

© Editora Scriptum, 2017
© Marcelo Ricardo Pereira (Organizador)

EDITOR

Pedro Teixeira Castilho
Welbert Befort

PROJETO GRÁFICO e DIAGRAMAÇÃO
Leonardo Carvalho

REVISÃO

Diogo da Costa Rufatto

PRODUÇÃO EDITORIAL

Silvano Moreira

Elaboração: Helenice Régio dos Santos Cunha -
CRB 1461

S618

Os sintomas na educação de hoje:
que fazemos com "isso"? / Marcelo Ricardo Pereira (org.).
Belo Horizonte: Scriptum, 2017.

336p.

ISBN: 978-85-9494-004-9

1. Psicologia da educação. 2. Educação inclusiva. 3.
Psicanálise e educação. 4. Educação de jovens e adultos.
4. Professores. I. Pereira, Marcelo Ricardo.

CDU 37.015.3
CDD 370.15

Capa: ensaio fotográfico de Luna Halabi sobre os
azulejos de Cândido Portinari para a Igreja de São
Francisco, Pampulha, BH.

LIVRARIA E EDITORA SCRIPTUM

Rua Fernandes Tourinho, 99
Savassi - Belo Horizonte/MG
(31) 3223.1789
editora@scriptum.com.br
www.scriptum.com.br

Não fosse isso

E era menos

Não fosse tanto

E era quase

Paulo Leminski

2. Do interesse epistemológico dos estudos psicanalíticos na educação

Leandro de Lajonquière¹⁰³

Pensa-se habitualmente que a psicanálise reveste um interesse para a educação e a pedagogia. No entanto, seu alcance é objeto de debate entre os dedicados a valer-se da invenção freudiana em terrenos outros que aquele inicialmente delimitado como sendo o da cura das neuroses, conforme assinalei recentemente quando do esboço de uma primeira análise comparativa entre os desenvolvimentos franceses e brasileiros¹⁰⁴.

Porém não é hábito se pensar o inverso, ou seja, qual o interesse que a incursão da psicanálise no campo educativo poderia ter para os destinos da própria criação freudiana, embora Freud não tenha tecido poucas esperanças nesse sentido. Por exemplo, numa carta de 09/02/1909, endereçada ao pastor e pedagogo Oskar Pfister, recentemente convertido, na época, à causa da psicanálise, Freud afirmou: "Esperemos que a brasa que preservamos laboriosamente acesa em nosso terreno [a psicanálise] quando agitada sem cessar no vosso terreno [a educação] acabe virando um incêndio do qual nós pudéssemos vir a retirar um carvão incandescente"¹⁰⁵.

Pessoalmente, creio que essa esperança freudiana não é infundada. Ao menos, boa parte dos desenvolvimentos brasileiros em "psicanálise e educação" assim o atesta. Após me valer, junto a outros, da fórmula clássica no Brasil, propus em *Figuras do Infantil*¹⁰⁶, na esteira de minhas primeiras reflexões na época, devidas ao contraste entre meu trabalho desenvolvido aqui com aquilo que é realizado na França em termos de "Abordagem clínica de orientação psicanalítica nas ciências da educação", a expressão "A psicanálise na educação".

Os avanços de minha reflexão devem ser lidos como resultado do diálogo que sempre prezo com outros colegas, sejam brasileiros, franceses ou argentinos. Em particular, os anos de trabalho cooperativo com Maria Cristina M. Kupfer, no seio do que fundamos e denominamos, em 1998, de *Lepsi*, constituem uma peça-chave, como já tive a oportunidade de assinalar. Senão, como entendermos, por exemplo, que educar é

103. Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Paris 8, França.

104. Lajonquière, L. (de). (2017). Elucidación comparativa dos estudos em psicanálise e educação na França e no Brasil. A psicanálise aplica-se à educação? *Educar em Revista*, 64.

105. Freud, S. (1991). *Correspondance avec le pasteur Pfister - 1909-1939*. Paris: Gallimard.

106. Lajonquière, L. (de). (2009). *Figuras do Infantil*. Petrópolis: Vozes.

transmitir marcas simbólicas, marcas de filiação que possibilitem à criança conquistar para si um lugar nos sonhos dos outros, um lugar de palavra numa história em curso, sem considerar ao mesmo tempo os avanços de Kupfer na conceitualização da Educação Terapêutica? Mas, por outro lado, até que ponto seria possível calibrarmos a natureza terapêutica da educação proposta pela colega sem ter em conta minha elucidação do laço educativo para além do imaginário pedagógico técnico-cientificista hoje hegemônico? Assim sendo, devo dizer que há uma implicação recíproca direta entre os avanços intelectuais dela e os meus no campo dos estudos psicanalíticos na educação.

