

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

MARINA SILVA SIMÕES

**Psicanálise e educação:  
O analista frente ao discurso escolar de disciplina e desempenho**

São João del-Rei  
PPGPSI-UFSJ  
2021

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

MARINA SILVA SIMÕES

**Psicanálise e educação:  
O analista frente ao discurso escolar de disciplina e desempenho**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia

Linha de Pesquisa: Fundamentos Teóricos e Filosóficos da Psicologia

Orientador: Prof. Dr. Fuad Kyrillos Neto

Coorientadora: Profa. Dra. Maria Gláucia Pires Calzavara

São João del-Rei  
PPGPSI-UFSJ  
2021

Ficha catalográfica elaborada pela Divisão de Biblioteca (DIBIB) e  
Núcleo de Tecnologia da Informação (NTINF) da UFSJ,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Simões, Marina Silva.

S593p

Psicanálise e educação : O analista frente ao discurso  
escolar de disciplina e desempenho / MarinaSilva Simões ;  
orientador Fuad Kyrillos Neto; coorientadora  
Maria Gláucia Pires Calzavara. -- São João del-Rei, 2021.  
133 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em  
Psicologia) -- Universidade Federal de São João del Rei, 2021.

1. Psicanálise. 2. Educação. 3. Instituição. I. Kyrillos Neto,



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO Nº 62 / 2021 - PPGPSI (13.24)**

**Nº do Protocolo: 23122.009405/2021-65**

**São João Del-rei-MG, 30 de março de 2021.**

A Dissertação **Psicanálise e educação: o analista frente ao discurso escolar de disciplina e desempenho**

elaborada por **Marina Silva Simões**

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei como requisito parcial à obtenção do título de

**MESTRA EM PSICOLOGIA**

São João del-Rei, 29 de março de 2021

**BANCA EXAMINADORA:**

Profa. Dra. Margareth Diniz - (UFOP)

Assinado por concordância com ata de defesa realizada por videoconferência.

*(Assinado digitalmente em 30/03/2021 10:11 )*  
FUAD KYRILLOS NETO  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DPSIC (12.25)  
Matrícula: 1802906

*(Assinado digitalmente em 30/03/2021 14:16 )*  
MARIA GLAUCIA PIRES CALZAVARA  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DPSIC (12.25)  
Matrícula: 2319043

*(Assinado digitalmente em 30/03/2021 11:15 )*  
WILSON CAMILO CHAVES  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DPSIC (12.25)  
Matrícula: 1352910

Para verificar a autenticidade deste documento entre em  
<https://sipac.ufsj.edu.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **62**, ano:  
**2021**, tipo: **ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**, data de emissão: **30/03/2021** e o código de  
verificação: **0101041839**

## **DEDICATÓRIA**

Aos “alunos de laudo”, que muito me ensinaram e despertaram o meu desejo na busca de melhor compreendê-los. Esta pesquisa surgiu através da escuta de vocês.

À comunidade escolar. Espero que este trabalho possa iluminá-la no fazer desafiador do cotidiano escolar atravessado pelo um a um.

## AGRADECIMENTOS

As pessoas, que fizeram parte da minha trajetória desafiadora e intensa, porém gratificante, nestes dois anos me mostraram que a caminhada é um processo subjetivo, mas não solitário. Então, “muito obrigada” àqueles que tornaram o dia de hoje possível.

Agradeço, primeiramente, ao meu orientador, Fuad Kyrillos Neto, por acolher o meu projeto e me acompanhar lado a lado, com dedicação, interesse, leitura e pontuações primorosas. Aprendi com você que a interlocução com outros saberes é preciosa e relevante para o fazer do psicanalista. Você me possibilitou abrir novos horizontes, hoje, fundamentais para mim.

Agradeço à minha coorientadora, Maria Gláucia Pires Calzavara, pelas indicações bibliográficas, leitura e contribuições atentas e refinadas, que enriquecem a minha escrita.

Agradeço ao professor Wilson Camilo Chaves, por aceitar o convite para participar deste momento valioso, pela leitura minuciosa e contribuições delicadas. Agradeço, também, pelas aulas e conversas no corredor acompanhadas de café.

À Margareth Diniz, por aceitar o convite para participar da banca com prontidão, possibilitando um olhar diferenciado e cuidadoso, que iluminou a continuidade da minha pesquisa.

Aos professores do mestrado, que me ensinaram sobre psicanálise, sobre psicologia, sobre ser professora e, também, sobre a vida.

Aos meus colegas de mestrado, pelo percurso juntos, especialmente Lelê, Thaís, Gu, Vinícius, Jess, Max e Bela, que se tornaram amigos queridos, meus companheiros de angústia, de troca de informações, de risadas, de café, de exaustão, de forró e de cerveja. Vocês me ensinaram muito, muito, muito.

À minha mãe, primeiro pelo amor, sem dúvida incondicional! Muito obrigada, pelo incentivo, apoio, colo e escuta. As suas palavras me fizeram seguir adiante. Obrigada, pela paciência infinita e por acreditar tanto em mim.

Ao meu pai, por estar sempre por perto, ser a minha certeza de segurança, respeitar as minhas escolhas e se orgulhar de mim.

À minha irmã, a quem eu recorro em tantos momentos. Obrigada, por me receber na sua casa em BH (meu refúgio!) e por tantas vezes me mostrar que diversão não é apenas importante, mas necessária. Obrigada, pela companhia de sempre.

À minha família – Bizicada –, que me incentiva, me fortalece, torce por mim e vibra com as minhas conquistas.

Aos meus amigos de São João, principalmente Tu, Lê e Ian, por estarem comigo nos momentos difíceis e nas risadas, que tanto aliviaram a minha tensão neste período. Vocês foram fundamentais neste processo! Em especial, agradeço à Ani, amiga desde a infância, que acompanhou cada momento deste percurso, ajudando-me com dicas, sua escuta incansável e a torcida, sempre.

Às minhas amigas de BH, em especial Yaya, Naty, Marena e Elisa, por entenderem as minhas ausências durante estes dois anos. Obrigada, por me incentivarem, se orgulharem de mim e me amarem.

Por fim, agradeço à escola, pela acolhida e confiança no meu trabalho. O tempo em que ali trabalhei, deparei-me com desafios, que me ensinaram a questionar e a buscar saber sobre o fazer do psicanalista na instituição escolar e, também, sobre mim.

## RESUMO

O presente estudo propõe uma análise crítica da possibilidade do psicanalista na instituição escolar frente ao discurso exigente de disciplina e desempenho dos alunos. Dispondo da Psicanálise aplicada associada à pesquisa bibliográfica e fragmentos de lembranças provenientes da prática no cotidiano escolar como eixo condutor, compreendemos a posição do psicanalista na instituição como não responder à demanda institucional, mas sim promover e valorizar a singularidade do sujeito. De início, percorremos a história da escola no Brasil, com enfoque nos métodos de ensino tradicional e construtivista, possibilitando-nos identificar que o enlace entre esses dois métodos vigora na escola da atualidade. Partimos do pressuposto de que o discurso da instituição escolar condiz com a ideologia social vigente, que, ancorada ao mercado capitalista, supõe a produção constante como forma de obter um lugar de destaque no mercado de trabalho e no âmbito social. Desse modo, investigar *sites* de três sistemas de ensino em destaque no Brasil hoje nos permitiu localizar o significativo desempenho a partir da promessa de ingresso na universidade proveniente do material didático de cada um deles. Seguimos com o enlace e os desafios entre Psicanálise e instituição. Ao percorrer a teoria dos discursos de Lacan, apontamos os discursos capitalista – mestre contemporâneo – e universitário como predominantes na escola atual, enquanto o psicanalista opera com o discurso do analista, avesso ao discurso do mestre. Para além do método e do material de ensino, compreendemos o desempenho do aluno envolto na sua relação com o professor. Objetivando detectar o que dessa relação interfere na aprendizagem, diferenciamos conhecimento e saber, destacando a aposta do psicanalista no saber do sujeito, o que perpassa o inconsciente. Apresentamos as nuances que aproximam o conceito de alienação em Marx e em Lacan da implicação do sujeito em sua relação com o Outro. Enfocamos a constituição do sujeito, com as operações lógicas de alienação e separação, sublinhando o aluno alienado frente a ideologia vigente na instituição escolar e na sociedade. Trazemos conceitos da teoria psicanalítica: mal-estar, sofrimento e sintoma, identificando aspectos particulares do sintoma do aluno que se atam ao mal-estar de suas relações e sua interferência no desempenho escolar. Por fim, apresentamos as possibilidades de atuação do psicanalista frente à exigência da instituição escolar de disciplina e desempenho dos alunos.

**Palavras-chave:** Psicanálise, Educação, Desempenho, Disciplina, Ideologia.



## **ABSTRACT**

The present study proposes a critical analysis of the possibility of the psychoanalyst in the school institution in the face of demanding discourse of discipline and student performance. Having applied Psychoanalysis associated with bibliographic research and fragments of memories from practice in school daily life as the guiding axis, we understand the psychoanalyst's position in the institution as not responding to institutional demand, but rather promoting and valuing the subject's singularity. At first, we went through the history of the school in Brazil, focusing on traditional and constructivist teaching methods, enabling us to identify that the link between these two methods prevails in today's school. We start from the assumption that the discourse of the school institution is consistent with the current social ideology, which, anchored to the capitalist market, supposes constant production as a way to obtain a prominent place in the labor market and in the social sphere. Thus, investigating the websites of three educational systems highlighted in Brazil today allowed us to locate the significant performance based on the promise of entering the university from the didactic material of each of them. We continue with the link and the challenges between Psychoanalysis and institution. When going through Lacan's discourse theory, we point out the capitalist – contemporary master – and university speeches discourses as prevalent in the current school, while the psychoanalyst operates with the analyst's discourse, averse to the discourse of the master. In addition to the method and teaching material, we understand the performance of the student involved in his relationship with the teacher. Aiming to detect what this relationship interferes with learning, we differentiate knowledge and acquaintance, highlighting the psychoanalyst's bet on the acquaintance of the subject, which runs through the unconscious. We present the nuances that approximate the concept of alienation in Marx and Lacan to the implication of the subject in his relationship with the Other. We focus on the constitution of the subject, with the logical operations of alienation and separation, underlining the alienated student in the face of the ideology in force in the school institution and in society. We bring concepts from psychoanalytic theory: malaise, suffering and symptom, identifying particular aspects of the student's symptom that are tied to the malaise of their relationships and their interference in school performance. Finally, we present the possibilities of the psychoanalyst's performance in face of the school institution's demand for discipline and student performance.

