DA CONSCIÊNCIA PRÁTICA

*Lúcia Bruno*

### OS DESAFIOS DA AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA

*Eunice Ribeiro Durham*

### RELACIONES ENTRE LA ESCUELA Y EL TRABAJO: DISCUSIÓN DE ENFOQUES Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

*María de Ibarrola*

### A CLÍNICA PSICOPEDAGÓGICA ENTRE O SABER E O CONHECIMENTO

*Leandro de Lajonquière*

### UMA CONTRIBUIÇÃO AO ESTUDO DOS MOVIMENTOS ESTUDANTIS NO BRASIL

*Marcus Vinicius da Cunha*

### MARX, TRABALHO, CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO – ALGUMAS NOTAS

*Reginaldo Morais*

## DEBATES

### A QUESTÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE: NOTAS PARA A REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA

*Luiz Carlos de Freitas*

### NO MEIO DAS FERAS: UM PROFESSOR NO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

*Luiz Antonio Cunha*

### “PRODUTIVIDADE” E AUTONOMIA NA PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS E EM EDUCAÇÃO

*Raquel P.C. Gandini*

 CORTEZ  
EDITORA

Rua Bartira, 387  
05009 – São Paulo – SP  
Tel.: (011) 864-0111

 CEDES



para el nivel medio superior en el campo ¿adquiere un nuevo giro a través de nuevas instituciones que a su vez afectan el sentido y la orientación de la demanda de la población rural por este nivel escolar? ¿Qué efectos tendrá esta compleja formación de un bachiller-técnico agropecuario, a corto y a largo plazo, sobre la movilidad social, la movilidad geográfica, la producción agropecuaria del país?

Los avances presentados, como puede apreciarse, no sólo amplían la perspectiva empírica del conocimiento sobre el destino laboral de los egresados de este tipo de escuelas, sino que amplían también las perspectivas teóricas del conocimiento sobre las complejas relaciones entre la institución escolar y la organización social del trabajo en una sociedad determinada.

## A clínica psicopedagógica entre o saber e o conhecimento\*

(Para uma reconceitualização da noção de erro nas aprendizagens)

Leandro de Lajonquière\*\*

I

Historicamente a psicopedagogia tem apelado para corpos teórico-conceituais diferentes para justificar a prática terapêutica da disfuncionalidade no aprender, mesmo quando, muitas vezes, alguns profissionais ignoram as relações existentes entre aquelas estratégias terapêuticas por eles sustentadas e as noções teóricas que as justificam. Estas, independentemente de quais sejam, remetem sempre à noção central do *sujeito suporte das aprendizagens*. Ou seja, aquilo que se entende como *sujeito suporte das aprendizagens* é a noção central de qualquer teoria que tente justificar a clínica do distúrbio.

Se isto pode resultar óbvio, achamos necessário ressaltar que não é tão óbvio assim, já que se tem afirmado que muitos profissionais da psicopedagogia dizem respeitar, por exemplo, os postulados básicos do construtivismo piagetiano, ao tempo que desenvolvem nos seus consultórios típicas práticas reeducadoras inspiradas na tradição behaviorista. Não queremos dizer com isto que não se possa recorrer a corpos conceituais diferentes entre si e produzir as elaborações teóricas que a prática clínica nos solicite fazer.

\* Versão preliminar deste trabalho apresentada na V Conferência Brasileira de Educação, Brasília, 1988.

Meus agradecimentos a Ana Luiza Smolka, Angel Pino e Rubem Alves, professores da Faculdade de Educação da Unicamp, pela leitura cuidadosa do texto, discussões e sugestões.

\*\* Faculdade de Educação, Unicamp.