Neste último inverno em Paris, participava de um debate sobre a atualidade das estruturas clínicas. Os detalhes dessa discussão pouco importam neste momento. A moral da história é que, numa noite de fevereiro de 2016, para mim ficou claro que há psicanalistas que, embora se digam lacanianos, entendem o termo "estrutura" num sentido nada estruturalista. Eles entendem a estrutura seja do que for como se fosse "o caroco do péssimo". Aliás, incorrem no mesmo erro que não poucos "construtivistas pedagógicos"¹⁰⁷. Mas, no caso da psicanálise, esses colegas abandonam a clarificação epistemológica de cunho estruturalista embutida no retorno laciano à experiência e aos textos freudianos. Pessoalmente, creio que de nada serve falarmos em estrutura "clínica", "psíquica" ou do que quer que seja quando de fato continuamos a pensar ora em essências aristotélicas, ora em formas platônicas ou kantianas. Em particular, essa reificação ou substantivação dos processos estruturais acaba falseando a questão temporal. Como sabemos, embora o inconsciente seja atemporal, a experiência da temporalidade é, sem dúvida alguma, crucial na educação, no diagnóstico, na prevenção e na direção do tratamento quando se trata de crianças. O pensamento estruturalista propõe precisamente uma forma singular de se pensar o paradoxo que há entre o fato de afirmarmos, com Freud, não haver tempo no inconsciente e o fato de o inconsciente vir a emergir e, assim, operar numa criança requerer tempo.

O entendimento estruturalista da psicanálise não me foi dado. Tive que construir aos poucos, contra a maré do intuicionismo naturalista ambiente desde o início de minha formação, ainda na Argentina. Pessoalmente, os anos dedicados aos estudos psicanalíticos na educação, já instalado no Brasil, acabaram se mostrando necessários para o entendimento

107. Ver Lajonquière, L. (de). (2010). Para ler "De Piaget a Freud". In: Lajonquière, L. *De Piaget a Freud*. Para uma clínica do aprender. Petrópolis: Vozes.

do perímetro epistemológico estruturalista inerente à psicanálise. Nesse sentido, creio que uma boa dose de dedicação à psicanálise na educação pode bem não ser inócua. Ela pode vir lembrar isso mesmo que não poucos psicanalistas, não interessados nessas coisas de crianças, parecem ter paradoxalmente esquecido ou talvez nunca tenham compreendido.

Proporinho considerar cada um dos avanços na reflexão desenvolvida nestes anos como sendo peças de um quebra-cabeça. Cada uma delas é necessária à montagem final. A enumeração delas não deve ser interpretada como se não houvesse entre cada uma nenhum grau de importância diferencial, nenhuma prevalência cronológica nítida de uma sobre outra.

Então, comecemos separando do amontoado algumas peças, colocando-as lado a lado, no intuito de ver se há entre elas algum enganche possível. Certamente, num dado momento, após termos já ensablado algumas, uma ideia de conjunto acabará se impondo repentinamente sobre as outras possíveis, acelerando-se assim o processo de montagem.

Peças destacadas:

1. O tratamento, quando se trata do autismo ou da psicose infantil, não é equivalente a uma psicanálise com crianças às voltas com a instalação de uma neurose ordinária. Isso hoje é consenso, embora não o fosse quando Maria Cristina Kupfer e eu começamos os trabalhos em psicanálise e educação.

2. No entanto, essa ideia sobre a diferença nos tratamentos nada diz de como se deve operar no tratamento do autismo e das psicoses, bem como até que ponto isso merece ou não ser chamado de psicanálise.

3. Enquanto, na neurose, opera-se no sentido de modular o recalque que precisamente a motiva, no autismo e nas psicoses não se pode ir na mesma direção, pois falta aquilo que a causa, isto é, a mesmíssima operação de recalque. Em seu lugar, é consenso afirmar que a operação em causa no autismo e nas psicoses é de outra qualidade, e que segundo o caso se chama ou de exclusão ou de forclusão.

4. O recalque reclama da psicanálise e vice-versa. Porém o recalque é o corolário de uma educação. Assim sendo, a educação é primeira no tempo de vida de uma criança. Esta ideia foi formulada expressamente por Freud¹⁰⁸ e, pessoalmente, sempre a tive por um postulado necessário desde o início de meus trabalhos.

