

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE PSICOLOGIA, SERVIÇO SOCIAL, SAÚDE E COMUNICAÇÃO
HUMANA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICANÁLISE: CLÍNICA E CULTURA

CLÉO BUSANELLO DE MEDEIROS

AMOR E SABER NO ATO EDUCATIVO
A escuta de educadoras em um contexto grupal

Porto Alegre

2024

CLÉO BUSANELLO DE MEDEIROS

AMOR E SABER NO ATO EDUCATIVO
A escuta de educadoras em um contexto grupal

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicanálise: Clínica e Cultura, do Instituto de Psicologia, Serviço Social, Saúde e Comunicação Humana da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^ª Dra Andrea Gabriela Ferrari

Linha de Pesquisa: Psicanálise, Teoria e Dispositivos Clínicos

Porto Alegre

2024

CLÉO BUSANELLO DE MEDEIROS

AMOR E SABER NO ATO EDUCATIVO
A escuta de educadoras em um contexto grupal

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Psicanálise do Programa de Pós-Graduação em Psicanálise: Clínica e Cultura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicanálise.

Aprovada em:

Profa Dr^a Andrea Gabriela Ferrari - Orientadora

Professora Dr^a Simone Zanon Moschen (UFRGS)

Professor Dr. Rinaldo Voltolini (USP)

Professora Dr^a. Simone Bicca Charczuk (UFRGS)

Dedico este trabalho a todas as educadoras que, com sua generosidade, deixaram em mim marcas indeléveis. Me permito dedicá-lo, especialmente, a uma educadora em particular: Adelia Lago Busanello, professora por vocação, por desejo e por amor. Minha avó.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Prof^a. Andrea Ferrari, que suportou os labirintos, os desvios e os rodeios deste percurso. Que permitiu minhas experimentações e confiou no meu olhar. Por ter sido muito mais do que uma orientadora durante todos esses anos e por me mostrar, em ato, que em uma educação o que se transmite é o desejo.

À minha família, pelo amor, aceitação e apoio incondicionais.

Às coordenadoras do Núcleo de Estudos em Psicanálise e Infâncias (NEPIs/UFRGS), Milena Silva e Luciane de Conti, pelas leituras sempre tão potentes.

Também aos colegas de grupo, em especial nas pessoas de Kellen Evaldt, Daniela Policarpo e Josias Fontoura. À primeira, por me mostrar sempre a justa medida do afeto e do cuidado, pela delicadeza com que vê o mundo e que sempre me ensina. À segunda, pelo carinho com que me brindou desde o primeiro momento e por me levar pela mão e me ensinar a brincar de roda. Ao terceiro, pelas perambulações compartilhadas, por me apontar as estrelas onde só conseguia ver nuvens e por sua imensa generosidade. Aos demais colegas: pós-graduandos, bolsistas e voluntários, meu sincero agradecimento pelo prazer das manhãs de terças-feiras.

À equipe da Clínica em Tempo, pelo trabalho compartilhado.

À André Betts, cuja escuta em supervisão tantas vezes ultrapassou os limites da clínica.

Aos amigos e amigas que fazem parte da minha vida e que tenho sorte de dizer que são muitos. Não poderia fazer justiça a todos se os citasse nominalmente, de modo que agradeço-lhes por sua presença e seu amor na esperança de que saibam quem são. Que seu carinho nunca deixe de me lembrar que nenhum caminho é trilhado a sós.

À banca examinadora deste trabalho. Professora Simone Moschen e professor Rinaldo Voltolini que, no momento da qualificação, com sua minúcia e vasta experiência, apontaram caminhos para seguir. A ambos e à professora Simone Bicca Charczuk, pela disponibilidade de suas leituras sensíveis neste momento de concluir.

Ao Programa de Pós Graduação em Psicanálise: Clínica e Cultura, seus funcionários, professores e colegas, pela oportunidade inestimável e pelas trocas. À universidade pública, gratuita e de excelência onde tive o prazer e o privilégio de seguir me formando, transformando, deformando...

Ao Vinícius, que sempre soube compreender quando eu “*no hacia otra cosa que escribir*”.

*“Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado la risa y me ha dado el llanto
Así yo distingo dicha de quebranto
Los dos materiales que forman mi canto
Y el canto de ustedes que es el mismo canto
Y el canto de todos que es mi propio canto”¹
(Violeta Parra - Gracias a la Vida)*

*“Per fer les coses bé cal: primer, l’amor a
elles; segon, la tècnica.”²
(Antoni Gaudí)*

¹ “Obrigada à vida que me deu tanto / Me deu o riso e me deu o choro / Assim eu distingo felicidade de quebranto / Os dois materiais que formam meu canto / E o canto de vocês que é o mesmo canto / E o canto de todos que é o meu próprio canto.”

² “Para fazer as coisas bem é preciso: primeiro, o amor a elas; segundo, a técnica.”

RESUMO

Esta dissertação surge a partir de uma experiência de trabalho grupal com educadoras de uma escola privada de educação infantil. Durante cerca de 9 meses, reuni-me semanalmente com seis educadoras assistentes, profissionais que deveriam realizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), um dos serviços elencados na política inclusiva no país. As educadoras nomearam-no como “Projeto AMAR”, sigla para Acolher, Multiplicar, Aprender e Respeitar. O intuito inicial do grupo era ser um espaço de supervisão e orientação técnica das educadoras no sentido da inclusão escolar, com a realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) sendo a formalização deste trabalho. De saída, no entanto, propus que este fosse um momento mais amplo de trocas entre as educadoras, onde poderiam falar livremente sobre os variados aspectos do seu fazer na escola. Após cada reunião, eu procurava manter um registro escrito, acessível somente a mim, daquilo que se sucedeu no encontro em termos de falas, trocas e afetações. Nesta pesquisa, retomo os diários após a experiência já finalizada (e após meu desligamento da instituição) e busco analisá-los à luz de alguns operadores conceituais do campo da psicanálise e da educação, como o amor, a transferência, o saber e a autoridade. Considerando que as educadoras operam, principalmente no tempo da educação infantil, uma relevante função no processo de constituição e desenvolvimento de seus alunos, importa atentar para a sua atuação e resgatar o valor deste laço. Para tanto, abordo histórica e criticamente os meandros das instituições de educação infantil e da formalização da profissão das educadoras, salientando a visada tecnicista e neurocientífica que vai tomando conta da educação contemporânea. Explicando o processo de criação do Projeto AMAR e os atravessamentos institucionais que ali se deram, também sustento a dimensão amorosa e transferencial como parte imprescindível do laço educativo. Me apoio na proposição lacaniana dos quatro discursos para este capítulo. Trabalhando a partir dos preceitos da pesquisa psicanalítica, caracterizo meus relatos como diários clínicos, que retomo a partir de algumas vinhetas selecionadas. Nelas, as dimensões do amor e do saber aparecem de forma sistemática. Com isso, concluo que a existência de espaços de circulação da palavra entre educadoras, mediados por uma escuta pautada na ética da psicanálise, tem um importante efeito de renovação e ampliação da sua prática, oferecendo-lhes a possibilidade de reposicionamentos subjetivos e de giros discursivos que movimentam alguns sentidos cristalizados no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Psicanálise, Educação Infantil, Educadoras, Grupos, Amor

ABSTRACT

This dissertation is born from a work experience with a group with educators from a private early childhood education center. For about nine months, I met weekly with six assistant educators, professionals who were supposed to provide Specialized Educational Assistance (AEE), one of the services listed in the country's inclusive policy. The educators named it the "AMAR Project", an acronym for Welcome, Multiply, Learn and Respect. The group's initial intention was to be a space for supervision and technical guidance for the educators towards school inclusion, with the Individualized Educational Plan (PEI) being the formalization of this work. From the outset, however, I proposed that this should be a broader moment for exchanges between the educators, where they could talk freely about the various aspects of their work in the school. After each meeting, I tried to keep a written record, accessible only to me, of what happened at the meeting in terms of speeches, exchanges and affectations. In this research, I return to the diaries after the experience is over (and after I left the institution) and try to analyze them in the light of conceptual operators from the field of psychoanalysis and education, such as love, transference, knowledge and authority. Considering that educators play an important role in the constitution and development of the infants they're in charge, it is important to pay attention to their work and rescue the value of this bond. To this end, I take a historical and critical look at the intricacies of early childhood education institutions and the formalization of the profession of educators, highlighting the technician and neuroscientific approach that is taking over contemporary education. Explaining the process of creating the AMAR Project and the institutional crossings that took place there, I also support the loving and transference dimension as an indispensable part of the educational bond. For this moment, I rely on the Lacanian proposition of the four discourses. Working from the precepts of psychoanalytic research, I characterize my reports as clinical diaries, which I return to based on some selected vignettes. In them, the dimensions of love and knowledge appear systematically. With this, I come to the understanding that the existence of spaces for educators to speak, mediated by listening based on the ethics of psychoanalysis, has an important effect on renewing and expanding their practice, offering them the possibility of subjective repositioning and discursive turns that move some crystallized meanings in everyday school life.

Keywords: Psychoanalysis, Early Childhood Education, Educators, Groups, Love

LISTA DE ABREVIATURAS

- ABA:** Análise do Comportamento Aplicada
- AEE:** Atendimento Educacional Especializado
- AMA:** Associação Médica Americana
- AP3:** Avaliação Psicanalítica aos 3 anos
- BNCC:** Base Nacional Comum Curricular
- CLT:** Consolidação das Leis do Trabalho
- COVID-19:** Doença do Coronavírus
- GCT:** Grupo Centrado em uma Tarefa
- IRDI:** Indicadores clínicos de Referência para o Desenvolvimento Infantil
- LDB:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LGBTQIA+:** Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais e demais orientações sexuais e identidades de gênero
- NEE:** Necessidades Educacionais Especiais
- NEPIs:** Núcleo de Estudos em Psicanálise e Infâncias
- PEI:** Plano Educacional Individualizado
- Projeto AMAR:** Acolher, Multiplicar, Aprender e Respeitar
- TEA:** Transtorno do Espectro do Autismo

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1:** Forma de estruturação dos 4 discursos a partir dos seus lugares p. 46
- Figura 2:** Matemas dos 4 discursos segundo Lacan (1969-1970/1992) p. 46
- Figura 3:** Matema do Discurso do Capitalista (Lacan, 1972) p. 48
- Figura 4:** Matema do Discurso do Analista (Lacan, 1969-1970/1992) p. 103

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. MÉTODO.....	17
2.1. A pesquisa psicanalítica.....	17
2.2. Os diários clínicos.....	21
3. A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS ATORES.....	24
3.1. Educar, cuidar, brincar... o que se faz na educação infantil?.....	24
3.2. As educadoras.....	31
3.3. As crianças.....	36
3.3.1. <i>A infância como construto.....</i>	<i>37</i>
3.3.2. <i>O normal e a norma: questões sobre o bio-poder.....</i>	<i>40</i>
3.3.3. <i>Os sofrimentos privados das crianças universais.....</i>	<i>42</i>
4. O PROJETO AMAR.....	47
4.1. O contexto (forma-se um grupo, subverte-se uma ordem).....	48
4.1.1. <i>Sobre discursos e avessos.....</i>	<i>53</i>
4.1.2. <i>O processo grupal.....</i>	<i>58</i>
4.2. Amar como projeto: O amor e o ato educativo.....	62
4.3. O lugar da psicóloga escolar.....	68
5. VINHETAS.....	72
5.1. Marisa.....	73
5.2. Adriana.....	84
5.3. Tarsila.....	92
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	106

1. INTRODUÇÃO

Uma pesquisa concluída é sempre uma pesquisa perdida, pois o texto coloca-se no seu lugar. Um texto é sempre uma “máquina preguiçosa” esperando por alguém que lhe confira sentido, esperando pela melhor pergunta para que viva e cumpra seu papel. (Lopes, Faria Filho & Veiga, 2000, p. 18)

Na escrita do projeto desta dissertação³, iniciei o capítulo introdutório apresentando um jogo de palavras entre o português e o inglês, apontando para as diferenças entre “introdução” e “*introduction*”, palavras que se caracterizam como falsos cognatos, semelhantes na grafia mas distintas no significado. Esta diz respeito à ideia de “apresentar alguém ou algo a outro alguém”, aquela refere-se muito mais ao que inicia algo (geralmente um texto), que faz prefácio. Utilizei esta reflexão para justificar (ainda que não o tenha referido explicitamente) o porquê de não haver definido um capítulo para o “preâmbulo”, seção comumente destinada a uma escrita mais íntima e contextual. Argumentei, assim, que ao introduzir a pesquisa também apresentava a mim mesma e minha implicação com o texto, tornando tarefa quase impossível delimitar um “dentro e fora”. Situei minha escrita no espaço possível entre uma produção acadêmica — científica e rigorosa — e um ensaio em associação livre — pessoal e íntimo — um “entre” muito discutido na pesquisa psicanalítica.

Demarquei a intimidade que permeia esta pesquisa pois ela se dá não somente pela dimensão de transferência com o dado (Iribarry, 2003), mas também pelo percurso acadêmico, profissional e, por que não, pessoal que engendraram este processo. Eleger a temática da educação infantil — e mais especificamente das educadoras — para compor a pesquisa relaciona-se com uma série de experiências que ligaram-me a este campo desde momentos muito iniciais de minha trajetória. Desde os primeiros semestres da graduação, me vi às voltas com a psicanálise, mais especificamente a psicanálise com crianças. Atuei como bolsista no Núcleo de Estudos em Psicanálise e Infâncias (NEPIs), onde acompanhei a realização das pesquisas com a Metodologia IRDI (Indicadores clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil) e sua validação, a AP3 (Avaliação Psicanalítica aos 3 anos)⁴ entre 2016 e 2019. Em ambas, acompanhávamos sistematicamente bebês (no caso do IRDI) e crianças pequenas (no caso da AP3) em escolas de educação infantil municipais ou conveniadas de Porto Alegre, convivendo com os pequenos e suas rotinas, suas educadoras, suas histórias. Me deparei, nessa experiência, com a potência das intervenções realizadas no ambiente escolar tanto com

³ O projeto intitulou-se “A inclusão na educação infantil: Considerações a partir da escuta de um grupo de educadoras” e a banca de qualificação ocorreu em 13 de fevereiro de 2023.

⁴ Ferrari, Silva e Cardoso (2013); Ferrari & Silva (2016).

os bebês, vivendo ali momentos cruciais da sua constituição psíquica e desenvolvimento⁵, quanto com as suas educadoras, mulheres pouco escutadas e reconhecidas no seu fazer.

Tendo esta temática se tornado cara para mim, segui envolvida com a educação e a primeira infância após a graduação. Passei, assim, a trabalhar como psicóloga em uma escola privada de educação infantil em uma zona nobre de Porto Alegre. Minhas atribuições neste cargo se voltavam majoritariamente para questões concernentes ao desenvolvimento dos/as alunos/as, de modo que estava em constante contato com as crianças, as educadoras e as famílias. Com o passar do tempo, a escola elaborou uma proposta de trabalho e reflexão acerca da temática da diversidade, contemplando alguns aspectos que comporiam o ambiente escolar, a saber: Família, Cultura, Biodiversidade e Desenvolvimento e Inclusão. É neste último que fui inserida e desde onde surgiram as questões para a presente pesquisa. O dito núcleo dava conta das diferentes demandas relacionadas às crianças com quadros clínicos (diagnosticados ou não) ou problemas do desenvolvimento que necessitassem de algum suporte e/ou adaptação das propostas, rotinas e espaços no ambiente escolar.

Foi neste contexto (que será mais detalhadamente abordado no capítulo 4) que surgiu o Projeto AMAR, grupo composto por mim — psicóloga e coordenadora — e seis educadoras assistentes que seriam responsáveis por realizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em cada turma onde havia uma ou mais crianças que precisassem desse acompanhamento mais próximo e individualizado. Segundo a organização realizada pela equipe diretiva da escola, elas se reuniam semanalmente comigo, em um encontro grupal com o intuito de discutir as particularidades de cada aluno, compartilhando ideias e traçando intervenções e estratégias para o dia a dia na escola. Elas também deveriam elaborar o Plano Educacional Individualizado (PEI) de cada um, considerando potências e impasses em diferentes áreas e habilidades importantes para o desenvolvimento dessa faixa etária. Quando da elaboração deste projeto, as próprias educadoras elegeram o seu nome. AMAR se grafava em maiusculo por se tratar de uma sigla para “Acolher a todos, Multiplicar os encontros, Aprender uns com os outros e Respeitar as diferenças”.

De saída, reconheci nas reuniões um espaço potente para que as educadoras pudessem falar não apenas das crianças, das intervenções e dos documentos, mas também de si mesmas, do seu fazer. Propus a elas que tomassem o nosso grupo como um espaço de livre circulação

⁵ Sobre a distinção entre os dois conceitos, tomamos de empréstimo o entendimento de Kupfer e Bernardino (2018): “a instalação do sujeito psíquico se dará no decorrer de sua evolução maturativa e desenvolvimental, considerando ainda que esta instalação ocorre em relação a uma estrutura de Linguagem e que a relação da criança com a linguagem depende de sua maturação e de seu desenvolvimento” (p. 74).

da palavra, com confiança, vínculo e sem julgamentos, de modo que elas se sentissem à vontade para trazer as percepções, angústias, ideias e sentimentos que surgiam no cotidiano do seu trabalho. Também contratei que manteria um registro de nossos encontros acessível somente a mim.

Em um primeiro momento desta pesquisa, em consonância com o intuito original do próprio grupo, delimito o escopo da escrita na temática da educação inclusiva dentro da educação infantil e assim escrevi o projeto. Pretendia, assim, retomar os diários escritos no período de modo a discuti-los sob esta ótica. Durante a banca de qualificação, entretanto, foi colocada uma pergunta relevante sobre esta pretensão: será que orientar minha leitura somente para aquilo que concernia à inclusão não acabaria descartando uma grande riqueza do que se produziu nas reuniões? Será que não encontraria muito mais pontos relevantes para a discussão se tomasse o escopo da pesquisa como a educação infantil de modo mais amplo? Passei a considerar os escritos como diários clínicos (Silva, Oliveira & Ferrari, 2022) e os retomei com a abertura de sentidos necessária a toda pesquisa que se pretenda psicanalítica. Foi desta maneira que, tendo descrito este caminho arriscando uma excessiva brevidade, a presente dissertação tomou a forma que agora vemos⁶.

O capítulo de número 2 é dedicado à delimitação metodológica do trabalho, onde explicitamos algumas particularidades da pesquisa psicanalítica e endereçamos este recurso que nomeamos como diário clínico (Silva, Oliveira & Ferrari, 2022). Optamos por situar os aspectos do método já desde o princípio por entender que estes são os preceitos que regem não apenas a leitura e discussão dos diários, mas a pesquisa como um todo. É ali que situamos as bases éticas que direcionam a formulação teórica subsequente e sua articulação com a prática. Em relação à pesquisa psicanalítica, importou situar os aspectos transferenciais e éticos que se colocam em toda pesquisa em psicanálise. Também mencionamos a noção de psicanálise em extensão, proposição lacaniana que possibilita uma abordagem do laço social para além do setting clínico propriamente dito. Já sobre os diários clínicos, explicitamos o que os constitui e a forma com que podem ser trabalhados. Eles se localizam no segundo de três tempos de uma proposição metodológica de produção de registros em pesquisas psicanalíticas. O primeiro tempo é o da experiência propriamente dita, do encontro com o

⁶ Durante o texto, a escrita no singular ou plural do pronome da 1ª pessoa (eu ou nós) alterna-se a depender daquilo que se está abordando. Ao descrever aspectos pessoais, experiências minhas, falo no singular. Nas considerações teórico-clínicas, metodológicas, entre outras, optei pela escrita do plural na medida em que entendo que o processo de escrita deste trabalho se deu em constante interlocução, sendo lida por muitos pares de olhos e discutida por muitas bocas (ainda que escrita por somente duas mãos).

campo; o segundo é o da escrita dos diários, que comportam tanto uma dimensão objetiva e factual quanto subjetiva e sensível; o terceiro é o da composição do relato clínico, produção metapsicológica que possibilita algumas elaborações com a teoria.

No capítulo de número 3, intitulado “A educação infantil e seus atores”, traçamos alguns marcos históricos e algumas considerações teóricas acerca do que constitui as particularidades da etapa da educação infantil. Na primeira seção fizemos algumas considerações sobre aspectos relevantes da constituição histórica dos espaços de cuidado com a primeira infância, abordando também a discussão sobre as atribuições deste momento da escolarização fazendo discutir tanto autores do campo da psicanálise, quanto do campo da educação, história e filosofia. No segundo subcapítulo propomos novamente um breve percorrido histórico da formalização da profissão das educadoras da educação infantil. Cabe já mencionar que, no decorrer de todo o texto, procuraremos utilizar sempre o termo educador/a, referindo o/a professor/a apenas quando se tratar do profissional graduado em Pedagogia que ocupa o lugar de regência em uma turma escolar. Não apenas esta dissertação aborda especificamente o trabalho das *educadoras assistentes*, profissionais do cuidado cuja formação é majoritariamente fora dos bancos da academia, mas também compartilhamos de uma visão que distingue ambos lugares. Tomamos de empréstimo as palavras de Rubem Alves (1980) para melhor descrever nossa posição:

Eu diria que os *educadores* são como as velhas árvores. Possuem uma fase, um nome, uma “estória” a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma “entidade” *sui generis*, portador de um nome, também de uma “estória”, sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo (sic) pra acontecer neste espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal.

Mas professores são habitantes de um mundo diferente, onde o “educador” pouco importa, pois o que interessa é um “crédito” cultural que o aluno adquire numa disciplina identificada por uma sigla, sendo que, para fins institucionais, nenhuma diferença faz aquele que a ministra. Por isto mesmo professores são entidades “descartáveis”, da mesma forma como há canetas descartáveis, coadores de café descartáveis, copinhos plásticos de café descartáveis.

De *educadores* para *professores* realizamos o salto de pessoa para funções. (p. 13, grifos do autor)

Tendo abordado o lugar das educadoras, dedicamos um momento para examinar as particularidades das crianças que também compunham o ambiente escolar. Nesta terceira seção descrevemos estas que nomeamos como “*crianças da norma*”. Para tanto, descrevemos a intencionalidade das concepções de infância e os jogos de poder que se imiscuem nelas. Abordamos neste momento o conceito de *bio-poder*, de Michel Foucault, que contribui para a

compreensão das relações e tecnologias de poder que se colocam atualmente no campo da infância, especialmente no que diz respeito à primazia do saber médico nas suas vidas.

No quarto capítulo, chamado “O Projeto AMAR”, fornecemos, na primeira seção, maior explicação e contextualização da forma com que se armou o grupo e o subsequente trabalho. Discutimos este processo a partir dos 4 discursos, de Lacan (discurso do mestre, da histórica, do universitário e do analista) (1969-1970/1992). Lançamos mão deste operador principalmente para refletir acerca da ordem institucional já mencionada e introduzir a forma com que a compreendemos tanto naquilo que ela enunciou como naquilo que era *não-dito*. A seguir, tomando as proposições de Graciela Jasiner (2007) acerca do trabalho grupal, intencionamos demonstrar como foi possível sustentar os reposicionamentos subjetivos das educadoras sem deixar-se engolfar pelo imperativo da tarefa.

No segundo subcapítulo, lançamos luz para a dinâmica amorosa concernente ao ato educativo, momento em que se coloca mais nitidamente a tônica do trabalho. Argumentamos que tomar a educação fora de sua dinâmica amorosa, entendendo-a como uma simples equação ensino/aprendizagem, é retirar dela justamente a potência que viabiliza todo exercício de transmissão. Na última seção discorreremos sobre o lugar da psicóloga escolar, recorrendo novamente aos aspectos discursivos já mencionados para analisar os meandros da convocação destes profissionais ao espaço escolar e as respostas possíveis a estas demandas desde a psicanálise. Tomando o discurso analítico como norte, bem como importantes aspectos da experiência, tecemos algumas linhas acerca do trabalho nesta escola.

No quinto capítulo, se encontram três vinhetas principais, recortes de diários onde as educadoras abordam diferentes aspectos da sua prática, cada uma em uma seção, que suscitaram construções argumentativas e interlocuções com operadores teóricos já mencionados e o seu aprofundamento. Dentre os seus conteúdos, aquilo que apresentou-se com mais nitidez foram as questões concernentes ao amor e ao saber, permeadas seguidamente pelos discursos supracitados e outras noções afins, como a autoridade e o serviço dos bens. Ainda que o capítulo seja dedicado plenamente às vinhetas, no decorrer do texto pequenas cenas e excertos se fazem presente, especialmente no intuito de ilustrar uma ou outra proposição. Por fim, no sexto e último capítulo concluímos esta dissertação, fazendo uma retomada da sua proposta e da sua consecução, refletindo sobre as possibilidades e impossibilidades que permearam a escrita. Esperamos, ao concluir esta pesquisa, ter apresentado algumas possibilidades e potencialidades de um espaço grupal voltado à escuta de educadoras, especialmente no que tange o seu potencial de reposicionamento discursivo em relação ao trabalho no cotidiano escolar.

2. MÉTODO

2.1. A pesquisa psicanalítica

Mesmo que o objeto da experiência exija um relevo fundamental, o sujeito não se retira da cena: ele mescla subjetividade e objetividade em seu movimento. De sua implicação de sujeito, o autor da experiência procura a vivência de algo concreto, mas repleto de fantasias, às quais põe em diálogo com a alteridade. De sua implicação objetiva, o autor da experiência busca uma aprendizagem com e a partir da vivência. (Iribarry, 2003, p. 129)

A presente dissertação se situa na articulação entre os campos da psicanálise e da educação. Não propriamente situada em um contexto clínico, ela também não pode ser lida como pura e simplesmente concernente ao educativo, mas sim em um *entre*. Na interlocução *possível* entre psicanálise e educação (dois dos ofícios marcados pelo *impossível*, nos lembra Freud), ensaiamos algumas leituras que não pretendem nem uma aplicação da clínica psicanalítica fora do seu *setting* tradicional, nem uma instrumentalização da prática pedagógica pela pasteurização de conceitos analíticos.

Este diálogo pode ocorrer na medida em que a psicanálise se propõe a pensar o laço social. Como aponta Kupfer (2013), “se o sujeito emerge no ponto de articulação entre seu fantasma e o discurso social, a cuja extensão não está alheio, então é imprescindível incluir a escuta do discurso social na consideração de qualquer ação que vise ao sujeito” (p. 33). Se visamos o sujeito, então, assentamos nossa pesquisa no método psicanalítico. Isto significa, em primeiro lugar, que consideramos o pesquisador (neste caso, pesquisadora) como primeiro sujeito da sua pesquisa. Iribarry (2003) explica:

Dizer que o pesquisador psicanalítico é o primeiro sujeito de sua pesquisa significa dizer que ele está também implicado como um participante importantíssimo na investigação realizada. É claro que isso não dispensa os demais participantes da pesquisa, mas admitir que não há uma implicação do pesquisador como sujeito seria absurdo, já que é pelo punho do pesquisador que uma contribuição conceitual vai se organizar durante o processo de pesquisa. (p. 122)

Por ser o primeiro sujeito da pesquisa, não é possível endereçar este processo sem tomar em consideração as dimensões de implicação e transferência com o dado. Este é um importante aspecto que diferencia a pesquisa psicanalítica de métodos qualitativos. Enquanto muitas vezes é exigido do pesquisador um completo afastamento do dado, especialmente com o horizonte de produzir uma “observação perfeita” dos fenômenos, em psicanálise não é possível dissociar o sujeito-pesquisador de sua pesquisa pois a própria escolha por determinada temática ou pergunta já coloca em cena a dimensão absolutamente particular e

transferencial desta relação. Rosa e Domingues (2010) afirmam, com relação à transferência na pesquisa, que não existe observação pura, no sentido de que o fenômeno se apresenta e pode ser revelado na sua totalidade a partir de um olhar pretensamente neutro. O campo da observação “é construído na interação entre o pesquisador e seu interlocutor, num processo de realimentação mútua (transferência)” (p. 185).

Assim, o dado, o objeto de pesquisa, será constituído na relação transferencial. Miriam Debieux Rosa (2004) afirma também que o que o pesquisador observa dos fenômenos está sempre “em interação com a teoria, produzindo o objeto da pesquisa, não dado *a priori*, mas produzido na e pela transferência” (p. 341, grifo da autora). Nesse sentido, é pertinente abordar o conceito de serendipidade proposto por Caon (1997) para entender a posição do pesquisador em uma situação psicanalítica de pesquisa. A serendipidade pode ser definida “como essa faculdade de fazer acidentalmente descobertas desejadas” (p. 122), permitindo a abertura necessária para as afetações, os encontros inesperados, tal como as manifestações do inconsciente que produzem furos no discurso.

Toda pesquisa psicanalítica, desta maneira, é uma pesquisa clínica. Não necessariamente por ter a clínica como seu campo, dizem Rosa e Domingues (2010), “mas por ser a clínica a forma de acesso ao sujeito do inconsciente” (p. 182). Esse sujeito do qual falamos não se restringe ao campo micropolítico, do drama edipiano individual. A psicanálise oferece condições para pensar o sujeito enquanto multifacetado, transformador e transformado pelo social, pelo seu contexto geográfico, temporal, familiar... “[...] o inconsciente está presente como determinante nas mais variadas manifestações humanas, culturais e sociais. O sujeito do inconsciente está presente em todo enunciado, recortando qualquer discurso pela enunciação que o transcende” (Rosa, 2004, p. 342).

Diferentemente da ideia de experimento, próprio às ciências duras, a psicanálise se ocupa da experiência, aqui tomada como *Erfahrung* — “uma experiência que se transformou num aprendizado e num saber” (Caon, 1994, p. 162). Ou seja,

A *Erfahrung* é a experiência que decorre do contato do pesquisador com os participantes de sua investigação e com os dados coletados. Ao realizar sua investigação, o pesquisador psicanalítico está modificado por uma experiência que começou com o estabelecimento de um problema de pesquisa, com a escolha de uma estratégia para abordá-lo, e que irá culminar com a construção do ensaio metapsicológico. (Iribarry, 2003, pp. 128-129)

Além disso, a pesquisa psicanalítica se pauta na consideração da sua ética. Freud, com a descoberta do inconsciente, dimensão oculta de determinação da ação humana, acaba por abrir caminho para uma ampliação do pensamento acerca do que estrutura o laço social,

transgredindo os seus fundamentos a partir da escuta do mal-estar proveniente da histeria. Conforme Kehl (2007), a possibilidade de produzir interrogações sobre si mesmo e sobre as relações que nos tecem é o pressuposto primordial da ética da psicanálise, “[...] segundo a qual a dúvida deve abrir uma brecha na fortaleza das certezas imaginárias com as quais o narcisismo do eu se defende” (p. 145). É precisamente essa ética o motor do desejo do pesquisador, que se torna condição *sine qua non* para todo o processo de pesquisa.