Pretendemos, precisamente, trabalhar a um só tempo sobre duas vertentes: a psicanálise e a psicologia genética. Ressaltamos mais uma vez, que em geral não se pode recorrer a duas concepções que não tenham entre si, nenhum "ponto de contato"; em particular, no que diz respeito ao behaviorismo e ao psicogeneticismo piagetiano, é evidente que cada um deles se constitui na medida em que cada um nega frontalmente o outro. Em outra situação encontram-se as relações possíveis entre a psicanálise freudiana e a psicologia genética da inteligência. Não são poucos os profissionais que começaram a pensar na clínica a partir destas diferentes perspectivas, que embora sejam "logicamente irreduzíveis", não são "incompatíveis". Alguns optaram a nosso juízo apressadamente por extrapolar ambas as teorias na procura de uma "articulação", justapondo para isto, conceitos que não são possíveis de "homologação".<sup>1</sup> Outros, ao contrário, abandonaram tanto esta postura como os conhecidos exercícios de refutação recíproca que distanciaram, durante anos, freudianos e piagetianos. Precisamente nesta última tradição inscrevem-se nossos esforços no sentido de produzir elaborações teóricas que justifiquem uma clínica psicopedagógica, (vale dizer uma clínica das aprendizagens), distanciada tanto dos tratamentos psicoanalíticos "puros" como das ortopédicas práticas de reeducação behavioristas ou piagetianas. Uns e outros esquecem um aspecto do problema: nos primeiros, a disfunção nas aprendizagens se dilui sob a face de um *sintoma* qualquer, e; nos outros dois, ignora-se completamente a *dramática subjetiva*. Assim, situamos nossa *prática clínica dos problemas das aprendizagens* nas fronteiras entre a psicanálise e a psicologia genética.<sup>2</sup> É necessário esclarecer que se trata de uma inscrição epistemológica precária, e é precisamente por isso que levamos adiante o nosso trabalho de reconceitualização do erro no processo do

1. Para um aprofundamento das questões epistemológicas às quais faço referência sumária neste parágrafo, remeto o leitor às obras de Singer (1987) e Braunstein & Saal (1980).

2. Deste modo, nossa prática psicopedagógica tenta se constituir como um campo específico da "transdisciplinaridade" no estudo e tratamento das dificuldades que um *sujeito* apresenta em seus processos de aprendizagens (cf. Jerusalinsky, 1988). Para isso, buscamos transpor os limites da prática puramente psicopedagógica atravessando-a com uma *escuta psicanalítica* que questiona cada passo técnico à luz da *transferência* que a mesma intervenção produz. Esta operação implica uma *ética* que nos remete à dinâmica do "*desejo*" daqueles que consultam. Contudo, devemos esclarecer que não se trata de "aniquilar" em bloco o discurso piagetiano e sim, precisamente, de instaurar entre ele e a psicanálise um espaço de jogo para "*importações conceituais*" (cf. Braunstein & Saal, 1980).

aprender, que virá aglutinar-se em torno de uma nova noção central do *sujeito das aprendizagens*.

Portanto, nas linhas que se seguem tentaremos mostrar o caminho por nós escolhido para pensar, partindo das duas correntes teóricas mencionadas: este *sujeito psicológico capaz tanto de aprender como de ignorar*. E isto não pode ser de outro modo, já que as fraturas no aprender evidenciam a presença não casual de uma articulação que liga significativamente o potencial intelectual afetado e a dramática subjetiva inconsciente, na qual o sujeito está comprometido. Em outras palavras, dizemos que é a nossa prática clínica que nos leva a conceitualizar o erro nas aprendizagens como efeito do acionar simultâneo das *estruturas inteligentes e desiderativas*. Embora sejam ambas inconscientes, apresentam particularidades específicas que são caracterizadas respectivamente pela psicologia genética e pela psicanálise.

Concluamos provisoriamente que recorrer a essas caracterizações para precisar o estatuto do erro abre um sem-número de indagações. Isto é assim, já que necessariamente, ao tentar explicar a disfuncionalidade na aprendizagem a partir desta perspectiva que apresentamos, estamos conjecturando a possibilidade de construir uma *teoria do pensamento que leve em conta a diade "Saber-Conhecimento" como produto das estruturas do "desejo" e da "inteligência"* (Cf. Pain, 1979).