108. Freud, S. (1925/1973). Prefácio para um livro de August Aichhorn. *Obras Completas*. Madrid: Biblioteca Nueva, v. 3.

5. Freud, embora pouco tenha dito dessa educação a serviço do recalque, afirmou com todas as letras que tanto ela quanto a psicanálise participavam do mesmo fim, que tinham o mesmo norte na ação, isto é, que ambas visam ao reconhecimento do desejo em causa. E, precisamente por isso, que para Freud a educação não se reduz a uma pedagogia qualquer¹⁰⁹.

6. A educação que não recusa o desejo, essa que chamei no final dos anos noventa de uma educação para além da ilusão psicopedagógica, confunde-se com a psicanálise? Sim e não, tudo depende. Vejamos. Quando se trata de crianças às voltas com o autismo e as psicoses, pessoalmente responderia de modo afirmativo, pois a educação necessária acaba sendo a psicanálise possível com essas crianças. Assim, nesses casos não haveria exterioridade entre educação e psicanálise. Essa educação é, por exemplo, a Educação Terapêutica proposta por Kupfer¹¹⁰. No entanto, quando se trata de crianças que não correm o risco de tamanho destino funesto, então a forma do laço educativo operar não se confunde em absoluto com a direção de uma psicanálise. Nesse caso, uma educação que se preze, ou seja, uma educação na qual um adulto venha de fato a dar singelo testemunho do desejo que a anima, não se equivale a uma psicanálise. Não há relação entre ambas¹¹¹.

Como vemos, até aqui já conseguimos encaixar algumas peças de nosso quebra-cabeça num conjunto coerente. Destaca-se uma primeira grande premissa, qual seja a de que uma educação visa ao desejo e, portanto, uma educação entranha a emergência do recalqueamento. Retomemos, então, o processo de montagem:

7. O autismo e as psicoses na infância podem ser pensados como circuitos na educação primordial, ou seja, aquela educação dos primeiros tempos agenciada em braços mais ou menos familiares¹¹².

8. O tratamento analítico nestes casos visa à retomada do dito processo de desenvolvimento infantil, como Cristina Kupfer costuma afirmar, que caso não tivesse se encaminhado na direção do autismo ou das psicoses, teria então se endereçado para o recalqueamento. Essa é precisamente a direção da Educação Terapêutica.

9. Essa peça de nosso quebra-cabeça se encaixa justamente com aquela outra sobre a tese das psicoses não decididas, desenvolvida, dentre

109. Ver Lajonquière, L. (de). (1999). *Infância e ilusão (psico)pedagógica*. Petrópolis: Vozes.

110. Kupfer, M.C. (2000). *Educação para o futuro*. São Paulo: Escuta.

111. Lajonquière, L. (de). (1999). *op.cit.*, 112. *Ibid.*

outros, por Bernardino¹¹³. Mas, por sua vez, esta peça se encaixa rapidamente com outra vizinha, que afirma que toda estruturação clínica está em princípio sujeita à temporalidade, até que caiba dizer-se que já é mesmo tarde demais.

10. A operação de recalque é intrínseca ao caráter atemporal do inconsciente. O recalque opera ou não opera no discurso no interior do campo da palavra e da linguagem. No entanto, sua emergência no discurso marca um “antes” e um “depois” no seio da temporalidade encetada no campo da palavra e da linguagem. Sempre suspeitei disso, desde o início de minha formação analítica, graças aos mestres da época.

11. Freud recorreu ao qualificativo originário no intuito de situar o recalque no devir dos instantes. Dessa forma, “antes” de o recalque operar não haveria um pré-recalque, há também recalque. Nesse mesmo sentido, alguém como Melanie Klein inventou um Édipo precoce na tentativa de pensar o que havia antes do Édipo e que ainda fosse o mesmo Édipo. Aqui esbarramos precisamente na questão que o estruturalismo equaciona à sua maneira. Vejamos a seguir.

12. Pensar que “antes” do recalque há um pré-recalque, ou seja, que antes do Édipo haveria um Édipo menos Édipo ou simplesmente que antes do inconsciente haveria outro menos desenvolvido, significa postular uma gênese psicológica para o inconsciente, para o Édipo. Porém pensar que o “antes” encerra as chaves do “depois” não é em absoluto um modo de raciocínio psicanalítico. Freud afirma que é no *só-depois* que o “antes” precipita. Essa foi uma de suas primeiras grandes teses, ainda no século XIX, e que deu de vez forma à psicanálise nascente. Mais ainda, nesse sentido, devem ser lidas as críticas de Lacan ao psicogeneticismo de Henry Ey¹¹⁴.