A pesquisa psicanalítica se fundamenta na mesma ética que rege a situação de tratamento, e é isto que torna possível a sua consideração na discussão de diferentes problemáticas sociais e políticas. Freud, inicialmente, propõe a noção de *psicanálise aplicada*, dizendo que as “aplicações da psicanálise são também confirmações dela” (Freud, 1933/2010, p. 307). A distinção freudiana estava entre a teoria, psicanálise “científica”, e as suas aplicações, incluída aqui a prática clínica. Posteriormente, Lacan situa uma diferença entre a psicanálise em *intensão* e a psicanálise em *extensão* na Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola. Ele refere:

Para introduzi-los nisso, eu me apoiarei nos dois momentos da junção do que chamarei, neste arrazoado, respectivamente, de psicanálise em extensão, ou seja, tudo o que resume a função de nossa Escola como presentificadora da psicanálise no mundo, e psicanálise em intensão, ou seja, a didática, como não fazendo mais do que preparar operadores para ela. (1967/2001, p 251)

A psicanálise em extensão, então, permite uma abordagem do social tributária da psicanálise em intensão, a “doutrina”, por assim dizer. Este movimento é o que permite a interlocução dos campos da psicanálise e da educação em pesquisa, sem que uma necessariamente recubra a outra, mas sim fornecendo subsídios para uma ampliação da discussão partindo das suas particularidades.

Tendo delineado brevemente os pressupostos que definem a pesquisa psicanalítica, nos lançaremos à discussão mais específica da produção desta dissertação: o trabalho a partir dos diários clínicos do Projeto AMAR. Explicitaremos, a seguir, de onde surge esta proposta metodológica e o que a diferencia de uma forma de análise do discurso. Podemos dizer à guisa de introdução que, ao utilizar-nos deste recurso, o horizonte da sua leitura será a abertura de sentidos propiciada ao tomarmos o escrito no domínio do significante, e não do signo. Como explica Iribarry (2003):

[...] o signo marca, justamente, com a primazia de um significado que se antecipa ao sujeito, a clausura desse sujeito na realidade de um mundo ligado à consciência. [...] O significante, então, será diferente do signo — que está necessariamente ligado à realidade do mundo — pois só é significante para determinado sujeito em determinada situação. (p. 121)

2.2. Os diários clínicos

Não se trata de evitarmos a subjetividade do relato, mas, ao contrário, de a tomarmos como o objeto de interesse. Não é necessário observarmos diretamente o indivíduo de quem ele fala, não porque confiamos na veracidade de seu relato, mas porque confiamos — o que para a psicanálise é a mesma coisa — na ficcionalidade dele. (Voltolini, 2018, p. 81)

Durante os encontros semanais do Projeto AMAR, entendi ser importante manter alguma forma de registro daquilo que era trabalhado e discutido em reunião, permitindo revisitar aquilo que se produziu no grupo com o passar do tempo. Não intencionava, entretanto, documentar as reuniões quase como entrevistas dialogadas ou meras descrições factuais, transcrevendo tudo o que ali se passou em ordem cronológica. Também não buscava um formato de diário pessoal, onde apenas registraria a minha afetação e meus pensamentos, numa dimensão que se aproxima da ficção e guarda pouca relação com o andamento do encontro. Novamente emergiu a possibilidade de um *entre*. Silva, Oliveira e Ferrari (2022), nesse sentido, sustentam a proposta de construção de um *diário clínico*. Essa produção está relacionada à função de relatar, que, segundo as autoras, “se liga ao domínio social da comunicação voltado à documentação e memorização de ações humanas, exigindo uma representação pelo discurso de experiências vividas situadas no tempo” (Costa, 2009, como citado em Silva, Oliveira e Ferrari, 2022, pp. 33-34). O diário clínico coloca acento, ainda, na possibilidade de agregar algo da própria experiência de quem escreve, uma dimensão de pessoalidade e intimidade que permeia os fatos e acontecimentos narrados.

As autoras propõem um método de pesquisa que se dá em três tempos: o tempo da experiência, a escrita do diário clínico e o relato clínico (Silva, Oliveira e Ferrari, 2022). O primeiro diz do encontro com o campo e da experiência que se produz nele. Não se trata apenas do acontecimento em si, mas do vivido, sentido, daquilo que deixou marcas no pesquisador. Trazendo aportes de Jorge Larrosa, referem que a experiência “não depende de um fazer intencional, mas da suspensão da lógica da ação: é escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, vulnerabilidade” (p. 33).

A experiência engendra, em um duplo movimento, uma dimensão de alteridade, de exterioridade, e uma dimensão de particularidade, do sujeito barrado. Nisso se reitera a distinção entre experimento e experiência, pois o primeiro pode tanto dizer respeito a uma noção de sujeito epistêmico, voltado à replicabilidade de um saber, quanto a sua completa exclusão do processo de pesquisa. A consideração da experiência como dimensão

absolutamente singular do processo de pesquisa é central para o método psicanalítico. Neste sentido, Iribarry (2003) delinea alguns passos:

Ao realizar sua investigação, o pesquisador psicanalítico está modificado por uma experiência que começou com o estabelecimento de um problema de pesquisa, com a escolha de uma estratégia para abordá-lo, e que irá culminar com a construção do ensaio metapsicológico. Ao realizar as entrevistas e aplicação de eventuais instrumentos, o pesquisador psicanalítico está tomando parte em uma experiência de aprendizagem, da qual é impossível subtrair as interferências de seu espírito diante dos dados que recolhe. (p. 129)

O segundo tempo é o do referido diário clínico, que correlaciona a descrição objetiva e os fatos vividos com esse “isso que me passa” (Larrosa, 2011, como citado em Silva, Oliveira e Ferrari, 2022), numa possibilidade de elaboração. O diário clínico permite que o pesquisador registre a complexidade de sua experiência (operação sempre parcial) a partir de associações significantes que vão tecendo uma trama textual. Assim, os diários eram escritos por mim após os encontros com as educadoras do Projeto AMAR. Em nenhum momento o seu conteúdo foi apresentado ou discutido nem com as próprias profissionais nem com as instâncias superiores da escola, o seu intuito era um registro pessoal, íntimo até, daquilo que se passava nas reuniões.

O terceiro tempo deste método, por fim, se refere à teorização metapsicológica e elaboração textual posterior à experiência e à confecção do diário. Se trata daquilo que é escolhido para trabalhar em artigos, apresentações e, como no presente caso, dissertações. Esse é o tempo em que se produzem conclusões e alguns fechamentos, não no sentido do encerramento de uma discussão mas de propor e compartilhar uma costura possível entre aquilo que foi vivido e a teoria. Não se trata de uma metodologia de análise do discurso, ancorada na completude que o trabalho com o signo proporciona (“nuvens escuras, presença de chuva”), pois em última análise ela é, simplesmente, pressuposição (Iribarry, 2003). Também não basta uma leitura pura e simples dos dados coletados com vistas a uma comprovação da teoria em uma situação prática. A leitura dos diários pressupõe, como toda pesquisa psicanalítica, a transferência com o dado em questão. Iribarry (2003) adjetiva esta transferência, propondo-a como *instrumentalizada* no processo de pesquisa:

A transferência instrumentalizada é o processo por meio do qual o pesquisador se dirige ao dado de pesquisa situado pelo texto dos colaboradores e relaciona seus achados com a literatura trabalhada e procura, além disso, elaborar impressões que reúnem as suas expectativas diante do problema de pesquisa e as impressões dos participantes que forneceram suas contribuições na forma de dados coletados. (p. 129)

Além disso, a primazia da leitura dos diários está na sua dimensão significativa, dimensão de abertura de sentidos. Como propõe Pereira (2017), trabalhamos as singularidades discursivas e não necessariamente as regularidades.

A leitura da produção realizada no segundo tempo, pautada na ética da psicanálise, torna possível a formulação do ensaio metapsicológico como uma “volta a mais”. Não se trata de reproduzir ou aplicar a teoria, mas sustentar a condição ficcional do texto e a possibilidade de que algo novo se produza, ainda que enquanto gérmen, na interlocução propiciada pela pesquisa. Interessa neste momento explorar os ditos e os não-ditos, os significantes que surgiram e que se repetiram, os movimentos realizados singular e coletivamente pelo grupo.

Nessa pesquisa, o principal material de análise foram os diários clínicos do Projeto AMAR. A sua discussão e demais proposições se deram no *a posteriori*, com a intervenção já encerrada e após o meu desligamento da instituição onde esta experiência teve lugar. Com essa distância dos acontecimentos, tornou-se possível fazer uma “nova escuta” (Silva, Oliveira e Ferrari, 2022) dos dados, de modo a estabelecer alguns caminhos para o problema de pesquisa. Neste sentido, a seguir abordaremos uma série de questões de cunho teórico que versam sobre aspectos da educação infantil e do trabalho educativo. Nelas, alguns trechos da experiência serão trabalhados. Tais capítulos servirão de base para a subsequente apresentação de algumas vinhetas, excertos retirados dos diários clínicos, que seguem ou ampliam as discussões até aqui encampadas sobre as educadoras, seu saber, as dinâmicas amorosas que permeiam seu trabalho e o seu lugar no laço social. Mesmo se tratando de um contexto diferenciado do enquadre tradicional da clínica, em uma ideia de psicanálise em extensão, os alicerces da leitura dos dados — e da pesquisa como um todo — seguem sendo a escuta, a atenção flutuante, a abstinência, a transferência e a interpretação.

3. A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS ATORES

3.1. Educar, cuidar, brincar... o que se faz na educação infantil?

Uma vez cortada a floresta virgem, tudo muda. É bem verdade que é possível plantar eucaliptos, essa raça sem-vergonha que cresce depressa, para substituir as velhas árvores seculares que ninguém viu nascer nem plantou. Para certos gostos, fica até mais bonito: todos enfileirados, em permanente posição de sentido, preparados para o corte. E para o lucro. Acima de tudo, vão-se os mistérios, as sombras não penetradas e desconhecidas, os silêncios, os lugares ainda não visitados. O espaço se racionaliza sob a exigência da organização. Os ventos não mais serão cavalgados por espíritos misteriosos, porque todos eles só falarão de cifras, financiamentos e negócios. (Alves, 1980, p. 12)

A educação infantil é a única etapa da escolarização que não apresenta o significativo *ensino* no seu nome. Ainda que hoje esteja legalmente sustentada como início e fundamento da vida escolar de uma criança, a história que precede este marco jurídico desenrola-se majoritariamente no campo assistencial. Ela é, também, indissociável de um contexto ocidental e moderno onde a infância (em especial nos seus primeiros anos) passa a ser objeto de preocupação e investimento das mais diversas instâncias públicas e privadas. Nesta seção apresentaremos alguns pontos relevantes acerca do desenvolvimento das instituições de educação infantil e, a seguir, abordaremos brevemente o debate entre concepções da função destes espaços. Não nos furtamos, ao final, de uma posição sobre as atribuições e especificidades destas instituições a partir do entendimento psicanalítico acerca da constituição do sujeito e de outros conceitos pertinentes.

A história das instituições voltadas ao cuidado e educação de crianças pequenas se relaciona intimamente com o desenvolvimento do capitalismo nos séculos XIX e XX e a progressiva inserção das mulheres na economia industrial da época no contexto europeu (Ferrari, Couto, Kessler & Silva, 2022; Bernardino, 2016; Cataldi, 1992). É interessante observar que as creches (ou espaços correlatos) não surgiram no intuito de garantir o pleno desenvolvimento infantil, mas sim para permitir que as mulheres colaborassem mais efetivamente com o modo de produção capitalista (Bernardino, 2016). No princípio, o atendimento a essas crianças era basicamente de caráter assistencial, sendo conduzido por senhoras da sociedade em organizações filantrópicas ou por ordens religiosas. Laico ou religioso, o trabalho com a primeira infância se dava pela iniciativa privada de organizações civis, fábricas, congregações... O Estado não se ocupava de organizar nem regular o

funcionamento destas instituições, não havia diretrizes educacionais nem sanitárias que as balizassem neste primeiro momento.

A partir das experiências europeias, creches que forneciam um cuidado custodial e assistencial a filhos e filhas de trabalhadoras de classes populares foram surgindo no Brasil, em especial no período republicano (ainda que algumas iniciativas já estivessem presentes na época do império, principalmente a partir de 1870). Essas instituições se pautavam pelo saber médico, higienista, e tomavam como modelo de funcionamento seus padrões de família e maternidade. As creches tinham, então, apenas um caráter compensatório em relação à família (Ferrari et al., 2022). Kuhlman Jr. (2000a) explica que:

Preferencialmente, quanto menor a criança, defendia-se a sua permanência junto à mãe e à família. Mas os procedimentos para a mãe educar os pequenos deveriam respeitar os preceitos elaborados por médicos, legisladores, educadores, religiosos, homens ou mulheres. Essas pessoas se apresentaram como capazes, portanto, de criar e manter instituições que propiciariam até modelos para a educação das crianças das classes populares. (p. 472)

Se o século XX ficou marcado como o “século da criança”, assunto que discutiremos mais a fundo no ponto 3 deste capítulo, a preocupação com a proteção da infância suscitou a criação de uma gama de associações, instituições e organizações que se propunham a atentar para a vida destes sujeitos. Eram centros especializados na sua saúde, nos seus direitos e na sua educação. Este interesse também se relacionava com a necessidade de “moralizar” a infância brasileira, especialmente aquela pertencente às camadas mais pobres da sociedade, pela via de uma instrução pautada por ideais europeus. Em uma parceria profícua entre a pedagogia e a medicina (na sua especialidade do higienismo), encontra-se sustentada uma concepção de educação infantil — aqui em sentido ainda bastante amplo — voltada para o controle da vida social e para a produção de bons hábitos. Esta parceria se estabelecia perfeitamente às claras, de modo que personalidades como Alfredo Magalhães, um dos precursores da eugenia no Brasil, manifestava-se dizendo que “a higiene e a educação, solidárias uma da outra, são as fontes verdadeiras da civilização e do bem-estar” (Magalhães, 1922, como citado em Kuhlmann Jr., 2000a, p. 479).

Com o passar do tempo, alguns movimentos foram feitos do ponto de vista do poder público, ainda que sem totalmente se ocupar deste campo. Em 1943, o governo Vargas aprova a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) (Brasil, 1943), que obrigava empresas com trabalhadoras mulheres a construir salas de amamentação e creches próximas ao espaço de trabalho. A responsabilidade pela criação e manutenção destes espaços seria ainda totalmente privada, ao Estado não caberia em nenhuma instância (federal, estadual ou municipal)

acessibilizar e regulamentar o trabalho com a primeira infância (Brandão, 2016). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024 promulgada em 1961 seguia esta mesma tendência, estabelecendo que crianças menores de 7 anos de idade poderiam frequentar escolas maternas ou jardins de infância, mas estes espaços seriam disponibilizados pelas empresas para os filhos de suas funcionárias (Kuhlman Jr., 2000a).

Esta tendência começa a mudar a partir de alguns movimentos de oposição à ditadura militar que tomam a reivindicação por creches e escolas infantis como uma das bandeiras para a redemocratização. Segundo Silva (2006, como citado em Ferrari et al., 2022), havia uma reivindicação crescente da manutenção e ampliação dessas instituições não como um “mal necessário” (p. 85), mas como um direito garantido às mães que trabalhavam e aos seus filhos, que tinham direito à educação. Em 1988, é promulgada a nova Constituição Federal (2021) que define a educação como direito de todos e dever do Estado e da sociedade e, no inciso IV do artigo 208, garante “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças de até 5 (cinco) anos de idade” (p. 114). Com esse movimento, as instituições de educação infantil deixam oficialmente de ser vinculadas ao campo da assistência e são incluídas no sistema educacional. Em 1996, é publicada a Lei nº 9.394, que institui as Diretrizes e Bases Educacionais (LDB) (Brasil, 1996), incluindo de vez a pré-escola como primeira etapa da educação básica.

No artigo 61 da LDB, determina-se que os profissionais da educação devem possuir formação técnica ou superior em área pedagógica ou relacionada, estabelecendo exigências de uma maior profissionalização e, ao menos teoricamente, maior qualificação e valorização dos trabalhadores da área. Se esta formalização surtiu algum efeito nas etapas do ensino fundamental e médio (o que atualmente talvez não possamos afirmar com plena certeza⁷), na educação infantil ela torna-se ainda mais discutível. Por seu caráter diferenciado no processo educativo, se ocupando da primeira infância e suas particularidades, nenhuma legitimação jurídico-administrativa foi capaz de desfazer a confusão entre educação e assistência presente nesta etapa. Nesse sentido, novamente Kuhlmann Jr. (2000b) refere:

A discussão sobre o papel da educação infantil encontrava fortes argumentos para se entender a orientação assistencialista como não-pedagógica, tanto em aspectos administrativos [...], quanto em aspectos políticos [...]. Com isso, determinados serviços de assistência, como a alimentação e os cuidados de higiene, pareciam representar uma ameaça ao caráter educacional das instituições. Não é à toa que ainda

⁷ “A queda da sua autoridade como mestre de um saber diante das ciências do ensino vem impedindo que o docente encontre, no social, uma rede simbólica que dê sustentação ao seu exercício profissional” (Rocha, Santos & Lima, 2023, p. 7)

hoje se encontrem pedagogos que torçam o nariz com a ideia de que trocar fraldas seja objeto de ocupação de sua ciência. (pp. 12-13)

A consolidação da educação infantil como primeira etapa da escolarização fez com que a pedagogia (agora fortemente aliada à ciência psicológica) se tornasse a baliza da seriedade destas instituições. Para que seja valorizado, o trabalho com a primeira infância deve se distanciar o máximo possível da sua dimensão de cuidado e privilegiar a execução de propostas e projetos pedagógicos, de modo a pavimentar o caminho para a entrada no ensino fundamental e suas aprendizagens. Este, inclusive, se torna um diferencial na propaganda de algumas escolas privadas. São estabelecimentos que oferecem atividades de línguas estrangeiras, xadrez, robótica, inovação, lógica, e outras tantas práticas que compõem um extenso currículo de estimulação das capacidades cognitivas dos alunos. Não podemos deixar de indagar, ao observarmos uma grade horária assim tão completa, *em que momento as crianças brincam?*

Como uma espécie de antítese a esta que fica taxada como “pedagogia tradicional”, ou seja, aquela voltada ao “desenvolvimento de capacidades intelectuais e sociais na criança, sempre marcada pela compensação de um desenvolvimento que a família [...] não conseguiu assegurar” (Brandão, 2016, p. 52), surgem as ditas “metodologias ativas”. Estas, em linhas gerais, se opõem à consideração da criança passiva no processo de aprendizagem, uma “tábula rasa” onde caberia ao professor transcrever os conteúdos relevantes para a sua formação. Centradas na experiência do aluno, as metodologias ativas tendem a posicionar o educador como uma espécie de “mediador” entre a criança e o objeto de conhecimento. Não podemos deixar de nos perguntar se, contemporaneamente, a compreensão da *experiência* da criança, que dá a ver uma dimensão de implicação do sujeito, não tem sido paulatinamente substituída pelo *experimento*, fruto da associação da pedagogia com o discurso tecnocientífico que reduz a prática educativa a uma razão e um método tecnicamente orientados (Voltolini, 2022).

Ainda que em invólucros distintos (*passividade* versus *atividade* da criança), estas correntes pedagógicas pouco diferem no que tange o seu conteúdo: a consideração da educação infantil como uma etapa preparatória para o ensino fundamental. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) observamos este entendimento — tributário de uma lógica do rendimento e da utilidade — em concepções tais como as “aprendizagens essenciais” (p. 44). Estas se configurariam como *objetivos de aprendizagem e desenvolvimento* na educação infantil e compreenderiam “tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências” (Brasil, 2017, p. 44). Ou seja, o caráter *essencial* destas

aprendizagens está na sua característica de transposição possível para a etapa seguinte da escolarização. Esta proposição deveras linear do processo educativo é própria de um discurso pedagógico cooptado pela tecnociência, que toma como alvo de sua ação um sujeito epistêmico, apartado de qualquer dimensão desejante, em quem o conhecimento se assenta de modo cumulativo e desprovido de afetividade — ou melhor dizendo, de *eroticidade*.

A educação, mais do que ocupar-se das relações ensino e aprendizagem, diz respeito à transmissão de marcas simbólicas construídas e compartilhadas coletivamente. Tomando as proposições de Hannah Arendt sobre “A crise na educação” (1961/2011), entendemos que as marcas simbólicas compartilhadas se referem ao que a autora entende como “tradição”, e a sua transmissão se dá a partir da “autoridade”. Segundo ela:

O problema da educação no mundo moderno⁸ está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição. (Arendt, 1961/2011, p. 245-246)

O que Arendt entende por tradição não é o passado em si, mas sim a experiência narrativa com a qual tecemos o fio que nos liga com as gerações anteriores a partir de um *sensu comum*. A transmissão dessas experiências comuns remete à dimensão da autoridade que, do ponto de vista da educação, refere-se à “responsabilidade pelo mundo” (p. 239). A autora aponta a inexorável diferenciação entre “jovens e velhos”, denunciando certo empuxo moderno de apagar ou igualar tal diferença. Ocorre que o filhote humano chega ao mundo como um “deficiente instintivo” (Silva, 2014), ou seja, será necessária a ação de um outro para a sua constituição, interferência que dirá de uma tarefa plenamente educativa e marcada pela alteridade. Neste sentido, ela dá ênfase à *natalidade*, ou seja, “o fato de que os seres nascem para o mundo” (p. 227). À diferença do nascimento, a entrada na vida, a natalidade diz respeito à entrada no mundo. Logo, é papel daqueles que antecedem a criança (os adultos) apresentar-lhe o mundo como é — e vem sendo — até então. Arendt refere ainda que:

Na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele; na medida em que ela é nova, deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é. (Arendt, 1961/2011, p. 239)

Em termos psicanalíticos, transmitir algo de uma tradição refere-se à possibilidade de inserir o sujeito em constituição no campo da Linguagem, ofertando-lhe uma “filiação simbólica humanizante” (Lajonquière, 1999, p. 138). Isto significa dizer que, mais do que a transmissão de um conjunto de conhecimentos acumulados através dos tempos, educar

⁸ Por “moderno” Arendt refere-se ao século XX.

pressupõe também a constituição de um certo saber existencial. Leandro de Lajonquière (1999) explica que

[...] o conhecimento transmitido é o embrulho de uma marca de pertinência ou um *traço identificatório*. Em outras palavras, trata-se de uma marca que em si mesma carrega uma dose de existência, uma cota de saber fazer com a vida, ou seja, um *savoir vivre*. (p. 168, grifos do autor)

Por se ocupar da primeira (e muitas vezes primeiríssima) infância⁹, a educação infantil tem como particularidade ser amiúde o primeiro espaço de circulação da criança fora do seu núcleo familiar. É nessa experiência que o sujeito pode se defrontar com a demanda do Outro social¹⁰, com a sua entrada na cultura e, ademais, reconhecer-se em um lugar diferenciado daquele que ocupa no desejo familiar. Nesse sentido, parece-nos pertinente considerar que, no tempo da educação infantil, mais do que aprendizagens essenciais, estão em questão aprendizagens *estruturantes*¹¹. Ou seja, aquilo que uma criança aprenderá neste tempo dirá muito mais da sua inserção no laço social, onde encontrará elementos para aprender, do que da apropriação de conteúdos em si.

Voltar-se para a atividade intelectual se torna possível na medida em que a criança se apropria do mundo a sua volta, das suas relações e seus objetos. Para tanto, parte fundamental do seu processo é o brincar. Na medida em que brinca, a criança organiza suas representações, armando um certo cenário imaginário onde é protagonista e pode elaborar suas experiências. O brincar engloba uma série de operações constitutivas que darão as condições para a emergência de um sujeito desejante. É a partir dele que o bebê compreende os ritmos e alternâncias, que experimenta com a sua imagem corporal unificada, que dá conta das regras e leis sociais, que baliza sua relação com o prazer. Como refere Mariotto (2009), “aprender, investigar e desejar é, na verdade, o brincar transformado” (p. 143). Ou seja, na educação infantil, importa garantir que o brincar se estabeleça. Não na ludicidade apropriada pelo discurso pedagógico hegemônico, onde encontramos brinquedos e jogos que estimulam esta ou aquela habilidade, mas na medida em que, brincando, a criança começa a estabelecer as bases da sua própria relação com o saber — saber não sabido, inconsciente, *savoir-vivre* (Lajonquière, 1999).

⁹ Primeira infância: faixa etária dos 0 aos 6 anos completos. Primeiríssima infância: período dos 0 aos 3 anos de idade.

¹⁰ Sobre este conceito, Lacan refere: “Outro é o lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito, é o campo desse vivo onde o sujeito tem de aparecer” (Lacan, 1964/1985, pp. 193-194). O Outro é o lugar da alteridade, da Linguagem, das marcas simbólicas que regem a vida dos sujeitos.

¹¹ Gerson Smiech Pinho, comunicação pessoal, 7 de outubro de 2022.

Além do brincar, porém intimamente relacionado com ele, outra particularidade desta etapa é o aspecto de cuidado envolvido no cotidiano escolar. Momentos de cuidado como trocar fraldas, vestir, alimentar e fazer dormir, amiúde vistos como essencialmente banais e sem valor de aprendizagem, carregam em si uma potência muito grande em termos de encontro. Para a criança, esses cuidados são cruciais não apenas para a sua sobrevivência, mas principalmente para a constituição do seu psiquismo. Isso significa que “esses cuidados dispensados ao bebê devem carregar-se da capacidade de humanizar esse corpo” (Mariotto, 2009, p. 139), inserindo nesse laço singular um caráter simbólico. Essa função de cuidado, no entanto, é historicamente considerada como menos importante do que o aspecto pedagógico do trabalho educativo. Kuhlman explica que:

O preconceito com relação ao trabalho manual e aos cuidados de alimentação e higiene associa-se à sua dimensão de doméstico, o que resulta na desqualificação do profissional que trabalha com as crianças menores e na divisão de trabalho entre professoras e auxiliares. (Kuhlmann, 2000b, p. 13)

Esse será um desdobramento importante da próxima seção deste capítulo, que discutirá as especificidades de um dos atores principais da educação infantil: as educadoras. Escolhemos a utilização do feminino na referência a esta gama de profissionais por se tratar de um campo majoritariamente ocupado por mulheres, fato não sem efeitos na consideração do seu fazer.

3.2. As educadoras

Se a docência sofreu um processo de *feminização* no decorrer da sua história, tendo inicialmente relação com o trabalho de padres, pastores ou irmãos das congregações religiosas, a etapa da educação infantil foi desde o princípio uma atribuição majoritariamente feminina¹² (Ferrari, Couto, Kessler & Silva, 2022). Pela confusão acerca das suas atribuições, fruto de décadas de atenção puramente assistencial à primeira infância, foram as mulheres que se ocuparam do cuidado e da educação de bebês e crianças pequenas. Este fenômeno alinha-se com aquilo que Nancy Fraser (2020) definiu como *divisão sexual do trabalho*, que relega as funções do trabalho reprodutivo — do cuidado — a uma posição hierarquicamente inferior ao trabalho produtivo, atribuição essencialmente masculina voltada ao acúmulo de capital. As tarefas consideradas domésticas, relacionadas ao cuidado e à manutenção da vida, são historicamente consideradas como ocupações femininas, dispensando remuneração. Surgem, assim, noções como o “dom”, a “vocação” e o “inatismo” do cuidado nas mulheres, como se toda e qualquer pessoa do sexo feminino fosse capaz de encarregar-se de um lar e de uma criança. No campo da educação, esse paradigma aparece também por outra via: considerando o caráter religioso dos primórdios do fazer docente — como defendido por Nóvoa (1995, como citado em Silva, 2006) — “o trabalho de ensinar se confunde com a ‘missão’ de catequizar, mediada pela ‘vocação’ revelada pelos desígnios divinos” (Silva, 2006, p. 127). Conforme Ferrari et al. (2022):

[...] sendo mulheres, as profissionais da educação infantil precisariam apenas transpor para a creche as atividades que já realizariam em suas casas. Assim, não seria necessária formação específica nem aprofundada para exercer a profissão docente na educação infantil (Silva & Peixoto, 2015), uma vez que bastaria ser uma mulher “de boa vontade” (Silva, 2006, p. 86) e apenas fazer “da escola um prolongamento do lar” (Dhein & Pino, 2010, p. 3) para desempenhar essa ocupação. (Ferrari et al., 2022, p. 7)

Certamente a formalização legal citada anteriormente contribuiu para uma maior organização do trabalho das educadoras, porém a exigência de qualificação técnica não se traduz diretamente em reconhecimento e valorização social para estas profissionais. No contexto brasileiro, não é possível discutir a trajetória do trabalho com a primeira infância sem considerar a influência da colonização e da escravização neste processo. Antes da proclamação da república, o serviço da ama-de-leite, uma mulher preta escravizada que amamentava um bebê branco, era demandado não apenas pelas famílias de classes altas mas

¹² Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica (Todos Pela Educação e Editora Moderna, 2019, como citado em Ferrari et al., 2022), na etapa da educação infantil o corpo docente é composto por 97% de mulheres.

também por aquelas de classe média. Essa prática era tão comum que a figura da “mãe preta” se tornou um clichê na literatura e no imaginário social mesmo após a abolição da escravatura (Ferrari et al., 2022; Segato, 2006).