O recorte de um âmbito teórico próprio que especifique essas *estruturas inconscientes do pensamento* obriga-nos, ao mesmo tempo, a definir o conjunto das relações possíveis e incompatíveis entre a teoria piagetiana e a freudiana. Estas duas tarefas são solidárias, já que cada uma das teorias enquanto "irreduzíveis" uma à outra especificam a qualidade e o funcionamento de cada uma das estruturas que conjecturamos atuando simultaneamente (cf. Pain, 1979).

## II

Quase sempre, nas primeiras entrevistas que realizamos no nosso trabalho clínico com crianças, escutamos os pais referirem o motivo da consulta como se segue: "não guarda as lições", "erra nas contas", "sempre repete o mesmo erro", "depois das férias esqueceu tudo", "coitado, ele quer, mas não pode". Deste breve mas exemplar repertório nos detemos nos verbos utilizados; estes parecem indicar que na criança há "al-

guma coisa", uma espécie de substância que na situação pedagógica interpõe-se entre o que se ensina e o que se obtém como resultado. Por sua vez, essa "alguma coisa" é caracterizada como o que "resiste", "repete", "esquece", ou "impede" de poder fazer aquilo que se quer. Parece que este "alguma coisa" assim indicado é o responsável pela impossibilidade de aprender. Dizer do que se trata já tem sido tentado por várias tradições do pensamento psicológico.

Concordemos, de início, que todas elas, com exceção do construtivismo e da psicanálise, têm contribuído para afiançar a "ilusão" da possibilidade de controlar precisamente o funcionamento desse "alguma coisa" responsável pela aquisição e produção de conhecimentos. Esta ilusão é articulada a duas crenças centrais. Por um lado, encontramos-nos com aquela própria da tradição behaviorista, que ao considerar que entre o "estímulo pedagógico" e a "resposta", não se interpõe nada, além de uma "associação", e por tanto, bastaria controlar adequadamente o primeiro para lograr o esperado (cf. Castorina et alii, 1986); por outro lado, no caminho próprio da chama da psicologia das faculdades ou cognitivismo encontramos as noções de "consciência", "vontade", "memória", entre outras, e que se, embora constituíssem aquilo que se interpõe entre os extremos, nem por isso deixariam de constituir entidades controláveis.<sup>3</sup>

Acrescentamos que é justamente a partir destes pressupostos psicológicos que o discurso pedagógico acredita que "saber é poder". Isto é, que conhecendo as leis do aprendiz, o pedagogo detém o poder de calcular os efeitos dos métodos que põe em ação (cf. Millot, 1982). Esta crença, por sua vez, impõe no campo da clínica de uma dificuldade determinada, uma série de ortopedias reeducadoras que tentam "ligar o desligado" (o não associado).

O essencial é, para nós, esclarecer que estas tradições nos impedem de conceitualizar esse "alguma coisa", tanto como o

3. Em certo sentido devemos situar também nesta tradição: a) aquelas posições teóricas que desde o próprio seio da psicanálise apostam na capacidade adaptativa do "ego"; e b) certas "leituras" do corpus piagetiano que, fascinadas pela descrição fenomenológica da conduta que ele proporciona, estimulam a crença acerca da possibilidade de controlar os efeitos da intervenção (pedagógica e psicopedagógica). A nosso ver, tanto umas como outras que reivindicam para si, respectivamente, o atributo de psicanalíticas e piagetianas estariam contrapostas ao tipo de "leitura" que procuramos realizar desses dois corpos teóricos.

lugar da possibilidade como da impossibilidade do aprender ou, em outras palavras, o *lugar do processamento inconsciente do pensamento*, de forma tal que a construção dele se situe mais além da consciência do sujeito psicológico. É neste sentido que a psicologia genética tem tido o grande mérito de definir esse "alguma coisa" que rege os intercâmbios entre o "organismo" e seu "meio ambiente" como um "aparato epistêmico" dotado de uma programação operatória específica. Assim, ao estabelecer que entre o "estímulo pedagógico" e a "resposta" se interpõe um "organismo" não caracterizado pela "plasticidade" descrita pela tradição behaviorista-reflexológica, o construtivismo nos impede de pensar o erro nas aprendizagens como sendo um produto arbitrário do processo (cf. Castorina et alii, 1986).<sup>4</sup>