**Keywords:** Psychoanalysis, Education, Performance, Discipline, Ideology.

## SUMÁRIO

Introdução .....	10
1 A instituição escolar: percurso pela ideologia dominante.....	16
1.1 A história da escola: breves notas.....	16
1.2 Ideologia e método de ensino nas escolas na atualidade .....	28
1.3 Os discursos e sua interface com a instituição escolar .....	44
2 Posições do aluno e do professor na escola: conhecimento e saber .....	66
3 O que pode o analista frente a instituição escolar? .....	83
3.1 Alienação em Marx e em Lacan .....	84
3.2 Sujeito e sintoma .....	98
3.3 Mal-estar, sofrimento e sintoma: o analista como desalienista? .....	105
Considerações Finais .....	119
Referências .....	124

## Introdução

A partir da prática clínica com crianças e adolescentes e do trabalho em escola, despontou o problema de pesquisa que ora investigamos: o que pode o analista na instituição escolar frente ao discurso recorrente e exigente de disciplina e desempenho dos alunos? Esse profissional *psi* é contratado, como qualquer outro nessa instituição, para auxiliar a escola em suas demandas e em seus interesses. No entanto, é de conhecimento que o lugar e a função ética do psicanalista em sua atuação profissional sustentam um lugar de não saber, o que nos revela de pronto uma posição que não responde às demandas, sejam elas institucionais ou não. A partir disso, o que nos instiga nesta pesquisa é interrogar as possibilidades de o psicanalista atuar em uma instituição escolar sem responder ao discurso institucional.

Para tal intuito, valemo-nos da condição de ter trabalhado em uma instituição de ensino de caráter privado, localizada em uma cidade de pequeno porte do interior de Minas Gerais, considerada exitosa na aprovação de seus egressos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Com o propósito de auxiliar nossa pesquisa, pequenos fragmentos do cotidiano foram associados à pesquisa bibliográfica. Esses fragmentos do cotidiano institucional são referentes ao período de abril/2017 a novembro/2018 quando lá trabalhei como psicóloga.

O *modus operandi* do trabalho nessa escola se dava a partir do encaminhamento para atendimento psicológico, feito pelas coordenadoras, dos alunos indisciplinados e com baixo aproveitamento nas avaliações. Era solicitado atendimento especialmente aos alunos do 3º ano do Ensino Médio, os quais apresentavam dificuldade para acompanhar o rendimento da turma. Nesse encaminhamento, podemos localizar uma exigência da instituição escolar para o profissional *psi*: a psicanalista precisava ajudar o aluno a resolver os problemas que o prejudicavam na aprendizagem, o que poderia inviabilizar o ingresso na universidade. Diante desses alunos, os principais problemas apresentados por eles eram: ansiedade, indisciplinada, não assimilação do conteúdo, falta de interesse pelas aulas e dificuldade na relação com o professor. Frente a essas manifestações “sintomáticas” apresentadas pelos alunos, o que nos causa estranheza são as nomeações e diagnósticos certos que justificam o não desempenho e a não disciplina do aluno, tais como: Transtorno de Déficit de Atenção (TDAH), Transtorno Opositivo Desafiador (TOD) e Transtorno de Ansiedade dentre outros. Podemos notar que se busca, no diagnóstico médico, a possibilidade de medicalização e, nos laudos médicos e

psicológicos, a justificativa para tais problemas. Destacamos um breve fragmento discursivo, presente, com frequência, no relato dos educadores nos corredores da escola: “*Este menino é de laudo*”. Essa enunciação traz em si a expectativa, por parte dos funcionários da instituição, de um enunciado que justifique a indisciplina e o mau desempenho do aluno.

Percebemos o psicanalista diante de impasses enfrentados pelos alunos, professores, coordenações, direção e toda a comunidade escolar, procurando brechas para intervir como for possível e construir o seu lugar. Sabemos que o analista não ocupa o lugar de responder a tais demandas. Então, a nossa pesquisa se direciona no sentido de trabalhar o que pode o analista na escola frente a demanda de disciplina e desempenho dos alunos.

A partir disso, utilizamos como método a Psicanálise aplicada associada à revisão bibliográfica sobre as possibilidades de trabalho do psicanalista na escola. Seguimos dois eixos de trabalho: a pesquisa bibliográfica atada à recordação dos fragmentos da escuta pontual da pesquisadora no que se refere às questões do cotidiano escolar e a pesquisa em *sites* de sistemas de ensino considerada de alta qualidade no Brasil hoje por terem alto nível de aprovação em exames de ingresso nas universidades. A pesquisa bibliográfica é consonante com os princípios da pesquisa em Psicanálise.

A metodologia de pesquisa, pensada na perspectiva da Psicanálise, nos autoriza a afirmar que toda pesquisa ocorre sob transferência, pois esta ocupa a posição de epicentro da cura e, também, desvela a pregnância do próprio fenômeno da transferência nas relações entre sujeitos (Beividas, 1999). Assim, entendemos que a presença do pesquisador no campo é o bastante para alterar as relações e os discursos produzidos. Do mesmo modo, a recordação da escuta de fragmentos de frases, queixas e demandas do cotidiano escolar é retida, demonstrando que o problema de pesquisa se deu a partir do fenômeno transferencial, pois a transferência é condição de pesquisa. Lembramos que a teoria da representação freudiana considera que as representações possuem traços mnêmicos que surgem a partir de experiências vividas pelos sujeitos. Os estímulos advindos do mundo externo permitem uma reorganização dessas representações de tal modo que elas podem ser definidas como produções mentais que tornam o objeto subjetivamente presente.

Em “Construções em Análise”, Freud (1937/2006) destaca que a tarefa do analista é transmitir as construções e explicações que a acompanham e completar aquilo que foi esquecido. Ratificando a posição freudiana, Dunker (2013) elucida, ao investigar no espaço circunscrito da Psicanálise aplicada, quais seriam as condições do método para a construção

de evidências clínicas. Assim, ele destaca três características relevantes: recordação, implicação e transferência. A recordação, extensamente utilizada nesta pesquisa, diz respeito à história e contingências que ela implica; a segunda requer a interrogação ética sobre o estranhamento com os quais o pesquisador se depara; e a terceira pressupõe a suposição de saber. Essas características reveladas na pesquisa pelos fragmentos recordados do discurso do outro, diz-nos Dunker (2013), “fazem da psicanálise aplicada e do discurso analisante a ela ligado um método de invenção, um método de descoberta”. (p. 71).

De acordo com Elia (1999), “o saber que lidamos em Psicanálise, sendo o saber do inconsciente, exige a transferência como modo de acesso”. (p. 5). Diante disso, podemos vislumbrar o nosso problema, pois a pesquisa em Psicanálise só é possível via transferência, o que envolve o pesquisador enquanto sujeito do inconsciente.

Buscamos instrumentalizar o método de pesquisa a partir da revisão de literatura. Para isso, a sustentação da nossa pesquisa é atravessada pela obra de Freud e pelo ensino de Lacan. Ressaltamos que os autores não têm textos específicos sobre o tema, mas perpassam sobre os temas que interessam à nossa pesquisa: educação, sujeito de desejo e laço social entre outros, conceitos fundamentais para este trabalho. Pesquisaremos, pois, o que eles dizem sobre o tema presente no nosso problema de pesquisa para dialogar com a questão apresentada. Assim sendo, Diniz (2018) esclarece que a escuta singular constrói e reinventa a teoria psicanalítica. A autora sublinha que Freud não permite que o método psicanalítico seja uma técnica à medida que a escuta é singular e possibilita que o lugar do analista seja reinventado a partir de cada caso, o que desmonta a lógica do universal.

Podemos elencar vários trabalhos de Freud sobre a Psicanálise na educação desde sua correspondência com Oscar Pfster, tais como: “Contribuições ao debate acerca do suicídio” (1910), “Leonardo da Vinci e as lembranças da infância” (1910); “Algumas reflexões sobre a Psicologia do Escolar” (1914), “O Ego e o Id” (1925), e “Prefácio à ‘Juventude Desorientada’ de Aichhorn” (1925).

Com o objetivo de localizar o significante desempenho, pesquisamos os *sites* de três sistemas de ensino no Brasil. A partir deste ponto e com uma escuta especializada para as exigências e demandas no cotidiano escolar, compreendemos que o significante desempenho parece revelar algo para além do escolar. Isso porque um bom desempenho escolar exigido do aluno no Ensino Médio sugere a possibilidade de inserção dele no mercado de trabalho e o seu sucesso profissional. Doravante, para isso, é prioritário o ingresso na universidade, que

será possível por intermédio do bom desempenho nas avaliações, o que implica o uso correto das apostilas comercializadas pela escola. Temos, assim, uma tríade, que, segundo os *slogans* publicitários das escolas de Ensino Médio e dos cursinhos, guiará o aluno para o sucesso: disciplina na escola, bom desempenho nas avaliações e uso adequado das apostilas. Trabalhamos com o conceito de disciplina pela perspectiva foucaultiana, o que implica as relações de poder no âmbito institucional. A partir do conceito de disciplina de Foucault (1976), podemos enodar disciplina e desempenho, pois o autor aproxima a obediência às regras – disciplina – à eficiência no cumprimento das atividades. Entendemos que, a partir dos significantes disciplina e desempenho, nos dirigimos ao possível sucesso do aluno, e este nos parece ser o mote tanto das escolas quanto dos cursinhos na atualidade de uma sociedade cada vez mais competitiva e guiada pelo sucesso.

Assim, acreditamos que a escola responde a uma ideologia social. Por isso, realizamos um percurso da instituição escolar pela ideologia dominante elucidando o conceito de ideologia. Sublinhamos a relevância dos métodos de ensino – tradicional e construtivista – para fazer um arranjo do método utilizado pela escola hoje na tentativa de localizar o significativo desempenho. A escolha pelos dois métodos justifica-se em razão de o método tradicional acompanhar os primórdios da educação e ainda vigorar nas escolas de hoje. Operamos com o método construtivista em nossa pesquisa por este também estar presente nas escolas atuais. Nesse método, a escola tem importante função no desenvolvimento da personalidade. Para isso, acreditamos que a formação da criança e do adolescente se dá através do raciocínio ativo e autônomo. Sabemos que à Psicanálise interessa o furo do discurso onde o discurso falha, e não a funcionalidade do método de ensino.