Aos poucos, ocorre uma transição da função da ama-de-leite para a da ama-seca, a *babá*. Isso se deu pelas pressões higienistas da época, que localizavam nas mulheres negras o risco de transmissão de doenças para as crianças brancas. Segato (2006) refere que eram virulentos os ataques realizados na imprensa e nos meios sociais às mulheres que “doavam seu afeto e cuidado às crianças das famílias brancas e branqueadas” (p. 5). À essa virulência se acrescia o apreço pelo “seio branco”, da senhora, que agora era o ideal, pois “*mãe é uma só*”. Havia um nítido esforço de apagamento da importância dessas mulheres no imaginário social, ainda que, segundo Arrosi, Ferrari e Silva (2022), “era a mulher negra a responsável pela inserção do *infans* na linguagem e, conseqüentemente, no campo cultural” (p. 9). Esse contexto de *maternidade transferida* (Segato, 2006) terá relevância na compreensão dos fenômenos que constituem o lugar das educadoras da educação infantil no Brasil até os dias de hoje.

As instituições que se ocupavam do cuidado com a primeira infância tiveram como premissa, durante muito tempo, a replicação de modelos familiares de funcionamento. Kuhlmann Jr. (2000a) resgata falas realizadas durante os anos 1960 que dão notícias desta transposição:

O papel da creche é, primordialmente, o de assistir à criança que fica privada dos cuidados maternos em razão do trabalho da mãe fora do lar. A creche é uma obra auxiliar da família, cuida da criança para a família, sem desligá-la do lar.

.....
Essas experiências demonstrando o valor insubstituível do convívio materno, da vida do lar para a criança demonstraram também que instituições auxiliares da família, como a creche, que cuida da criança sem desligá-la do grupo familiar são indispensáveis na estrutura da sociedade atual. (p. 487)¹³

Desta forma, se a creche deveria emular o ambiente familiar, a função da educadora seria correlata àquela da mãe. Por sua vez, se a maternidade (e o cuidado de modo geral) possuíam um caráter de dom e vocação, não havia qualificação necessária para o trabalho com estes sujeitos. A única ressalva, cabe dizer, estava nos preceitos médicos/higiênicos e psicológicos da época, estes sim poderiam ser ensinados às mulheres que se tornariam “mães-modelo” e que contribuiriam para o “revigoramento da raça” (Kuhlmann Jr., 2000a). Até a promulgação da LDB, em 1996, inexistiam critérios para a contratação de profissionais da educação

¹³ Seminário sobre creche, 28 de novembro a 2 de dezembro, 1966. São Paulo: Secretaria do Bem-Estar Social da Prefeitura, 1966.

infantil, a sobreposição deste trabalho com a função de maternagem dispensava a necessidade de qualquer formação.

Temos, então, que duas particularidades do tempo da educação infantil são o brincar e o cuidar. Ao observarmos o empuxo em direção a uma “conteudização” desta etapa com a valorização de currículos mais estruturados e objetivos de aprendizagens delimitados, não podemos deixar de nos perguntar: apesar da formalização jurídico-administrativa que assegura a *seriedade* do lúdico e do cuidado (vide LDB, BNCC...), será que não seguimos reproduzindo uma desvalorização destes aspectos em relação a determinados ideais educativos (ou pedagógicos, melhor dizendo)?

Se apontamos para a relevância do cuidado e do brincar na educação infantil, não o fazemos para retirá-la do âmbito da educação propriamente dita. Pelo contrário, sustentamos estas particularidades justamente por compreender que, na primeira infância, não é possível pensar o ato educativo sem elas. Rosa Mariotto (2009), nesse sentido, propõe considerar o caráter *moebiano*¹⁴ das atribuições das educadoras das escolas de educação infantil, referindo que “todo educador é cuidador e vice-versa” (p. 138). No laço estabelecido com o Outro primordial, o *infans* precisa inserir-se em determinados ritmos e ordens que dirão da sua organização pulsional, introjetando aos poucos a renúncia que lhe é necessária. Fazemos coro à proposição de Mariotto justamente pela acurácia do seu argumento: na primeira infância, a educação está em íntima relação com o cuidado pois é a partir de seu corpo que a criança experiencia o mundo e a alteridade, é por não ser tomado como um corpo puramente biológico que ela pode aceder ao Simbólico, a um lugar de sujeito de desejo, marcado pelo significante.

Assim, o papel das educadoras na educação infantil é de suma importância na medida em que seu trabalho não diz respeito simplesmente a uma relação ensino-aprendizagem. Inclusive, em se tratando da primeira (e primeiríssima) infância, o laço que a criança formará com a sua educadora dirá mais da sua disponibilidade psíquica de acolhimento do que da sua formação profissional¹⁵. É este laço que dará as condições para que o ato educativo se

¹⁴ A Banda de Moebius é uma figura topológica utilizada por Lacan em seu ensino, é construída de forma simples, utilizando-se de uma tira de papel cuja ponta encontra a outra após um movimento de torção. Como bem explica Monteiro (2014), a figura é “representante do irrepresentável, ela não tem avesso nem direito, é o tempo que faz a diferença entre as duas faces. [...] A banda de Moebius permite subverter a relação significante/significado, pois seu avesso e seu direito são contínuos, por isso o significado de um significante num momento dado, logo já não será mais o mesmo” (p. 134).

¹⁵ Não buscamos, com este argumento, sustentar uma concepção de “inatismo” do cuidado feminino, caindo assim exatamente na noção que buscávamos criticar anteriormente. A formação de um laço genuíno entre educadora e criança se tece na interlocução daquilo que há de singular no sujeito — sua

estabeleça, para que haja alguma transmissão simbólica. Recordamos uma cena, observada durante um processo de adaptação de um bebê no berçário, que ilustra nossas colocações. Já sem seus pais presentes no ambiente escolar, o bebê chorava e agitava-se, não demonstrava interesse em brincar e explorar. A sua educadora, então, toma-o nos braços e leva-o até a janela da sala, onde começa a mostrar-lhe os objetos e espaços do pátio. Narra as brincadeiras que ali se realizam, aponta para as crianças mais velhas que correm e jogam dizendo-lhe que um dia ele também fará tudo aquilo, volta-se para uma pitangueira e conta sobre os seus ciclos, sobre as frutas doces ou ácidas que ela dá e que são colhidas pelos alunos. Enquanto fala, seca delicadamente os olhos e o nariz do bebê que já não chora mais e acompanha atentamente com o olhar as palavras da educadora.

A riqueza desta vinheta não reside simplesmente na constatação da habilidade da profissional em acalmar seu aluno. O que se dá nessa relação diz de algo essencialmente educativo. Na sua fala, a educadora introduz para o bebê os ritmos do tempo e da rotina escolar, fornece a ele meios de suportar a angústia causada pela separação materna, localiza-o em relação a um passado e um futuro. Faz tudo isso oferecendo-lhe não apenas suas palavras, mas seu colo e seu cuidado, seu corpo. A delicadeza da entrada de uma criança na escola está no duplo movimento necessário a sua adaptação: estabelecer um laço particular entre educadora e aluno ao mesmo tempo em que o inserimos em uma coletividade, em um espaço distinto do núcleo familiar. A singularidade sustentada na relação educadora-criança é tão crucial quanto a sua entrada nas rotinas e regras da escola. Veremos, mais adiante, a condição de não-anonimidade inerente ao ato educativo; ou seja, a necessidade de que, para além de todas as técnicas e metodologias, os atos de ensinar e aprender sejam considerados com a dimensão desejante e amorosa da relação com o saber.

No capítulo dedicado ao Projeto AMAR trataremos mais a fundo o trabalho das educadoras da educação infantil, especialmente no que tange isto que anima a relação educativa e a tingem com as matizes da imprevisibilidade: o investimento amoroso. Em um tempo onde os ditames organizacionais se infiltram nas escolas introduzindo noções como “rendimento”, “eficiência” e “produtividade”, onde o discurso pedagógico hegemônico tomou para si o papel de definir o que é a educação, nos interessa sobremaneira resgatar o valor humano contido nela. Para tanto, nos apoiaremos especialmente nos conceitos de desejo e de transferência, tão caros para a teoria psicanalítica. Antes disso, no entanto, nos toca realizar

posição frente a infância e o cuidado — e dos aspectos da sua formação técnica e profissional, seus conhecimentos adquiridos.

um pequeno desvio e dedicar algumas linhas às crianças das quais estas educadoras se ocupam, pequenos mas relevantes atores da cena educativa.

3.3. As crianças

Versão parcial da dissertação.

4. O PROJETO AMAR

Ainda que eu falasse as línguas dos homens ou até mesmo dos anjos, mas não fosse capaz de amar os outros, não seria mais do que um sino que badala ou um chocalho barulhento. Se eu tivesse o dom de profetizar, e se soubesse os mistérios do futuro, e se conhecesse tudo acerca de tudo, mas não amasse os outros, de que me serviria? (Coríntios 13:1-2)

No presente capítulo propomos uma contextualização da experiência de trabalho grupal cujos registros deram corpo e direção a esta pesquisa. Para tanto, interessa-nos esmiuçar alguns aspectos que, posteriormente, ora serão retomados, ora servirão de pano de fundo para o decorrer das discussões. Em primeiro lugar, cabe situar e pormenorizar o que foi o Projeto AMAR: como se deu sua constituição, qual era seu intuito, de que forma o trabalho foi possível. A seguir, dedicaremos algumas linhas sobre a temática do amor na sua interface com o campo educativo a partir de uma chave psicanalítica. Por fim, ensaiaremos uma reflexão acerca do lugar da psicóloga escolar nesta trama, atentando novamente para o atravessamento da psicanálise nesse fazer. Importa salientar que esta escrita se situa em um *a posteriori*. A configuração do grupo com as educadoras se deu antes da entrada neste curso de mestrado e a retomada dos diários clínicos redigidos no decorrer dos encontros ocorreu não só após o seu fim, mas após o meu próprio desligamento da instituição.

Esperamos que, traçado este percorrido, tenhamos evidenciado de alguma forma o processo grupal e, concomitantemente, o processo disparador desta pesquisa. Se, como detalharemos mais adiante, a razão primeira do Projeto AMAR era a supervisão e orientação técnica de educadoras responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) — ou seja, uma proposta voltada para a *inclusão escolar na educação infantil* —, também esta pesquisa propôs-se inicialmente a discutir tal objeto. O que foi aos poucos se delineando nos encontros do grupo (e, novamente, na retomada da escrita) dizia justamente de uma ampliação deste campo. Mais ainda, podemos arriscar dizer que tratou-se de uma *subversão* ao que a instituição ordenara. Do trabalho voltado para as crianças “de inclusão”, passamos ao olhar para as educadoras que ali compunham a cena. As sinuosidades, os desvios e os labirintos que nos levaram a este giro serão traçadas nas próximas seções.

4.1. O contexto (forma-se um grupo, subverte-se uma ordem)

A criação do Projeto AMAR se deu em um planejamento mais amplo da escola, de caráter transversal e continuado, voltado para as diversidades. Nele eram contemplados alguns aspectos que comporiam a diversidade no ambiente escolar, a saber: Família, Cultura, Biodiversidade e Desenvolvimento e Inclusão. A emergência desta discussão a nível institucional acompanhou o contexto bastante atual de aumento da visibilidade de lutas sociais, como aquelas encampadas pelos movimentos negro, indígena, feminista, LGBTQIA+, entre outros. A sua popularização e aceitação mais ampla na sociedade encontra relação com um processo de recrudescimento de discursos assentados na intolerância e no aniquilamento (tanto real quanto simbólico) das diferentes formas de vida. Nesse sentido, a escola (cabe salientar que não apenas esta, mas as escolas em geral) se viu incapaz de sustentar as barreiras que havia erigido contra a entrada das discussões políticas¹⁶ no seu cotidiano. Se até então era viável ignorar a premência dos conflitos sociais, situando-os do lado de fora dos muros da instituição, neste momento era impossível dizer que eles em nada concerniam à vida escolar. A frase seguidamente repetida, “*todas as crianças são alunos de inclusão*”, que fazia alusão à igualdade de tratamento proposta na educação infantil, já não bastava para encerrar as demandas da diversidade que ali surgiam.

Dos aspectos elencados na proposta, a formação do “Núcleo de Desenvolvimento e Inclusão” foi o primeiro movimento realizado pela escola. Com o aumento expressivo de alunos diagnosticados com ou em investigação para diferentes transtornos do desenvolvimento, bem como com a popularização de discursos de especialistas da área da saúde entre educadores e famílias, surge a preocupação de qualificar o serviço oferecido pela instituição às crianças que apresentavam estes quadros e suas famílias. Para tanto, entendeu-se necessário a implementação daquilo que, no texto da Lei nº 13.146 — a Lei Brasileira de Inclusão —, no capítulo dedicado à educação, está referido como o “atendimento educacional especializado” (AEE). Citamos, para melhor exemplificar, os trechos em questão:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

.....
 III - **projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado**, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às

¹⁶ A política a qual nos referimos não diz respeito ao processo partidário e seus jogos de força, comumente referidos de forma pejorativa como *politicagem*. Fazemos menção à política no sentido da sua etimologia grega, *politéia*, como aquilo que concerne às decisões e aos procedimentos relativos à vida na pólis, ao comum.

características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

.....
 VII - planejamento de estudo de caso, de **elaboração de plano de atendimento educacional especializado**, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

.....
 X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de **formação continuada para o atendimento educacional especializado**;

XI - **formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado**, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio. (Lei nº 13.146, 2015, grifos nossos)

Ainda que a titularidade da escola em questão seja privada, qualquer escola precisa, para funcionar, de uma autorização pública, ficando submetida às diretrizes e normativas legais que regulamentam a educação no Brasil. Não é sem efeito que a primeira resposta ensejada pela discussão da inclusão escolar seja a nível *jurídico-administrativo* (Voltolini, 2019a; 2022), ou seja, da implementação de uma série de medidas que visam a garantia de um direito e a boa consecução de uma política. Fazemos coro à proposição de Rinaldo Voltolini (2019a), que aponta que:

Esse gênero de resposta para os problemas sociais [...] é característica de nosso tempo que acredita sobremaneira na capacidade da lei de realizar a justiça social e no poder da gestão para executar as ações necessárias ao bom andamento das coisas. (p. 2)

Desta forma, ao reconhecer a dimensão segregatória que permeia o seu cotidiano à revelia das suas boas intenções, a escola (habituada, pela lógica privada, à relação entre prestador de serviço e cliente) estabelece como objetivo primeiro a qualificação do atendimento às crianças com “necessidades educacionais especiais” (NEE). Este termo, cuja origem podemos localizar na Declaração de Salamanca (1994), refere-se àqueles alunos que, em razão de deficiência, transtorno do desenvolvimento ou problema de aprendizagem, encontram-se em desvantagem no seu processo educativo. Como explica Borges (2005, como citado em Bortolozzo, 2007),

[...] um aluno tem necessidades educacionais especiais quando apresenta dificuldades maiores que o restante dos alunos da sua idade para aprender o que está sendo previsto no currículo, precisando, assim, de caminhos alternativos para alcançar este aprendizado. (p. 3)

Situar a questão da inclusão no campo das necessidades nos aponta para a sua discussão ao nível da moral, ou seja, da “fabricação de bons hábitos” (Imbert, 2001, p. 14). Há um entendimento de que, pelo aperfeiçoamento de boas práticas, pode-se atingir uma pretensa

situação de igualdade, de não-conflito. A moral, afirma Imbert, preza pela ordem, pela precisão e classificação, “seu domínio é o do previsível, do simplificado e do controlável” (p. 18). O autor segue:

Deseja-se o imperativo categórico: isto é, deseja-se que um senhor absoluto seja instituído pela vontade de um grande número de indivíduos que têm medo de si e medo dos vizinhos: este senhor deve exercer uma ditadura moral [...]. Em poucas palavras, este apelo ao "senhor absoluto", trata-se de fazer calar "em si" e no "vizinho" o medo da diferença e da alteridade; de instaurar, para cada um, a ordem imaginária de uma pessoa e de uma comunidade unificadas, apropriada a suprimir qualquer marca da divisão e vedar o espaço a uma eventual criação. (Imbert, 2001, pp. 19)

Parece-nos que a noção de *necessidade* diz respeito, nesse sentido, ao acesso a um determinado *bem* — como no exemplo supracitado, a aprendizagem. Sobre isso, Lacan propõe, no seu seminário sobre a ética (1959-60/2008), que:

A longa elaboração histórica do problema do bem é centrada, no final das contas, na noção de como são criados os bens, dado que se organizam, não a partir de necessidades pretensamente naturais e predeterminadas, mas enquanto fornecem matéria para uma repartição, em relação à qual se articula a dialética do bem, na medida em que ela adquire seu sentido efetivo para o homem. [...] As necessidades do homem se alojam no útil. (p. 273)

Ou seja, centrar a discussão das práticas inclusivas apenas em torno da acessibilidade e da adaptação diz respeito a uma interpelação moral, como se a exclusão pudesse ser sanada por uma “justiça distributiva” que asseguraria o Eu de sua virtuosidade. Seria como se, ao alcançar os conteúdos propostos no currículo escolar por meio de adaptações, a criança com necessidades educacionais especiais superasse uma condição de *exclusão*. Como sintetiza Voltolini (2022), “não se deveria pensar que a questão do acesso igualitário aos bens resolve o problema da tensão social” (p. 98). Seria possível (e mais frutífero, diríamos) interrogar o discurso da inclusão a partir de uma abordagem ética. Nesse sentido, a ética coloca em cena as dimensões do sujeito e do seu desejo em relação a uma determinada discursividade, instalando um intervalo que possibilita questionar o que constitui tais “bons hábitos”. O próprio termo utilizado na proposta inclusiva, *necessidades* educacionais especiais, que representa a aspiração da escola em atender adequadamente os alunos que as apresentem, também nos faz pensar na sua relação com a dimensão desejante do sujeito. Como refere Lacan (1959-60/2008), “Não é possível reduzir a função do desejo fazendo-a surgir, emanar, da dimensão da necessidade” (p. 248)¹⁷. Tomar a questão pela via da necessidade, mais

¹⁷ Importa advertir que o conceito de desejo, tanto em Freud quanto em Lacan, é por demais complexo para ser abarcado no escopo desta dissertação, de modo que abordaremos alguns pontos que de modo algum pretendem esgotar a profundidade do tema.

adiante o veremos, também se situa no campo do Discurso do Capitalista (Lacan, 1972), lógica contemporânea de desenlace social.

O desejo, desde Freud o sabemos, é completamente heterogêneo à noção de necessidade. Enquanto a necessidade pode ser satisfeita, o desejo sustenta-se na sua inexorável insatisfação, pois o objeto com o qual se relaciona é sempre um objeto perdido, primordial. Lacan (1956-57/1995), no seminário acerca da relação de objeto, refere:

Freud insiste no seguinte: que toda maneira, para o homem, de encontrar o objeto é, e não passa disso, a continuação de uma tendência onde se trata de um objeto perdido, de um objeto a se reencontrar. [...] Uma nostalgia liga o sujeito ao objeto perdido, através da qual se exerce todo o esforço da busca. Ela marca a redescoberta do signo de uma repetição impossível, já que, precisamente, este não é o mesmo objeto, não poderia sê-lo. [...] Existe aí uma distância fundamental, introduzida pelo elemento essencialmente conflitual incluído em toda busca do objeto. (p. 13).

A impossibilidade de reencontro com o objeto perdido constitui a falta, que é causa do desejo. Só há desejo — e, portanto, sujeito — na medida em que o objeto de sua satisfação mantém-se sempre ausente, sempre além. Conforme Voltolini (2022), “o desejo cultua o objeto, o cerca, o contorna e não o consome; a consumição do objeto é a consumação do desejo — seu fim” (p. 74). Aqui se delinea um aspecto importante da interpelação ética à proposta inclusiva da escola: se a sua preocupação se situa no campo das *necessidades*, passíveis de serem satisfeitas, o nosso olhar se volta, desde a psicanálise, para a dimensão do *desejo*, que aponta sempre para o sujeito dividido. “Na questão da ética, trata-se de um engajamento que, ao mesmo tempo, fundamenta e desmonta: serve de fundamento ao sujeito, além de questionar a ordem e o controle do Eu adquirido na disciplina moral” (Imbert, 2001, p. 18). Esta discussão ainda nos acompanhará no decorrer da escrita, porém nos interessa, agora, retomar os caminhos do Projeto AMAR.

O processo de criação do grupo seguiu alguns passos. Em primeiro lugar, definiu-se em interlocução entre equipe diretiva, coordenação pedagógica e educadoras, os “alunos-alvo” do Núcleo, ou seja, aquelas crianças que, em razão de diagnóstico, suspeita ou dificuldade constatada, encaixavam-se em um critério de “maior necessidade de suporte nas rotinas”¹⁸ e seriam acompanhadas por uma educadora assistente responsável pelo Atendimento Educacional Especializado. Em seguida, para cada turma onde houvesse um ou mais alunos a serem acompanhados pelo Núcleo, foi designada uma educadora assistente — dentre as duas

¹⁸ Este critério parecia conter certa potência em contraste com a toada tecnicista em que as práticas inclusivas se veem tomadas atualmente. Ainda que não houvesse a pretensão de questionar o discurso pedagógico hegemônico e a sua perspectiva curricular, a discussão realizada pela equipe não pautou-se somente em aspectos clínicos ou de aprendizagem, mas abordou com considerável importância a dimensão transferencial e de afetação das educadoras com seus alunos.

que compunham, junto com a professora, a regência da sala — para responsabilizar-se mais diretamente pelo AEE. Aqui novamente o critério utilizado não foi primariamente técnico, pois nenhuma delas possuía cursos ou capacitações em Educação Inclusiva, Atendimento Educacional Especializado ou formações afins. Levou-se em conta um aspecto bem mais “vincular”, daquilo que poderíamos definir, com Voltolini (2022), como “sensibilidade identificatória” (p. 155), que diz menos de uma mestria das teorias e técnicas e mais de uma implicação subjetiva, uma abertura ao encontro e ao imprevisto do cotidiano.

Escolhidas as educadoras, convocou-se uma reunião¹⁹ com a equipe diretiva e pedagógica para apresentar-lhes a proposta do Núcleo e transmitir-lhes sua nova responsabilidade. As trabalhadoras foram informadas da necessidade de comparecer a encontros semanais, sob a minha coordenação, para aprofundar seus conhecimentos sobre o campo da Inclusão e para supervisionar suas práticas com os alunos acompanhados. Este processo duraria cerca de 9 meses. Ao serem convidadas a elaborar um nome para este novo grupo, elas propuseram “Projeto AMAR”, cujo verbo era uma sigla para as ações que definiram como concernentes ao trabalho inclusivo na escola: “Acolher a todos, Multiplicar os encontros, Aprender uns com os outros e Respeitar as diferenças”. Como já revelamos, nos interessará mais adiante ensaiar algumas reflexões sobre a dimensão amorosa do trabalho educativo a partir desse significante que aparece como produto acronímico dos outros quatro.

Assim, define-se a composição do grupo: eu, psicóloga escolar, na condição de coordenadora e responsável não apenas pela supervisão do trabalho das seis educadoras assistentes participantes, mas também pela sua instrução e orientação *técnica*. Ou seja, o entendimento subjacente na proposta era de que as educadoras deveriam ser preparadas para sua atuação a partir de conhecimentos psicológicos norteadores das práticas inclusivas. Sintoma de um tempo, sem dúvida, onde a autoridade sobre a inclusão *escolar* vem paulatinamente sendo retirada da escola — e do campo da educação como um todo — e atribuída aos especialistas da *saúde*.

Não podemos deixar de notar, neste contexto, o aspecto normativo e de controle que resta *não-dito* na construção do Projeto AMAR. O espaço do grupo serviria plenamente para o controle disciplinar das educadoras, que agora precisariam se reportar para uma instância técnica, supostamente superior, e por ela serem guiadas (mais ou menos coercitivamente).

¹⁹ Reunião esta da qual eu, enquanto psicóloga escolar, não tive conhecimento e não participei. Aliás, fui informada de todo o processo até aqui descrito muito mais adiante do que pareceria-nos adequado, haja vista a responsabilidade que também me cabia ali.

Não à toa, lembramos a proposição foucaultiana da indissociabilidade entre poder e saber, presente especialmente na sua noção de *dispositivo*.

Por dispositivo, refiro-me a uma espécie de — digamos — formação que, num dado momento histórico, teve como principal função responder a uma urgência. O dispositivo tem uma função estratégica dominante. [...] O dispositivo está sempre inscrito em um jogo de poder, mas está também sempre ligado a uma ou várias fronteiras do saber, que dele emergem mas também o condicionam. (Foucault, 1977/1994, pp. 299-300, tradução nossa)

Como refere Voltolini (2022), o procedimento de controle nos dispositivos inclui “a regulação de um saber; as estratégias de poder disciplinar; a própria hipervigilância comum ao modelo do panóptico; e, sobretudo, a leitura normatizante”²⁰ (p. 64). Aqui, nos permitimos um pequeno *détour* pois, ao apontarmos para o *não-dito* institucional que se entremeia na proposta do Projeto AMAR, parece-nos relevante abordar um operador que diz justamente da dimensão de *negatividade* de um enunciado: a saber, a noção de discurso em Lacan.

4.1.1. Sobre discursos e avessos

Um verdadeiro senhor não deseja saber absolutamente nada — ele deseja que as coisas andem. (Lacan, 1969-70/1992, p. 21)

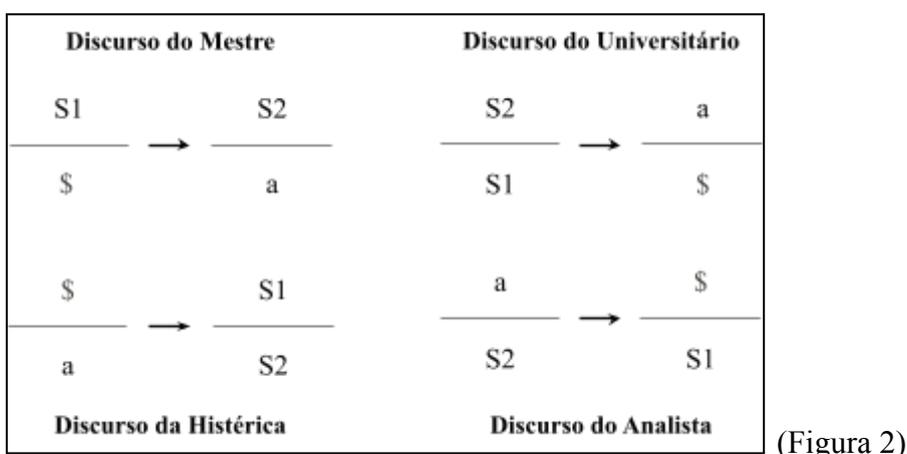
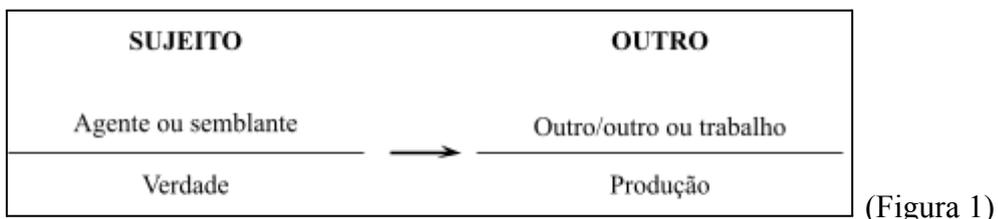
Lacan introduz os discursos como modalidades de laço social que, conforme Aurélio Souza (2008), procuram “dar conta de uma ligação entre o singular e o coletivo” (p. 109). Cada um dos quatro “discursos radicais” vem representar uma forma de enlaçamento e posicionamento em relação ao outro, fundamentado exclusivamente na linguagem. Os discursos radicais, ou oficiais, são o do mestre, do universitário, do analista e da histórica. Cada um deles, como Lacan aponta²¹, recobre uma das “profissões impossíveis” elencadas por Freud (1937/1996) — governar, educar e analisar — acrescidas de um quarto modo de laço: fazer desejar.

Cada discurso é apresentado por um matema específico que coordena quatro elementos: **a** (o objeto a: mais-gozar e objeto causa de desejo), **\$** (o sujeito barrado), **S1** (o significante mestre que ordena todos os outros) e **S2** (a cadeia significante ou o saber); em quatro lugares diferentes: lugar do agente ou semblante, lugar do trabalho ou Outro, o lugar da produção e o

²⁰ Voltolini prossegue, referindo-se a todo o projeto da educação inclusiva, dizendo que “mesmo quando tomado como resultante do avanço do debate democrático que lhe deu consistência formal, não está livre da visada normatizante da inclusão, originária do discurso moderno que a condicionou” (p. 64).

²¹ “Não se pode deixar de ver o recobrimento entre estes três termos e aquilo que distingo este ano como o que constitui o radical dos quatro discursos”. (Lacan, 1969-70/1992, p. 158)

lugar da Verdade. A rotação entre as quatro letras pelos quatro lugares resulta em um matema para cada discurso, representando as posições que um sujeito pode ocupar ao se dirigir ao campo do “outro significante” (Souza, 2008, p. 113).



Cada discurso recebe seu nome a partir da letra que ocupa o lugar do agente, daquele que é responsável pelo efeito do enunciado. Também importa situar dois tipos de impedimento em questão nos discursos: a *impotência* e a *impossibilidade*. A *impotência* se refere ao limite da conexão entre o lugar do agente e o lugar do outro significante, ou seja, não há qualquer relação intersubjetiva entre eles. A *impossibilidade*, por outro lado, diz respeito à disjunção entre o lugar da produção e o lugar da Verdade. Significa que “nenhum vetor ou mesmo nenhum elemento poderá alimentar o *lugar da Verdade*. [...] Nenhum *discurso* pode apreender o real que o causa” (Souza, 2008, p. 118-119, grifos do autor). Esta particularidade com relação à Verdade está em questão de formas diferentes em cada matema.

Passemos a uma breve explicação de cada um dos quatro discursos. O do mestre se constitui na relação de S1 (“a função de significante sobre a qual se apoia a essência do senhor”) no lugar de agente com S2 (o saber, “campo próprio do escravo”²²) no lugar do outro ou do trabalho. Como refere Aurélio Souza (2008),

²² Lacan, 1969-70/1992, p. 18.

Esse discurso, portanto, ao se reportar em sua história a Hegel, alude a essa relação entre o “senhor” e o “escravo”, deixando para este último a tarefa de fazer surgir um *Saber*, em “outro lugar”, que não do lado do “senhor”. Mesmo assim, neste dispositivo linguageiro, o que preocupa ao “senhor” não é simplesmente o Saber que é produzido pelo escravo, mas um poder. (p. 125, grifos do autor)

Ou seja, a preocupação do mestre não está em saber, mas em dominar, em instituir um poder e uma ordem na qual dele nada escape. O sujeito barrado (\$) na posição da Verdade se constitui como causa do discurso. Ele demonstra que há uma falha estrutural na pretensão de que tudo “ande bem”, pois o sujeito dividido nunca pode ser apreendido na sua totalidade, algo sempre restará e carregará seus efeitos.