Os trabalhos originados a partir de Piaget auxiliam na tarefa psicopedagógica de diagnosticar o tipo de estruturação do pensamento da criança e determinar, a partir dali, quais classes de noções podemos ensinar, propondo ao sujeito situações conflitivas visando abrir todos os caminhos possíveis aos *movimentos imprevisíveis da construção cognoscitiva* (cf. Munari, 1981). Com base nesses trabalhos, poder-se-ia pensar que uma criança portadora de certo déficit ao começar o tratamento psicopedagógico realizando determinadas exercitações alcançaria, segundo o caso, a maturação das funções cognoscitivas atrasadas. De fato, os profissionais que desenvolvem práticas clínicas eminentemente reeducadoras esperam que isso aconteça. Entretanto, o planejamento das intervenções que efetuam resulta não ser suficiente. Segundo nosso ponto de vista, isto acontece por duas razões:

- 1) por um lado a clássica análise piagetiana das "possibilidades estruturais" que um sujeito tem para conhecer nada nos diz acerca da maneira em que as mesmas se atualizam;
- 2) por outro lado, nada nos diz das inibições que certos sujeitos apresentam diante da tarefa concreta, e que estão ligadas significativamente à dramática libidinal. Ao deixar de considerar estes dois aspectos estamos generalizando injustificadamente o "aparato epistêmico", ou em outras palavras, confundimos o "sujeito psicológico" com um puro "sujeito epistêmico".

Esta confusão no terreno das investigações sobre o suposto

4. Logo mostraremos como no lugar onde Piaget situa seu "organismo", nós situamos o "inconsciente" como *estruturação discursiva*.

cognoscitivo é a responsável pela ênfase dada durante muito tempo ao caráter estrutural de um "sujeito epistêmico", relegando-se o interesse em se compreender os "processos de descoberta" que faz um "sujeito psicológico" para resolver uma tarefa concreta (cf. Castorina et alii, 1986).

Sem dúvida o nível estrutural, no qual se encontra cada criança, fixa os limites virtuais dentro dos quais poder-se-á compreender (conhecer) um problema. Mas a resolução da tarefa envolve procedimentos que permitem alcançar o êxito e que não constituem uma simples aplicação das estruturas cognoscitivas. Ao longo dos procedimentos, a criança utiliza alternativas de ação que submete à correção em função dos êxitos e fracassos. As modificações estão vinculadas tanto às seqüências da ação como às "teorias" que as dirigem. Pareceria, então, que os aspectos de "invenção e descoberta" surgem do interjogo entre as "estratégias de resolução" e as "teorias implícitas". As novas investigações psicogenéticas abordadas levando em conta estes aspectos, além dos estruturais do conhecimento, ajudam a compreender a diversidade dos caminhos de resolução adotados por crianças de níveis similares. Elas permitem também diferenciar os erros surgidos durante o processo de invenção e descoberta, que assumem um papel "construtivo", daqueles "erros sistemáticos" que marcam o limite entre o que o sujeito pode e não pode conhecer. Os principais "erros construtivos" são superados quando as "teorias implícitas" que dirigem a ação são descartadas ao serem desmentidas pelos "fatos". Os "erros sistemáticos" são aqueles que, apesar de serem desmentidos, não podem ser removidos pelo sujeito; em outras palavras, eles resistem, delimitando as possibilidades das aprendizagens (cf. Castorina et alii, 1986). Podemos dizer, então, que os "erros construtivos" deixam de ser tais quando passam a ser "erros sistemáticos", o que indica uma importante diferença. Apesar disso, para dar conta dela (ou melhor dito, para "escutar" aquilo que "fala" nessa diferença) não basta apelar para a psicologia genética, já que a impossibilidade de aprender ou erro pode não apenas estar determinada por uma "carência" nas "estruturas cognoscitivas" do sujeito, mas precisamente pertencer à ordem da "inibição freudiana" (cf. Baraldi, 1987).<sup>5</sup>