Recorremos ao momento em que Lacan (1967/2003) questiona como é possível situar o singular no campo universal, o que nos leva a perguntar qual é a possibilidade de o psicanalista operar com o discurso do analista – pautado na escuta singular – no âmbito institucional, em que impera o seu avesso, ou seja, o discurso do mestre. Para isso, atemo-nos à teoria dos discursos de Lacan: o discurso do mestre, o discurso universitário, o discurso do analista, o discurso da histérica e o discurso capitalista – nova configuração do discurso do mestre, a fim de localizar com qual discurso a instituição escolar opera, tendo como objetivo a disciplina e o desempenho do aluno. Sabemos que, seja no consultório ou na instituição, o psicanalista aposta no saber a ser construído pelo próprio sujeito.

Prosseguindo, consideramos o desempenho exigido pela escola vinculado à aquisição de conhecimento, que, por sua vez, encontra-se associado à relação aluno-professor. Destacamos que a construção de saber, a disciplina e o bom desempenho ocorrem sob a transferência entre aluno e professor. Assim, procuramos diferenciar os conceitos de conhecimento e saber, sob o viés da Psicanálise, no intuito de compreender o enlace entre os dois termos no que se refere à transmissão por parte do professor e ao aprendizado por parte do aluno.

Compreendemos que, na tentativa de corresponder ao ideal da instituição escolar, o aluno, muitas vezes, aliena-se do seu desejo em prol de responder à demanda do Outro – escola, pais e sociedade. A fim de localizar a interferência da ideologia social na aparição do sintoma, recorreremos ao conceito de alienação em Marx e em Lacan, apostando na aproximação entre as duas teorias no que concerne à exigência de produção e consumo – marca do capitalismo – e, também, considerando o discurso da instituição escolar pautado no desempenho do aluno. Prosseguimos dando ênfase aos conceitos psicanalíticos referentes à constituição do sujeito e elencando o estádio do espelho e, em seguida, as operações lógicas de alienação e separação, prioritárias para a compreensão de nossa pesquisa.

Sabemos, desde Freud e com Lacan, que, ao buscar segurança e amparo, o sujeito aliena-se do seu desejo, o que não se faz sem sofrimento. A impossibilidade de corresponder ao ideal pode levar à aparição do sintoma do sujeito, o que acarreta o mal-estar nas suas relações. Por esse viés, destacamos três conceitos fundamentais para melhor compreensão das relações cotidianas da instituição escolar, a saber: mal-estar, sofrimento e sintoma. Por fim, construímos as articulações possíveis do psicanalista frente à exigência da instituição escolar de disciplina e desempenho do aluno, amparado na escuta singular frente ao mal-estar contemporâneo.

Desse modo, como material de trabalho, a pesquisa em *sites* de grandes sistemas de ensino, os fragmentos da escuta a partir da experiência em instituição escolar e as referências bibliográficas nos dotaram de elementos para articular as possibilidades de trabalho do psicanalista na escola frente ao imperativo de disciplina e desempenho.

Dessa maneira, esta pesquisa se justifica e se torna necessária por entendermos que, na literatura psicanalítica desde Freud, e nos autores contemporâneos que tratam da Psicanálise e educação – tais como Lajonquière, Kupfer, Cifali e Imbert, Santiago, Cohen, Ferreira, Laurent e outros –, a bibliografia referente à prática do analista no campo prático do cotidiano escolar

abre espaço para reflexões e avanços. Especificamente, o fazer do analista diante da demanda escolar de desempenho e disciplina ainda não circula na bibliografia existente sobre Psicanálise e educação.

O pesquisador em Psicanálise parte do saber do sujeito pesquisado para além de seu saber prévio e sua palavra. Para isso, supõe saber naquele que fala para que ele se aproprie do que diz, recrie e invente (Ferreira, 2018).

Maia (2018) propõe que o investigador parta de perguntas e pontos de não saber, uma escuta a partir dos restos. Por isso, cada sujeito pode fazer-se escutar por aquilo pelo qual está tomado, pois o sujeito é colocado a trabalho na produção de saber através da associação livre. A fala, então, pode permitir que o sujeito se localize e se posicione de outro modo frente ao seu dizer (Ferreira, 2018).

Acreditamos que este estudo nos possibilitará a construção de um saber acerca da circulação dos significantes disciplina e desempenho na instituição e seus impactos nas relações entre alunos e professores. A imposição de disciplina se revela na exigência de um bom comportamento na sala de aula, acreditando que, dessa maneira, o conteúdo possa ser aprendido. Por outro lado, uma vez essa demanda realizada, o bom desempenho seria a resposta almejada para que o aluno esteja apto a enfrentar os exames dos vestibulares e o ENEM com êxito.

Diante de tais convocações recorrentes, que se tornaram interesse de pesquisa, evidenciamos um mal-estar no campo escolar frente às exigências de cada sujeito presentes nas situações cotidianas e, principalmente, diante daquilo que insiste em escapar à disciplina, ao controle, à rotina escolar e ao desempenho dos alunos. Presenciamos uma demanda institucional em enquadrar o sujeito frente às exigências sociais, impondo a normatização das regras. Além do mais, parece haver uma “angústia coletiva” por parte dos profissionais da escola diante da falta de respostas e uma busca por soluções prontas. Desse modo, trabalhamos com a hipótese de que a inserção do psicanalista na escola evidencia a relevância de se sustentar uma escuta diferenciada, ainda que seja pela lembrança dos fragmentos das frases proferidas pelos alunos e pelos educadores, no intento de obter um saber fazer frente ao mal-estar que perpassa um e outro.



## **1 A instituição escolar: percurso pela ideologia dominante**

Neste capítulo, apresentaremos um breve histórico da inserção da escola no Brasil. Em seguida, buscaremos localizar a ideologia presente nas escolas da atualidade. Para isso, recorreremos aos principais conceitos de ideologia, destacando os métodos de ensino utilizados, tradicional e construtivista, na tentativa de identificar o discurso escolar. Posteriormente, trabalharemos o enlace entre Psicanálise e instituição, a fim de traçar o trabalho do psicanalista na escola.

### **1.1 A história da escola: breves notas**

Para tratarmos do percurso histórico da escola, partiremos da educação como um processo mais amplo, que não considera somente o ato de ensinar e aprender, mas também se inscreve como um locus de transmissão de marcas simbólicas, em que o sujeito se apropria para se inserir no processo civilizatório tão caro ao seu porvir. A educação propõe, portanto, a regulação da vida e dos costumes. Por outro lado, à escola é reservado o lugar de educar para a civilização.

O surgimento da instituição escolar tem sua inscrição na história no século XVI, em um momento em que a sociedade estava dominada pelo poder do clero, que tinha como função não só instituir uma crença religiosa na sociedade como também a capacidade de orientar a vida dessas pessoas. Amparado em uma visão religiosa do mundo, como o clero, tornava-se necessário disciplinar os “maus costumes” – os instintos considerados selvagens sob o olhar da civilização europeia: o canibalismo, a poligamia, o nomadismo e a nudez –, desenvolver a razão, apontar a diferença entre homem e animal assim como garantir a qualidade da alma. Para educar a alma dos alunos, o clero podia se utilizar da punição para as devidas correções dos que não cumpriam as exigências impostas (Varela & Uria, 1992; Brandão, 2013; Fusinato & Kraemer, 2013).

No que concerne à criança, esta, desde o século VII, foi separada do meio adulto para ser preparada para o futuro (Ariès, 1981). Para isso, a criança era entregue aos cuidados do clero no intuito de aprender sobre a fé e adquirir os “bons costumes” – estrutura educacional de acordo com os padrões europeus, vestimenta adequada, hábitos de higiene e alimentação dentro da civilização – que a sociedade vigente impunha. Assim, elas frequentavam o espaço escolar, longe dos familiares e da sociedade, para aprender a ser um adulto civilizado, ideal

que servia de baliza na Idade Média. A partir disso, Ariès (1981) localiza “[n]o início dos tempos modernos um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária, e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos”. (p. 107).

O autor aponta não apenas o que chama de “adestramento” – que entendemos como tornar a criança capaz para vir a ocupar a vida adulta –, mas também enfoca o rigor da disciplina. Naquela época, a criança entrava na escola por volta dos dez anos de idade, porém não era agrupada conforme a faixa etária como passou a ocorrer mais tarde. O que importava era a matéria ensinada, e não as relações entre os sujeitos. Somente anos depois, os alunos foram organizados em classes divididas segundo a idade.

No País, o surgimento da educação despontou precisamente no período colonial, em meados do século XVI. Ao chegarem ao Brasil, os portugueses se depararam com aldeias de índios, cujos valores eram transmitidos através dos ensinamentos dos mais velhos para os mais novos. Aos meninos, eram ensinadas as artimanhas para se tornarem guerreiros, enquanto as meninas aprendiam a ser esposas desses guerreiros e boas mães. Os meninos eram, pois, divididos em grupos de acordo com a idade e treinados pelo mestre. (Silva, 2010).

Diante dessa realidade, e com o objetivo de educar os nativos para a civilização seguindo o modelo europeu, os colonizadores contaram com a vinda dos padres jesuítas para o Brasil. Submetidos à ordem religiosa denominada Companhia de Jesus, tinham como objetivo disseminar a fé católica pelo mundo e se tornaram os responsáveis pela educação dos indígenas. Em 1549, os jesuítas instalaram o seu modelo educacional com o intuito de transformar o índio em um homem religioso e civilizado, apto a servir à comunidade enquanto mão de obra escrava. Pontuamos que, para servirem ao modelo da civilização europeia, os indígenas foram obrigados a abdicar de seus costumes, de sua cultura e da sua fé, sendo muitos deles assassinados por oferecerem resistência.

Shigunov Neto e Maciel (2008) discorrem sobre o ensino jesuítico no Brasil baseado em transformar o indígena em um “homem civilizado” de acordo com os valores culturais e sociais impostos na Europa no século XVI:

O trabalho de catequização e conversão do gentio ao cristianismo, motivo formal da vinda dos jesuítas para a Colônia brasileira, destinava-se à transformação do indígena em ‘homem civilizado’, segundo os padrões culturais e sociais dos países europeus do século XVI, e à subsequente formação de uma ‘nova sociedade’. Essa preocupação

com a transformação do indígena em homem civilizado justifica-se pela necessidade em incorporar o índio ao mundo burguês, à ‘nova relação social’ e ao ‘novo modo de produção’. (p. 174).