No discurso histórico, há um questionamento da “relação que o Mestre estabelece entre a verdade e o saber”, pois “nenhum saber pode esgotar a verdade” (Voltolini, 2022, p. 45). Nele, o sujeito barrado dirige-se a um outro, significante-mestre, no intuito de que este lhe diga algo sobre o seu sintoma. No lugar da produção, encontramos S2, o *saber inconsciente*, revelado por Freud na escuta de seus pacientes. Com relação à Verdade, Kelly Brandão (2014) dirá que

[...] o mestre se põe a produzir saber, incitado pelas interrogações, porém vê-se diante de uma falta estrutural, marcada pela impossibilidade de saber tudo sobre o desejo, o que denuncia a impotência que subjaz a toda ânsia de domínio. (p. 80)

Com relação ao discurso analítico, Lacan o situou como o avesso do Discurso do Mestre²³. O *a* no lugar de agente faz a função de *semblante* de objeto, mantendo-se como causa de desejo. No lugar do semblante, diz Lacan (1969-70/1992), “ele deve se encontrar no pólo oposto a toda vontade, pelo menos confessada, de dominar” (pp. 65-66). Lugar de dominação que corresponde, lembremos, à posição de mestria. O Discurso do Analista também coloca em cena uma outra relação com a dimensão do saber. Tomado pelo Mestre como unívoco, sem furos e tangível, o saber proposto pela psicanálise é não-todo, justamente porque o inconsciente “*não diz tudo*” (André, 1998, como citado em Silva, 2014, p. 80). No lugar de trabalho, o sujeito interroga o seu desejo e, com isso, implica-se com o trabalho de seu saber inconsciente.

Por fim, o discurso universitário é aquele em que o Saber (S2) ocupa o lugar de agente. Lacan (1969-1970/1992) refere que “em sua disposição fundamental, é o que mostra onde o discurso da ciência se alicerça” (p. 97). Trata-se de um discurso rígido, que visa uma completude, um tudo-saber. O S2 no lugar do agente tem “o lugar dominante na medida em

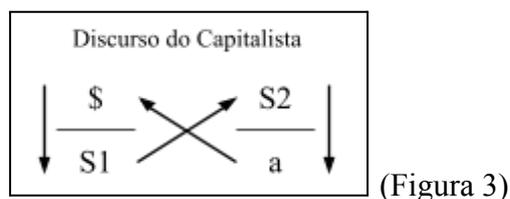
²³A homofonia na língua francesa entre *envers* (avesso) e *en vers* (em direção à verdade) é onde Lacan se apoia para argumentar que “o avesso é também aquilo que porta algo da verdade do verso” (Voltolini, 2022, p. 18).

que foi no lugar da ordem, do mandamento, no lugar primeiramente ocupado pelo mestre que surgiu o saber” (Lacan, 1969-1970/1992, p. 97). Isso implica que há espaço somente para a *confirmação* dos saberes já acumulados e consolidados, e aquilo que destoa não se inscreve, é excluído. O outro, aqui, é tomado como objeto do saber e, como refere Voltolini, “é aí que se torna legítimo chamar esta relação com o saber de aplicação — (a) plicação”²⁴ (2022, p. 42). A pretensão maior do Discurso do Universitário é garantir ao saber uma forma universal, não perpassada pela dimensão do desejo, possibilitando a sua replicabilidade. Assim, “o Saber não tem cara, não tem nome, porém retira dos títulos acadêmicos sua força e poder de convencimento” (Silva, 2014, p. 82).

Em 1972, todavia, Lacan revisita a sua posição acerca do que constituiria o “discurso da ciência” a partir da proposição do Discurso do Capitalista, ou *discurso do mestre moderno* (Lacan, 1972). Ele explica:

[...] uma pequenininha inversão simplesmente entre o S1 e o \$... que é o sujeito... basta para que isso ande como sobre rodinhas, não poderia andar melhor, mas, justamente, anda rápido demais, se consome [consomme], se consome tão bem que se gasta [consume]. (Lacan, 1972, pp. 17-18)

Este seria um discurso “a mais” em relação aos outros quatro, e comporta uma série de particularidades na sua formulação (Soler, 2011). O Discurso do Capitalista comporta um paradoxo: enquanto os outros quatro são modalidades de efetivação dos laços sociais, característica representada pela seta que se dirige do campo do sujeito para o campo do Outro, o Discurso do Capitalista opera justamente desfazendo o dito laço. Nele, o sujeito se refere somente a si mesmo, o que fica claro ao observarmos a escrita do matema:



Há, primeiramente, a inversão das posições do sujeito (\$) e do significante-mestre (S1) em relação ao Discurso do Mestre. Conforme Voltolini (2022):

²⁴ Lacan, em relação ao objeto do Discurso do Universitário, propõe o neologismo *astudado*: “O estudante se sente *astudado*. É *astudado* porque, como todo trabalhador — situem-se nas outras pequenas ordens —, ele tem que produzir alguma coisa” (1969-1970/1992, p. 98, grifos do autor). O estudante se tornaria, então, mero porta-voz de um conhecimento concebido com o propósito de ser reproduzido.

Essa inversão escreve, fundamentalmente, a grande mudança que há entre o Discurso do Mestre e o do capitalista, que nada mais é que a versão neoliberal do Mestre. Enquanto no Discurso do Mestre o sujeito se encontra condicionado pelo discurso e sua estrutura, no do capitalista ele se acreditaria livre desse condicionamento por autodeterminação [...]. (p. 73)

Essa autodeterminação se faz ver também na inversão da seta que liga o lugar da verdade com o do agente. Diferentemente dos outros quatro discursos, onde a direção *verdade* → *agente* explicita que há sempre uma verdade que condiciona o agente naquilo que faz e fala, no Discurso do Capitalista o agente *controla* a verdade: o capitalista se crê Mestre do discurso, um sujeito autoengendrado. Outra exceção está na seta que liga diretamente o objeto a (no lugar da produção) com o sujeito barrado (no lugar do agente). Tomando a explicação de Kelly Brandão (2014), entendemos que “no discurso do capitalista, somos convidados a nos relacionar com objetos-mercadoria, balizados pelo dinheiro, e assim ficamos reduzidos ao papel de consumidores. [...] As relações sociais não estariam centradas nos laços com outros sujeitos, mas com objetos” (p. 89). A dimensão do desejo vê-se reduzida a da *necessidade* que pode ser suprida inteiramente pelos objetos de modo que nada falte. A noção dos discursos, em Lacan, permite não apenas compreender e analisar as diferentes posições que o sujeito pode ocupar, mas também constitui-se num dispositivo para leitura e intervenção no social, especialmente acerca das suas transformações, “levando-se em conta estas novas formas de Saber que têm surgido nesse período da modernidade” (Souza, 2008, p. 181).

Tendo situado este importante operador para qualquer leitura que pretenda avançar além da simples consideração dos enunciados, agora nos toca tomá-lo para algumas considerações. O Discurso do Mestre é aquele que circula nas instituições, que diz respeito à manutenção das suas rotinas, da sua previsibilidade e, por óbvio, de seu poder. Quando examinamos o processo de construção do Projeto AMAR na escola, não nos custa muito perceber a sua pretensão de controle, bem como a aspiração de um alinhamento a um certo “discurso oficial” da inclusão, que asseguraria a sua adequação às “boas práticas”. A pedra no seu caminho, por assim dizer, é a impossibilidade estrutural de tudo saber e controlar, inerente ao próprio discurso e revelada pelo imprevisto da experiência. Por detrás da proposta de formação e capacitação para as práticas inclusivas, parecia haver uma expectativa de que, com a presença de uma integrante da equipe técnica na coordenação do grupo (a psicóloga escolar), se exercesse alguma forma de direcionamento e supervisão das educadoras que garantiria à escola seu total alinhamento ao discurso oficial. Mas de que forma operou o grupo do Projeto AMAR?

4.1.2. O processo grupal

Pensar os grupos desde uma lógica da incompletude define um modo de ler e uma direcionalidade nas intervenções, mas basicamente indica que o coordenador trabalhará sabendo que não há palavra, e portanto tampouco interpretação, que possa cobrir de forma absoluta o real do grupo.” (Jasiner, 2007, p. 153, tradução nossa)

A escola faz um pedido que é tão claro no que diz quanto no que deixa de dizer. A noção desse não-dito, entretanto, só a encontramos neste momento posterior, na releitura dos diários clínicos e na elaboração da experiência grupal. Ainda que não a tivesse apreendido com clareza no momento, é interessante observar que algo de uma *subversão* da ordem institucional já se fazia presente. Esta vinheta do primeiro encontro do grupo nos aponta para tanto:

“Digo que, além de um espaço de supervisão e elaboração de documentos, também espero que ali tenhamos confiança e intimidade para falar dos sentimentos suscitados nas relações com as crianças e colegas, que ali elas não serão julgadas ou cobradas, pois para mim é muito valioso que possam ser 100% francas.”

Relevando a hipérbole da impossível franqueza total, examinemos este pequeno fragmento. Na primeira reunião vemos, logo em seus primeiros movimentos, que o contrato firmado entre o grupo aponta muito mais para a experiência psicanalítica do que para um dispositivo de controle. O convite à franqueza e à confiança lembra — guardadas as proporções — a regra fundamental de uma análise: fale tudo que lhe vier ao pensamento sem censuras nem julgamentos. Se retomamos a escrita dos discursos, é no Discurso do Analista — que se constitui como avesso do Discurso do Mestre — que o sujeito barrado ocupa o lugar do *trabalho*, colocando-se a interrogar seu próprio desejo e produzir um saber seu, no qual está completamente implicado. Não procuramos situar esta experiência como correlata àquela dos grupos terapêuticos (mas é possível haver algo do analítico ali presente sem que se configure uma análise), o que queremos demarcar é que houve uma tentativa de *subverter* a mestria institucional. Ou seja, para além de um espaço que priorizasse uma formação de abordagem “cientificizante com método dedutivo”, se constituiu um trabalho de escuta e discussão de abordagem “clínica com método indutivo” (Voltolini, 2023, p. 30). De saída, observamos um efeito deste contrato:

Dolores²⁵ se dá conta de que, ao tentar escrever alguns tópicos sobre Ana [aluna de sua turma acompanhada pelo projeto] para a primeira reunião, achou-se muito “rígida”, somente elencando aspectos negativos ou suas faltas. Diz que ficou impressionada pois não achava que via a menina assim no dia a dia.

A educadora se interroga, questiona a leitura que vinha fazendo de sua aluna até então. Parecia haver certa cristalização da menina em um lugar desvalorizado, desde onde não poderia atingir os objetivos propostos na mesma medida que seus colegas. Não se tratava de um malquerer por parte da profissional, mas sim de uma dificuldade em tomá-la, como todas as outras crianças, em uma posição de *aluno* — ou seja, aquele sujeito que possui um não-saber superável pelo processo de aprendizagem. Ao se propor a construir um relato sobre Ana para que pudesse apresentar suas observações ao grupo, Dolores se depara com um estranhamento que permite a formulação de uma pergunta: por que tamanha *rigidez* (para repetir o seu significante)? Por que voltava-se apenas para o que a criança *não conseguia*? Parece-nos que seu exercício de escrita implicou em uma dimensão de alteridade que pôs em xeque sua certeza — e é nos interstícios dela que encontramos terreno fértil para uma mudança de posição, uma reconfiguração do olhar. Esta cena, que ocorre logo no primeiro encontro, dá a medida dos movimentos discursivos que foram possíveis no decorrer das reuniões.

É nesta esteira que se arma o dispositivo grupal, como aquilo que, com Graciela Jasiner (2007), podemos nomear como *Grupos Centrados em uma Tarefa (GCT)*. Jasiner pensa o trabalho com grupos como uma forma “de poder ajudar a contornar o insuportável, o inominável de outro modo, fazendo borda” (2007, p. 22, tradução nossa).

A coordenação desses grupos se orienta no sentido de ir traçando os tecidos de uma “trama” grupal enquanto se propicia o protagonismo do sujeito, e criando um espaço de alojamento subjetivo, de instalação de uma demora, de um intervalo, ao mesmo tempo que de tempos de conclusão que gerem condições para a produção do próprio. (pp. 27-28, tradução nossa)

A tarefa será um eixo sobre o qual o grupo se organiza. Ela assume o estatuto de processo criador, onde algo novo poderá se produzir no enlaçamento de uma trama grupal e de um traço singular do sujeito.

A tarefa de um grupo marca rotas transitáveis para que, em sucessivas voltas, esse horizonte do único, dos sentidos constituídos, vá se deslocando. Deslocar um campo é tirá-lo do domínio das lógicas únicas, distorcê-lo abrindo caminho a uma multiplicidade de lógicas. (p. 36, tradução nossa)

²⁵Todos os nomes mencionados são fictícios.

Se entendemos o Projeto AMAR como um GCT e tomamos a discussão da educação inclusiva como sua tarefa, o seu horizonte era o *avesso* daquele almejado pela escola, a saber, a consolidação das boas práticas e a qualificação técnicas das educadoras. Tomada pela psicanálise, não me parecia tão pertinente que o grupo dominasse critérios diagnósticos da psiquiatria infantil, técnicas de manejo e regulação emocional, maneiras de adaptar atividades, dentre outros conhecimentos em voga no momento. Estes temas dizem muito mais dos “sentidos constituídos” apontados por Jasiner, que proporcionam a leitura de qualquer cena a partir de uma chave única, numa relação de exterioridade com o contexto. Assim, o trajeto dos encontros enveredou para uma ampliação da sua discussão. Pouco a pouco as educadoras deixaram de abordar apenas aqueles alunos elencados no rastreio inicial do projeto e se puseram a falar das questões que as tomavam: outras crianças que, por diversos motivos, lhes afetavam, indagações acerca da sua posição e do seu trabalho, as relações entre colegas e com a instituição. Tratou-se, nos parece, de uma torção do trabalho voltado às *crianças de inclusão* para a *inclusão de um saber das educadoras* no seu campo de referências e no seu discurso.

A tarefa do grupo é o seu trabalho, aqui entendido como ato criativo que possibilita a produção de giros discursivos. Em um primeiro momento da configuração grupal, não raro observamos uma profusão de queixas, uma postura reivindicativa dos participantes com relação a tudo aquilo que entendem como um problema. Nessa *histericização do discurso*, há uma interpelação do outro (no caso, o coordenador) para que este produza as soluções para seus problemas, produza um saber. A queixa, Jasiner defende, é propícia para produzir “alojamento subjetivo” (p. 28), ou seja, constituir a trama grupal que enlaçará seus membros. Ainda assim, é preciso avançar. O coordenador, atravessado pela psicanálise, apontará para os participantes que não é ele que possui as respostas para o seu pedido. O tempo da queixa “possibilita introduzir uma demora e propicia o advento de alguma pergunta” (p. 175). É aqui que se coloca a possibilidade de construir um *savoir-y-faire-avec*²⁶ (Lacan, 1976-77), ou seja, um “saber fazer ali com isso”, que dirá de como cada sujeito vai operando com a sua falta, com aquilo que escapa.

Operar com a falta não significa manter-se petrificado em angústia, bem sabemos que a falta é motora da criação. Considerá-la implica em renunciar a “leituras que ofereçam uma promessa de visibilidade e transparência” (Jasiner, 2007, p. 173). Suspensão de sentidos prévios que possibilita trilhar novas rotas que deem “uma volta a mais” em uma discussão, saída de sentidos comuns e moralizações. Neste momento, tendo abordado o desejo, o trabalho

²⁶ “*Savoir-y-faire* é outra coisa que *savoir-faire*. Isto quer dizer se desembaraçar” (Lacan, 1976-77, p. 26, tradução nossa).

(grupal) e a falta, nos direcionamos para esta interessante característica do grupo: o verbo “AMAR” que integra seu nome. *Amar* — verbo — e não *amor* — substantivo —, no mesmo sentido em que Lacan retoma, em seu seminário acerca da transferência (1960-61/2010), a passagem do lugar de *amado* para o lugar de *amante*²⁷. Pela complexidade inerente ao tema, dedicaremos uma seção para desvendá-lo.

²⁷ “Para dizê-lo nas fórmulas às quais chegamos, vocês verão aparecer claramente o amante como o sujeito do desejo — com todo o peso que tem para nós este termo, o desejo — e o amado como aquele que, nesse par, é o único a ter alguma coisa” (Lacan, 1960-61/2010 , p. 50).

4.2. Amar como projeto: O amor e o ato educativo

Não estou ali, afinal de contas, para o seu bem, mas para que ele ame. Isso quer dizer que devo ensiná-lo a amar? Certamente, parece difícil elidir essa necessidade — quanto ao que vem a ser amar e o que vem a ser o amor, há que dizer que as duas coisas não se confundem. (Lacan, 1960-61/2010, p. 26)

Seria impossível abordar a temática do amor em psicanálise sem tomar a noção de transferência, conceito fundamental do método psicanalítico encampado por Freud e tantas vezes revisitado por diferentes psicanalistas no seu desenvolvimento. Escolheu-se traduzir por “transferência” o termo em alemão *Übertragung*, que também significa “transmissão, contágio, tradução, versão, e até audição” (Maurano, 2006, p. 15). Tomá-la nestas outras dimensões que a palavra alemã comporta também nos será de grande valor na consideração dos aspectos transferenciais em jogo no laço educativo.

Freud, antes mesmo de iniciar sua clínica, acompanhou o célebre caso de Anna O., jovem tratada pelo médico Josef Breuer, seu “patrono filantrópico” e posterior parceiro na escrita dos Estudos sobre a Histeria. Breuer realizava com a paciente um método de sugestão hipnótica que permitia a dissipação do fenômeno histérico a partir da explicitação do evento que o gerou. O tratamento de Anna O., no entanto, encontrou seu fim de maneira desastrosa, com o médico abandonando o caso e o próprio método catártico que vinha utilizando em razão do apaixonamento da paciente²⁸. É justamente este fracasso que suscita em Freud a elaboração da ideia de transferência, considerando-a como um fenômeno espontâneo da relação médico-paciente que põe em cena uma série de afetos intensos concernentes à realidade psíquica do sujeito em questão. No texto “A dinâmica da transferência” (1912/2010), Freud dirá que tal investimento ocorre a partir de modelos, “*clichés*”, advindos de experiências com as figuras primordiais da vida daquele sujeito que definirão “um certo modo característico de conduzir sua vida amorosa” (p. 135). Foi onde Breuer encontrou o limite de seu trabalho que Freud pôde inaugurar o seu, a saber, na dimensão do sexual que rege os investimentos de energia psíquica do paciente em suas relações. Nas Conferências Introdutórias à Psicanálise (1917/2014), ele aponta para a forma com que o psicanalista deverá abordar a transferência no tratamento de seus pacientes:

Nós superamos a transferência demonstrando ao doente que seus sentimentos não têm origem na situação presente nem se aplicam à pessoa do médico, mas repetem algo que já lhe ocorreu no passado. Desse modo, nós o obrigamos a transformar sua repetição em lembrança. A transferência, que, afetuosa ou hostil, parecia significar a

²⁸ “No começo da experiência analítica, vamos lembrar, foi o amor” (Lacan, 1960-61/2010, p. 13).

mais forte ameaça ao tratamento, torna-se então seu melhor instrumento, aquele com o qual podem se abrir os mais cerrados compartimentos da vida psíquica. (p. 588)

É interessante sublinhar esta pontuação freudiana: a transferência torna-se *o melhor instrumento* do tratamento analítico. Ela será, inclusive, a condição preliminar para o estabelecimento de uma análise, pois é a partir da transferência que o sujeito poderá endereçar uma pergunta ao analista, imputando-o com um saber sobre aquilo que lhe aflige. Neste sentido, Lacan abordará a transferência para além de uma pura repetição das relações primordiais do paciente, pois existe uma importante dimensão de saber que inaugura uma análise; aquilo que o autor chamou de *sujeito suposto saber* (Lacan, 1967-68). O sujeito supõe que no campo do Outro está localizada a verdade última sobre si mesmo e que o analista, encarnando esta função, viabilizará o acesso a tal saber. Este crédito dado ao Outro, refere Denise Maurano (2006), produz como efeito o amor, ou melhor, a demanda de amor — de ser amado. Demanda de consistência, de sentido, que dirá de uma modalidade imaginária de amor, voltada aos objetos. Frente a esta demanda, não cabe ao analista atendê-la, principalmente porque o desejo que ela veicula é da ordem do impossível. A resposta analítica a este pedido dirá da transmissão da falta, que coloca o amor em sua face simbólica. “O amor é dar o que não se tem”, nos diz Lacan (1960-61/2010, p. 49), no sentido de que aquilo que se tem para dar é a *falta*. Nessa perspectiva, pode-se oferecer meios de operar com esta falta, situando-a no campo da criação, do ato. “Ao invés do sujeito buscar seu sentido na passividade de seu clamor por ser amado, enclausurado na exigência de reciprocidade, poder regozijar-se com sua atividade de amar” (Maurano, 2006, p. 48).

A transferência coloca em cena a inseparável relação entre o amor e o saber, apontando para o caráter erótico de todo e qualquer laço que um sujeito estabelece. Erótico, salientamos, não no sentido estrito de sua genitalidade, mas no sentido que concerne uma pergunta acerca do desejo. Se iniciamos esta seção abordando a dimensão transferencial, isto se deu pelo entendimento de que não podemos falar plenamente do que se passa no par educador-aluno sem mencionar este aspecto de sua relação e seus desdobramentos. No texto “Sobre a psicologia do colegial”, Freud (1914/2012) traz importantes observações sobre este laço:

Não sei o que mais nos absorveu e se tornou mais importante para nós: as ciências que nos eram apresentadas ou as personalidades de nossos professores. De todo modo, esses eram objeto de um contínuo interesse paralelo, e para muitos de nós o caminho do saber passava inevitavelmente pelas pessoas dos professores. [...] No fundo os amávamos bastante, quando nos davam um motivo qualquer para isso. (pp. 419-420)

Esta fala, proferida na ocasião do quinquagésimo aniversário da escola onde Freud havia estudado, nos aponta para o impasse absolutamente atual que observamos no campo

pedagógico: a tentativa de supressão da dimensão subjetiva do laço educativo. O discurso pedagógico contemporâneo, influenciado por uma lógica utilitarista do rendimento, situa a relação ensino-aprendizagem em uma espécie de equação onde o professor utilizará o melhor método possível para que o aluno absorva todo o conteúdo necessário e o resto seja, preferencialmente, zero — uma máquina perfeita. Ocorre que, como Freud habilmente aponta, o caminho do saber passa inevitavelmente pela pessoa do professor. Isso implica considerar o educador como aquele cuja função é a de *apresentar* os objetos do mundo à criança e, com isso, investí-los de uma certa *extraordinariedade*. Se o discurso pedagógico tecnocientífico valoriza a “função objetiva” do professor como um intermediário entre o aluno e o conhecimento, nos cabe retomar a “presença subjetiva” do educador como determinante para os processos de aprendizagem (Voltolini, 2019b).

No seminário em que aborda a transferência, Lacan detém-se em uma extensa apreciação d’O Banquete, de Platão, discutindo a temática do amor presente na obra. Em uma das lições, se ocupa de um termo grego ali utilizado: *agalma*. Lacan situa o seu significado dizendo que “*agallo* é *enfeitar, ornamentar*, e *agalma* significa, com efeito, à primeira vista, *ornamento, enfeite*” (Lacan, 1960-61/2010, p. 174, grifos do autor). No entanto, prossegue afirmando que “não é tão simples assim”, e que “o importante é o que está no interior. *Agalma* bem pode querer dizer ornamento ou enfeite, mas aqui, antes de mais nada, joia, objeto precioso — algo que está no interior” (p. 177, grifos do autor). Isto que se encontra no interior, escondido, Lacan nos lembra que remete ao *Che vuoi? — o que quer você (de mim)?* — pergunta endereçada ao Outro, que constitui o desejo do sujeito como sendo sempre voltado a esta alteridade.

O *agalma* diz justamente desta personalidade do educador apontada por Freud como objeto de interesse do aluno. Ainda que o avanço dos métodos pedagógicos ditos “ativos” tenha se centrado cada vez mais em termos de uma simples função do professor na “mediação” do acesso da criança aos conhecimentos, é impossível considerar que qualquer aprendizagem se dê fora de um jogo relacional. Isto não implica em retomar antigas fórmulas educativas onde o aluno se vê em uma posição passiva frente aos objetos de conhecimento. Pelo contrário, tomar a criança como capaz de formular perguntas sobre si e sobre o mundo possibilita reconhecermos a particularidade do seu momento constitutivo e entendermos, justamente por isso, o lugar que os adultos a sua volta tomam nas suas elaborações. Ou seja, o educador jamais é anônimo para a criança, se torna objeto do seu interesse na medida em que,

ao apresentar-lhe o mundo e seus objetos, coloca neles uma dimensão de *dom*, de *brilho*²⁹. A aprendizagem não possui uma simples função de uso para o aluno, pelo contrário, ela se dá em uma teia complexa de sentidos onde o seu valor repousa na dimensão erótica deste laço. Nesse sentido, Voltolini (2019b) explica:

É simplesmente por existir enquanto tal e possuir e apresentar sua sexualidade própria, que o adulto intervém com a criança. Ele dispara a questão nela sem o saber, [...] mas é realmente impensável que a criança chegue a ela sem o concurso deles [seus mestres]. Eles ocupam uma especial posição, delimitada por relações amorosas, que determinam, de modo decisivo, o engendramento da dita questão. Em uma palavra, é simplesmente por serem ‘adultos interessantes’ que eles intervêm. (p. 378)

Aqui retomamos a tradução mencionada anteriormente do termo *Übertragung* que, além de transferência, também significa transmissão e contágio. Não seriam essas, podemos argumentar, funções importantes de um educador? Transmissão, em primeiro lugar, pois esta é uma dimensão incontestável de qualquer educação (ou assim deveria sê-lo). Neste sentido, Hannah Arendt compreende que a tarefa educativa diz respeito à introdução da criança no mundo e, especialmente, nas suas *tradições*. A tradição diz respeito, na concepção arendtiana, não a um conjunto de símbolos e práticas de uma geração anterior, mas sim a um legado, um saber de uma cultura e, como a própria autora explica, ao “fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado” (Arendt, 1961/2011, p. 130). Em termos psicanalíticos, a transmissão de uma tradição refere-se às marcas simbólicas (Lajonquière, 1999) que permitirão ao sujeito situar-se neste mundo que o antecede e que também o ultrapassará, uma herança ligada a um saber. A escola na contemporaneidade se vê muito mais no papel de uma agenciadora de aprendizagens do que na sua função de transmissão e responsabilidade pelo mundo. Ainda assim, é impossível suplantar esta dimensão de transmissão presente em qualquer aprendizagem.

Isto nos leva à seguinte tradução possível de *Übertragung*: contágio. Uma criança não aprende simplesmente por ser suficientemente instrumentalizada para tanto, ela aprende por *imersão*, por se ver *contagiada*. Recordo, aqui, as observações das aulas de musicalização realizadas com as turmas da escola. Nelas, a profissional responsável — uma exímia tecladista — sempre dispunha uma série de instrumentos que os alunos poderiam manusear livremente para acompanhar as músicas que tocava em seu teclado. Ocorre que as crianças demonstraram um interesse muito maior pelo teclado da educadora do que pelos pequenos instrumentos de madeira, apressando-se a se posicionar ao seu lado e acompanhar o seu

²⁹ Ainda sobre o *agalma*, Lacan diz: “Em suma, uma ideia de brilho está escondida ali na raiz” (1960-61/2010, p. 181). E prossegue: “Isso basta para nos indicar que o importante é o sentido *brilhante*, o sentido *galante*, pois este termo vem de *gal*, brilho no francês antigo” (p. 184).

talentoso dedilhar com suas mãozinhas. Sem dúvida os chocalhos, flautas, tambores e pandeiros produziam sons interessantes, mas nenhum deles estava tão investido, tão valorizado quanto o teclado! Mais do que uma técnica, o que estava em jogo ali era justamente a dimensão amorosa, erótica, da relação da educadora com aquele objeto (que certamente também era prenhe de significações para ela) e que as crianças captavam com fascínio.

Há também, importa mencionar, o outro lado desta relação. Não apenas os educadores são objeto de interesse das crianças, mas os próprios alunos afetam e suscitam um sem número de questões nos seus educadores. Já em Freud, na *Introdução ao Narcisismo* (1914/2010), temos notícias deste efeito que a criança pode produzir no adulto:

Quando vemos a atitude terna de muitos pais para com seus filhos, temos de reconhecê-la como revivescência e reprodução do seu próprio narcisismo há muito abandonado. [...] O amor dos pais, comovente e no fundo tão infantil, não é outra coisa senão o narcisismo dos pais renascido, que na sua transformação em amor objetal revela inconfundivelmente a sua natureza de outrora. (pp. 36-37)

O narcisismo é precisamente o campo do amor, do investimento fálico que dá consistência ao Eu. Lacan também refere, neste sentido, que a relação do narcisismo é “a relação imaginária central para a relação inter-humana” (1955-56/1988, p. 110). No encontro entre educador e aluno, estão presentes não apenas as marcas da própria criança que um dia foi o educador como também aquilo que lhe foi incutido em termos de formação profissional acerca do que seria a criança esperada pela pedagogia, o imaginário de um aluno ideal para a aprendizagem.

A sala de aula, longe de ser um ambiente asséptico e controlado, tem muito mais o aspecto de um caldeirão onde diferentes experiências e modos de vida se encontram e fervilham, criando um caldo de espontaneidade e imprevistos que ultrapassam até os planejamentos mais cerrados. E mesmo estes planejamentos, métodos e teorias pedagógicas não podem escapar da posição subjetiva e psíquica do educador, que se imiscui no seu olhar e direciona suas interpretações. No seu conhecimento técnico (da ordem da consciência) se infiltra constantemente o seu saber (da ordem do inconsciente), direcionando sua percepção, induzindo seus atos. As brincadeiras e provocações feitas entre colegas sobre aquele que seria o “favorito do(a) professor(a)” dão notícias desta dimensão de afetação que se presentifica na relação educador-aluno e que não deixa de ser percebida por estes. Na educação infantil, onde o contato corporal e o brincar encontram um lugar mais privilegiado, é praxe escutarmos as educadoras admitindo seus “chamegos”, ainda que na maioria das vezes não consigam localizar concretamente quais seriam os motivos desta ou daquela preferência.