Nossa tese consiste em afirmar que justamente ali, quando

5. Observe-se: nós falamos de "estruturas cognoscitivas", entretanto no paradigma piagetiano pensa-se em "estruturas cognoscitivas".

o sujeito epistêmico não pode modificar uma teoria que os "fatos" desmentem, evidencia-se a *dimensão significativa inconsciente que inibe o mecanismo inteligente de equilíbrio progressiva*. Esquecer esta dimensão significativa ou classicamente chamada de "afetiva" também é generalizar injustificadamente o sujeito epistêmico. Ou, em outras palavras, fazer do equilíbrio cada vez mais estável que o caracteriza o princípio regulador do sujeito psicológico nos impede de pensar a *dimensão de desejo*.<sup>6</sup>

A noção do "desejo" a que nos referimos não é assimilável, de modo algum, àquela sustentada por Piaget em relação ao "aspecto afetivo da conduta"; de forma tal que nos situa nos limites próprios da tradição psicogenética e nos envia ao campo da psicanálise, particularmente nos trabalhos de Lacan, que define o sujeito como sendo esse sujeito do desejo inconsciente radicalmente instável e paradoxal, já que "deseja saber aquilo do que casualmente ele nada quer saber" (Oscar Masotta, 1979: 40). Nessa medida, enquanto a psicologia genética descreve um *sujeito do conhecimento* (sujeito epistêmico), a psicanálise faz o mesmo em relação a um *sujeito do saber* (sujeito do desejo).

Apelando à noção psicanalítica do "desejo" podemos mostrar como o erro nas aprendizagens, enquanto sintoma, é o indicio de "alguma coisa" que opera segundo mecanismos específicos para além das estruturações da inteligência. Essa "outra coisa", para a psicanálise é a cadeia de representações reprimidas.<sup>7</sup>

Necessariamente, a atuação de uma operatória inconsciente pode ser suposta somente quando deixamos de lado aquelas tradicionais apreciações sobre a dinâmica dos "afetos". Estes últimos são comumente concebidos como configurando um puro caos energético que tão-somente sustentam ou suportam as sucessivas "estruturações inteligentes" que regulam as trocas en-

6. Ou, em outras palavras, está nos impedindo de pensar em um "Sujeito", já que este não se constitui como efeito da "ação motora" que se interpõe entre um "organismo" e seu "meio ambiente", mas ao contrário, ele surge desde "outro lugar". Este "outro lugar" de onde surge um "Sujeito" é o "simbólico" ou a "ordem do significante". Isto, conforme Jerusalinsky (1988), faz com que a "complexização das ações" (descritas por Piaget) não responda a uma "lógica maturativa" e sim às tentativas da criança de apropriar-se das "chaves" do conhecimento ("claves significantes") que se situam no "campo do Outro".

7. Observe-se que fazemos um uso metafórico das expressões "alguma coisa" e "outra coisa", já que pretendemos não sustentar uma tese "substancialista" da subjetividade.

tre o "organismo" e o "meio".<sup>8</sup> Ao contrário, a teorização lacaniana relativa ao inconsciente permite supor, onde outros vêem puro caos, a atuação de uma outra lógica ou gramaticalidade. Ela é a lógica do significante que, enquanto rege a produção estruturada das "formações do inconsciente", faz com que a aparição do erro seja despojada de todo caráter arbitrário. Daí que o erro é pensado como um significante da posição do sujeito do desejo.<sup>9</sup>

Dessa maneira, para a psicanálise o erro obedece a uma lógica diferente daquela da construção dos conhecimentos objetivos que fora explicitada por Piaget. Em outras palavras, é possível dizer que, se para este último a construção do pensamento obedece a um processo de equilíbrio imanente que estrutura níveis cada vez mais estáveis, pelo contrário, para a psicanálise trata-se de um processo que tende essencialmente ao desequilíbrio. Esses dois processos contraditoriamente estruturados participam de forma mancomunada na produção do pensamento. Por momentos, quando coexistem potenciando-se mutuamente, determinam os "processos de invenção e descoberta" que, ao serem postos em ação na resolução de uma tarefa, permitem alcançar o sucesso da mesma. A conjunção desses processos inconscientes possibilita estratégias alternativas de ação que não constituem uma simples aplicação das estruturas cognitivas piagetianas; mas também, e na medida em que os processos são irreduzíveis entre si, podem interferir-se mutuamente como na situação do erro onde os *paradoxos do desejo* inibem o mecanismo de *equilíbrio inteligente*. Ou noutras palavras, quando é esperada como necessária a atuação de determinadas *categorias de objetividade*, por se encontrarem já conquistadas, podem esvanecer-se no ato, porque o *processo inconsciente que as*