13. No entanto, não pensamos em termos de psicogênese não significa não pensamos em termos genéticos, em termos de processo. Mas, para isso, devemos deixar de lado toda tentativa desenvolvimentista. A ideia do desenvolvimento é uma espécie de árvore que não deixa ver o bosque! Como foi que tive clareza disso ainda nos anos oitenta? Não foi lendo os psicanalistas, foi lendo, na época, Piaget. Não esse Piaget que todo o mundo lê na psicologia e na pedagogia, mas o epistemólogo estruturalista das matemáticas, da física, da biologia, da psicologia e da sociologia. Mais ainda, foi estudando em paralelo a proposição de Louis Althusser sobre o Édipo, com a qual tinha me deparado pela primeira

113. Bernardino, L. (2004). *As psicoses não-decididas da infância*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

114. Lacan, J. (1966). *Propos sur la causalité psychique*. *Écrits*. Paris: Seuil.

vez ainda na Argentina¹¹⁵. Assim, logo fiquei persuadido de que toda ideia de desenvolvimento leva embutida uma teleologia e, portanto, o “depois” é tido como estando já contido em germe no “antes”. Em suma, esse “depois” não é o *só-depois* freudiano, nem tampouco aquele das “reconstruções convergentes” da epistemologia genética de Piaget¹¹⁶.

14. A ideia do desenvolvimento, cara à psicologia, não é boa companhia em psicanálise¹¹⁷. Ela deve ser abandonada pelos praticantes da psicanálise na beira da estrada, até para se pensar as ditas mudanças biológicas. Não há tempo cronológico na vida orgânica. Infelizmente, não poucos psicanalistas pensam o contrário, quando assim pensam opor o lacaniano “tempo lógico” ao tempo da maturação orgânica. Por um lado, o chamado tempo do relógio é inteligível em si e por si mesmo – só existe porque o relógio o faz existir. Ou seja, o tempo é efeito do funcionamento de um cálculo astronômico e, portanto, efeito estrutural do mundo matemático. Assim sendo, nós próprios inventamos o tempo cronológico e fazemos dele um regulador de nossa experiência social e parâmetro imaginário na hora de fazermos ciência. O tempo desliza no horizonte da vida social, assim como os relógios nas paredes¹¹⁸. Porém a vida das células não obedece a relógio algum, ela é sujeita às reconstruções convergentes que visam manter a vida sob a ameaça da morte.

15. A última peça de nosso quebra-cabeça é a seguinte ideia: que as vias das células como a remissão dos significantes não obedecem a relógio algum significa, então, que nenhum “antes” produz um “depois”. A causa não está localizada “antes”, mas no *só-depois*. A causa é estrutural. Freud não o disse nesses termos, mas forjou o de “sobredeterminação”, não poucas vezes entendido como se se tratasse de um multifatorialismo mais ou menos funcionalista. A causalidade estrutural é atemporal, pois se impõe no *só-depois* da série dos instantes. Em outras palavras, a atemporalidade estrutural instaura uma diferença entre um “antes” e um “depois”, inexistentes como tais, até o preciso instante de sua emergência.

115. Tendo extraviado a edição castelhana desse artigo lido há anos, cito uma coletânea francesa consultada recentemente. Recomendo a leitura das duas cartas do filósofo endereçadas ao psicanalista René Diackine sobre a não conveniência de se sustentar a noção de desenvolvimento, contidas nesta edição: Althusser, L. (1993). *Écrits sur la psychanalyse*. Paris: Stock/IMEC.

116. Ver Lajonquière, L. (de). (1992). *De Piaget a Freud*. Petrópolis: Vozes.

117. Por outro lado, ela é um obstáculo epistemológico no sentido de Gaston Bachelard para a leitura dos estudos piagetianos.

118. Ver Elias, N. (1984/1998). *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Zahar.

Pois bem, tendo ensablado todas essas peças, o que vemos agora? Aquilo que aparece à vista é a mais famosa de todas as sentenças proferidas por Lacan: o inconsciente está estruturado como uma linguagem.