A afetação, no entanto, também pode dizer respeito à angústia sentida pelo educador frente a determinada criança. Uma professora, certa feita, me confidenciou que durante a adaptação de um de seus alunos — um menino com entraves estruturais importantes na via de uma possível psicose infantil — ela sentiu-se tão tomada pelas dificuldades dele e por sua própria sensação de impotência que, nas suas palavras, “ficou três meses sem menstruar”. Ainda que não entremos no mérito de uma leitura clínica desta manifestação, operação que nos exigiria um *setting* e um enquadre específicos, entendemos que esta vinheta é ilustrativa do fracasso de qualquer tentativa de suprimir a dimensão absolutamente subjetiva e singular que se coloca no laço entre um educador e uma criança. Que ela escolha imputar-lhe o poder de atrasar seu ciclo menstrual é algo que nos aponta para os desdobramentos imaginários dos efeitos produzidos por um ou outro traço do menino na professora.

Despir a educação da sua faceta amorosa é tratá-la, nos moldes da empresa pedagógica, pura e simplesmente como ensino. Por consequência, reduzir a educação ao ensino é também retirar-lhe a potência de transmissão: da falta e do saber fazer com ela. No capítulo dedicado à discussão dos diários clínicos elaborados durante o Projeto AMAR, traremos algumas vinhetas e falas de educadoras que, esperamos, trarão mais consistência para o percurso até aqui encampado e farão com ele algumas costuras. Veremos especialmente as nuances das posições adotadas pelas profissionais, as formas com que abordam o trabalho e seu reconhecimento, o seu saber e seus limites. Acima de tudo, nos importa demonstrar como o significante surgido a partir da sigla — AMAR — permeou, na sua dimensão de ato, todo o trabalho possível no grupo.

4.3. O lugar da psicóloga escolar

Não se trata de formar o educador, como se ele não existisse. Como se houvesse escolas capazes de gerá-lo, ou programas que pudessem trazê-lo à luz. Eucaliptos não se transformarão em jequitibás, a menos que em cada eucalipto haja um jequitibá adormecido. O que está em jogo não é uma técnica, um currículo, uma graduação ou pós-graduação. Nenhuma instituição gera aqueles que tocarão as trombetas para que seus muros caiam. (Alves, 1980, p. 19)

Em que termos o psicólogo é chamado à cena escolar? Historicamente, a associação entre pedagogia e psicologia se deu na medida em que a ciência psicológica fornecia condições para a compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. A psicologia foi também especialmente requisitada para explicar por que estes mesmos estudantes eventualmente não aprendiam e não (co)respondiam à disciplina escolar. Em relação ao professor, sua contribuição estaria na consideração de um aspecto “afetivo” em questão na vida das crianças e adolescentes capaz de mobilizar ou não suas capacidades cognitivas e intelectuais, facilitando ou dificultando a apropriação dos conhecimentos. Grosso modo, tornou-se mais um conteúdo a ser ministrado nos cursos de formação docente.

Um psicólogo, então, é convocado a adentrar a escola uma vez que se supõe que ele será capaz de deslindar determinados problemas que travancam o bom andamento institucional. Problemas estes, bem entendido, que pouco ou nada apontam para a instituição em si e seus modos de reprodução do estabelecido, mas que, quando resolvidos, garantem uma sensação generalizada de eficácia e alívio (até que o novo problema se apresente). Este aspecto de repetição é flagrante da cristalização discursiva em que amiúde vemos as instituições escolares. A própria escrita do Discurso do Mestre demonstra a sua forma de resolução:

$$\begin{array}{c} S1 \\ \hline \$ \end{array}$$

Para que as coisas andem, aquilo que diz respeito ao sujeito (\$) deve ficar suprimido, recalcado. No lugar da verdade, entretanto, o sujeito barrado não tem como não apontar para a ineficácia de qualquer solução que se pretenda definitiva em função da inexorabilidade do seu desejo. Assim, a escuta proporcionada pela instituição encontra seu limite na manutenção da sua própria existência. Escuta-se o enunciado e não a enunciação, ou ainda, a queixa e não o queixar-se.

A menção feita até aqui ao psicólogo na escola e não ao psicanalista não foi fortuita. Pelo contrário, é a partir dela que começamos a explicitar o lugar (discursivo, por que não?) desta autora, psicanalista em formação, cujo cargo na escola em questão era objetivamente de psicóloga escolar. Tendo sido contratada para *resolver* — para dar respostas que não desviassem do *status quo* institucional —, os movimentos no sentido de *revolver*³⁰ as produções engessadas da escola não vinham sem efeitos. Conforme o Projeto AMAR foi tomando forma, se fazia nítida uma certa contradição na minha posição: se, no geral, não cabia a mim dar conta das demandas educacionais que surgiam (isto ainda dizia respeito a uma orientação pedagógica), naquilo que tangia a educação inclusiva tornou-se minha responsabilidade fornecer os subsídios para qualificar a prática das educadoras. Produto, pode-se argumentar, da paulatina *psicologização* da discussão acerca da inclusão escolar — e da escola como um todo (Lajonquière, 1999; Kupfer, 2013; Voltolini, 2022).

Kupfer (2017) aponta que “um psicólogo não atende, nem recusa as demandas que uma escola dirige a ele: ele as escuta” (p. 49). Escuta esta que não apenas se configura como o seu principal instrumento de trabalho mas que, pela ética que a orienta, pode propiciar a emergência de falas singulares, de novos sentidos, pode instalar um caráter de enigma ali onde se apresenta a queixa. Assim, na incumbência de sustentar o Projeto AMAR no seu caráter formativo e qualificador, vi-me cada vez mais distante do pedido inicial da escola na medida em que o entendimento que fazia destes significantes não alinhavam-se com a sua expectativa. Este processo gerou certo mal-estar com a equipe diretiva, que entendia a minha não realização da sua demanda como uma recusa dela e, por consequência, como inaptidão para o trabalho que me era exigido.

Em um dado momento, solicitaram-me uma “entrega”, ou seja, que eu mostrasse objetivamente frutos do projeto para comprovação da sua eficiência. Afinal de contas, durante uma hora na semana estas educadoras ficavam fora de suas salas, exigindo um remanejamento administrativo para que nenhuma turma ficasse desassistida, então tamanho esforço necessitava de um resultado à altura. Este significante, *entrega*, circulava corriqueiramente pela escola e tinha um caráter bastante curioso. As ditas entregas eram solicitadas principalmente no âmbito pedagógico: projetos, documentações descritivas ou visuais, produções gráficas, entre outros que deveriam ser apresentados à coordenação

³⁰ Podemos indagar sobre as reais possibilidades de apontar as repetições e os furos no discurso institucional enquanto compunha o quadro da escola como funcionária contratada. Não que esta operação se tornasse impossível em função do vínculo empregatício, mas já não se tratava de uma posição de total alteridade, era necessário levar em consideração a existência de alguns “pontos-surdos” na minha escuta.

sistematicamente. Remetiam às oferendas realizadas por alguns povos no intuito de apaziguar um deus impiedoso e rogar por sua graça e tinham, inclusive, um aspecto de *sobrevivência* dentro da instituição. Assim, instalava-se um jogo bastante particular, a consideração de determinada demanda de uma educadora se realizava com maior ou menor benevolência a depender da resposta à questão: “o que ela tem entregado?”.

Acredito que não surpreenderá o leitor a revelação de que o que foi entregue do Projeto AMAR não obteve grande aprovação junto à equipe diretiva. Como já explicitamos anteriormente, desde o princípio o intuito das reuniões foi a promoção de um espaço de circulação da palavra onde fosse possível refletir sobre o trabalho cotidiano e tomá-lo de maneira mais autêntica, implicada e singular. Uma passagem retirada de um dos diários clínicos pode dar-nos uma ilustração interessante disto:

Clarice fala sobre Daniel, que a testa em alguns momentos. Percebe que ele desafia os limites que ela coloca e contraria combinações, mas somente com ela, não com as outras duas educadoras da turma. As outras educadoras presentes no grupo riem e contam das suas situações com crianças assim. Marisa, por exemplo, conta que Livia a desafia muito, diz “ela faz exatamente o contrário do que eu digo, olhando pra mim ainda!”. Ri e traz a sua interpretação, de que as crianças fazem isso com quem se sentem vinculadas. Outras educadoras concordam e pontuam que também vivem ou já viveram isso, vejo que esse momento é importante para Clarice, que se sente mais aliviada por compartilhar e encontrar reverberação.

Esta vinheta explicita um aspecto potente do trabalho grupal: constituir um saber *da* experiência mais do que um saber *sobre a* experiência. Tomamos esta distinção de Voltolini (2018), que explica que “este último tenderia novamente a alimentar o saber universitário. *Da* experiência supõe partir de um vivido e *fazer-com-ele* algo, o que é bem diferente do saber explicar o que se deve fazer” (p. 81, grifos do autor). Também encontramos nela o duplo movimento proposto por Jasiner (2007) nos grupos, constituir uma trama grupal ao mesmo tempo em que se dá lugar à emergência de um traço singular do sujeito. O caráter de formação e qualificação do trabalho tinha, nesse sentido, um entendimento distinto daquele esperado pela escola. Se ela entendia estes significantes desde um viés técnico e produtivo pautado no discurso do especialista (Silva, 2014), para mim o aspecto formativo do grupo estava na possibilidade de um reposicionamento subjetivo destas educadoras em relação ao seu fazer. O que estava em condições de ser qualificado era o seu ato enquanto faceta

completamente autoral e autêntica do trabalho com as crianças, permeado por um saber não sabido, próprio da sua condição desejante.

Tal entendimento é fortemente tributário da experiência com a Metodologia IRDI (Indicadores clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil³¹) (Kupfer et al., 2010), no projeto de pesquisa “IRDI na Creche” (Ferrari, Silva & Cardoso, 2013). O IRDI, mais do que um instrumento de detecção precoce de risco psíquico, se constitui como um importante guia do olhar para a relação cuidador-bebê. Em função disso, o trabalho com a Metodologia propicia uma mirada favorecedora para a educadora, entendida como aquela que cumpre uma função importante na constituição e subjetivação dos seus alunos. Não bastava — isto compreendemos no decorrer da pesquisa — somente atentar e intervir com os bebês que apresentavam sinais de risco, era necessário promover um reposicionamento das educadoras para que elas também constituíssem suas próprias questões e seu próprio saber sobre as crianças das quais se ocupavam.

Se dedicamos uma seção para discutir o trabalho da psicóloga neste contexto, o fizemos no intuito de não apenas fornecer maior contexto para a pesquisa, mas também de esclarecer a implicação nela contida. Sem implicar-me, não seria possível pedir às educadoras que falassem francamente e sem censura sobre si e sobre seu fazer. Ou melhor, seria possível, mas talvez não alcançaria os mesmos efeitos. Retomando o significante que repetia-se na instituição — *entrega* — talvez tenha podido considerá-lo a partir do seu deslizamento. Tomá-lo não somente na sua dimensão de oferenda — aspecto sacrificial —, mas na sua acepção de dedicação, interesse — aspecto desejante, amoroso. Amar, afinal, foi a tônica que moveu este grupo.

³¹ Por sugestão de Leda Bernardino, o termo “risco” tem sido substituído por “referência” (Kupfer & Fonseca, 2022)

5. VINHETAS

Ainda que já tenhamos apresentado algumas vinhetas no decorrer da escrita, o seu uso teve um caráter majoritariamente ilustrativo dos argumentos e das proposições que vínhamos abordando. Tomar estas produções em uma dimensão de simples exemplo ou aplicação da teoria, no entanto, retira muito da potência do trabalho com elas. Nesse sentido, este é o momento em que tomamos os registros dos encontros em um aspecto de disparadores, de provocações e, por que não, de enigma. Quando afirmamos que exploraremos “os ditos e os não-ditos” dos diários, queremos não apenas lembrar a impossibilidade inerente a qualquer tentativa de totalidade de um relato, mas também apontar para os atravessamentos da própria escrita. Que algo tenha restado não-dito significa que ser não-todo é uma característica da linguagem e do discurso, sempre afeitos ao mal-entendido³². Deter-se nessa explicação é confortável por não apontar para a implicação do sujeito que escreve. Como em um processo de análise, aquilo que se escolhe ou consegue dizer está no mesmo nível de importância daquilo que se escolhe não dizer ou não o consegue.

Sabemos que trabalharemos aqui a ficção da ficção, ou ainda, uma dupla possibilidade de interpretação. Não apenas os casos escolhidos pelas educadoras para discutir em reunião apontam para a pessoalidade desta escolha, mas decisão posterior sobre quais vinhetas comporiam este trabalho também não se deu sem implicação. Se sabemos que a realidade que interessa à psicanálise é a realidade psíquica (Freud 1900/1990), não interessa atentar para a objetividade da narrativa mas, pelo contrário, para a sua ficcionalidade. Como argumenta Voltolini (2018),

Um caso é algo que se estrutura como tal, desde sua escolha — por que este e não aquele — passando pelo recorte realizado — por que essas coisas selecionadas para dizer e não outras — chegando às interpretações que se pode fazer costurando percepções pessoais com teorização, por princípio, coletiva.

No campo da formação de professores, notamos que a escolha dos casos a serem discutidos, quando se abre a possibilidade de um dispositivo clínico de trabalho, já indica elementos transversais do narrador com o caso. Um caso, na verdade, é sempre um *entre-deux*: não há um caso sem seu narrador [...]. No limite, a única materialidade que temos do caso é a narrativa dele. (p. 81)

Como já demonstramos em uma seção anterior, sustentar o grupo da forma que ele se deu não foi sem efeitos. Um destes foi, sem dúvida, um certo silenciamento que transbordou para a escrita dos diários. Houve semanas em que nenhuma linha foi possível, quase que como para preservar intimamente as memórias e as afetações do que se produzia naquele

³² “[...] o próprio fundamento do discurso inter-humano é o mal-entendido” (Lacan, 1955-1956/1988, p. 188).

espaço privilegiado, sem a entrada tão direta da mestria institucional que pedia por resultados. As três vinhetas principais, que encabeçam os próximos subcapítulos, guardam este como um de seus traços em comum: todas possuem um *mais além* do enunciado, um resto de história, de contexto, que se passou fora do espaço grupal e que ajuda a lhes dar sentido. Neste momento, com o afastamento da experiência propriamente dita, torna-se possível endereçar estes atravessamentos de forma a lançar-lhes luz.

5.1. Marisa

Nesse dia, a psicóloga (acompanhante terapêutica) de Livia visita a escola durante duas horas. A turma estava em uma situação atípica, pois por um caso de COVID tiveram que ficar isolados em uma única sala o dia inteiro. Eram cerca de 20 crianças e quatro educadoras. Marisa [educadora] traz um incômodo com algumas intervenções da profissional. No momento da refeição, Marisa estava ajudando Livia a escolher os alimentos fazendo perguntas. O ambiente estava barulhento e movimentado. A menina não parecia dar respostas claras verbalmente (ou pelo menos não se escutava), então a psicóloga se dirige até elas, se abaixa ao lado de Livia e pede para que Marisa espere pela sua resposta depois de uma pergunta. No grupo, nos conta essa cena e diz “mas é óbvio que eu iria esperar pela resposta dela, eu sempre espero! Não vou sair servindo tudo sem saber se ela quer, né?”. A presença desses profissionais externos na rotina da turma é algo que desacomoda as educadoras, pois elas se sentem observadas e acham que o funcionamento das crianças acaba ficando diferente. Falamos um pouco sobre o quão necessário realmente seria fazer essa observação, e elas questionam se não seria mais interessante fazer apenas reuniões com os terapeutas das crianças.

Iniciamos a discussão daquilo que surgiu na leitura dos diários clínicos a partir da vinjeta acima. Retomando a consideração dos não-ditos da escrita, propomos aqui uma ampliação da narrativa do diário, acrescentando a ele aspectos entendidos como relevantes para a melhor elucidação não apenas da cena trazida, mas também dos elementos que influenciaram na escolha desta. Certamente os motivos para a subtração destes pontos também merecem atenção pois dão margem para que questionemos: o que dizemos com o que não falamos?

Um primeiro adendo à vinjeta: na cena que a educadora Marisa narrou, eu, enquanto psicóloga escolar, também estava presente durante todo o ocorrido. No dia em questão, eu

havia feito contato telefônico com a família de Lívia na tentativa de demovê-los da realização daquela observação pois, com o caso positivo de COVID-19³³ na turma, o protocolo da escola naquele momento exigia um isolamento de todo o grupo em uma sala, sem circulação pelos outros espaços da instituição, de modo que, como escrevi, era uma situação no mínimo *atípica* para que uma observação se realizasse. A família, no entanto, recusou a remarcação que ofereci, afirmando que gostariam que a profissional fosse logo à escola para que pudesse dar-lhes um retorno de suas percepções. Antes de prosseguir, aqui se imbrica um segundo adendo ao diário, relevante para a sua melhor compreensão: a particularidade do caso de Lívia.

Lívia era uma criança de 4 anos de idade que havia recebido, após avaliação com neuropediatra, o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) (APA, 2013) havia cerca de um ano. A menina era acompanhada, desde então, por uma equipe multidisciplinar que atuava a partir da Análise do Comportamento Aplicada, o conhecido “método ABA”. As manifestações indicativas do transtorno diziam respeito ao seu pouco interesse e traquejo nas relações sociais, especialmente entre pares, e a sua fala empobrecida, também pouco afeita à comunicação. Na escola, ainda que fosse perceptível sua dificuldade em iniciar e sustentar interações, Lívia tinha *um lugar*. Não apenas a menina era seguidamente convocada por duas outras crianças que com ela gostavam de brincar, mas também havia um olhar atento e afetivo das suas educadoras, que pouco se tomaram do diagnóstico trazido pela família. O que era aparentemente visto pela equipe que a atendia e pela família como um traço “desadaptativo” condizente com o seu quadro de TEA, era lido pelas educadoras como uma manifestação de sua personalidade e de seu jeito: Lívia era, para elas, mais tímida e introspectiva do que seus colegas. Não parecia haver, entretanto, grande permeabilidade da família ao discurso da escola.

Em um determinado momento, os pais demandaram a presença de sua acompanhante terapêutica na escola, sob o argumento de que Lívia necessitava de maior suporte no desenvolvimento de suas habilidades sociais e comunicacionais. Esse pedido mobilizou a escola e pôs em cena um certo mal-estar, principalmente por uma aparente urgência colocada pela família para que a intervenção tivesse início. O que pareceu revelar-se ali era a distância entre a visão dos pais de Lívia — muito tomados pela leitura dos profissionais que a atendiam e que percebiam *disfunções* a corrigir para um melhor desenvolvimento — e aquela das

³³ Importa esclarecer que essa situação se deu em um período onde ainda havia restrições sanitárias em razão da pandemia de Coronavírus, especialmente nos espaços de maior circulação de crianças, último público a ser imunizado no país.

educadoras — não alheia às suas dificuldades relacionais mas entendendo-as juntamente com as suas possibilidades³⁴. Frente à demanda, a escola pediu tempo para examiná-la, pois colocavam-se não apenas questões de cunho educacional, mas até mesmo organizacionais e jurídicas que precisariam ser consideradas pela instituição. Essa resposta foi tomada como uma negativa (de fato a escola não havia *realizado* a demanda da família), o que ensejou uma posição um tanto reativa e paranoica dos pais, que passaram a supor que Lívia era tratada com indiferença no ambiente escolar, que o seu desenvolvimento pouco ou nada interessava a escola, que a menina não estava sendo *vista*.

Nesse ínterim, alguns de seus terapeutas vieram à escola para observá-la a pedido da família. Foi nesse contexto que, com o tempo, passou a se configurar um certo jogo de forças, e foi assim que a cena relatada no diário clínico se deu. A visita de sua acompanhante terapêutica não significava a abertura de um diálogo entre tratamentos e escola, situação bastante corriqueira atualmente e que certamente é salutar para ambos espaços de circulação da criança. Nesse caso, pesava a desconfiança e frustração familiar fortalecidas pela equipe de tratamento (que também via a instituição com maus olhos por não permitir a entrada irrestrita de um de seus profissionais). A acompanhante, então, estava ali não apenas para observar Lívia em um contexto diferenciado do que geralmente a via, mas também para prestar contas à família.

Era praxe que eu, como psicóloga na escola, intermediasse e acompanhasse essas visitas, de modo que nessa não foi diferente. Durante quase todo o tempo a terapeuta se manteve ao meu lado, em um canto mais reservado da sala onde era possível observar o que se passava sem muito atrapalhar, compartilhando em voz baixa comigo algumas percepções. No momento em que ela, de supetão, interrompe a cena entre Marisa e Lívia, sou tomada por um grande mal-estar. Talvez parte do que considero como um *não dito* do diário se relacione com isso: no momento da cena, me sinto quase que *paralisada*. Se fizesse uma intervenção por cima da intervenção da acompanhante, seria como confirmar em ato o *cabo-de-guerra* que estava tomando forma entre família e escola. Fazendo isso, corria o risco de prejudicar o que havia de mais potente nessa situação: a relação de Lívia com a educadora Marisa.

³⁴ Caberia perguntar-nos se tal distância se daria mais por uma rigidez do olhar parental, fixado nas fraturas da sua idealização e impossibilitado de deixar-se afetar pelas percepções trazidas pelas educadoras, ou por uma dificuldade da escola em transmitir e compartilhar com a família o seu saber sobre Lívia. Independente da maior força deste ou daquele aspecto, parece-nos que tal “desacerto” produzia uma certa *descontinuidade* no lugar oferecido à Lívia, vista de uma forma pelos pais e de outra bastante diferente pela escola.

Marisa era educadora de Lívia havia mais de um ano, tempo em que constituiu um vínculo importante com a menina. Nas suas participações no grupo, ainda que também se ocupasse de outras crianças, claramente trazia mais relatos e afetações concernentes a Lívia. As seguintes vinhetas dos diários ilustram esse fato:

Marisa, por exemplo, conta que Lívia a desafia muito, diz “ela faz exatamente o contrário do que eu digo, olhando pra mim ainda!”. Ri e traz a sua interpretação, de que as crianças fazem isso com quem se sentem vinculadas.

Marisa conta que, nesse dia, Lívia falou uma frase inteira para ela. Teria dito “Maísa³⁵, eu quero fazer cocô”. Ela ficou extremamente contente, até emocionada, pois vê isso como uma evolução, diz que Lívia acabava falando mais palavras soltas ou se comunicando de outras formas.

Marisa se maravilhava com as manifestações de Lívia. Não se constrangia em pôr em cena a dimensão do seu desejo nessa relação, dimensão amorosa por excelência. Quando perguntada sobre, não sabe dizer por que se tomava com essa criança em específico, ou quais foram as razões para criar com ela tamanho vínculo. Como Chicó, personagem da peça *O Auto da Compadecida* de Ariano Suassuna (1955) que, quando questionado sobre a veracidade das histórias que narra, responde simplesmente: “*não sei, só sei que foi assim*”. Marisa não localizava nenhuma explicação lógica e racional para este fato justamente porque não era por esta via que ele tramitava. No encontro entre um educador e um aluno estão em questão muitas outras determinantes além de uma simples relação contratual entre quem ensina e quem aprende, ou ainda de um método ou uma técnica. Especialmente no campo da educação infantil, onde se atravessam as dimensões do cuidado, do lúdico e do constitutivo no fazer cotidiano, a criança pode acionar no adulto uma série de questões — inconscientes — que engendrarão esse laço (ou mesmo a sua impossibilidade, por vezes). Quando não sabe responder por que estabeleceu tamanha relação com Lívia, Marisa nos lembra que o saber em jogo neste vínculo é inconsciente, não sabido.

No contexto da educação infantil hoje, essa dimensão de encontro e de afetação pouco ou nada aparece no processo formativo dos educadores. Em consonância com um movimento generalizado na sociedade neoliberal contemporânea, o campo da educação também foi

³⁵ Aqui o nome foi grafado propositalmente errado em razão da maneira que Lívia enunciou o nome da educadora, pois se tratava de uma transcrição literal da fala da menina.

capturado por ideologias de rendimento, produtividade, eficácia e avaliação, tanto em relação aos alunos e suas aprendizagens como em relação aos educadores e sua formação. Cabe aos professores, então, dominar as técnicas, os conhecimentos teóricos e as demais indicações dos *experts* que orientam e operacionalizam seu processo formativo. O que entra em jogo é a crença de que, tendo sido abastecido de um número suficiente de conceitos, métodos e teorias, o educador teria condições de compreender e, principalmente, controlar tudo o que se passa na sua sala de aula de modo a garantir um fazer racionalizado e sem imprevistos ou sobressaltos, onde os objetivos (pedagógicos) seriam atingidos seguindo a risca o planejamento delineado previamente.

Nesse sentido, o conhecimento se constroi a partir de um universal que abrangerá completamente o singular, um saber total e totalizante. Não raro vemos partir de educadores pedidos de formação específica sobre este ou aquele quadro clínico, como se a compreensão sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), por exemplo, fosse suficiente para dar conta do trabalho com toda e qualquer criança com este diagnóstico que adentrar na sua sala. O problema (que muitas vezes é realmente abordado como um problema na perspectiva da mestria) é que os furos nessas certezas se mostram rapidamente, apontando para o inexorável da experiência que insiste em escapar de definições herméticas. Os furos no conhecimento, que poderiam tornar-se motores para a produção de um saber, acabam tomados como falhas do professor, que não soube aplicar os ditames técnicos de sua formação, ou ainda da própria criança, que não se deixou capturar por eles. Ou seja, reproduz-se a máxima de Rousseau: “*tudo é perfeito ao sair das mãos do criador de todas as coisas, e tudo degenera entre as mãos dos homens*”, bem lembrada por Voltolini (2022).

Nas cenas narradas até aqui, podemos perceber que o interesse de Marisa por Livia não passava por uma mirada racional, teórico-conceitual. Na realidade, Marisa pouco referia o diagnóstico de TEA que reiteradamente animava o discurso parental e de sua equipe de tratamento. As suas intervenções com a menina também nada diziam de estratégias ou recursos instrumentais, pelo contrário, diziam daquilo que já referimos como uma “sensibilidade identificatória” (Voltolini, 2022, p. 155) com Livia. Isso significa que, ainda que Marisa certamente trouxesse alguma bagagem de conhecimentos técnicos na sua prática, não eram esses aspectos que a determinavam. Podemos argumentar que existia nela uma abertura à dimensão de imprevisto e não-saber inerente ao dia a dia com crianças na escola, que suas interpretações passavam muito mais por um saber inconsciente, por aquilo que emerge no encontro com o aluno, do que por uma racionalidade científica. Passavam, ainda, por um certo *saber fazer* com a falta. Quando referiu que “*as crianças fazem isso* [desafiar o

educador] *com quem elas se sentem mais vinculadas*”, era do seu próprio desejo que se tratava. Nessa interpretação, fica clara a proposição de Voltolini (2022), de que o olhar não apenas lê uma cena, *o olhar escreve* (p. 157), ou seja: há uma escolha (inconsciente, reiteramos) em interpretar os testes de Livia não como uma afronta a sua autoridade, mas como uma manifestação de confiança. Não se trata de uma simples leitura pautada por noções de desenvolvimento infantil, mas sim uma interpretação que oferece um lugar singular para Livia e inscreve uma relação possível, anterior a qualquer racionalidade. Esse aspecto interpretativo do educador se torna muitas vezes um elemento excluído dos processos formativos da profissão.

O conflito anteriormente delineado entre o olhar dos terapeutas e pais de Livia e a percepção da escola dá notícias de uma tensão que nada tem de pontual ou específica, mas que permeia toda a discussão acerca da educação na contemporaneidade. Trata-se de uma tentativa de colonização do discurso pedagógico pelo saber médico-científico, que passa a ditar seus conhecimentos e suas práticas. É interessante retomar o pedido da família pela presença de uma acompanhante terapêutica para “auxiliar Livia no desenvolvimento de suas habilidades sociais e comunicacionais” pois de saída uma pergunta pode ocorrer-nos: a escola não possui competência para trabalhar esses aspectos da sociabilidade com seus alunos? Além disso, qual seria a medida ideal dessa habilidade, já que se sabia que Livia estabelecia relação com alguns de seus pares e suas educadoras? Podemos discorrer sobre estas questões partindo de duas reflexões: em primeiro lugar, considerando a dimensão da autoridade do educador e a função da escola e, em segundo, abordando a tendência normatizante de determinadas intervenções no campo da infância atualmente.

Em relação ao primeiro ponto, cabe partir de um esclarecimento que arrisca parecer pueril: não se trata da mesma coisa, o educador e a escola. A escolha por abordar ambos — a autoridade do educador e a função da escola — em uma mesma reflexão não se dá por uma pretensa equivalência, mas sim pela compreensão de que a situação atual daquele se relaciona com os problemas enfrentados por esta. Na situação de Livia, parece-nos que há uma flagrante desvalorização do saber e da autoridade das educadoras, além de uma descaracterização do ambiente escolar como espaço diferenciado do núcleo familiar e dos tratamentos.

Diversos autores do campo da psicanálise e educação discutem a erosão da autoridade do professor na contemporaneidade (para mencionar alguns: Lajonquière, 1999; Silva, 2014; Pereira, 2017). Voltolini (2018) agrega a noção de *heteronomia formativa* de Maurice Tardif (2014) como um aspecto relevante para compreender a decadência da imagem social dos

educadores atualmente. Tardif afirma que a formação docente se constitui por saberes advindos de outros especialistas, “como psicólogos, sociólogos, historiadores, etc., entendidos como aqueles que compõem o saber necessário a essa formação” (Voltolini, 2018, p. 48). É o saber especializado que vai ditando os eixos da sua prática, em especial o saber médico e neurocientífico, o que implica em uma formação e supervisão constantes com estes profissionais da saúde que definem seu fazer. Pois ainda que o saber médico seja imprescindível ao educador de hoje, não há possibilidade de se *independizar* deste saber, o que coloca os professores sob uma tutela eterna dos ditos *experts*. Se os educadores nada podem resolver sozinhos, sua autoridade vai sendo paulatinamente subtraída (Silva, 2014).