Nesse contexto, o índio é retratado como aquele que deve ser modelado consoante os valores do clero e da Coroa. Então, ele se torna um mero objeto dos interesses vigentes.

Segundo Fusinato e Kraemer (2013), civilizar era o mesmo que enquadrar no molde ideal português, sendo essencial que os indígenas se abdicassem dos seus instintos, considerados hábitos selvagens e inconcebíveis para a civilização. A educação dos indígenas visava à introdução de novos valores, outros hábitos rotineiros e utilização da força de trabalho.

A educação se deu através de mecanismos disciplinares, que objetivavam controlar o tempo, o espaço, as relações pessoais e os corpos. No sistema escolar atual, não divergente, verificamos o controle do tempo, das relações pessoais e, inclusive, dos corpos agitados que insistem em denunciar o não funcionamento desse sistema com o objetivo de suprimir aquilo que incomoda, que escapa à norma e que atesta para o possível fracasso do desempenho do aluno.

Sendo assim, podemos ressaltar o nosso problema de pesquisa: o que pode o psicanalista frente ao discurso da instituição escolar de desempenho e disciplina dos alunos localizando a função da disciplina e do desempenho na sociedade? A história brasileira mostra que tanto os nativos quanto as crianças eram disciplinadas de modo a obter comportamentos e capacidades que obedecessem ao funcionamento social vigente. A disciplina implica a aquisição de comportamentos, a fim de alcançar o desempenho adequado; quer dizer, a eficiência no mercado de trabalho. Aos indígenas, cabia o aprendizado da fé cristã como também o uso do corpo como ferramenta para o trabalho. A criança era preparada para a vida adulta, ou seja, para servir à sociedade com o seu trabalho, ambos com eficiência.

Na perspectiva de Fusinato e Kraemer (2013), a autoridade do clero falhou quando, após um atrito entre colonos e religiosos, o Marquês de Pombal (1699/1782)<sup>1</sup> delimitou um marco na história da educação brasileira: a mudança no sistema educacional com a expulsão dos jesuítas. As chamadas “reformas pombalinas” objetivavam transformar Portugal em uma metrópole capitalista, como era a Inglaterra. Visava a uma nova ordem social. Para isso, era crucial um novo modelo de homem pautado em atingir as necessidades da ordem que estava

---

<sup>1</sup> Nomeado primeiro-ministro do Reino, conhecido como “déspota iluminado”, objetivou fortalecer a figura do Rei, sendo necessário, para isso, enfraquecer os poderes do clero e da nobreza.

por vir: o capitalismo. Dessa forma, o novo sistema educacional implantado tinha como objetivo atender à nova organização capitalista por meio do aumento da produção com o intuito de aumentar a renda do Império Português.

A partir dessa intervenção, houve a instauração do ensino laico. Isto é, a educação passou a ser responsabilidade do Estado, e não mais da Igreja. Em 1772, ocorreu a implantação do ensino público oficial. Os professores passaram a ser nomeados pela Coroa – que estabelecia os planos de estudo – e os sistemas de aulas passaram a funcionar na modalidade de disciplinas isoladas. Foram as chamadas “aulas régias”, que tinham como função vigiar o progresso dos estudos bem como elaborar um relatório anual da situação do ensino.

Segundo Brandão (2013), existia uma divisão social do saber, na qual o tipo e o grau de saber eram definidos em conformidade com a posição social ocupada pelos sujeitos, sendo diferente para o rei, para o sacerdote, para o professor etc. O espaço educacional era a casa, o local de trabalho, a mata ou o barco. Ainda não existia um espaço próprio para os ensinamentos, o qual o autor nomeia “prática social”, pois “(...) existe educação sem haver o ensino especializado e formal, como um tipo de prática social separada das outras.” (p. 34).

Entendemos que, desde o seu início, a escola foi construindo o seu lugar, ancorada nos âmbitos social, político e econômico. Ela foi sendo moldada de acordo com o interesse de cada época. Em cada período, a escola foi destinada à responsabilidade de uma classe, sustentada por valores e regras, que condiziam com a necessidade da época. A escola tornou-se, então, uma instituição essencial na sociedade, uma vez que era fundamentada segundo as demandas vigentes.

Desse modo, esse percurso nos esclarece que o espaço físico da escola não apresentava uma fixidez. Entretanto, a transmissão do ensino se dava independentemente desse espaço. Em um primeiro momento, ela estava ancorada em noções básicas de educação e higiene. Um tempo depois, foram as questões relacionadas aos costumes de um povo, como religião e noções básicas de trabalho. O que se esclarece, nesse momento, a educação preocupada com o homem em sua formação pessoal, social e técnica, capacitando-o para intervir na sociedade. Essa posição coloca a escola e a educação no lugar de promotoras de sujeitos capacitados a pensar de forma livre. No entanto, o que se revela, em cada época pela qual passaram a escola e a educação, é um sujeito atravessado pelos interesses e necessidades vigentes, o que, de certo modo, não o faz independente, mas, sim, respondendo a um ideal exigente.

No século XVIII, o ensino público foi implantado, mas ainda era restrito aos filhos da elite colonial – filhos de portugueses e de senhores de engenho. No final do século XIX, apenas as crianças de elite tinham acesso à educação, que se dava em internatos, onde às crianças eram oferecidos esclarecimentos e conhecimentos sobre os cuidados com o corpo. Os responsáveis pela educação exerciam controle sobre os corpos das crianças, inclusive padronizando as roupas. A educação passou a ser, efetivamente, um direito de todos e, também, um dever do Estado apenas no século XX. Devido às novas exigências sociais decorrentes da Revolução Industrial no Brasil (1930-1956), a escola passou a ter a função de educar para a vida democrática; ou seja, as pessoas deveriam ser educadas com o intuito de adquirirem capacidade de terem a chamada “consciência nacional”.

Em meados do século XIX, surgiu a Escola Tradicional, cuja proposta residia na educação centrada no professor, autoridade dominante. Sua função primordial era auxiliar na construção e na consolidação de uma sociedade democrática, com ênfase em formar cidadãos. Além disso, também era função da escola controlar a disciplina dos alunos, ensinar e corrigir a matéria através de aulas expositivas, tomar as decisões referentes às aulas e transmitir um saber único, visando à memorização do aluno bem como à transcrição do que foi aprendido por meio de avaliações.

O professor dominava o conteúdo e passava as lições seguidas e copiadas pelo aluno com disciplina. O objetivo era que este armazenasse o conhecimento transmitido pelo professor, sendo capaz de repetir o que foi ensinado. O aluno era avaliado nas provas de acordo com a capacidade de reproduzir os conteúdos ensinados de maneira automática e invariável à forma como o professor ensinava. Se esse objetivo fosse alcançado, considerava-se que houve aprendizado do conteúdo. Assim, o papel do aluno era passivo, pois recebia ordens, normas e recomendações vindas do professor. Ele deveria, pois, executar as atividades ordenadas com disciplina e obediência.

Esse modelo de escola visa à reprodução fidedigna do conhecimento. As aulas expositivas e explicativas são ministradas de modo que o professor é um modelo de referência a ser seguido. Dessa forma, ele ocupa o lugar de mestre, aquele que tudo sabe, enquanto o aluno é dócil, obediente e disciplinado, uma vez que se mantém em silêncio, escutando o que o professor fala. Espera-se que o aluno seja capaz de reproduzir o que foi dito nas provas avaliativas. Assim, o modelo da Escola Tradicional prioriza a memorização, o treino e a

reprodução do conhecimento. Tal modelo não abre espaço para o questionamento e a participação ativa do aluno (Schmitz, 2006).

O modelo da Escola Tradicional comportava alunos passivos, submetidos ao ensino imposto de forma automática. Frente a um sistema repetitivo, o sujeito não tinha espaço para atuar, questionar, criar nem construir novas ideias. O saber nesse modelo se localizava no professor, demarcando seu lugar de mestria tão caro às instituições escolares. Indagamos, então, qual é a diferença de tal modelo para a escola da atualidade? O aluno continua sendo avaliado de acordo com o seu desempenho, ou seja, com o que foi memorizado, através de provas e outras atividades avaliativas. Privilegia-se a quantidade de informação a ser passada para o aluno, com a exigência da assimilação do conteúdo dado. Parece não haver brecha para o questionamento, o entendimento e, principalmente, para relacionar o conteúdo à sua utilidade para a vida, indagação atual dos jovens que se interessam pelo que tenha serventia para além da prova de ingresso nas universidades. Podemos reconhecer, nesse modelo, a posição de mestria do professor e, desse modo, seu distanciamento do que o aluno necessita para a sua formação na escola. Nesse momento, o sujeito atuante do processo de ensino é o professor e o aluno mero receptor de um saber pronto, sem possibilidades de questionamentos.

O ensino tradicional pretende transmitir os conhecimentos; isto é, os conteúdos a serem ensinados por esse paradigma seriam previamente compendiados, sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade. Dessa forma, é o professor que domina os conteúdos logicamente organizados para serem transmitidos aos alunos. A ênfase do ensino tradicional, portanto, está na transmissão dos conhecimentos. (Saviani, 1991, p. 18).

Com o objetivo de contestar as dificuldades apresentadas pelo modelo tradicional, surgiu na Europa, no final do século XIX, a Escola Nova<sup>2</sup>, com a proposta de um novo modelo de ensino: mais aberto e descentralizado em relação ao saber do professor. Nesse novo modelo, há um deslocamento do professor enquanto agente do saber para o aluno e sua necessidade de conhecimento. Empreende-se, portanto, a relação professor-aluno, sendo este o ator principal no processo de ensino e de aprendizagem.