Para entendê-la, agora sabemos que o inconsciente é tão atemporal quanto uma linguagem estrutural qualquer. Mais ainda, atemporal significa que a mesmíssima causalidade estrutural se faz presente no *só-depois* de seus efeitos. A atemporalidade do inconsciente resulta do império do recalqueamento que precipita a estrutura. Então, a tese lacaniana pode ser lida assim: o inconsciente está estruturado como uma linguagem graças ao recalqueamento, porém não esquecendo que “antes” deste não havia nenhum pré-recalqueamento a partir do qual o recalque viesse a se desenvolver conforme o tempo dos relógios. Nesse sentido, tampouco haveria “antes” um inconsciente de qualidade inferior ou menos desenvolvido. O que haveria “antes”? Ou simplesmente o que sempre há? Um jogo de forças discursivas em luta, que tanto parecem pender para um lado quanto para o outro no equacionamento dessa dupla de impossibilidades discursivas que são o incesto e o parricídio. Esse jogo é decidido no *só-depois*, pois uma das causalidades estruturais acaba impondo-se sobre as outras possíveis, fechando-se sobre si mesma.

Nesse sentido, sempre afirmei que não é possível se controlar os efeitos de qualquer intervenção no interior do campo da palavra e da linguagem, não havendo, então, predição nem prevenção no sentido clássico, tampouco pedagogia positiva¹¹⁹.

No entanto, o leque de indeterminações discursivas, ainda não decidido, entranha do lado do adulto que porventura venha a fazer semblante de agente do laço ora educativo, ora analítico, sua própria implicação para assim dar testemunho do desejo que anima o ato instaurador de uma diferença entre um “antes” e um “depois”. Em suma, o desejo é o operador causal por excelência.

Pois bem, como o próprio Freud esperava, não é pouca coisa o que a *psicanálise na educação* bem pode ensinar ou lembrar aos analistas sobre a mesmíssima psicanálise e a tradição estruturalista de pensamento. Mais ainda, não é pouco se também interessados estivermos pelos destinos oferecidos às crianças, nestes tempos que correm soltos na *pólis* de hoje¹²⁰.

119. Lajonquière, L. (de), (1992), op.cit.

120. Ver Lajonquière, L. (de), (2016). Notas psicanalíticas para outra história recente da infância. In: Voltolini, R. (org.) *Crianças públicas, adultos privados*. São Paulo: Escuta/Fapesp.

3. A que visa a escolha de um dispositivo metodológico?

Margareth Diniz¹²¹

Considerar na perspectiva clínica a dimensão enigmática presente na atividade da pesquisa e da construção do conhecimento coloca em cena a experiência de cada um/a como pesquisador/a e como formado/a de novo/as pesquisadores/as, não escamoteando nesses processos os obstáculos e desafios, partindo do postulado de que a pulsão de saber nos anima intensamente ou nos paralisa, tornando assim indissociável o processo do produto. Essa perspectiva de compreensão sobre a produção do conhecimento nos obriga a refletir sobre como nossas diferentes abordagens, metodologias e procedimentos, além da validade científica própria a cada epistemologia, comportam zonas cegas provenientes da maneira como nos relacionamos com o mundo e com o saber.

A atividade do/a pesquisador/a, e seus possíveis desdobramentos nos processos de intervenção, é entendida como o espaço onde o sujeito desenvolve uma verdadeira dramática dos usos de si, marcada por valores e saberes – conscientes e inconscientes –, que resulta em diferentes maneiras de fazer, maneiras de viver as contradições, as angústias, as restrições, os recursos disponíveis de forma singular. A atividade do/a pesquisador/a é sempre uma tentativa de reinventar o que nela não pode ser antecipado; reinvenção singular que se confronta, no coletivo, com outras produções singulares, multiplicando, como num caleidoscópio, as diversas possibilidades de arranjos, de encontros e desencontros.

Considerando que a construção da relação com a teoria e a questão da pesquisa que elaboramos é sempre perpassada por uma fantasia, não é possível escamotear esse atravessamento, mas, ao contrário, faz-se necessário incorporar essa fantasmática e em particular identificar os pontos cegos de cada um, tanto no plano intelectual e científico como no das resistências inconscientes. Dessa forma, ao formular um saber, produzimos uma ficção: ficção de si mesmo, que busca encontrar um lugar socialmente pertinente.

Abordar os embaraços, os impasses e os desafios contidos na relação do/a pesquisador/a com seu objeto de pesquisa, bem como na relação do(a) orientador(a) com o(a) orientando(a), analisando em que medida as relações conscientes/inconscientes interferem e/ou elucidam os resultados

121. Professora e Diretora do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Ouro Preto.