O pedido da família de Lívia pela presença de sua acompanhante terapêutica na escola parece atestar justamente este fato: suas educadoras não seriam capazes de acompanhar e fomentar a sua socialização e comunicação sem o auxílio — e o controle — de um especialista. Não se tratava de propiciar espaços sistemáticos de discussão e interlocução entre os saberes, pelo contrário. Caberia à profissional realizar intervenções e estímulos individualizados de modo a garantir os melhores resultados em um menor tempo, pois havia uma preocupação com a sua “janela de desenvolvimento”.

Quando os especialistas “invadem” a escola, esta se vê sob o risco de apagamento da sua especificidade para tornar-se uma espécie de extensão dos tratamentos da criança. Como em certo modelo da escola especial³⁶, onde parece haver uma “mistura” entre o campo da educação e o da saúde e o saber especializado incide em uma perspectiva de reabilitação, estimulação e adaptação. Sobre a escola especial, entende-se que ela “responde, no âmbito dos deficientes ou excepcionais, pela mesma função do hospício, com relação à loucura e da prisão, com relação à delinquência” (Bueno, 1993, p. 137, como citado em Silva, 2014, p. 125). A lógica dessa instituição, que parece gradualmente avançar para o ensino regular, é a de que a educação de uma criança só se torna possível mediante a sua caracterização diagnóstica. Haveria, assim, uma metodologia pedagógica *sob medida* para cada quadro nosográfico e, se a técnica é tributária do diagnóstico, o especialista é o profissional mais capacitado para orientá-la. A posição da acompanhante de Lívia na cena narrada parece atestar a justeza deste argumento, há uma pretensão *totalizante* na intervenção, como se fosse possível, ao unificar tratamento e educação, produzir uma completude no trabalho com a criança.

³⁶ Não nos propomos a esmiuçar as diferentes proposições acerca da educação especial, campo vasto e plural que comporta um rico debate e que não pretendemos sintetizar aqui.

Ainda nos cabe adentrar um pouco mais no ponto anteriormente levantado, concernente à função e à especificidade da escola — em especial, a escola de educação infantil. Conforme Voltolini (2022), “nossa escola atual é privada, não no sentido da titularidade privada, mas via transformação da finalidade pública da escola em projeto privado do aluno” (p. 178). Escuta-se amiúde no meio escolar anedotas de famílias que, no momento da matrícula de seus filhos no 1º ano do ensino fundamental, questionam a instituição acerca da “taxa de aprovação” de seus alunos em exames vestibulares. Cena caricata, mas completamente de acordo com lógica que situa a escola atualmente no lugar do serviço, onde o rendimento, a eficácia e a adaptação são os princípios mestres da sua atuação. Ela se torna um meio para um fim: o acesso ao mercado de trabalho. A educação infantil também não escapa dessa captura mercadológica: não apenas existem escolas que oferecem enquanto diferencial um “currículo” recheado de atividades como línguas, robótica, xadrez e outros, como também vemos escolas ditas mais “abertas”, de orientação construtivista por exemplo, que se veem impelidas a incorporar algumas dessas propostas para manter a sua fatia de clientela. Em um processo de adaptação, certa vez, fui questionada por um pai sobre o momento em que seu filho passaria a levar “trabalhinhos” para casa pois, até o momento, ele “passava o dia brincando” com as educadoras e colegas. Se tratava de uma criança de berçário.

De modo geral, os documentos normativos da educação no Brasil tendem a aproximar os termos “educação” e “ensino”, definindo o primeiro pelo segundo. A escola seria o espaço dedicado ao ensino ou, como algumas teorizações pedagógicas mais recentes procuram inverter, às aprendizagens. Falsa dicotomia, sustenta Elizabeth Macedo (2012), pois se tratariam de faces de uma mesma moeda que desconsidera a dimensão de sujeito envolvida tanto no ato de ensinar quanto no de aprender. Quando tomamos as etapas da escolarização brasileira, percebemos de saída esta questão: elas se dividem em *educação* infantil e *ensino* fundamental e médio. Não temos a pretensão de abordar a complexidade e a extensão da definição de educação, tarefa da ordem do impossível, mas sim tomar essa diferença para demarcar as particularidades da primeira etapa da vida escolar de uma criança. Em linhas gerais, a pedagogia atual tem o ensino (e a aprendizagem) como tarefa principal da escolarização, sendo este definido em termos da apreensão de conhecimentos externos ao sujeito organizados em um currículo. Todavia, se a função da escola fica reduzida à ideia da promoção de aprendizagens, ela corre o risco de perder seu protagonismo, pois não apenas no ambiente escolar se aprende. Aprender — e fazer aprender — é muito mais um *efeito* da ação escolar e não a sua *função*. A tarefa da escola é, tomando o argumento de Voltolini (2022), o *estudar*, ou seja, o ato de “tomar um objeto do mundo e recortá-lo de sua posição ordinária

neste mundo [...] para que possa ser contemplado, examinado, enfim, estudado” (p. 180). Esta função pode prescindir da organização escolar do tempo e espaço para ocorrer, mas não pode dispensar uma dimensão de *exposição* desses objetos, ou seja, um aspecto relacional que destaca aquilo que pode ser dado a ver e, assim, aprendido.

Nessa via, a educação, diferente do ensino, diz respeito ao “deixar emergir o sujeito como aquele que surge como o inesperado”, segundo a concepção de Biesta (2006, como citado em Macedo, 2012, p. 734). Segundo este autor, a discussão centrada em métodos e técnicas pedagógicas põe em segundo plano o encontro e a relação entre sujeitos que caracterizaria a educação como um todo. Agregamos, ainda, o aspecto de transmissão de marcas simbólicas inerente a toda educação. Ainda assim, tomar isto que tange à socialização como ponto central da experiência escolar também é reduzi-la na sua função. Assim como o aprender, o relacionar-se não é prerrogativa única da escola. Nos relacionamos na família, nos espaços de lazer, na rua, na virtualidade... Muitas vezes, especialmente no âmbito da educação inclusiva, escutamos que o objetivo da presença da criança na escola é a promoção da sua socialização, desvalorizando e desacreditando qualquer possibilidade de ganho acadêmico que ela pudesse obter (Voltolini, 2018). Em primeiro lugar, essa crença implica justamente na descaracterização da escola, pois se sua função se restringe à socialização, qual seria a sua diferença para um clube ou uma praça, por exemplo? Em segundo, as relações na escola são completamente permeadas por essa dimensão de *transmissão*, que colocam em cena para a criança não apenas novos conhecimentos, mas principalmente a constituição de um *comum*, de um laço social que constitui para ela um lugar diferenciado daquele experienciado no núcleo familiar: coloca em cena a dimensão do Outro social, da entrada na cultura, onde a criança encontrará os elementos de sua aprendizagem. Nesse sentido, ela *a-prende*, pega ativamente no campo do Outro os seus objetos (Voltolini, 2011).

Se a aprendizagem e a socialização não são funções específicas da escola, ela fica passível de ser colonizada por outros saberes que também se ocupam de promovê-las. Parece-nos que o pedido da família de Lívia pela presença de sua acompanhante terapêutica em sala explicita justamente esse apagamento da diferença do espaço escolar: se ele em nada difere dos outros ambientes de circulação da criança, então também não possui um saber próprio sobre ela. Não se trata de defender que a escola se baste em si mesma, que deixe de dialogar com famílias e especialistas, mas sim de considerar que a criança escape de qualquer totalização imaginária que tente encerrá-la em um único lugar. Podemos dizer que existem, no mínimo, três aspectos em jogo: a criança enquanto aluno para a escola, enquanto filho para os pais e enquanto paciente para os especialistas. Como referem Merletti e Kupfer (2020), “as

escolas, com seu saber sobre o aluno, indicam aos pais que eles também não sabem sobre o aluno em seu filho, [...] do mesmo modo, o especialista sabe sobre seu paciente, mas não sabe nem sobre o aluno nem sobre o filho” (p. 139).

Por fim, retomamos o segundo ponto de reflexão elencado anteriormente: a tendência normatizante de algumas intervenções no campo da infância. Como referi, Livia era acompanhada por uma equipe multidisciplinar que atuava com o método ABA, que vem sendo recomendado por especialistas como o “padrão ouro” de tratamento de crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). De maneira geral, o ABA trabalha com uma perspectiva de psicoeducação e estimulação comportamental, principalmente das habilidades comunicacionais e sociais da criança, via protocolos individualizados com objetivos definidos. Há um controle tanto do planejamento das atividades quanto das situações de sua aplicação, que são montadas e organizadas previamente. Sobre a proposta “psicoeducativa” do método, Voltolini (2022) aponta que, pela submissão da educação à dimensão psicológica, “a educação vai se vendo cada vez mais reduzida à ideia de desenvolvimento, com o prejuízo do objetivo de entrada na cultura” (p. 229). Nesse sentido, a sua atenção ao aspecto “social” da vida da criança se dá não pela compreensão da importância (e inevitabilidade!) da cultura e do laço social genuíno para a constituição de um sujeito, mas sim pela subjugação deste aspecto a uma ideia de *habilidade*. Logo, assim como aprender um esporte ou um instrumento musical, relacionar-se e comunicar-se também são habilidades que podem ser artificialmente aprendidas, treinadas e, o objetivo maior da intervenção, aperfeiçoadas para a plena adequação da criança ao seu meio.

Em resolução recente, a Associação Médica Americana (AMA) revisou seu posicionamento acerca da Análise de Comportamento Aplicada, que até então era favorável (AMA, 2023). Na argumentação elencada na resolução, foi citado que o método “utiliza técnicas de modificação do comportamento para eliminar comportamentos considerados indesejáveis”, tendo como princípio “fazer com que uma criança pareça ‘normal’ ou ‘indistinguível dos seus pares’, o que serve para separar a humanidade do indivíduo com autismo dos comportamentos desejados” (p. 1, tradução nossa). Além disso, também afirma que um relatório do Departamento de Defesa americano demonstrou uma “ausência de correlação entre a melhoria dos sintomas e as horas de serviços diretos de ABA”, inclusive reconhecendo que “as melhorias registradas devem-se a outras razões que não os serviços ABA” (p. 2, tradução nossa). Com essas considerações, embasadas por extensa produção científica, a Associação declara o seu apoio à realização de pesquisas acerca de diferentes modos de avaliação e tratamento para sujeitos diagnosticados com TEA. Por fim, defende

“um espectro abrangente de cuidados primários e especializados que reconheça a diversidade e a pessoalidade³⁷ dos indivíduos neurodivergentes, incluindo as pessoas com autismo” (AMA, 2023, p. 2, tradução nossa).

Anteriormente, questionamos qual seria a “medida ideal” das habilidades sociais de Lívia, já que havia uma premência para o início da intervenção com sua acompanhante terapêutica na escola. Havia, para sua família e equipe, uma defasagem entre aquilo que Lívia *conseguia* manifestar e o que ela *deveria* manifestar, expectativa tributária de uma escala maturativa que supõe uma progressão linear da criança em direção a conquistas desenvolvimentais. Pouco interessava se, caso fossem ensinadas, as interações de Lívia passassem a ser artificiais e robotizadas, sem espontaneidade; a importância estava muito mais na *quantidade*: quantas palavras e frases fala, quantas vezes se dirige aos outros, com quantas pessoas estabelece relação. Dunker (2011) propõe um “metadiagnóstico da modernidade” pautado, por um lado, no *excesso de experiências improdutivas de determinação*, que diz respeito à “perda do caráter orgânico e autêntico da experiência” (p. 122). Por outro lado, sustenta que há um *déficit de experiências produtivas de indeterminação*, que seriam “necessárias para que a liberdade se exprima em ato real e não apenas no reconhecimento indireto” (p. 122). Ele define que

Assim como o excesso de experiências de determinação aparece como mal-estar na forma de desconfiança, sentimento de solidão e insegurança social, o déficit de experiências produtivas de indeterminação aparece como mal-estar na forma de inadaptação, sentimento de vazio e valorização da anomia social. (Dunker, 2011, p. 123)

A proposta de Dunker é pertinente nesta discussão pois, atualmente, a guinada cientificista do discurso pedagógico produz um excesso de racionalização do trabalho, da linguagem e da vida cotidiana na escola de modo que, como explicitado anteriormente, a educação se reduz ao currículo, a ação docente ao planejamento e o fazer com as crianças à estimulação de um desenvolvimento adequado. Podemos questionar-nos, aqui, com Lacan (1959-1960/1988), se “a perspectiva teórica e prática de nossa ação deve reduzir-se ao ideal de uma harmonização psicológica?” (p. 354). Parece-nos que há, no contexto da educação infantil, um excesso de determinação com relação aos alunos, que são excessivamente olhados, classificados e rotulados, mas pouco reconhecidos desde sua singularidade; bem

³⁷ A palavra utilizada no documento, que escolhemos traduzir por “pessoalidade”, é “*personhood*”. É interessante observar a utilização deste termo, cujo significado diz respeito ao status de pessoa, pois parece-nos que o entendimento contido na resolução aponta para uma “despessoalização” do indivíduo com autismo no método ABA: um indivíduo retirado de sua condição humana, passível de ser treinado via adestramento.

como um déficit de indeterminação, pois há cada vez menos espaço para uma suspensão dos sentidos cristalizados, para que a criança transite e experimente-se na sua relação consigo, com os outros e com o mundo. A própria consideração na psicanálise de um estado *gerúndio* da constituição psíquica (Bernardino, 2004), ou seja, de uma estrutura não-decida no tempo da infância, condição de *infans*, aponta justamente para a produtividade (para retomar o termo de Dunker) de uma experiência de indeterminação. Existe um tempo, que não depende somente da cronologia e da maturação neurobiológica, para que as operações fundantes de um sujeito ocorram, de modo que há uma instabilidade própria à estruturação na infância. Angela Vorcaro (2004), nesse sentido, aponta que

A psicopatologia da criança se configura como um dos campos sobre os quais as convicções inarredáveis aparecem como condenações e, portanto, campo no qual a certeza diagnóstica é vértice imaginário que fomenta a direção do tratamento, delimitando a classe em que a criança cabe no mesmo movimento em que antecipa o enquadramento no qual doravante ela será localizada e reconhecida. (p. 12)

Com relação às educadoras cabe, neste momento, indicar que seu fazer também é atravessado tanto por um excesso de experiências improdutivas de determinação, marcados por uma “hipertrofia de sistemas e dispositivos disciplinares” (Foucault, 2008, como citado em Dunker, 2011, p. 122), como pela falta de experiências produtivas de indeterminação, que as permitiriam trabalhar menos a partir de moldes externos, delimitações teóricas e técnicas, e mais a partir da sua experiência e de seu saber. Um trabalho da ordem da artesanaria, que garante espaço para a dimensão de insabido do encontro com o sujeito-aluno e para o seu aspecto amoroso. Trataremos mais a fundo a temática do trabalho das educadoras desde a exposição de uma próxima vinheta, porém pareceu-nos relevante para a discussão da cena trazida introduzir algumas tintas das questões que serão desdobradas a seguir.

5.2. Adriana

Adriana também fala sobre a política de meritocracia na escola. Antes da pandemia, ao final do ano cada funcionário era chamado individualmente para uma avaliação. Ela comenta que apenas ali ficava sabendo daquilo que fez bem durante o ano, daquilo que foi elogiável ou bem visto. Pergunta “mas em que momento a gente para pra se abastecer? A gente precisa que isso seja dito no decorrer do ano, senão não sabemos se estamos fazendo as coisas direito ou não”.

Referimos anteriormente a entrada de uma lógica corporativa nas escolas tanto em relação aos alunos quanto aos educadores, que se veem às voltas com demandas incessantes

de produtividade, rendimento e eficiência. Na vinheta acima exposta, se destaca um signifiante que, em um primeiro momento, poderíamos considerar um tanto quanto estrangeiro ao meio escolar: *meritocracia*. No caso, Adriana referia-se ao momento em que os trabalhadores eram convocados para receber o “*feedback*” (outro termo retirado do mundo empresarial) da sua atuação, onde seu desempenho era avaliado não apenas desde uma percepção do gestor, mas também a partir de determinadas métricas e objetivos quantificados. Os funcionários que se destacavam recebiam uma gratificação e tinham sua foto exposta no saguão da escola.

Sobre o termo meritocracia, ele tem sua origem semântica no livro do sociólogo inglês Michael Young, *The Rise of the Meritocracy* [O Surgimento da Meritocracia], publicado em 1958. Na obra, um ensaio distópico, o autor introduz a ideia de que ela é um sistema oposto ao dos privilégios aristocráticos e constroi uma narrativa onde a Grã-Bretanha muda o seu critério de organização social, privilegiando um sistema “capaz de selecionar entre as massas os indivíduos de maior mérito, pela conjugação de um alto coeficiente de inteligência e esforço individual, para ocuparem os cargos políticos e as profissões de maior impacto social” (Mazza & Mari, 2021, p. 4). Com o tempo, ele se tornou tão eficiente que podia prever o coeficiente de cada indivíduo assim que nasce, determinando a sua empregabilidade e, portanto, seu futuro.

Se o sistema baseado no nascimento era injusto por interpor diferenças a partir das condições sociais de cada um, a meritocracia impossibilitaria que os insucessos fossem lidos por uma chave contextual, pois reduziria sua causalidade à responsabilidade do indivíduo. Ainda que o termo *meritocracia* tenha sido cunhado na metade do século XX, as discussões acerca do mérito como um valor da organização social remontam ao período moderno europeu e ao desenvolvimento do pensamento liberal. Dentre os teóricos do liberalismo, destacamos a contribuição de John Locke com a tese do “direito natural”. Segundo ele, “pelo trabalho retiramos [os bens] das mãos da natureza, onde eram comuns e pertenciam igualmente a todos” (Locke, 1984, p. 46, como citado em Mazza & Mari, 2021) e, por este ato, podem tornar-se propriedade daquele que o executou. Portanto, é o mérito que confirma o direito à propriedade, pois aquele que mais trabalha e se esforça é quem, conseqüentemente, mais possui. O papel do Estado, nessa perspectiva, estaria circunscrito à garantia do exercício dos “direitos naturais”, asseverando aos homens a emancipação das leis e dos desígnios divinos que regiam o Estado absolutista e a valorização do individualismo e da autonomia. Essas duas características hoje se veem exacerbadas com o aprofundamento do capitalismo de consumo e da democracia neoliberal em que nos encontramos. Nesse contexto, o homem

passa de ser “livre da obediência às leis de Deus” para ser “livre de todo e qualquer determinismo” (Voltolini, 2022, p. 72). Sujeito do Discurso do Capitalista (Lacan, 1972), como já apontamos.

Interessa-nos refletir acerca dos efeitos produzidos nos educadores pela entrada da dita perspectiva mercadológica na escola, como o que podemos depreender da fala da educadora Adriana. Quando refere que “*a gente precisa que isso [que foi bem visto] seja dito no decorrer do ano, senão não sabemos se estamos fazendo as coisas direito ou não*”, ela aponta para uma adesão à lógica meritocrática dos processos organizacionais, e não para a sua crítica. Ou melhor, a crítica que chega a fazer parece se concentrar na *frequência* de realização dos ditos *feedbacks*, pois Adriana gostaria de recebê-los com mais frequência, como forma de asseguramento da sua prática (poderíamos situá-la mais do campo da queixa do que propriamente da crítica, então). Nesse ponto podemos perguntar-nos: por que haveria tanta necessidade de “saber se se está fazendo as coisas direito”? Ainda, por que essa dimensão de confirmação vinda de um outro parece tomar um lugar tão relevante para as educadoras?

Já endereçamos anteriormente a destituição do saber do professor a partir da visada tecnocientífica que vem tomando espaço nas escolas, mas parece-nos que ainda cabe elaborar alguns aspectos desse tema. Se apontamos que atualmente a educação vê-se reduzida às dinâmicas de ensino/aprendizagem, centrada na “experiência do aluno” (correlata à *experiência do cliente*) e voltada para a formação de indivíduos adequados ao mercado de trabalho, é porque entendemos nisso uma paulatina degradação da concepção de educação que diz da transmissão de marcas simbólicas construídas e compartilhadas coletivamente. Retomando as proposições de Hannah Arendt (1961/2011), é interessante observar o entendimento da autora sobre a função do educador, tido como aquele que está:

[...] em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade [...]. Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança.

.....
Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: – Isso é o nosso mundo. (p. 239)

É interessante ler as proposições de Arendt acerca da educação à luz do contexto atual, pois não apenas elas não perderam sua validade após sessenta anos, como também viram-se

reafirmadas e ganharam novas nuances concernentes ao aprofundamento do neoliberalismo e seus efeitos no campo da educação. A diferença que estabelece entre a qualificação do professor e a sua autoridade parece quase premonitória do estado em que encontramos os educadores e as escolas. Distinguir qualificação de autoridade significa considerar que a dimensão técnica da formação de um educador não dá conta de abarcar por completo a complexidade do ato educativo. A crescente demanda por cursos, capacitações e formações, bem como a primazia do discurso psicopedagógico dá notas dessa dimensão de *renúncia*, como refere Lajonquière (1999), que está posta para o educador no seu fazer. Renunciar ao ato educativo é, nos termos de Arendt, desresponsabilizar-se pelo mundo e pela transmissão das suas marcas. É “deixar de agir em nome próprio — o que implica necessariamente algum traço arbitrário — para servir-se desse saber tecnicista, destituindo-se do papel de transmissor de heranças simbólicas” (Silva, 2014, p. 100).

A própria configuração do Projeto AMAR como tal já se mostra significativa para a nossa análise. A proposta original do grupo tinha o intuito de endereçar a queixa “clichê” dos educadores frente aos ditos *alunos de inclusão*: “não estamos preparados para lidar com eles, precisamos de mais formação!”. Como é típico ao Discurso do Mestre, a escola consegue escutar a reclamação, e não o reclamar. A perspectiva formativa do Projeto, então, seguiria mantendo as educadoras em uma posição passiva, posição de quem simplesmente recebe novos conhecimentos sem crítica nem implicação. Nesse contexto, não haveria nenhum (ou quase nenhum) momento em que os profissionais pudessem colocar em cena o seu próprio saber, ou ainda, tão importante quanto, exercitar o não-saber. Nem mesmo este momento de *feedback* ao final do ano letivo conseguia produzir um espaço de reflexão mais autoral sobre a prática educativa, ficando restrito à lógica já mencionada da “entrega”, à burocracia das metas e à lógica de como se deve ou não agir, perspectiva moralizante do trabalho.

O discurso pedagógico hegemônico na contemporaneidade coloca o acento na previsibilidade do trabalho educativo, dando ao professor um lugar similar ao do gestor, pouco afeito à espontaneidade do cotidiano escolar e à dimensão experiencial (e transferencial) do laço educador-aluno. Um educador competente é aquele, então, que possui um vasto conhecimento sobre as crianças e suas particularidades (calcado principalmente no discurso médico e neurocientífico, a cujos representantes — os especialistas — ele deve sempre se reportar) e que, mais importante ainda, controla os acontecimentos da rotina com uma precisão industrial. É interessante, frente ao exposto, observar a contradição desse discurso: se, atualmente, os educadores possuem uma miríade de atribuições, tendo responsabilidades não apenas concernentes às aprendizagens de seus alunos mas também ao

seu desenvolvimento e à detecção de eventuais patologias e sintomas, porém essa responsabilidade mostra-se ilusória na medida em que está perpetuamente submetida ao saber dos especialistas (Silva, 2014). Essa é uma chave que ajuda a compreender a fala de Adriana: “*mas em que momento a gente para pra se abastecer? A gente precisa que isso seja dito no decorrer do ano, senão não sabemos se estamos fazendo as coisas direito ou não*”. Tendo muitas atribuições e pouco saber (ou pouca autoridade), sua atuação parece estar sempre subordinada à confirmação de outro saber. Sem ele, não há outra baliza, pois o saber próprio, saber da experiência, não encontra lugar.

Isto marca a posição do educador como um *proletário*. Não se trata, como refere Voltolini (2018), de considerar “[...] uma imagem simplista relativa a baixos salários e poucas posses ou propriedade, muito embora tal imagem não esteja longe de fazer justiça à situação concreta da classe docente em geral” (p. 51). Por proletário entendemos, com Lacan (1974/2011), aquele indivíduo que “não tem um discurso com o qual possa formar laço social” (p. 18, tradução nossa). O uso da palavra indivíduo por Lacan não é fortuito, pois se trata menos de um sujeito e mais de uma peça que mantém a máquina funcionando e que, caso necessário, poderá ser substituída. Maria Helena Souza Patto (1984), contribui com a visão de que o professor é um “mascate do saber”, pois sua condição proletária o impede de refletir criticamente sobre seu papel. “As pressões de tempo e de dinheiro, a vivência de um mundo fragmentado [...] também são características do cotidiano do professor” (p. 204, nota de rodapé). É esta a situação das educadoras; desapropriadas de um saber próprio, de modo geral mal pagas, excessivamente exigidas e controladas e, no contexto das assistentes na educação infantil, não raro diminuídas por seu trabalho voltado para os cuidados corporais e o brincar. Frente ao panorama exposto, nos interessa tomar um novo operador para esta discussão. Neste quadro, poderíamos considerar que as educadoras se encontram de fora da lógica do *serviço dos bens*?

O *serviço dos bens* é uma proposição de Lacan no seminário em que tratou da questão da ética (Lacan, 1959-60/2008), abordando o lugar do desejo em relação à polis e a sua moralidade. Ele afirma que

O movimento no qual o mundo em que vivemos é arrastado promovendo até suas últimas consequências o ordenamento universal do serviço dos bens implica uma amputação, sacrifícios, ou seja; esse estilo de puritanismo na relação com o desejo que se instaurou historicamente. O ordenamento do serviço dos bens no plano universal não resolve, no entanto, o problema da relação atual de cada homem, nesse curto espaço de tempo entre seu nascimento e sua morte, com seu próprio desejo. (p. 356)

O serviço dos bens diz respeito àquilo que é construído coletivamente na Cidade e ao seu acesso — bens privados, bens de família, bens da casa, bens do ofício, da profissão, mas também “Bem supremo”. Se trata do que Lacan entendeu como a posição da ética tradicional:

Depreciação de desejo, modéstia, temperança — essa via mediana que vemos tão notável em Aristóteles, trata-se de saber do que ela toma a medida, e se a medida pode ser fundamentada.

.....
A moral de Aristóteles — vejam de perto, vale a pena — se funda inteiramente numa ordem certamente arrumada, ideal, mas que responde contudo à política de seu tempo, à estrutura da Cidade. Sua moral é uma moral do mestre, feita para as virtudes do mestre, e vinculada a uma ordem dos poderes.

.....
A moral do poder, do serviço dos bens é — *Quanto aos desejos, vocês podem ficar esperando sentados.* (p. 368, grifos do autor)

O campo dos bens, então, alija o sujeito da questão do seu próprio desejo. Se pensarmos em termos da contemporaneidade, há uma fragilização da posição desejante do sujeito e do seu saber inconsciente a partir de uma lógica de consumo dessubjetivante. É em contraponto a isto que Lacan propõe a ética da psicanálise, pois se a experiência psicanalítica pode fornecer um sentido para as nossas ações, essa medida não pode ser dada pelo serviço de bens da Cidade e seus valores.

Se hipotetizamos que as educadoras veem-se excluídas do serviço dos bens é por entender que, nesse contexto, o reconhecimento social e a potência criativa fruto do trabalho seriam bens aos quais elas pouco ou nada têm acesso. Assim, sendo destituídas de um saber, vigiadas, exigidas, precarizadas e com raras possibilidades de prática coletiva com colegas, produz-se um mal-estar³⁸ que se faz ver na profusão de suas queixas e no seu adoecimento. Certamente os educadores não padecem todos da mesma maneira, pois muitos encontrarão saídas autorais e inventivas para os conflitos vividos no ambiente escolar. Ainda assim, pelo fato de ser recorrente a manifestação de uma variedade de produções psicossomáticas e a existência de uma certa “lamúria” nos seus ditos, nos parece importante adentrar um pouco mais na temática.

³⁸ Cabe situar o termo “mal-estar” um pouco melhor: ele ganha densidade a partir do trabalho de Freud, *O mal-estar na civilização* (1930/2010), onde o autor aponta duas hipóteses para o seu surgimento. Por um lado, há uma incompatibilidade estrutural entre as pulsões do sujeito, que visam à satisfação imediata de suas necessidades e desejos, e as normas civilizatórias, que exigem uma renúncia pulsional. Assim, em nome da possibilidade de viver em sociedade, o indivíduo recalcaria suas pulsões sujeitando-se a uma angústia (mal-estar) contínua por não poder realizar seu desejo. Por outro lado, se produz uma divisão no sujeito como efeito da incompatibilidade entre pulsão e norma. Uma parte dele passa a identificar-se com as normas civilizatórias, as internalizando e exigindo de si ser igual ao modelo moral que supõe que a cultura impõe a todos. Essa é a dimensão do Superego, que funciona como uma consciência ou autoridade moral internalizada.

Dentro dos “não-ditos” do diário clínico, há um que toca diretamente a vinheta que iniciou essa seção. Poucas semanas antes da reunião onde questionou o processo de meritocracia da escola, Adriana me havia interpelado em um corredor da escola, ao final do seu turno. Mostrava-se agitada e emocionada, contou-me rapidamente das dificuldades enfrentadas no dia — concernentes majoritariamente a desafios com algumas das crianças — e relatou seu esgotamento físico, mental e emocional, anunciando sua intenção de demitir-se. Quando lhe propus conversarmos com mais calma em um espaço reservado (estávamos em um corredor onde havia trânsito de outras pessoas), ela negou, afirmando que queria apenas deixar-me a par do seu sentimento e que gostaria de ir para sua casa descansar. Remeti sua queixa para o espaço do grupo, sugerindo então que, caso se sentisse à vontade, pudesse dividir suas questões com as outras participantes. Foi assim que, algumas semanas depois, em um momento onde outras educadoras falavam sobre suas dificuldades e os desafios do início da prática educativa, Adriana conseguiu explicitar algo do mal-estar que havia transbordado³⁹ anteriormente.