A Escola Nova teve início no Brasil em meados da década de 1920 com a proposta de um novo olhar de escola: um organismo vivo capaz de refletir o meio. Tal escola rompe com a

---

<sup>2</sup> Fundada na Europa no final do século XIX pelo suíço Adolphe Ferrière.

ideia do aluno passivo, que é apenas receptor de conhecimento; ao contrário, incentiva o desenvolvimento da autonomia moral do aluno e da sua liberdade reflexiva. Nela, as relações pessoais são priorizadas, ou seja, na relação professor-aluno, na qual o primeiro ocupa a posição de facilitador do processo de aprendizagem, enquanto ao segundo cabem o interesse e a ação para a aprendizagem. Desse modo, a criatividade e a iniciativa guiam o aprendizado de forma que o aluno tenha liberdade de expressão, de questionamento e de busca por conhecimento. O mais importante é o processo de aprendizagem, e não o resultado final. Sendo assim, a Escola Nova não prioriza a avaliação por meio de exames, e, sim, pela vivência no processo de ensino e aprendizagem (Carvalho, 2005).

Para além do modelo de escola vigente em cada época, existem os métodos de ensino adotados nas escolas. Uma escola pode utilizar um ou mais métodos, não sendo preciso seguir rigorosamente apenas um deles. O método de ensino tradicional – ou Pedagogia Tradicional – tem ênfase no conteúdo transmitido, no qual o professor passa o conhecimento para o aluno como verdades impostas e a este cabe assimilar o máximo de informações dadas. No método tradicional, há uma rigidez quanto às normas e condutas disciplinares.

O método tradicional implica a exposição verbal da matéria pelo professor, seguindo estes passos: apresentação, associação, generalização e aplicação. A ênfase está no exercício de repetição de conceitos bem como na memorização, que visa a disciplinar a mente e a formar hábitos (Leão, 1999).

Salientamos que existem outros métodos de ensino além do tradicional. Cada método dedica-se a educar de acordo com uma convicção de ensino. Neste trabalho, vamos destacar, prioritariamente, os dois métodos para a pesquisa: tradicional e atual. O método tradicional, porque acompanha os primórdios da educação; já o método atual, uma vez que acreditamos ser o tradicional mesclado ao construtivista, justifica-se porque as questões que orientam esta pesquisa surgiram a partir da prática na escola atual.

Fusinato e Kraemer (2013) trazem à luz o conceito da Pedagogia Tradicional, método utilizado na Escola Tradicional, que estabelece cinco passos para a educação ideal: preparação, apresentação do conteúdo, associação com os conteúdos anteriores, generalização e aplicação de exercícios.

Na concepção da Pedagogia Tradicional, cabe à escola promover a formação moral e intelectual do aluno bem como prepará-lo para a convivência social. Os conteúdos de ensino são passados como verdades absolutas, sem brecha para questionamentos ou levantamentos

de dúvidas em relação à sua veracidade. Há uma exigência de cumprimento curricular: o professor tem uma relação de autoridade para com o aluno, pois é ele quem detém o conhecimento a ser transmitido e tem o papel de receber tal conhecimento e aplicá-lo nas avaliações como prova de seu aprendizado. A aprendizagem se dá, pois, por meio da repetição de conceitos pelo aluno. Além disso, o silêncio em sala de aula é imposto pela autoridade docente. Há, nesse modelo, tal como ressaltado anteriormente, um saber de mestria situado no professor, revelando que o aluno se torna mero receptor das informações difundidas por ele.

Apontamos como tais práticas se fazem presentes na pedagogia atual: exposição verbal, apresentação do conteúdo no quadro para ser copiado, atividades avaliativas que visam à memorização e repetição dos conceitos pelos alunos, e a exigência do silêncio na sala de aula.

Para trabalharmos o método atual de ensino nas escolas, retomamos o conceito de construtivismo de Piaget (2002). Este propõe que a ênfase da educação seja formar crianças e adolescentes capazes de ter um raciocínio ativo e autônomo. Assim, sugere que a escola trabalhe pelo viés de atividades que favoreçam a espontaneidade e a curiosidade da criança. Piaget recomenda uma educação com raízes da vida social real, sendo possível uma partilha da interação dos diferentes aspectos da vida social.

O pensamento construtivista, enquanto método de ensino, surgiu no Brasil na década de 1980, com a proposta de uma escola que sobrepõe a assimilação do aluno como prioritária. Para isso, propicia a realização de atividades que desafiem o aluno na busca por conhecimento. O método construtivista instaura uma nova visão: o professor não é mais o centro do conhecimento. Então, cabe ao aluno aprender a partir da interação com o outro, podendo ser outro aluno ou o professor: “Novas figuras são introduzidas nesse processo; a supremacia do professor deve dar lugar à competência para criar situações problematizadoras que provoquem o raciocínio do aluno e resultem em aprendizagem satisfatória.” (Leão, 1999, p. 201).

Para entender os princípios do construtivismo, Piaget (2002) propõe um método de ensino em que o aluno é ativo no processo de aprendizagem e o professor acompanhe os alunos individualmente. Se o professor tudo sabe e tudo impõe ao seu modo, não há espaço para a invenção do aluno em sua construção intelectual. Trata-se, pois, de um método que engloba a troca e o trabalho em conjunto e em cooperação para a construção. Assim, alterna o trabalho em grupo com o trabalho individual, imprescindível e necessário para o



desenvolvimento. Ainda segundo Piaget, “Unicamente na medida em que os métodos de ensino sejam ‘ativos’ – isto é, confirmam uma participação cada vez maior às iniciativas e aos esforços espontâneos dos alunos – os resultados obtidos serão significativos.” (p. 47).

O construtivismo acredita na importância e na necessidade de colaboração entre os indivíduos para a construção do conhecimento; ou seja, preza as atividades em grupo. Piaget (2002) acredita que o desenvolvimento da personalidade “(...) é inseparável do conjunto dos relacionamentos afetivos, sociais e morais que constituem a vida escolar.” (p. 6). Assim sendo, a educação constitui um todo e envolve questões afetivas, intelectuais e relacionais. Diante disso, Piaget levanta uma questão que muito nos interessa nesta pesquisa: como educar no geral, sendo que cada um é um, com interesses e necessidades individuais? Por isso, defende que o professor é orientador do aluno, pois acompanha, auxilia e mostra-lhe caminhos, mas quem busca o conhecimento é o próprio aluno.

Conquistar por si mesmo um certo saber, com a realização de pesquisas livres, e por meio de um esforço espontâneo, levará a retê-lo muito mais; isso possibilitará, sobretudo ao aluno, a aquisição de um método que lhe será útil por toda a vida e aumentará permanentemente a sua curiosidade, sem o risco de estancá-la; quando mais não seja, em vez de deixar que a memória prevaleça sobre o raciocínio, ou submeter a inteligência a exercícios impostos de fora, aprendera ele a fazer por si mesmo funcionar a sua razão e construíra livremente suas próprias noções. (Piaget, 2002, p. 54).

Diante disso, Piaget (2002) discorda da forma de o ensino tradicional medir se o aluno aprendeu o conteúdo. Para ele, o exame escolar “está mais voltado para a memória que para as capacidades construtivas do aluno.” (p. 45). Prossegue pontuando que o professor se preocupa em demasiado com o resultado final, perdendo a construção da personalidade e do conhecimento do aluno. Destacamos, neste ponto, o nosso problema de pesquisa: a exigência de disciplina e o bom desempenho do aluno nas provas fazem com que o objetivo da escola seja passar em resultados de exames, e não formar sujeitos, cidadãos com capacidades de pensar, de buscar e de construir conhecimento.

Percebemos que o modelo de Escola Tradicional permanece em evidência nos dias de hoje de forma semelhante, porém com algumas diferenças na relação professor-aluno. O aluno da atualidade é mais ativo, pode expressar a sua opinião, levantar questões em sala de aula que podem ser discutidas entre colegas e com o professor, mas precisa estar focado no

que é transmitido pelo professor e, também, é avaliado de forma tradicional – na memorização –, para saber reproduzir o conteúdo.

Retomando a história da educação no Brasil enquanto colônia do governo português, o País, até então, servia unicamente para fins de sustento da Coroa portuguesa. Com a Independência e a Proclamação da República, o processo de industrialização, que ganhou impulso nas primeiras décadas do século XX, e a economia precisavam expandir. Para isso, tornou-se urgente dispor de uma mão de obra qualificada, que atendesse às novas exigências. Assim, despontou a necessidade de formar profissionais técnicos em várias áreas de trabalho, dentre elas a agricultura, a economia e a indústria. Nessa perspectiva, e com o processo de industrialização, houve uma reestruturação econômica.

Em 1930, implantou-se uma nova ordem política: a Segunda República sob o poder de Getúlio Vargas. Na mesma década, precisamente em 1932, os educadores realizaram o seu primeiro manifesto frente à insatisfação diante da política omissa quanto aos interesses da educação. O movimento visava à criação de escolas não apenas gratuitas como também obrigatórias: criaram-se as escolas técnicas profissionalizantes como instrumento para atender às demandas sociais. Podemos apontar a escola, portanto, como uma instituição social, política e econômica. O Estado passou a ser o responsável pela elaboração das políticas educacionais: a educação universal, gratuita e obrigatória foi efetivada e a educação rompeu com a obrigatoriedade religiosa.

Em 1937, com a Ditadura do Estado Novo (1937-1946), o foco da educação passou a ser o ensino patriótico e nacionalista para os adolescentes – um ensino rígido e autoritário embasado no princípio de controle e persuasão –, que objetivava manter os jovens ligados à ideologia dominante na época: centralização do poder, nacionalismo, anticomunismo e autoritarismo.

Após a Ditadura Militar (1964-1985) – regime autoritário e nacionalista –, iniciou-se uma luta para colocar em vigor um projeto de lei que defendia a renovação da educação. Isso originou algumas mudanças no âmbito educacional. Algumas delas foram: critérios mais flexíveis na avaliação de aproveitamento escolar, criação de instrumentos para tentar extinguir a repetência e a defasagem escolar, aumento da carga horária e maior autonomia pedagógica.

Retomamos que, logo após a Proclamação da República, em 1889, em meio a tentativas de fazer surgir um sistema nacional de educação brasileiro, criaram-se leis que garantissem a autonomia das instituições escolares, porém não houve o sucesso esperado.

Somente em 1961, a educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nas ideias de solidariedade humana, teve seus direitos e deveres delimitados. O Ministério da Educação (MEC) passou a ser o responsável por zelar pelo cumprimento das decisões vindas do Conselho Federal da Educação. A partir daí, foi estabelecido que o ingresso no Sistema de Ensino Primário seria obrigatório para crianças a partir dos sete anos de idade, reduzida, posteriormente, para quatro anos. A ideia que vigorava era que os jovens seriam preparados para o mundo do trabalho.