8. Para este ponto no que diz respeito especificamente à perspectiva piagetiana remeto à *Psicologia de la Inteligencia* (1964:15-16).

9. Acrescentemos que, enquanto consideramos como suporte das aprendizagens esse sujeito do desejo, estamos reintroduzindo a problemática do sujeito produtor de conhecimentos que o discurso científico "forclui". O discurso piagetiano não é uma exceção: precisamente no lugar do "sujeito" ele pensa um "organismo biológico". Esse fato de considerar um organismo divide taxativamente as águas entre aquilo que pode ser dito sobre a "afetividade" e o "desejo". Sublinhemos que entre estes termos não há homologação alguma. E isso, para nós, não é gratuito nem ingênuo, já que de outro modo não poderíamos nos distanciar desta afirmação de Piaget (1979:53): "...tiene que existir una carga afectiva, sin embargo yo no creo que ella modifique las estructuras de la inteligencia". Em síntese, podemos dizer que nosso trabalho se constitui, na medida em que se afasta dessa afirmação.

*reconstrói incessantemente* encontra-se "pontualmente" inibido.<sup>10</sup> A inibição acontece quando, no processo de construção da objetividade, algum de seus *signos* é *simultaneamente re-semantizado* como *significante* do sujeito de desejo desde o *significante* Falo que opera como ordenador da subjetividade.<sup>11</sup>

Desta forma, estamos imaginando a possibilidade de compreender o pensamento como composto de duas dimensões de natureza diferente. Por um lado o "*conhecimento*" e por outro o "*saber*". Ambos são produtos de cada uma das "estruturas": da inteligência e do desejo. Elas, ao deterem as "claves" do *processamento inconsciente do pensamento*, definem essa "alguma coisa" à qual nos referimos no início do trabalho como sendo a responsável, tanto pela possibilidade quanto pela impossibilidade das aprendizagens.

A busca das relações, que se estabelecem entre ambas as estruturas, leva a construir uma teoria do aprender que se alimenta da psicanálise e da teoria psicogenética. Concluímos dizendo que estamos comprometidos neste trabalho teórico; e que ele só é possível na medida em que assume como ponto de partida a definição do *erro como indicador dos aspectos estruturais do conhecimento* e de seu *processo formador*, assim como do sentido que possui do cenário dramático estruturado pelo saber do inconsciente.

## Referências bibliográficas

- BARALDI, C. Saber sobre el Sujeto o el Sujeto del Saber. *Revista Aprendizaje Hoy*, Buenos Aires, (14), 7-18, Dez. 1986.  
BRAUNSTEIN, N. & SAAL, E. El Sujeto en el Psicoanálisis, el materialismo histórico y la lingüística. In: BRAUNSTEIN, N. (Org.), *Psicología*

10. Este processo inconsciente é o funcionar incessante de uma "operatória inteligente" que se mantém estruturada na medida em que cada um dos "significantes" que a conforma faz resistência a seu deslocamento (se faz "signo"). A criança *re-constrói em si* (subjetivando-se) as "claves significantes" do conhecimento, reconquistando-as do "campo do Outro" por meio de sua "ação". Ação que, pelo fato de se situar no "campo do Outro", deixa de ser puramente motora, como diz Piaget. "Pontualmente": refere-se à temporalidade/espacialidade.