O fenômeno do mal-estar docente pode ser examinado a partir de diversos pontos, e inúmeros autores têm se proposto a tanto nas últimas décadas. Não pretendemos esmiuçar suas produções neste momento, mas tomaremos algumas das suas contribuições para pensar aquilo que concerne a vinheta em questão. Em linhas gerais, o mal-estar, aquilo que irrompe como problemático ou conflituoso no laço social, pode acarretar em duas perspectivas distintas de ação. Por um lado, com uma intervenção circunstancial, contingente, voltada à queixa em si e a sua resolução. Esta é a postura comum ao Discurso do Mestre que, como já apontamos, somente deseja que as coisas andem. Por outro, temos a consideração do conflito como condição inerente de toda e qualquer forma de enlaçamento, de modo que a intervenção se distancia da produção de uma solução e se volta à possibilidade de abertura, de formulação de novas questões. Sustentando, assim, o mal-estar como estrutural e buscando um saber próprio do sujeito. Postura condizente ao Discurso do Analista, que propõe uma interrogação voltada para o queixar-se, a enunciação.

Quando Lacan propõe a noção de sintoma social, afastando a ideia de sintoma daquela postulada por Freud (tributária do recalque), ele o considera como o “retorno da verdade como tal na falha de um saber” (Lacan, 1966/1998, p. 234) e, também, como objeção ao desejo do Mestre. É importante situar, como aponta Voltolini (2001), que, “ao falarmos em

³⁹ Uma angústia que transborda e precisa se fazer ver, mas também o “transbordamento” do espaço do grupo, a criação de uma relação entre educadoras e psicóloga que não dizia de um lugar de especialista, mas sim de escuta.

sintoma social, falamos de adoecimento no nível do ‘laço social’” (p. 107). Nesse sentido, o mal-estar docente se alça ao estatuto de sintoma social na medida em que obstaculiza o desejo do Mestre (no caso, a instituição que espera que as coisas andem) e constitui-se como uma verdade que retorna na falha de um saber (saber constituído pela pretensa consistência e eficácia que os conhecimentos pedagógicos e psicológicos garantiriam às educadoras). A verdade em questão está, é claro, na impossibilidade do conhecimento técnico tamponar o imprevisível do encontro cotidiano na escola.

Podemos argumentar que a posição queixosa em que encontramos muitos educadores, e, no caso da vinheta em questão, Adriana, é a face manifesta de um processo complexo e multifatorial da destituição do lugar do educador no laço social. Já elencamos no decorrer desta seção alguns pontos relevantes disto: baixa remuneração, controle institucional excessivo, pouco reconhecimento social, excesso de demandas... Citando Lajonquière (1999), também já mencionamos brevemente, tomando a questão por outro lado, a dimensão de “renúncia do ato educativo” que acomete muitos educadores. Nesse mesmo sentido, examinando um pouco mais tal aspecto, retomamos a proposição de Pereira (2017) concernente à *demissão subjetiva* destes profissionais, tributária de uma exigência superegóica do Outro social no seu fazer. A demissão subjetiva do educador demonstra também um certo recuo frente a sua potência, uma dificuldade de sustentá-la e externá-la, que parece dar notícias da sua relação com os desafios do cotidiano escolar. Se produz “uma inibição generalizada a ponto de paralisá-los com um amargo sentimento de impotência” (p. 81). Ele segue:

O estado depressivo é o sintoma “escolhido” como uma defesa inibitória antecipada, uma defesa contra a angústia. Porém, não se trataria aqui de uma angústia como afeto que não engana ou como um afeto típico da relação com o real inassimilável (LACAN, 1962-63/2005), mas de uma tristeza petrificada, ansiosa, imaginária e abatida que acomete o sujeito e lhe mostra seu empobrecimento advindo do malsucedido de sua escolha narcísica. (Pereira, 2017, p. 81)

Frente a tal imbróglio, parece-nos de extrema valia apresentar o seguimento da reunião em que Adriana traz sua queixa. Conforme a discussão segue, outras educadoras passam a fazer alguns apontamentos mais ou menos relacionados à temática inicial. Em um dado momento, uma delas começa a fazer menção a um aluno de sua turma, mas logo acaba direcionando sua fala a uma colega. Os desdobramentos que seguem são os seguintes:

Dolores comenta que Eduardo tem batido muito na educadora nova da turma e diz: “coitada, que recepção né...”. Pergunto sobre as suas ‘recepções’. Isso faz com que todas as educadoras comecem a lembrar dos seus inícios na escola, falando das

suas “provas de fogo”. Algumas falam umas das outras, como Marisa, que disse para Adriana “eu estava apavorada, a turma era muito agitada, mas tu me ajudou, lembra?”. Eventualmente, Dolores menciona as cinco educadoras novas na escola, que foram contratadas em diferentes momentos desde o início do ano. Essa lembrança faz com que elas comecem a falar sobre a possibilidade de fazer um acolhimento para as novas. Dolores dá a ideia de fazer uma “árvore dos sentimentos”, onde as educadoras mais antigas poderiam deixar cartas ou pequenos dizeres para as novas, no intuito de, como disse Dolores, “dizer algo que elas mesmas gostariam que tivesse sido dito para elas, no seu início”.

O giro produzido pelas educadoras é digno de nota. Do pedido por uma validação externa, por um saber técnico que balize sua prática, elas passam a considerar a potência de seu próprio saber, constituído na sua relação com a experiência. Além disso, propõem-se ao fortalecimento de uma prática entre pares. Não esqueçamos que, n’*O mal-estar na civilização*, Freud já apontava um caminho para o sofrimento civilizatório: “Há, é verdade, outro caminho, e melhor: o de tornar-se membro da comunidade humana [...]. Trabalha-se então com todos para o bem de todos” (Freud, 1930/2010, p. 32).

Não pretendemos com este exemplo delimitar uma solução à problemática do mal-estar docente, questão por demais complexa para que qualquer empreitada neste sentido se sustente por muito tempo. Funcionamento, ademais, de uma mestria que pouco nos parece proveitosa neste aspecto. Não propor respostas não significa paralisar-se, e também não é este nosso intuito. O que as vinhetas deste diário nos apontam é para a potência de espaços de fala plena, onde se produza uma pergunta acerca do próprio desejo e se valorize a dimensão de saber de cada sujeito. Fortalecer os laços da prática coletiva pode ser uma maneira com que os educadores consigam fazer vacilar seus sintomas e deslocar alguns sentidos cristalizados do seu fazer, apontando para a constituição de um *savoir faire*, um saber fazer com a falta que se enlaça com a sua experiência.

5.3. Tarsila

As educadoras fazem alguns comentários, em tom informal e bem humorado, sobre os maneirismos de alguns pais dos seus alunos. Começamos a falar sobre a forma com que conversam com os cuidadores, como costumam fazer e se se sentem escutadas por eles. Marisa fala que sente mais “empatia” com algumas famílias do que com outras. Com as primeiras, consegue trazer mais anedotas e cenas do dia da criança e

falar das suas impressões, com as outras acaba apenas transmitindo os recados mais essenciais (alimentação, evacuação, eventuais machucados...). Sente que não é ela que define esse vínculo, mas sim que os pais se mostram mais ou menos abertos, então ela “regula” o seu jeito e os seus comentários a partir dessa observação das famílias.

Tarsila, a única professora [pedagoga] presente, fala sobre como foi desenvolvendo um jeito de se posicionar com as famílias de modo a sustentar o seu saber. Diz que se deu conta que os pais podem até ter muitas formações, são médicos, engenheiros, empresários, mas de educação quem entende é ela. Também é ela que está com as crianças durante toda a tarde e sabe dizer daquilo que eles fazem e como ficam quando estão na escola, por isso consegue se colocar em uma posição de quem orienta os pais. Diz que as educadoras assistentes também podem ter esse olhar, pois elas sabem muito sobre as crianças que cuidam.

Nesta vinheta consta uma das poucas situações em que uma professora participou do espaço do grupo. Sua presença se deu em razão da saída de uma educadora da sua turma, justamente aquela que deveria se ocupar do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e que frequentava os encontros do Projeto AMAR. Enquanto uma nova assistente realizava sua adaptação, a coordenação orientou a professora Tarsila a comparecer em algumas reuniões, ainda que o período da sua realização já estivesse chegando ao fim. A escrita da cena, da forma como está, não consegue transmitir o clima de estranheza que pairava no ar com a sua participação. As outras educadoras, habituadas a uma maior espontaneidade nas trocas, mostravam-se silenciosas, trocando olhares furtivos aqui e ali enquanto Tarsila falava. Eu não apenas notava a diferença no funcionamento grupal como também percebia em mim os seus efeitos: também estranhava a presença de Tarsila. Se com as vinhetas anteriores abordamos as educadoras de modo generalizado, referindo pontualmente a especificidade do lugar das assistentes, com esta podemos demarcá-lo com um pouco mais de precisão, tomando como gancho a cena ilustrada pela professora Tarsila e o incômodo produzido por sua fala.

Talvez tal proposição pareça curiosa, contraditória até, pois não teria Tarsila dito justamente aquilo que temos procurado argumentar acerca do saber das educadoras? A resposta para esta pergunta é tanto afirmativa quanto negativa. De fato, há uma interessante e potente defesa do seu lugar de professora quando refere que “os pais podem até ter muitas formações, são médicos, engenheiros, empresários, mas de educação quem entende é ela”, e que “é ela que está com as crianças durante toda a tarde e sabe dizer daquilo que eles fazem e como ficam quando estão na escola”. Tarsila parece demonstrar que compreendeu a fórmula

já citada anteriormente, sustentada por Merletti & Kupfer (2020), de que a educadora possui um saber sobre o aluno na criança, enquanto os pais sabem do filho na criança, não sabendo sobre o aluno em seu filho e vice-versa.

Apesar da justeza de sua fala, por que ela parece causar incômodo? Talvez porque, por um lado, ela esteja muito mais no campo *teórico* do que *prático*. Certamente concordamos que toda e qualquer educadora tem condições de saber sobre seus alunos e que este saber possui relevância, porém não podemos ingenuamente supor que, na “vida real”, todas elas estejam imbuídas do mesmo *lugar de saber*, ou ainda, de autoridade — e, por que não, do mesmo lugar no discurso. Tarsila é professora, formada em pedagogia, e é responsável por conceber, desenvolver e implementar um planejamento pedagógico, ocupando-se das aprendizagens de seus alunos. Como “regente” de turma, é ela quem determina as rotinas, conduz reuniões com famílias e elabora os pareceres semestrais. Além de uma diferença salarial e de atribuições, podemos considerar que Tarsila também se encontra em uma posição diferenciada das educadoras assistentes do ponto de vista do reconhecimento e da valorização do seu trabalho. Ainda que encontremos contradições importantes nas produções discursivas contemporâneas acerca da educação, algumas das quais já citamos, o trabalho docente segue tendo um certo caráter de nobreza no senso comum (ainda que já bastante combalido), enquanto os ofícios do cuidado não partilham do mesmo lugar.

Se seu enunciado parece-nos fora de tom é porque ele carece de um lastro na realidade. As diferenças entre a professora/pedagoga e a educadora assistente/cuidadora são exatamente o que determinam suas posições distintas no campo social. É o aspecto pedagógico do seu trabalho que lhe garante valorização e, por consequência, dá sustentação a sua postura em relação às famílias. Tarsila assume uma postura de *orientação* quando faz essa fala para as educadoras do grupo (similar ao que diz fazer com as famílias), sem parecer levar em consideração que, antes disso, elas abordavam justamente as dificuldades de ter o seu saber reconhecido pelos pais de seus alunos. Como Marisa, que diz que “*não é ela que define esse vínculo, mas sim que os pais se mostram mais ou menos abertos, então ela ‘regula’ o seu jeito e os seus comentários a partir dessa observação das famílias*”.

Tarsila não parece compreender que o reconhecimento não depende simplesmente de um posicionamento mais enfático em relação às famílias. Não se trata de mera passividade ou constrangimento (ainda que seja possível reconhecer esses elementos em certos momentos), ou seja, não são traços individuais de personalidade ou formas de expressão que determinam o lugar das educadoras para os pais, mas um enlaçamento social complexo que em muito as ultrapassa. Como já abordamos anteriormente, pelo seu lugar diminuído do ponto de vista do

trabalho, entendemos que as educadoras assistentes vêm-se excluídas do serviço dos bens. A direção desse argumento, todavia, não tem o sentido de uma “justiça distributiva”, ou seja, de garantir-lhes acesso aos bens da Cidade, a saber, o reconhecimento e a valorização do trabalho (pois nem mesmo saberíamos como fazê-lo). Ao situarmos essa discussão no campo dos bens buscamos sustentar de que forma o trabalho com o grupo de educadoras do Projeto AMAR foi se encaminhando. Não seria a partir da moral da Cidade, do serviço dos bens, que elas encontrariam o sentido de seu fazer, de modo que era necessário interpelá-las desde outra dimensão: a do seu desejo. Dimensão esta que permeou paulatinamente os encontros do grupo e que pode contribuir para outra discussão ensejada pela fala de Tarsila, referente ao saber.

A professora repete esse significante, afirma possuir um saber sobre seus alunos, um saber sobre a educação, mas que saber é esse do qual Tarsila tanto se autoriza? Parece-nos relevante traçar algumas linhas sobre a profundidade contida na noção de saber a partir da psicanálise, para assim poder avançar nas reflexões acerca da vinheta inicial. Especialmente em se tratando do campo da educação, importa considerar a diferença entre saber e conhecimento, noções que, não raro em determinado discurso pedagógico, veem-se confundidas e assemelhadas⁴⁰. Partindo das suas etimologias, Vera Lúcia Ardito (2015) aponta que

[...] palavras alistadas ao campo *gnó*, do qual deriva conhecimento [do latim *cognoscere*], indicam uma relação de objetividade, significando o acesso, o desvelamento, a descoberta, enfim, o certo e o errado. Paralelamente, o campo semântico, *sap*, do qual deriva o termo saber [*sapere*], indica decisões e ações e são, portanto, questões subjetivas que remetem a construção, invenção, inusitado, possível e impossível. (Ardito, 2015, p. 50, grifos da autora)

No Dicionário Aurélio da língua portuguesa (2009), o termo conhecimento (“ato ou efeito de conhecer”; “apropriação do objeto pelo pensamento” [p. 525]), está contido na definição de saber: “ter conhecimento, ciência, informação ou notícia de; conhecer” (p. 1784). Nesse mesmo sentido, no campo pedagógico estas noções são geralmente aproximadas ou utilizadas como sinônimos, tendo a aquisição de conhecimentos — e as dinâmicas ensino/aprendizagem — um lugar crucial nas teorias e técnicas pedagógicas. Ele se constitui de um sistema categorial de conteúdos acumulados através dos tempos que possuem o propósito de desvelar e dominar a realidade, gerando leis comprobatórias relevantes para o avanço científico da sociedade. A pedagogia contemporânea se ocupa largamente do conhecimento, seja no que concerne a relação dos alunos com este (reproduzindo uma lógica de rendimento e efetividade

⁴⁰ Assim como a educação e a pedagogia. Aspectos dessa diferença também serão abordados no decorrer do texto.

ao ponderar sobre quais conhecimentos são “necessários para o mundo”), seja referente aos conhecimentos dos professores (que devem possuir uma gama cada vez mais extensa e completa destes, bem como devem desenvolver a transmissão, ou didática, à perfeição para o melhor desempenho dos alunos).

Esta (quicá excessivamente) breve explanação nos serve para contrastar aquilo que a perspectiva psicanalítica abordará acerca do conhecimento e do saber. Como explica Ardito (2015), “diferentemente da Ciência que toma o conhecimento por ela produzido como já dado pelo próprio objeto, a Psicanálise leva em consideração que conhecer é tomar como referência a sua própria imagem e refleti-la no objeto que se quer conhecer” (pp. 72-73). Isto se dá porque não há produção de conhecimento sem a consideração de uma dimensão inconsciente do sujeito que conhece, dimensão que o rege e o determina. Conforme Lacan (1971-1972/2001), “a novidade é que o que a psicanálise revela é um saber não-sabido por si mesmo” (p. 17). Nesse sentido, o saber ocupa o lugar de interrogar o conhecimento, de salientar os furos de sua produção hermética e apontar para o campo do desejo. É a dimensão desejante introduzida pela psicanálise que fragiliza a noção de sujeito epistêmico que domina uma teorização pedagógica. Isto porque não há conhecimento que não esteja marcado desde o seu princípio por um enigma, que dirá inexoravelmente do encontro com a sexualidade, do seu valor erótico. Dito de outro modo, a psicanálise revela que na relação entre sujeito e objeto (conhecimento) se interpõe a relação deste mesmo sujeito com o campo do Outro (saber). Será apenas a partir da constatação de que algo falta que o sujeito poderá se mover em direção ao conhecimento. Assim, erótico e epistêmico são duas faces de uma mesma moeda e não instâncias apartadas, como certo discurso pedagógico nos leva a crer quando estabelece os termos “complementares” *afetivo* e *cognitivo* (Voltolini, 2022). A própria etimologia da palavra saber aponta para a sua dimensão de gozo: vinda do latim, *sapere*, que significa “ter gosto”. Não à toa em português observamos a proximidade entre “saber” e “sabor”, aproximação que corrobora a tese resgatada pela psicanálise da significação erótica que permeia toda a relação dos sujeitos com o conhecimento (Ardito, 2015; Voltolini, 2022). Assim,

O saber é, antes de tudo, esse lugar de articulação de significantes que pode dar a eles alguma direção em termos da posição desde a qual posso ter uma relação com o objeto. Fora do campo do saber o conhecimento resta desamarrado, sem articulação. O sujeito neurótico é aquele que conseguiu tecer a teia que amarra o saber e com ela pode hospedar o conhecimento. (Voltolini, 2022, p. 190)

Quando Tarsila afirma que detém um saber sobre seus alunos e sobre a educação, não nos parece que ela se refere a este saber não-sabido, intimamente atrelado ao seu desejo, ou

ainda à sua dimensão experiencial de transmissão, mas sim ao terreno do “saber é poder” (Millot, 1982, p. 199) que rege o discurso pedagógico tecnicista. Como define Leandro de Lajonquière (1989), nesta instância a crença é de que “conhecendo as leis do aprendiz, o pedagogo detém o poder de calcular os efeitos dos métodos que põe em ação” (p. 64). É disso que se trata, do domínio que possui sobre determinadas técnicas pedagógicas que lhe empoderam a assumir uma posição de mestria frente às famílias e às próprias colegas⁴¹. Posição esta que, durante todo o tempo dos encontros do Projeto AMAR, se teve cuidado e delicadeza ao abordar. Nesse sentido, podemos questionar seu argumento de que apesar das inúmeras qualificações profissionais dos pais de seus alunos, “*quem entende de educação é ela*”. Mas de que educação *de fato* entende Tarsila?

Etimologicamente (não disfarçamos nosso apreço por esta busca originária), educar deriva do latim *educare*, que significa “criar, alimentar, ter cuidados com, adestrar animais, formar e instruir” (Lajonquière, 1999, p. 167). Seguramente compreendemos que um termo não guarda um sentido estanque com o passar do tempo, suas significações se multiplicam e se contextualizam dentro de cada cultura em cada momento, mas nos interessa aqui resgatar os sentidos contidos na palavra educar para questionar: esses pais mencionados por Tarsila, não sabem eles também algo sobre educação? Se educar não se restringe a apenas formar e instruir, mas também é criar e ter cuidados com, a relação familiar também abarca em si um componente educativo. Isto porque a educação, reiteramos, mais do que o simples ensino de um conhecimento, trata da transmissão de determinadas marcas simbólicas que permitirão ao sujeito inscrever-se em uma filiação, reconhecer-se a partir de certos traços identificatórios que o conectam àqueles que vieram antes dele no mundo.

Podemos supor que Tarsila utiliza a palavra “educação” para referir-se à pedagogia, querendo dizer que “*quem entende de pedagogia é ela*”. Assim sendo, não a questionamos. Sem dúvida é ela quem conhece e domina as teorias, as técnicas e os métodos pedagógicos e é ela quem os emprega conforme julgar necessário no dia a dia da escola. Entretanto, a aparente equiparação que faz entre pedagogia e educação, tomando-as como sinônimos, é um sintoma significativo da contenda em que nos encontramos contemporaneamente no campo educativo. Nesse sentido, retomamos a explicação de Voltolini (2022) de que:

A educação não é o objeto particular de nenhuma ciência, nem mesmo da pedagogia que, além de ter um estatuto científico discutível, não pôde senão construir sua legitimidade moderna tomando para si a tarefa de sistematizar a discussão educacional com o fim de dirigi-la. (p. 113)

⁴¹ É interessante que, meses depois, Tarsila se alçou a uma posição de coordenadora pedagógica em outra escola.

O ato educativo vê-se esvaziado em razão da suplantação da *transmissão* pela *aprendizagem* e, assim, confundido com (ou reduzido a) a pedagogia. Torna-se compreensível que Tarsila defenda que apenas ela detém um entendimento sobre a educação pois, novamente retomando Voltolini (2022), “a prática pedagógica é cada vez mais entendida como tecnicamente orientada, ou ideologicamente discutida, fazendo com que a educação enquanto *experiência* deixe de ter existência no discurso pedagógico” (p. 121, grifos do autor). Ao sustentar que possui um conhecimento do qual os pais não compartilham, Tarsila parece se colocar em uma posição de superioridade frente aos mesmos (ou assim o gostaria). Sua fala nos aponta, então, não apenas para esta certa *condescendência* com a qual olha para as famílias, mas também para uma *rivalidade* com elas. Rivalidade fundada, argumentamos, no cerne da sua relação com o próprio saber: se o seu saber sobre educação se resume a técnicas e teorias, este é um saber replicável por toda e qualquer pessoa que venha a estudá-lo. Assim, no fundo da defesa confiante da sua particularidade enquanto professora, parece-nos existir uma dúvida sobre a real insubstituibilidade do seu lugar. Lembremos que, na fórmula do Discurso do Universitário, o saber tem a característica da *replicabilidade*, e pode ser encarnado por qualquer um que queira aplicá-lo. Ainda, conforme Aurélio Souza (2008), “um Saber que encontra sua verdade na relação aos mestres, ‘aos mestres-para-pensar’ que condicionam seu próprio valor” (p. 143). Retomaremos esta proposição em seguida.

Se o incômodo das educadoras com as afirmações de Tarsila dizia da desatenção desta com uma disparidade no campo do reconhecimento, o meu estranhamento se localizava justamente na discrepância da relação com o saber. O intuito do Projeto AMAR não era formar educadoras imbuídas de uma *especialidade*, mas sim educadoras cientes da sua *especificidade*! Fornecer-lhes novos conhecimentos técnicos do campo da psicologia não faria senão aprofundar o seu mal-estar, e também não objetivava que se tornassem educadoras “especialistas em desenvolvimento infantil” ou “especialistas em TEA”. Cabia, então, realizar um duplo movimento: ajudá-las a sustentar um saber próprio sobre seu trabalho e seus alunos e, na mesma medida, apontar-lhes para a impossibilidade de tudo saber, desfazer a fantasia de que haveria um saber total que daria conta de prepará-las para toda e qualquer situação do cotidiano da sala de aula. O não-saber, para além de fonte de angústia, torna-se índice da potência do seu papel com a infância. Este é o campo do desejo, da transmissão de um saber sobre a vida, distinto dos conhecimentos instrumentais que delimitam-se em uma sucessão lógica enquadrada em um espaço-tempo. Sobre o desejo, lembra Lajonquière (1999), não há conhecimento, apenas saber. Saber não-sabido que incessantemente entremeia qualquer pretensão educativa. Como refere Kierniew (2017):

Aquilo que se transmite, portanto, não está do lado de um conhecimento ou de um conteúdo, mas de uma operação que foge ao controle daquele que tenta ensinar algo, pois não se trata apenas da posição do educador, mas também da posição em que o educando toma sua presença. (p. 45)

Apontar para o saber das educadoras é apostar que o seu ato, sempre singular, tem a condição de inscrever a criança em um laço social, inseri-la em uma tradição que a precede e a ultrapassará. Também é uma forma de retirá-las da querela atual de serem simplesmente “intermediárias” entre aluno e conteúdo, valorizando a dimensão de desejo e de presença subjetiva que permeia a sua relação com estes e impacta sobremaneira suas dinâmicas de aprendizagem.

Talvez o leitor não tenha deixado de perceber a severidade com que discutimos as falas de Tarsila, permitindo-nos até mesmo algumas colocações ácidas a seu respeito. Se nos detemos ainda um pouco mais nesta cena em específico, é principalmente porque toda interpretação (seja em uma análise, seja na situação de pesquisa) só faz sentido se considerarmos a dimensão transferencial em jogo e, nesta vinheta, parece-nos que ela esteve ainda mais em questão. Se consideramos as palavras de Tarsila *performáticas*, isto se dá também por um último *não dito* do diário clínico. Tarsila participou do encontro do Projeto AMAR não apenas para suprir a ausência de sua colega assistente, mas também por uma leitura (minha, enquanto psicóloga escolar) de que, enquanto suas produções pedagógicas e seu discurso eram belíssimos e recheados de conteúdo, sua prática cotidiana não lhes fornecia respaldo. Para colocar mais claramente, tendo uma criança na sua turma com um perceptível fechamento autístico, Tarsila pouco conseguia se aproximar do menino de fato, ainda que contasse sobre ele muitas anedotas e intervenções suas. Muito do que dizia, na verdade, era fruto do trabalho da educadora assistente que se afastou, cuja sensibilidade facilitou o estabelecimento de uma profícua relação com o aluno. A sua participação, então, se deu também como um recurso no sentido de auxiliar Tarsila a dirigir um pouco mais o seu olhar para esta criança.

Assim, retomemos as duas afirmações da vinheta. Marisa afirma que com algumas famílias estabelece relações mais próximas do que com outras, e que o que define este vínculo é a abertura que a educadora observa nos responsáveis. Tarsila, por sua vez, diz que não apenas ela é quem detém um saber sobre a educação, mas também que ela está em condições de orientar os pais de seus alunos, pois passa os dias com estes e sabe como são. Já abordamos acima alguns aspectos concernentes à relação com o saber, ponto de análise da cena que nos parece crucial, mas há ainda outra consideração possível.

A escola opera como dispositivo discursivo na medida em que a educação sempre pressupõe o laço social. As educadoras, na sua condição de falantes, posicionam-se de distintas maneiras a partir da consideração de que lugar falam e a quem dirigem sua fala. Nos laços que estabelecem entre a educação, a pedagogia, seus alunos e suas famílias, se produzem giros discursivos que colocam em questão diferentes relações com o outro e com o saber. Marisa, na consideração da sua relação com os pais de seus alunos, parece evidenciar a impossibilidade de um tudo saber, há algo no laço com as famílias que escapa do seu controle.

Poder suportar subjetivamente a angústia de uma posição discursiva que implica renunciar à onipotência narcísica e aos ideais de grandeza e de perfeição, em fazer semblante de saber, ocupando o lugar de Mestre, eu diria de Mestre barrado, para que o ensino e a transmissão sejam possíveis e realizáveis. (Almeida, 2002, p. 105).

No lugar de mestre, a educadora encarna a marca da instituição, e dirige-se ao outro pedindo que trabalhe, que produza saber. Como explica Lajonquière (2013), “todo mestre de carne e osso é paradoxalmente aquele personagem que dá testemunho da mesmíssima castração que o anima na profissão impossível da mestria” (p. 465). Ou seja, considerar o educador no lugar do mestre é entender esta posição não diz respeito ao saber catedrático e a sua reprodução, mas justamente a um “fazer o outro saber”. Tarsila, por sua vez, coloca em questão uma modalidade de saber que se produz em um hermetismo. Há alguém que sabe — ela própria — e alguém em posição de ser ensinado — as famílias. Nesta posição, relativa ao discurso do universitário, a educadora encarna o saber, o prestigia. No giro que possibilita esse enlaçamento, o lugar de agente é ocupado por este saber total, sem furos, e ele se dirige ao sujeito numa relação de alienação, como objeto, destituído de um saber próprio. O impossível que concerne toda e qualquer educação resta elidido na busca pelos saberes já confirmados, reproduzíveis, verificáveis.

A escolha pela discussão da vinheta protagonizada por Tarsila não foi fortuita. Aliás, sobre nenhuma delas podemos fazer tal afirmação, pois já evidenciamos a dinâmica transferencial que permeia toda pesquisa que se pretenda psicanalítica. O que buscamos salientar ao demarcar a intencionalidade desta escolha é que talvez ela possua um valor ilustrativo do processo grupal no Projeto AMAR. A diferença nas posições das educadoras aponta para um efeito deste trabalho no que dizia respeito a sua relação com o saber. Aquelas educadoras já vinham produzindo uma série de reflexões sobre seu lugar, seus atos e suas relações na escola, colocando em xeque alguns sentidos estanques reproduzidos na sua prática e compartilhando os efeitos deste processo, do seu reposicionamento discursivo, no cotidiano escolar. Ao finalizar sua colocação dizendo que “*as educadoras assistentes também podem ter esse olhar* [de que sabem sobre seus alunos e consegue orientar os pais]”, talvez coubesse

apontar a Tarsila que isto não era necessário, já havia um valor inestimável nos olhares (mútiplos, sem dúvida) que cada uma daquelas profissionais pôde constituir com e no espaço do grupo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão não é gerenciar o educador. É necessário acordá-lo. E, para acordá-lo, uma experiência de amor é necessária. Já sei a pergunta que me aguarda ‘– E qual é a receita para a experiência de amor, de paixão? Como se administram tais coisas? Que programas as constroem?’ E aí eu tenho de ficar em silêncio, porque não tenho resposta alguma. (Alves, 1980, p. 19)

A consideração do impossível é necessária para a finalização de uma pesquisa, impossível que concerne o saber, a transmissão, a escrita e o próprio ato de pesquisar. Ao concluir, nos deparamos com o texto como um tecido pronto, composto de uma série de fios que, depois de escolhidos, se entrelaçaram e conferiram determinada estampa ao produto final. Ao observarmos estes tantos fios no tear sabemos que neles existem todas as tramas possíveis, apenas aguardando as mãos que as teçam. Esta dissertação, então, se constituiu a partir de muitas pequenas e grandes escolhas. Optamos, em um primeiro momento, por abordar a temática da educação inclusiva na educação infantil. Opção revista com as colocações da banca de qualificação do projeto e com a própria leitura dos diários, que apresentavam com maior riqueza aspectos concernentes à educação infantil em um sentido amplo.