Ao professor, caberia uma ação autoritária com relação ao aluno, que lhe devia respeito e obediência. O professor, também, era responsável pela aplicação de castigos físicos e psicológicos quando as regras fossem descumpridas.

Seguindo o fio da Proclamação da República, foi criado o primeiro colégio militar, no Rio de Janeiro, em 1889. A partir daí, surgiram unidades de colégio militar por todo o Brasil. Trata-se de escolas públicas, de responsabilidade do Exército brasileiro, compostas por um corpo docente de qualidade: professores pós-graduados.

Assim como a seleção de ingresso nas escolas militares, há um processo rigoroso de montagem de aulas, planejamento do ano letivo, avaliações e apoio pedagógico. Tanto os professores quanto os alunos passam por uma rigorosa seleção para ingressar nessas escolas.

Na perspectiva de Souza (2002), após a seleção, o aluno é constantemente monitorado tanto na entrada a cada dia quanto dentro da sala de aula. Para entrar na escola, há o rigor da fiscalização por um oficial militar, que verifica se o aluno está vestido adequadamente de acordo com a regra – uniforme completo: farda, sapatos pretos e fechados, meias na altura certa e o cabelo das meninas presos adequadamente. Estando dentro da norma, o aluno pode ir para a sala de aula.

O autor comenta que se trata de escolas rigorosas quanto à vestimenta, à postura, ao comportamento, à disciplina e ao horário. Se as regras não são cumpridas, o aluno é punido com advertência. O funcionamento dessas instituições de ensino se dão através de regras e atividades planejadas e regulamentadas. O sistema de avaliação é predeterminado e as atividades são tanto individuais quanto em grupo. Antes do início do ano letivo, há um Plano Geral de Ensino (PGE), que delimita as diretrizes para o funcionamento da escola bem como o planejamento das atividades didático-pedagógicas definidas. Para Souza (2002), as escolas militares são escolas que mantêm o ideal da disciplina, mas não garantem o bom desempenho

dos alunos nos exames de ingresso nas universidades com base nos últimos resultados do ENEM.

Fusinato e Kraemer (2013) avaliam a educação atual apontando a conservação de algumas características no ensino hoje: exigência de provas e notas, de aquisição e de competências. Acrescentamos a permanência da exigência quanto ao desempenho, à adequação do aluno às normas e à disciplina como pontos fundamentais e presentes na educação contemporânea.

Percebemos que a escola hoje requer um espaço de sala de aula para além do tradicional e adequado às exigências atuais. Ao professor, não cabe mais passar o conteúdo diante de alunos silenciosos que não expõem suas ideias. O professor não precisa ser detentor de todo o saber, mas, sim, ser orientador no processo de aprendizagem e incluir-se enquanto aprendiz. Afinal, a aposta atual é o trabalho feito em equipe através de diálogo e interação entre os alunos e entre aluno e professor. É o processo de aprendizagem como construção de conhecimento que passa a construir valores e saberes a partir da interação com situações que contribuam para o seu desenvolvimento. Portanto, o aluno tem um papel ativo na construção de saber. Diante de inúmeras diferenças que insistem em aparecer na sala de aula, a ideia da educação na atualidade seria acolher as diferenças, incentivar o questionamento e celebrar as invenções de cada um frente ao coletivo.

Ressaltamos que a ideologia de cada época define o método utilizado pelas escolas, pois este está diretamente ligado ao contexto social vivido. Os conteúdos são determinados pela sociedade e ordenados independentemente da experiência do aluno. Na transição do século XIX para o século XX, por exemplo, o importante era a transmissão dos valores sociais, função da escola, com o intuito de preparar as crianças e os adolescentes para a vida; isto é, formar “bons cidadãos”: aquele com importante dever social antes de gozar do seu direito individual (Santos & Ferreira, 2008); ou seja, aquele indivíduo ligado às questões sociais, preocupado com o coletivo em primazia ao próprio interesse.

Tomamos, então, essa narrativa histórica, a qual nos mostra que os métodos de ensino utilizados nos diversos contextos históricos pela escola não levam em consideração a questão do sujeito. Nesta pesquisa, nosso interesse se volta para a práxis psicanalítica na instituição escolar, visando a refletir sobre o que pode o psicanalista diante da aplicação de métodos de ensino que possibilitam a imersão do sujeito. Para isso, seguiremos, no próximo item, com a questão que perpassa o modelo educacional e sua relação com a ideologia vigente em cada

época, a fim de que possamos interrogar sobre o método e como o psicanalista pode intervir nesse contexto.

## **1.2 Ideologia e método de ensino nas escolas da atualidade**

Para dar continuidade à questão que movimenta a nossa pesquisa, o que pode o analista frente ao discurso da instituição escolar no que se refere à disciplina e desempenho, faz-se necessário definir o conceito de ideologia, visto que acreditamos que a escola obedece a uma ideologia que aparece na demanda escolar de disciplina e desempenho dos alunos. Procuramos avançar na nossa questão por esse viés, localizando qual é a ideologia dominante na escola da atualidade.

O conceito de ideologia nos parece complexo, pois é repleto de significados, de leituras e releituras de autores marxistas e pós-marxistas. Remetemos aos estudos de Althusser, Eagleton, Lowy, Mannheim e Zizek, autores que trabalham com o tema. Neste item, vamos nos ater a algumas definições específicas para localizar a ideologia predominante nas instituições escolares da atualidade. Convém, fazermos um breve percurso pela trajetória do termo em questão.

Criado pelo filósofo francês Antoine Destutt de Tracy no século XIX, o conceito de ideologia significava, a princípio, um conjunto de posicionamentos e ideais seguidos por uma pessoa ou por um grupo. Mais especificamente, Destutt define ideologia como um estudo científico das ideias, sendo estas o resultado da interação entre o organismo vivo e o meio ambiente (Lowy, 2008).

Tal conceito foi muito utilizado pelo filósofo alemão Karl Marx, porém com algumas alterações. Marx e Engels (2007) relacionam a ideologia à ilusão, falsa consciência e concepção idealista. Os filósofos expandem o conceito quando alegam que, através das formas ideológicas, os indivíduos e a sociedade se conscientizam da vida real. Para eles, a ideologia está associada aos sistemas políticos, religiosos, morais e sociais vinculados à classe social dominante.

Em consonância com Marx, o sociólogo Karl Mannheim (1968) define ideologia como o conjunto de formas de pensar e pontos de vista vinculados aos interesses sociais de grupos dominantes em cada época. Mais além, Mannheim traça um conceito de ideologia como conjunto das concepções, ideias, representações e teorias orientadas para a reprodução e

manutenção da ordem estabelecida. De acordo com o sociólogo, os sistemas sociais e o poder econômico vigente de cada época interferem na visão de mundo e no estilo de pensamento das pessoas. Fazendo um percurso histórico para explicar a construção da ideologia de cada época, Mannheim explica que a mudança política e, conseqüentemente, econômica interfere na alteração da forma de pensar. Por exemplo:

A burguesia ascendente, trazendo consigo um novo conjunto de valores, não se contentava em lhe atribuir um lugar circunscrito dentro da antiga ordem feudal. Ela representava um novo 'sistema econômico', acompanhado de um novo estilo de pensamento, que finalmente deslocou os modos existentes de interpretar e explicar o mundo. (Mannheim, 1968, p. 91).

Seguindo adiante, Althusser (1996/2010) entende a ideologia como aquilo que representa o modo como o sujeito retrata as suas vivências em relação à sociedade. Segundo o filósofo francês, a ideologia é uma organização de práticas que constituem as pessoas como seres sociais vinculados à produção dominante em uma sociedade. Diante dessa perspectiva, entendemos que os sujeitos implicados em suas relações sociais constroem junto a eles a ideia de si próprios. Além disso, Althusser propõe como uma das funções da ideologia o reconhecimento; ou seja, o sujeito se reconhece, reconhece o outro e reconhece verdades como evidências que foram impostas pela ideologia (p. 132).

Dizemos que a categoria do sujeito é constitutiva de qualquer ideologia, mas, ao mesmo tempo, e imediatamente, acrescentamos que a *categoria do sujeito só é constitutiva de qualquer ideologia na medida em que toda ideologia tem a função (que a define) de 'constituir' indivíduos concretos como sujeitos*. É nesse jogo de dupla constituição que toda ideologia funciona, não sendo a ideologia mais do que seu funcionamento nas formas materiais de existência desse funcionamento. (Althusser, 1996/2010, p. 132, grifo do autor).

Sustentado pela teoria marxista sobre os Aparelhos de Estado, Althusser (1996/2010) nomeia Aparelhos Ideológicos do Estado as diferentes realidades que aparecem sob a forma de instituições e funcionam pela ideologia dominante de cada época e, também, porém de forma branda, pela repressão. Uma delas é a escola, a qual o filósofo coloca em relevo:

Do mesmo modo, mas no sentido inverso, é essencial dizer que, por sua vez, os Aparelhos Ideológicos do Estado funcionam maciça e predominantemente pela ideologia, mas também funcionam secundariamente pela repressão, ainda que, no

limite, mas somente no limite, esta seja muito atenuada e escondida, até mesmo simbólica. (Não há algo que se possa chamar de aparelho puramente ideológico). Assim, as escolas e igrejas dispõem de métodos adequados de punição, expulsão, seleção etc., para ‘disciplinar’ não apenas seus pastores, mas também seus rebanhos. (Althusser, 1996/2010, p. 116).

Esse ponto é de suma relevância para a nossa pesquisa, pois aponta que a escola, como instituição reguladora, está sustentada por uma ideologia de disciplina, que mantém a ordem e o funcionamento da instituição escolar; ou seja, o silêncio dos alunos em sala de aula, a obediência aos professores e o cumprimento das regras escolares. Observamos tal funcionamento em nossa prática no cotidiano escolar. Aos alunos, cabe o “bom comportamento” não apenas em sala de aula, mas em todo o ambiente escolar. Os que não cumpriam essa exigência são encaminhados para a Coordenação ou para o Atendimento Psicológico.