11. Observe-se: "significante" é o que representa um sujeito para outro significante. "Signo" é aquilo que representa alguma coisa para alguém (cf. Lacan, 1985). Neste sentido, o conhecimento produzido (signo produto) representa alguma coisa para a consciência, "ego", onde ele se projeta.

- quiatria. *Teoría del sujeto, Psicoanálisis (Hacia Lacan)*. México, Siglo XXI, 1980.
- CASTORINA, J. A.; FERNANDEZ, S.; LENZI, A. La Psicología Genética y los Procesos de Aprendizajes. In: CASTORINA, J. A. et alii, *Psicología Genética*. Buenos Aires, Miño Dávila, 1986.
- JERUSALINSKY, A. *Psicoanálisis en Problemas del Desarrollo Infantil. Una Clínica Transdisciplinaria*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1988. Cap. 1; 2.
- LACAN, J. Posición del Inconsciente. In: *Escritos II*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1985.
- MASOTTA, O. *Lecciones de Introducción al Psicoanálisis*. Barcelona, Gedisa, 1979.
- MILLOT, C. *Freud Antipedagogo*. Barcelona, Paidós, 1982. Cap. 4.
- MUNARI, A. Piaget Antipedagogo? *Revista Argentina de Psicología*, Buenos Aires, (29), 109-17, Abr. 1981.
- PAIN, S. *Estructuras Inconscientes del Pensamiento. La Función de la Ignorancia I*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1979.
- PIAGET, J. *Psicología de la Inteligencia*, Buenos Aires, Psique, 1964. Cap. 1; 3.
- \_\_\_\_\_. *Autobiografía*. Buenos Aires, Libros de Tierra Firme, 1979.
- SINGER, E. *Paradoja y Psicoanálisis. (Producción y Uso de Teorías)*. Buenos Aires, Galerna, 1987. Int. e cap. 1; 3.

#### Bibliografía consultada

- FREUD, S. Un Recuerdo Infantil de Leonardo da Vinci. In: *Obras Completas*. Madrid, Biblioteca Nueva, 1979. V. 2.
- LACAN, J. La Ciencia y la Verdad. In: *Escritos II*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1985.
- NASIO, J. D. *El Magnífico Niño Del Psicoanálisis. (El concepto de Sujeto y Objeto en la Obra de Lacan)*. Barcelona, Gedisa, 1986.
- PAIN, S. *La Génesis del Inconsciente. La Función de la Ignorancia II*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1985.
- PIAGET, J. *Biología y Conocimiento*. Madrid, Siglo XXI, 1973.

## Uma contribuição ao estudo dos movimentos estudantis no Brasil\*

Marcus Vinicius da Cunha\*\*

O público em geral e mesmo os estudiosos da educação têm na imprensa um importante referencial de informações a respeito do movimento estudantil nos anos recentes. As organizações de jovens universitários e secundaristas, que têm marcado diversos momentos da vida política nacional, são cada vez menos conhecidas à medida que nos afastamos no tempo. Sabe-se muito sobre tais órgãos do final da década de 1950 para cá, com especial destaque para a história recente, pós-64.

Neste artigo pretendemos contribuir para uma compreensão do movimento estudantil em suas relações com a vida política e com os movimentos de idéias que se originam das elites, que são disseminados entre os jovens e que se tornam suas bandeiras de luta.

Para fornecer elementos a uma compreensão histórica das organizações estudantis, descreveremos, aqui, os acontecimentos que se deram no Ginásio do Estado de Ribeirão Preto no início deste século. Cabe lembrar que a referida escola foi a terceira instituição de ensino secundário público instalada em São Paulo, precedida apenas pelo Ginásio da Capital e pelo "Culto à Ciência" de Campinas.<sup>1</sup> Essas três escolas foram as únicas iniciativas do poder público paulista durante a Primeira República. Impor-

\* Artigo elaborado a partir de um capítulo da dissertação de mestrado *O Ginásio do Estado de Ribeirão Preto: educação e política (1907-1920)*, apresentada à FEUSP em 1988.

\*\* Professor do ILHPA, Unesp.

1. Essas escolas foram objeto de estudo de Nadai (1975) e de Moraes (1981), respectivamente.