Com isso, a escolha das vinhetas a serem discutidas foi um processo que, pela dimensão transferencial em jogo, possui pouca margem para justificativas objetivas. Na retomada dos diários, o que procuramos exercitar foi a suspensão de sentidos prévios à leitura. Não tínhamos um caminho pronto, e também por este motivo que o escopo do trabalho alterou-se do momento do projeto para a dissertação em si. Não nos interessava tomar aquela produção nos moldes da pesquisa classicamente definida como científica, afeita ao discurso universitário, que “procura” e “acha” somente porque acha aquilo que já procurava. Nesse sentido evocamos a máxima de Picasso, retomada por Lacan (1964/1988), “*eu não procuro, acho*” (p. 14). Ou seja, a pesquisa psicanalítica inverte esta relação tradicional da ciência ao procurar evitar ao máximo qualquer inferência prévia, qualquer *a priori* na sua escuta dos dados. O pesquisador psicanalítico *acha* justamente na medida em que *não procura*. Assim, procedemos à leitura dos diários permitindo-nos uma abertura para as afetações e os efeitos destes. Conforme algumas vinhetas saltavam-nos aos olhos, sem ainda sabermos muito bem por quê, começamos a ensaiar algumas linhas, algumas considerações sobre o seu conteúdo.

A apreciação de cada vinheta a partir de determinados operadores também foi uma escolha complexa. Que discussões cada uma delas engendrava? De que forma poderíamos lê-las? Cabe confessar, inclusive, que o capítulo das Vinhetas foi escrito antes de todos os

anteriores, após o momento da qualificação do projeto, opção que nos imputou um fastidioso trabalho de revisão posterior. Isto se deu, no entanto, pois não poderíamos definir o que viria *antes* das vinhetas sem ter estabelecido *em que termos* trabalharíamos as vinhetas. Melhor dizendo, não poderíamos fazê-lo se entendemos que a pesquisa psicanalítica, como já apontamos, não se pauta nos *a priori*s do pesquisador.

Dito isso, na leitura dos diários clínicos o que retornava seguidamente era o nome do grupo, Projeto AMAR. Ponderamos frequentemente de que forma enlaçá-lo na escrita, pois não apenas havia o verbo “amar”, já prenhe de significações, mas também ele próprio era constituído de outros quatro significantes. Já os mencionamos mas cabe retomá-los: Acolher, Multiplicar, Aprender e Respeitar. Nossa opção por não nos deter nestes quatro e sim no seu produto acronímico foi principalmente pela proficuidade da sua consideração, mas também por entender que este foi um aspecto muito mais central nas produções realizadas pelas educadoras. Os quatro verbos que compõem a sigla nos parecem dizer respeito a uma faceta muito mais imaginária do amor, tomado na sua acepção romântica, deste que é votado aos seus alunos e que remete à doação, à oblatividade. O produto “amar”, no entanto, aponta para a sua dimensão simbólica, de ato. Se entendemos que foi nestes termos que as educadoras se ocuparam da tarefa do grupo, assim foi como optamos por abordá-la também.

Percebemos, assim, que todas as vinhetas selecionadas se enlaçavam pela mesma questão, a do saber. Marisa se vê às voltas com o conflito entre os mandatos assépticos dos especialistas e o saber profundamente implicado que possui sobre Lívia. Adriana expõe em sua queixa a destituição do seu saber nas práticas institucionais pelo discurso pedagógico tecnicista. Dolores, por outro lado, resiste, encontra na transmissão da experiência e na autoria uma forma de reconhecer seu saber. Tarsila, finalmente, nos aponta para o efeito de esvaziamento quando se toma o saber fora da sua dinâmica amorosa. É compreensível que tenhamos abordado, ora direta ora indiretamente, o campo do saber nas discussões do grupo cujo nome era, literalmente, “amar”: amor posto em ação. Amar, que, na sua dimensão simbólica, diz justamente da possibilidade de fazer algo com a falta, diz do criar. Trata-se, na fórmula laciana (1960-1961/2010) de passar da posição de *amado* para a de *amante*. Ainda, como refere Denise Maurano (2006):

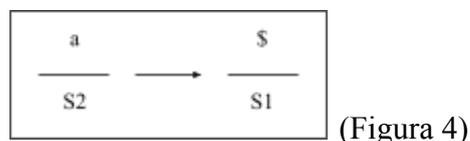
Trata-se de uma transformação que produz uma nova significação: ao invés de o sujeito buscar seu sentido na passividade de seu clamor por ser amado, enclausurado na exigência de reciprocidade, poder regozijar-se com sua atividade de amar. [...] O amante enquanto desejanse movimenta-se, age, não através de uma atividade viril, mas sim criando no lugar da falta, entregando-se a ela, para, a partir daí, engendrar o novo. (p. 48)

Ao final do trabalho grupal, foi de suma importância realizar uma conversa final sobre a experiência compartilhada. Neste momento, as falas das educadoras tomaram dois sentidos: por um lado, valorizando o encontro com as colegas, muitas das quais não tinham grandes relações antes deste período, demarcando até mesmo a importância de ter tido espaço para rir, chorar, e trocar experiências entre si. Por outro lado, afirmando a necessidade de continuidade de um dispositivo grupal como aquele, ampliando sua abrangência para o resto das educadoras e professoras da escola que também se beneficiariam de mais escuta e trocas. Enquanto coordenadora, aponte para as mudanças produzidas durante o período dos encontros, reconhecendo os seus giros, reposicionamentos e as suas produções na prática cotidiana como tendo imenso valor. Referi, a seguir, a necessidade de que elas reivindicassem tais espaços e dispositivos junto às instâncias superiores da escola, pois não era sustentável manter-se em uma posição — muito comum no meio escolar — de “agir duas vezes antes de pensar”⁴².

À guisa de conclusão, cabe dedicar algumas linhas a este aspecto que, pontualmente mencionado no capítulo 4, não foi diretamente retomado no seguimento da escrita. A saber, a sustentação do Projeto AMAR como tal. Se argumentamos em prol da interlocução entre a psicanálise e a educação, o fazemos por considerar que, falando desde o lugar da psicanálise, ela tem a possibilidade de introduzir uma certa “novidade” no trabalho educativo. Como explica Mariotto (2017):

[...] ao não responder literalmente ao desejo insaciável de saber mais e mais, o analista convoca o educador a falar mais sobre isso que “deixa a desejar”, permitindo que esse siga os rastros que seus significantes recalcados deixaram, na construção de um saber sobre si mais legítimo. (p. 47)

Retomemos a fórmula do discurso do analista:



O que se encontra na posição do agente é a escuta (a). Essa escuta se dirige à queixa do sujeito (\$), tomando-a no lugar de *enigma*. Com isto, se produzem significantes distintos daqueles que compunham a queixa (S1) e, a partir destas questões, pode-se construir um saber inédito (S2) que produz efeitos de mudança. Nesse sentido, o saber no lugar da verdade deve ser entendido como da ordem da *disjunção*. “O saber é disjunto à verdade, ou seja, parte dela e não o contrário e, portanto, nunca poderá pretender esgotá-la com seu aperfeiçoamento” (Voltolini, 2022, p. 44).

⁴² Trecho da música “Bom Conselho”, de Chico Buarque (1972).

Ao receber o pedido da escola, importava fazê-lo se mover, girar, sair da cristalização e repetição comuns ao marasmo institucional. Para tanto, de saída era crucial ter em mente o horizonte de impossibilidade que caracteriza qualquer fazer. Se no âmbito do discurso do mestre tal impossível é a pedra no sapato do agente, para o analista ele pode ser o motor, a mola que permite a consecução do trabalho, pois a impossibilidade está embutida em todo ato que faça laço. Trata-se, como lembra Lajonquière (1999), “de uma impossibilidade que implica em estarmos certos de antemão de que ‘os resultados serão insatisfatórios’ (Freud, 1937b: 3361) ou, em outras palavras, que o ponto de chegada não reitera o de partida” (p. 26). Ao sustentarmos que o trabalho do Projeto AMAR produziu efeitos nas educadoras, os localizamos nos giros discursivos que foram possíveis na medida em que as suas queixas puderam ser tomadas no lugar de enigma, e não como enunciado puro e simples. Esta dissertação, como toda pesquisa psicanalítica, não se propõe a nenhuma inferência generalizadora, mas sim, pelo contrário, uma série de inferências *singularizantes*. O laço transferencial que ali se produziu é irreplicável, bem como os seus efeitos. Esperamos, chegado o momento de concluir, que tenhamos situado com suficiente clareza o aspecto absolutamente singular deste trabalho. Suficiente, pois a totalidade é, como bem sabemos, *impossível*.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Almeida, S. F. C. (2001). Psicanálise e educação: revendo algumas observações e hipóteses a respeito de uma (im)possível conexão.. In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 3, São Paulo. Proceedings online... Available from: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032001000300011&lng=en&nrm=abn>
2. Alves, R. (1980). Conversas com quem gosta de ensinar (coleção Polêmicas do nosso tempo). São Paulo: Cortez Editora.
3. American Medical Association. (2023). Resolution 706 (A-23): Revision of H-185.921, Removal of AMA Support for Applied Behavior Analysis. AMA House of Delegates handbook (2023 Annual Meeting). American Medical Association.
4. American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
5. André, S. (1998). O que quer uma mulher? Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.
6. Ardito, V. L. C. (2015). Psicanálise e Educação: Algumas questões acerca do saber. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
7. Arendt, H. (2011). Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva. (Obra original publicada em 1961).
8. Ariès, P. (1978). História social da infância e da família. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT.
9. Arrozi, K. E. ., Ferrari, A. G., & Silva, M. da R. . (2022). Mulheres, mães, educadoras: notas sobre (im)possibilidades na transmissão do cuidado. Educação, 47(1), e57/ 1–23.
10. Batista, V. F. (2003). Amar, Cuidar, Subjetivar — Implicações Educacionais Na Primeira Infância. *Estilos da Clínica*, Vol. VIII, nº 15, pp. 58-71.
11. Bernardino, L. M. F. (2004). As psicoses não decididas da infância. (Coleção 1ª infância). São Paulo: Casa do Psicólogo.
12. Bernardino, L. M. F. (2015). O psicanalista e as psicopatologias da infância. In M. Kamers, R. Mariotto, R. Voltolini (Eds), *Por uma (nova) psicopatologia da infância e da adolescência* (pp. 55-67). São Paulo: Escuta.
13. Bernardino, L. M. F. (2016). A creche, o professor e o desejo. In. Voltolini, R. (Org.) *Crianças públicas, adultos privados*. São Paulo: Escuta/Fapesp. pp. 99-110.

14. Bíblia Sagrada: Nova Versão Internacional. (n.d.). Bíblia Online. <https://www.bibliaonline.com.br/nvi>
15. Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning: democratic education for a human future*. Boulder: Paradigm.
16. Borges, J. A. (2005). *As TICs e as tecnologias assistivas na educação de pessoas deficientes*. Apresentação.
17. Bortolozzo, A. R. S. (2007). *Banco de dados para o uso das tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica de professores de alunos com necessidades especiais*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
18. Brandão, D. B. S. R. (2016). *A função educativa no laço professor e bebê a partir do desejo: alcances e limites*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Psicologia.
19. Brandão, D. B. S. R., & Kupfer, M. C. M. (2014). A construção do laço educador-bebê a partir da Metodologia IRDI. *Psicologia USP*, 25(3), 276-283. Doi: <https://doi.org/10.1590/0103-6564A20134413>
20. Brasil. (1943). *Consolidação das Leis do Trabalho: aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.
21. Brasil (2017). *Base nacional comum curricular*. Ministério da Educação. Brasília: MEC. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio> > .
22. Brasil. (2021). *Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional nº 111/2021*. Brasília, DF: Senado Federal.
23. Bronfenbrenner, U., Kessel, F., Kessen, W., & White, S. (1986). Toward a critical social history of developmental psychology: A propaedeutic discussion. *American Psychologist*, 41(11), 1218–1230.
24. Hollanda, C. B. (1972). Bom conselho. In: Hollanda, C. B., Veloso, C. *Caetano e Chico juntos e ao vivo*.
25. Bueno, J. G. S. (1993). *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC.
26. Burman, E. (2013). Desiring development? Psychoanalytic contributions to antidevelopmental psychology. *International journal of qualitative studies in education*, 26(1), 56-74.

27. Caon, J. L. (1994) O pesquisador psicanalítico e a situação psicanalítica de pesquisa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 7 (2).
28. Caon, J. L. (1997). Serendipidade e situação psicanalítica de pesquisa no contexto da apresentação psicanalítica de pacientes. *Revista Psicologia Reflexão e Crítica*, 10(1), pp.105-123.
29. Cardoso, L. (2014). O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais.
30. Cataldi, M. C. C. (1992). Modificações sociais e participação da mulher no mercado de trabalho. In M. L. C. Gayotto et al. (Orgs.), *Creches: Desafios e contradições da criação da criança pequena* (pp. 23-24). Ícone.
31. Cohn, C. (2005). *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Zorge Zahar Editor.
32. Cohn, C. (2014). Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. *Civitas: Revista De Ciências Sociais*, 13(2), 221–244. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2013.2.15478>
33. Costa, S. R. (2009). *Dicionário de Gêneros Textuais*. Belo Horizonte: Autêntica.
34. Dunker, C. I. L.. (2011). Mal-estar, sofrimento e sintoma: releitura da diagnóstica lacaniana a partir do perspectivismo animista. *Tempo Social*, 23(1), 115–136. <https://doi.org/10.1590/S0103-20702011000100006>
35. Ferrari, A. G., Couto, M. G., Kessler, J. A., Silva, M. R. (2022). Educadoras na educação infantil: Intersecções do trabalho de educação-cuidado. *Educação*, 45(1), e41780. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2022.1.41780>
36. Ferrari, A. G., Silva, M. R. (2016). Avaliação Psicanalítica aos 3 anos de crianças acompanhadas pela Metodologia IRDI (Projeto de pesquisa). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia, Porto Alegre.
37. Ferrari, A. G., Silva, M. R. (2021). Indagações contranormativas sobre os usos dos conceitos de “função materna”, “função paterna” e maternagem. In. Stona, J. (Org.) *Relações de gênero e escutas clínicas*. 1a ed. Salvador: Editora Devires.
38. Ferrari, A. G., Silva, M. R., Cardoso, J. L. (2013). O impacto da Metodologia IRDI na prevenção de risco psíquico em crianças que frequentam creche no seu primeiro ano e meio de vida (Projeto de pesquisa). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia, Porto Alegre.

39. Ferreira, A. B. H. (2009). Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. 4ª ed. Curitiba: Editora Positivo.
40. Fonseca, C. L. W. (2019). Crianças, seus cérebros... e além: Reflexões em torno de uma ética feminista de pesquisa. *Revista Estudos Feministas* [online], v. 27, n. 2, e56169. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n256169>>. Epub 05 Ago 2019. ISSN 1806-9584. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n256169>.
41. Foucault, M. (1980). *L' impossible prison, recherches sur le systeme pénitentiaire au XIX siècle*. Paris, Éd. du Seuil.
42. Foucault, M. (1988). *História da sexualidade: A vontade de saber (Vol. 1)*. Rio de Janeiro, Edições Graal.
43. Foucault, M. (1994). [1977]. Le jeu de Michel Foucault. Entrevista dada à revista *Ornicar?* In: Foucault, M. *Dits et écrits*, Tome III. Paris, Gallimard, p. 298-329.
44. Foucault, M. (1999). *Vigiar e Punir: Nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes.
45. Foucault, M. (2008). *Segurança, território, população: Curso dado no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes.
46. Foucault, M. (2008). *Nascimento da biopolítica. 1ª edição 1978-1979*. São Paulo, Martins Fontes.
47. Foucault, M. (2010a). O nascimento da medicina social. In *Microfísica do poder*. São Paulo: Edições Graal. (Originalmente publicado em 1979)
48. Foucault, M. (2010b). O nascimento do hospital. In *Microfísica do poder*. São Paulo: Edições Graal. (Originalmente publicado em 1979).
49. Fraser, N. (2020). Contradições entre capital e cuidado (J. I. R. de Sousa Fº, trad.). *Princípios: Revista De Filosofia (UFRN)*, 27(53), 261-288.
50. Freud, S. (1990). *A interpretação dos sonhos (Vol. 2)*. São Paulo: Círculo do Livro. (Obra original publicada em 1900).
51. Freud, S. (1996). Análise terminável e interminável. In. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud - Vol. 23*. Rio de Janeiro: Imago. (Obra original publicada em 1937).
52. Freud, S. (2004). À guisa de introdução ao narcisismo: 1914. In *Obras psicológicas de Sigmund Freud, v. 1: Escritos sobre a psicologia do inconsciente: 1911-1915*. pp. 95-131. Editora Imago.
53. Freud, S. (2010). A dinâmica da transferência. In. *Obras completas, volume 10: Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia* (“O

- caso Schreber”), artigos sobre a técnica e outros textos (1911-1913). São Paulo: Companhia das Letras. (Obra original publicada em 1912).
54. Freud, S. (2010). O mal-estar na civilização. In. *Obras completas, volume 18: O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936)*. São Paulo: Companhia das Letras. 1ª ed. (Obra original publicada em 1930).
55. Freud, S. (2010). Explicações, aplicações e orientações. In. *Obras completas, volume 18: O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936)*. São Paulo: Companhia das Letras. 1ª ed. (Obra original publicada em 1933).
56. Freud, S. (2012). Sobre a psicologia do colegial. In. *Obras completas, volume 11: Totem e tabu, contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos (1912-1914)*. São Paulo: Companhia das Letras. (Obra original publicada em 1914).
57. Freud, S. (2014). Teoria geral das neuroses. In. *Obras completas, volume 13: Conferências introdutórias à psicanálise (1916-1917)*. São Paulo: Companhia das Letras. 1ª ed. (Obra original publicada em 1917).
58. Freud, S. (2019). O infamiliar. In. *Obras incompletas de Sigmund Freud*. São Paulo: Editora Autêntica.
59. Furtado, R. N., Camilo, J. A. O. (2016). O conceito de biopoder no pensamento de Michel Foucault. *Revista Subjetividades*, Fortaleza, 16(3): 34-44. <https://dx.doi.org/10.5020/23590777.16.3.34-44>
60. Imbert, F. (2001). A questão da ética no campo educativo. Petrópolis, RJ: Vozes.
61. Iribarry, I. N. (2003). O que é pesquisa psicanalítica? *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica* [online], v. 6, n. 1, pp. 115-138. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-14982003000100007>.
62. Jasiner, G. (2007). *Coordinando grupos: una lógica para los pequeños grupos*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
63. Kehl, M. R. (2007). *Sobre ética e psicanálise*. São Paulo: Companhia das Letras.
64. Key, E. (1906). *El Siglo de los Niños*. Versión española por Miguel Domenge Mir. Tomo I. Barcelona.
65. Kierniew, J. G. (2017) *Ensaio sobre o Impossível na Transmissão: Educação, Psicanálise e Literatura*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

66. Kuhlman Jr., M. (2000a). Educando a infância brasileira. In. Lopes, M. T. L., Faria Filho, L. M., Veiga, C. G. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica. 5ª ed.
67. Kuhlman Jr., M. (2000b). Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação* [online]. n. 14, pp. 5-18. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200002>>. Epub 20 Dez 2012. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200002>.
68. Kupfer, M. C. M. et al. (2010). Valor preditivo de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil: um estudo a partir da teoria psicanalítica. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental* [online]. v. 13, n. 1, pp. 31-52. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1415-47142010000100003>>. Epub 28 Maio 2010. ISSN 1984-0381. <https://doi.org/10.1590/S1415-47142010000100003>
69. Kupfer, M. C. M. (2013). *Educação para o futuro: Psicanálise e educação*. São Paulo: Editora Escuta. 4ª ed.
70. Kupfer, M. C. M. (2017). O que toca à/a Psicologia Escolar: desdobramentos do encontro entre Psicanálise e Educação. In. Machado, A. M., Lerner, A. B. C., Fonseca, P. F. (Orgs). *CONCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: A trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo*. São Paulo: Blucher.
71. Kupfer, M. C. M., Fonseca, P. F. (2022). Escuta de bebês. *Estilos Da Clínica*, 27(1), 1-2. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v27i1p1-2>
72. Kupfer, M. C. M. & Bernardino, L. M. F. (2018). IRDI: Um instrumento que leva a psicanálise à pólis. *Estilos da Clínica*, 23(1), 62-82.
73. Lacan, J. (1967/1968). L'acte psychanalytique (Le Séminaire livre XV). École Lacanienne de Psychanalyse. Retirado de: <http://staferla.free.fr/S15/S15%20L%27ACTE.pdf>
74. Lacan, J. (1972). Do Discurso Psicanalítico. Retirado em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5767159/mod_resource/content/1/DO%20DISCURSO%20PSICANAL%3%8DTICO%20-%20Lacan.pdf
75. Lacan, J. (1976/1977) L'insu que sait de l'une-bévue s'aile à mourre (Le Séminaire livre XXIV). École Lacanienne de Psychanalyse. Retirado de: <http://staferla.free.fr/S24/S24%20L'INSU....pdf>

76. Lacan, J. (1985). Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise (Coleção O Seminário, Livro 11). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. (Obra original publicada em 1964).
77. Lacan, J. (1988). As psicoses (Coleção O Seminário, Livro 3). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. (Obra original publicada em 1955/1956).
78. Lacan, J. (1992). O avesso da psicanálise (Coleção O Seminário, Livro 17). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. (Obra original publicada em 1969/1970).
79. Lacan, J. (1995). A relação de objeto (Coleção O Seminário, Livro 4). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. (Obra original publicada em 1956/1957).
80. Lacan, J. (1998). Do sujeito enfim em questão. In. Lacan, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. (Obra original publicada em 1966).
81. Lacan, J. (2001). Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola. In. Lacan, J. *Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. (Obra original publicada em 1967).
82. Lacan, J. (2001). O saber do psicanalista. (O sumário livro 19). Centro de Estudos Freudianos do Recife. (Obra original publicada em 1971/1972).
83. Lacan, J. (2003). Nota sobre a Criança. In. Lacan, J. *Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. (Obra original publicada em 1969).
84. Lacan, J. (2008). A ética da psicanálise (Coleção O Seminário, Livro 7). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. (Obra original publicada em 1959/1960).
85. Lacan, J. (2010). A transferência (Coleção O Seminário, Livro 8). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. (Obra original publicada em 1960/1961).
86. Lacan, J. (2011). La Troisième. La Cause freudienne, 79, 11-33. (Obra original publicada em 1974). <https://doi.org/10.3917/lcdd.079.0011>
87. Lajonquière, L. (1989). A clínica psicopedagógica entre o saber e o conhecimento (Para uma reconceitualização da noção de erro nas aprendizagens). *Educação & Sociedade*. Ago/1989.
88. Lajonquière, L. (1999). Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
89. Lajonquière, L. (2013). A palavra e as condições da educação escolar. *Educação & Realidade*. v. 38, n. 2, pp. 455-470. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/CMtM6VmfwzDgtwMVTGxdcHz/?lang=pt#>. Epub 28 Jun 2013. ISSN 2175-6236.

90. Lajonquière, L. D. (2016). Notas psicanalíticas para uma outra história da infância. In: Voltolini, R. (Org). *Crianças públicas, adultos privados* (pp. 73-84). São Paulo: Escuta/Fapesp.
91. Larrossa, J. (2011). Experiência e alteridade em educação. *Reflexão e Ação*. Santa Cruz do 19 (2), 04-27.
92. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF.
93. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: DF.
94. Locke, J. (1984). Segundo tratado sobre o governo (Coleção Os Pensadores: Locke 3a ed.). São Paulo: Abril Cultural.
95. Lopes, M. T. L., Faria Filho, L. M., Veiga, C. G. (2000). Apresentação. In: Lopes, M. T. L., Faria Filho, L. M., Veiga, C. G. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica. 5ª ed.
96. Macedo, E. (2012). Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa* [online]. v. 42, n. 147 , pp. 716-737. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300004>>. Epub 13 Mar 2013. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300004>
97. Magalhães, A. F. (1922). Puericultura e philopedia. Salvador: [Imp. Oficial].
98. Mantilla, L. (2017). El lugar de la infancia en la biopolítica contemporánea. In: Mantilla, L., Stolkiner, A., Minnicelli, M. (Orgs.). *Biopolítica e infancia: niños, niñas e instituciones en el contexto latinoamericano*. Universidad de Guadalajara. pp. 25-42.
99. Mariotto, R. M. M. (2009). Mais ainda, ainda mais: o trabalho preventivo na educação infantil. In: Mariotto, R. M. M. (Org.) *Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês*. São Paulo: Escuta. pp. 135-146.
100. Mariotto, R. M. M. (2017). Algumas contribuições da psicanálise à educação a partir dos conceitos de transferência e discurso. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 64, pp. 35-48.
101. Maurano, D. (2006). A transferência: Uma viagem rumo ao continente negro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.
102. Mazza, M. G. e Mari, C. L. (2021). Meritocracia: origens do termo e desdobramentos no sistema educacional do Reino Unido. *Pro-Posições* [online]. v. 32, e20190063. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0063>>

- <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0063EN>>. Epub 06 Set 2021. ISSN 1980-6248. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0063>
103. Merletti, C. K. I. & Kupfer, M. C. M. (2020). A relação pais-especialistas-escola: alguns princípios norteadores. In: Pesato, M. E.; Kupfer, M. C. M.; Davini, J. (orgs.). *Práticas inclusivas II: desafios para o aprendizado do aluno-sujeito*. São Paulo: Escuta. pp. 135-146.
104. Millot, C. (1982). Freud antipedagogo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.
105. Minnicelli, M. (2019). Pontuações sobre infância, escola e biopolítica. *Estilos Da Clínica*, 24(3), 400-407. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v24i3p400-407>
106. Monteiro, M. P. (2014). A topologia de Lacan. *Estudos de Psicanálise*, (41), 133-139. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372014000100013&lng=pt&tlng=pt
107. Moura, E. B. B. (2018). Assistência à Infância e à Maternidade na Primeira República: as experiências médico-filantrópicas de proteção materno-infantil na cidade do Rio de Janeiro. In: Arend, S. M. F., Moura, E. B. B., Sosensky, S. (Orgs.). *Infâncias e juventudes no Século XX: Histórias Latino-Americanas*. Ponta Grossa: Toda Palavra.
108. Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In Nóvoa, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto Editora. 2ª ed., pp. 13-34.
109. Patto, M. H. S. (1984). Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar. Instituto de Psicologia - USP. 2ª ed.
110. Pereira, M. R. (2017). De que hoje padecem os professores da Educação Básica? *Educar em Revista*. Curitiba, Brasil, n. 64, p. 71-87.
111. Pessoa, A. B. (2019). O Século da Criança: a gênese de um processo disciplinador para infância no Brasil. *La Razón histórica: revista hispanoamericana de historia de las ideas políticas y sociales*, (42), 212-235.
112. Ribeiro, F. B. (2018). O nome da lei: violências, proteções e diferenciação social de crianças. *Problèmes d'Amérique Latine*, n. 108, v. 1.
113. Rocha, L. P., Santos, P. L., Lima, M. C. P. (2023). O amor pedagógico e o romance escolar: outras reflexões sobre a psicologia do colegial. *Estilos Da Clínica*, 28(1), pp. 1-12. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v28i1p1-12>

114. Rosa, M. D. (2004). A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica. *Revista Mal-estar e Subjetividade*. Fortaleza, vol IV, n. 2. pp. 329 - 348.
115. Rosa, M. D. & Domingues, E. (2010). O método na pesquisa psicanalítica de fenômenos sociais e políticos: a utilização da entrevista e da observação. *Psicologia & Sociedade* [online], v. 22, n. 1. pp. 180-188. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822010000100021>.
116. Segato, R. L. (2006). O Édipo Brasileiro: a dupla negação de gênero e raça. Série Antropologia.
117. Silva, H. L. F. (2006). As trabalhadoras da Educação Infantil e a construção de uma identidade política. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
118. Silva, K. C. B. (2014). Educação inclusiva: para todos ou para cada um? Alguns paradoxos (in)convenientes. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.48.2014.tde-29092014-134527>
119. Silva, M. R., Oliveira, B. C. & Ferrari, A. G. (2022) Da experiência ao relato clínico: desafios do registro em uma pesquisa psicanalítica. *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica* [online]. v. 25, n. 2, pp. 31-38.
120. Soler, C. (2011). O Discurso Capitalista. *Revista De Psicanálise Stylus*, (22), pp. 55–67. <https://doi.org/10.31683/stylus.vi22.816>
121. Souza, A. (2008). Os discursos na psicanálise. Belo Horizonte: Companhia de Freud.
122. Suassuna, A. V. (1955). O Auto da Compadecida. Brasil: Nova Fronteira.
123. Tardif, M. (2014). Saberes docentes e formação profissional. Rio de Janeiro: Vozes.
124. Todos Pela Educação e Editora Moderna. (2019). Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019. Editora Moderna. <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/302.pdf>
125. UNESCO (1994) Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Acção – Necessidades Educativas Especiais. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca. UNESCO.
126. Voltolini, R. (2001). Do contrato pedagógico ao ato analítico: contribuições à discussão da questão do mal-estar na educação. *Estilos da Clínica*, 6(10), 101-111. Recuperado de:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-7128200100010009&lng=pt&tlng=pt

127. Voltolini, R. (2011). *Psicanálise e educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.
128. Voltolini, R. (2018). *Psicanálise e formação de professores: Antiformação docente*. São Paulo: Zagodoni Editora.
129. Voltolini, R. (2019a). Interpelações Éticas à Educação Inclusiva. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84847, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684847>
130. Voltolini, R. (2019b). Uma pedagogia esquecida do amor. *ETD - Educação Temática Digital*. Campinas, SP v.21 n.2 p. 363-381.
131. Voltolini, R. (2022). *Crianças fora-de-série: psicanálise e educação inclusiva*. São Paulo: Benjamin Editorial.
132. Voltolini, R. (2023). Formação de professores e educação inclusiva: a démarche clínica centrada na transferência. *Estilos Da Clínica*, 28(1), 30-46. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v28i1p30-46>
133. Vorcaro, A. (2004). Apresentação. In L. Bernardino, *As Psicoses Não-Decididas da Infância: Um Estudo Psicanalítico* (pp. 11-16). São Paulo: Casa do Psicólogo.
134. Young, M. (1967). *The Rise of the Meritocracy* (5th ed.). Baltimore: Penguin Books.