Seguindo a mesma linha, Zizek (1996/2010) define ideologia como uma matriz reguladora, que “reside na externalização do resultado de uma necessidade interna.” (p. 10). O autor continua afirmando que a ideologia é a própria forma de escravização do indivíduo a ela. Mais além, Zizek estabelece que “o que realmente importa não é o conteúdo afirmado como tal, mas *o modo como esse conteúdo se relaciona com a postura subjetiva envolvida em seu próprio processo de enunciação.*” (p. 13, grifo do autor). Assim, o sujeito está submetido à ideologia, acreditando ser aquela a única verdade a ser seguida, pois obedece a uma ordem social.

A ideologia é uma comunicação sistematicamente distorcida: um texto em que, sob a influência de interesses sociais inconfessos (de dominação etc.), uma lacuna separa seu sentido público ‘oficial’ e sua verdadeira intenção – ou seja, em que lidamos com uma tensão não refletida entre o conteúdo enunciado explicitamente no texto e seus pressupostos pragmáticos. (Zizek, 1996/2010, p. 16).

Até aqui, podemos conceituar a ideologia, em um sentido amplo, como consciência social, que abrange o sistema de ideias, o qual legitima o poder econômico da classe dominante bem como aquilo que expressa os interesses da classe dominada. Nessa concepção, ideologia seria o conjunto de ideias, pensamentos, doutrinas ou visões de mundo, que visa a orientar uma pessoa como também um determinado grupo em suas ações sociais e políticas.

Compreendemos que alguns dos autores citados pontuam que a ideologia funciona como um instrumento de dominação pelas classes sociais predominantes no poder, agindo por meio de convencimento, punição e persuasão, de modo a alienar o sujeito, que passa a tomar a verdade do outro como sua crença e como seus valores.

Para dar continuidade à conceituação da ideologia em nossa pesquisa, remetemos à Eagleton (1997), filósofo, que, em sua obra, explicita a existência de várias definições para esse termo, sendo, pois, um conjunto de pontos de vista, que permeia por diversos campos. O autor destaca alguns itens para se pensar a ideologia: o processo de produção de significados, signos e valores da vida social, e o conjunto de ideias de um determinado grupo ou classe social, que legitimam o poder político dominante. Acrescenta, também, aquilo que confere certa posição para o sujeito: as formas de pensamento motivadas por interesses sociais, a ilusão social, o difusor pelo qual as pessoas entendem o mundo no âmbito social, o conjunto de crenças e o meio pelo qual os indivíduos vivenciam suas relações com uma estrutura social entre outros. Todas essas ideias perpassam o social, o subjetivo, a política e as relações.

Presenciamos em nossa prática e destacamos nos materiais didáticos das escolas pesquisadas as ferramentas da promessa de que a escola em questão garante que o aluno tenha bom desempenho e sucesso profissional no futuro. Através das propagandas e das reuniões de pais, nas quais os materiais didáticos são apresentados, podemos pinçar os significantes disciplina, desempenho, universidade e sucesso.

Eagleton (1997) ressalta que, por um lado, as ideologias são apaixonadas e instigadas por uma fé pseudorreligiosa, mas, por outro lado, são sistemas conceituais que buscam reconstruir a sociedade. Podem, também, ser uma forma de reprimir os conflitos sociais, funcionando como solução para tais contradições. A partir dessa perspectiva, apontamos a ideologia como um modo de definir princípios e valores relacionados a um determinado conceito, tendo como base um sistema de ideias, que comporta interesses sociais e políticos, crenças e relações subjetivas entre os sujeitos.

O autor delimita, ainda, seis conceitos para a ideologia. O primeiro está relacionado ao que ele aponta como “falsa consciência”, significando que, para serem verdadeiramente eficazes, as ideologias vinculam-se à experiência das pessoas de forma a ajustar-se, em alguma medida, ao conhecimento e prática destas em relação à realidade social. Sendo assim, a ideologia dominante pode delinear as necessidades e os desejos das pessoas submetidas a



ela, tendo como dever comprometer-se com as necessidades e desejos que elas já têm através de suas experiências próprias.

Em segundo lugar, a ideologia pode ser definida como um processo de produção de ideias, crenças e valores na vida social. Isso diz respeito ao modo como as pessoas vivenciam as suas práticas sociais muito além delas mesmas, como ideias e crenças que simbolizam as condições e experiências de vida de um grupo social específico, o que se aproxima da “visão de mundo”.

Uma terceira definição seria a de algo que promova e legitime os interesses dos grupos sociais em face de interesses opostos. Por esse ângulo, a ideologia seria “um campo discursivo no qual os poderes sociais que se autopromovem conflituam e colidem acerca de questões centrais para a reprodução do poder social como um todo.” (Eagleton, 1997, p. 39).

Outra definição possível seria situar a ideologia como atividade social dominante, que contribui para a unificação da formação social. Ou seja, trata-se, aqui, de impor regras bem como garantir o seu cumprimento.

O autor propõe como quinta definição: ideias e crenças que ajudam a legitimar os interesses de um grupo ou classe dominante através da dissimulação e da distorção. A última definição percorre a ideologia com ênfase nas crenças falsas e ilusórias da sociedade.

Tendo como base os conceitos explanados, sublinhamos que a ideologia pode apagar as diferenças e moldar a identidade social do sujeito de forma que ele esteja alienado diante da identificação aos referenciais do “para todos”. Isto é, a ideologia tem uma força diante da aquisição de valores próprios dos sujeitos. Seguindo essa trilha, a generalização se sobrepõe ao individual, ao particular. Dessa maneira, Chauí (1980/2016) associa ideologia e educação ao propor que a ideologia seria uma universalidade imposta como verdade, na qual os indivíduos localizam-se em sua construção subjetiva.

A noção de ideologia pode ser compreendida como um *corpus* de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir. Com o objetivo de impor os interesses particulares da classe dominante, esse *corpus* produz uma universalidade imaginária. A eficácia da ideologia depende, justamente, da sua capacidade de produzir um imaginário coletivo em cujo interior os indivíduos possam localizar-se, identificar-se e, pelo autorreconhecimento assim obtido, legitimar involuntariamente a divisão social. (Chauí, 1980/2016, p. 245).

Podemos localizar a ideologia escolar atrelada à ideologia social de exigência de produção constante e de destaque no mercado de trabalho. Chauí (1980/2016) sublinha que há algo para além do discurso da educação, que se encontra enlaçado a ela, porém exterior, pois está no campo do social. Na sociedade, afirma a autora, há uma “regra da competência a ser cumprida.” (p. 248). Mais ainda, ela localiza dois significantes para definir a ideologia na sociedade da atualidade: eficiência e competência. Questionamos se na escola, também, há essa mesma regra, que separa aqueles alunos que sabem daqueles que não sabem, demandando que estes estejam aptos a aprender para terem bom desempenho.

Seguindo essa mesma linha, Gallo (1999) sustenta que a ideologia representa uma lógica de funcionamento social, que influencia o sistema de ensino vinculado às questões econômicas e políticas da sociedade. Desse modo, a função ideológica da escola seria uma única realidade, não permitindo oposições. De acordo com o autor, a escola é “produtora de células sociais” (p. 196); ou seja, procura produzir indivíduos que respondam de forma ideal ao funcionamento social.

A escola é produtora de células sociais, transformando cada indivíduo, cada possibilidade de uma subjetividade singular numa célula reprodutora da ideologia da máquina de produção. Podemos afirmar, assim, que mais fundamental e mais importante que as funções de camuflagem ou justificação/legitimação que a ideologia escolar, sem dúvida, tenha, é sua função material, produtora de indivíduos corretamente programados para o efeito social. (Gallo, 1999, pp. 196-197).

Diante disso, retomamos o problema da exigência escolar de que o aluno tenha disciplina e desempenho para alcançar um bom resultado nos exames de ingresso nas universidades como sendo uma demanda também social. Acredita-se que, a partir da formação universitária, o aluno esteja apto a contribuir para o crescimento social ao ser inserido no mercado de trabalho.

O conceito foucaultiano de disciplina é utilizado especificamente nas obras “Vigiar e Punir” (1987) e “Microfísica do poder” (1995), nas quais encontramos sustentação para articular esse conceito ao nosso problema de pesquisa: o que pode o psicanalista frente o discurso da instituição escolar de disciplina e desempenho dos alunos. No livro “Vigiar e punir”, Foucault (1987) contextualiza a disciplina articulada às relações de poder ao longo da história, incluindo a escola como uma instituição disciplinadora. Nas palavras do autor:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. (p. 164).

A partir da colocação do filósofo, podemos atrelar a disciplina à eficiência, ou seja, a obediência às regras disciplinares; provavelmente, condizem com o melhor desempenho. Justamente por responder com disciplina e êxito em suas atividades, o sujeito é útil ao sistema institucional e social vigente. Esse modo de funcionamento institucional corresponde ao que presenciamos nas escolas; quer dizer, os alunos são educados com disciplina, a fim de fazer parte de um modelo ideal de eficiência; isto é, ter bom desempenho em suas atividades avaliativas escolares.

Seguindo essa trilha, Foucault (1987) compara a disciplina dos soldados do século VII com a disciplina nas escolas, ressaltando alguns aspectos comuns que compõem o funcionamento dessas instituições no que se refere à disciplina. São eles: rigor quanto ao cumprimento dos horários impostos, obediência ao sinal, corpo ereto e atento, espaços cercados por muros, filas e espaços determinados entre outros. Podemos destacar que esses aspectos ainda prevalecem na escola atual, pois, para todos os alunos, cabem as mesmas regras: aprender de forma igual, o corpo deve ser controlado, há um rigor referente ao cumprimento de horários – o aluno não pode sair dos muros da escola sem autorização, há horário para entrar e para sair da escola, toca-se um sinal no início e ao final de cada aula, é necessário fazer uma fila para circular pela escola fora da sala de aula e deve ter uma postura correta em sala de aula – ereta e atenta ao que o professor expõe, e durante o intervalo, o aluno não pode sair dos muros da escola. Além disso, os alunos são vigiados por alguém nomeado disciplinário – profissional, cuja função é circular pela escola averiguando se os alunos se comportam adequadamente quando não estão sob a vigília do professor em sala de aula. Cabe a esse profissional corrigir comportamentos que não condizem com as normas escolares.

Acerca do controle da vigilância e do controle dos corpos, Foucault (1987) traz à luz um exemplo de vigília e punição: o modelo de prisões proposto por Jeremy Bentham, filósofo e jurista inglês, em 1785, denominado “sistema pan-óptico”, que significa uma prisão em um

espaço circular, onde há uma torre central com um vigilante responsável por observar os prisioneiros enquanto eles não têm acesso ao olhar do vigilante, ou seja, eles não conseguem saber quando estão sendo vigiados. Desse modo, os prisioneiros se veem obrigados a se comportar com disciplina a todo instante, pois, se não o fizerem, podem ser punidos.

Tomando o exemplo foucaultiano, destacamos que o poder disciplinar, por mais que se apresente de forma maciça e soberana, fazendo com que a prisão se assemelhe às usinas, às casernas e às escolas (Foucault, 1987), é denunciado pelos indisciplinados e inadaptados enquanto imitações desses sistemas de ensino.

Posto isso, Foucault (1987) explicita que a rigidez quanto ao cumprimento do horário “é uma velha herança. Seus três grandes processos – estabelecer as censuras, obrigar a ocupações determinadas, regulamentar os ciclos de repetição – muito cedo foram encontrados nos colégios, nas oficinas, nos hospitais.” (p. 175). O filósofo explica, ainda, que é exigido do aluno uma boa caligrafia, uma postura correta e “um ponto ideal em que o máximo de rapidez encontra o máximo de eficiência.” (p. 180). Entendemos, portanto, que o aluno disciplinado é aquele que cumpre os horários estipulados pela escola, não conversa em sala de aula, tem uma boa caligrafia e um caderno organizado, apresenta comportamento adequado dentro dos muros da escola, controla o corpo agitado e é ágil e eficaz no cumprimento das atividades escolares. Cumprindo tais requisitos, o aluno tem chance de ter um bom desempenho nas atividades escolares e, também, nos exames de ingresso às universidades.

Sobre os exames avaliativos, Foucault (1987) define-os como uma combinação de técnicas de hierarquia, vigilância e controle disciplinar, sendo, portanto, normalizadores e ritualizados. Além disso, os exames avaliativos visam a medir, qualificar, classificar e punir o aluno. Eles são, segundo o filósofo, indicativos do exercício do poder enlaçado ao saber. Nas palavras do autor: “O exame supõe um mecanismo que liga um certo tipo de formação de saber a uma certa forma de exercício do poder.” (p. 211). Desse modo, podemos afirmar que há um enlace entre disciplina, controle dos corpos, poder, eficiência, desempenho e saber.

Foucault (1987) esclarece que o corpo disciplinado é sinal de eficiência, podendo ser manipulado, adestrado e moldado para se adequar ao que dele é esperado. Isso depende do poder vigente tanto institucional quanto social. Nas palavras do escritor: “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado.” (p. 163). Entendemos que o poder de manipular, de moldar o corpo disciplinado para que ele seja eficiente, ou seja, silenciar a agitação, manter uma postura de atenção e obediência bem

como o bom desempenho são sinais de eficiência do exercício do poder. Presenciamos na escola atual a tentativa de exercer poder sobre o corpo do outro – alunos – quando buscamos aquietar os corpos agitados dos adolescentes, que insistem em se movimentar em sala de aula, e adequá-los ao modelo ideal de disciplina. Assim, o poder autoritário exercido pela escola, pautado pela ideologia social de desempenho, determina as aptidões e a capacidade que o aluno deve ter para desempenhar com eficiência o seu papel enquanto tal e, então, obter um resultado satisfatório nos exames de ingresso nas universidades.

Ainda que se mostre parcimonioso com o uso da noção de ideologia nas análises do exercício do poder, Foucault (1995) nos oferece importantes subsídios para continuar com a discussão da disciplina, que, na acepção foucaultiana, é definida de duas formas que se relacionam (Castro, 2019). Na vertente da ordem do saber, ela é definida como uma forma discursiva de controle e produção de novos discursos (Castro, 2019; Foucault, 1995). Com relação ao poder, esses autores asseveram a disciplina como um conjunto de técnicas em virtude das quais os sistemas de poder têm por objetivo e resultado a singularização dos indivíduos (Castro, 2009; Foucault, 1987). A partir da publicação das obras “Histórias da sexualidade humana: a Vontade de Saber” (1976) e “Vigiar e Punir” (1987), concernente às instituições disciplinares – enumeradas anteriormente –, Foucault (1995) atrela a constituição de saberes a modos de exercícios de poder aproximando a análise da questão do dispositivo assim definido por ele:

Trata-se de um conjunto heterogêneo de discursos, instituições, organizações arquitetônicas, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. (p. 244).

Temos, aqui, uma possibilidade de reflexão sobre os discursos referentes à criança e à necessidade de educá-la de acordo com certas finalidades sociais. A escola, instituição da sociedade disciplinar, proporciona a formação de determinado tipo de sujeito por meio de um modo específico de relações de poder, caracterizado por Foucault (1987) como “poder disciplinar”. Nas palavras do autor:

O poder disciplinar é, com efeito, um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para

multiplicá-las e utilizá-las num todo. Em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo o que lhe está submetido, separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até às singularidades necessárias e suficientes. (Foucault, 1987, p. 195).

Isso significa que o indivíduo é, ao mesmo tempo, objeto e instrumento do exercício do poder, sendo a disciplina o dispositivo utilizado para moldar os indivíduos conforme o interesse do poder em vigor. A eficácia do exercício do poder se deve ao uso do olhar hierárquico; quer dizer, aquele que normaliza e ordena. Mediante o que Foucault (1987) denomina “poder disciplinar discreto” – aquele que não necessita de palavras ditas, mas se faz presente enquanto silêncio, enquanto verdade imposta –, as instituições exercem o seu poder de controle.

Foucault (1995) esclarece essa questão em “Microfísica do poder” ao discorrer sobre as relações de poder enlaçadas a uma verdade imposta como tal. Como o autor expõe, estamos submetidos à verdade enquanto uma lei. Afinal, “somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder.” (p. 101). O autor prossegue apontando que, na sociedade, existem várias relações de poder, as quais atravessam e constituem o corpo social e que, ainda, essas relações precisam se manter associadas para fazerem a verdade imposta circular e funcionar.

Ressaltamos que na teoria de Foucault o poder se presentifica em todas as relações sociais, sendo que tanto o exercício do poder, quanto a submissão a ele dependem do lugar que cada um ocupa na sociedade, de acordo com as suas relações. Desse modo, o poder emana das relações sociais enquanto efeito dessas relações. Na teoria foucaultiana o poder se exerce através do controle dos corpos, de forma a nortear os enunciados enquanto verdades. Através dos saberes instituídos, os indivíduos incorporam tais verdades, estabelecendo o que é correto, normal, justo e adequado. Sendo assim, as pessoas aceitam e legitimam as verdades por meio dos poderes estabelecidos, de modo que se tornam também reprodutoras, vigiando e punindo àquelas que, de algum modo, não se enquadram no modelo convencional estabelecido. Diferentemente de Marx, Foucault enfatiza que as verdades são construídas de acordo com as relações e não impostas por uma ideologia social já vigente. (Gallo, 2013)

De acordo com a nossa pesquisa, podemos elencar a verdade exercida e imposta pelo poder à ideologia vigente nas escolas no que concerne à disciplina e ao desempenho. O poder, que tem valor de verdade absoluta, ordena ao aluno: seja eficiente! Isso quer dizer que o aluno

deva alcançar um bom desempenho escolar para ingressar na universidade, inserir-se no mercado de trabalho e obter sucesso profissional, sendo, para isso, necessário ter disciplina consoante os moldes escolares.

Tomando como base o conceito foucaultiano de disciplina, desenvolvemos nossa discussão sobre ideologia procurando identificar como esta se presentifica nas escolas atuais. Para tanto, pesquisamos nos *sites* dos três principais sistemas de ensino que prevalecem nas escolas brasileiras da atualidade e servem de modelo para os demais, pois estão no patamar da lista dos alunos que têm as melhores notas no ENEM e, portanto, ingressam nas universidades.

Ao pesquisar o *site* de um grupo mineiro, que chamaremos de Grupo X, podemos evidenciar, por meio da leitura das palavras ressaltadas na página, um enfoque insistente apresentando “soluções didáticas”, que convocam os alunos para a preparação nos estudos e, como consequência, a possibilidade de entrada na universidade. Desse modo, os significantes que podemos destacar nesta apresentação se ancoram no desempenho e na aprovação. O sistema de ensino oferece apoio aos alunos, mas, principalmente, aos professores para a adaptação ao método de ensino proposto. Em diversos itens disponíveis no *site*, identificamos a busca pela eficiência do professor no ensino do conteúdo através do material didático para garantir o desempenho do aluno. Esse sistema de ensino aponta a pretensão de contribuir ativamente para o desenvolvimento de cidadãos preparados, ofertando suporte para as escolas que fizerem parceria com tal sistema.

Destacamos um dos itens: a assessoria pedagógica, que auxilia o professor, de forma especializada, na implantação das soluções quanto ao uso do material didático, à elaboração de aulas e ao atendimento cotidiano para atender às necessidades do professor. Dessa maneira, tal assessoria acredita certificar a melhor aplicabilidade dos materiais e da tecnologia do sistema de ensino do Grupo X no ambiente escolar.

O sistema de ensino do Grupo X promete “soluções didáticas” e uso de “ferramentas tecnológicas” com acompanhamento constante. Segundo as informações disponíveis no *site*, isso garante uma educação de qualidade bem como a excelência da aplicação do método, colocando em relevo que o sistema de ensino do Grupo X é a maior referência do Brasil atualmente, pois contém o maior índice de alunos aprovados em universidades.

No item “Produtos e Soluções”, o sistema delimita que, através do material didático e do suporte para a utilização desse material, o professor vai ser capaz de aplicar o método com

eficiência, tornando a assimilação e a fixação do conteúdo mais efetivas para o aluno, o que resulta em um bom desempenho nos exames de ingresso nas universidades.

O *site* contém, ainda, explicações sobre o material utilizado em sala de aula referente a cada série. No material do terceiro ano do Ensino Médio, por exemplo, identificamos a promessa do ingresso do aluno na universidade, já que o sistema de ensino garante o aprendizado. De acordo com o *site*, as apostilas do 3º ano do Ensino Médio têm uma preparação consistente, uma vez que abarcam os conteúdos e exames dos principais processos seletivos do País. Assim, otimizam os estudos e garantem a compreensão eficaz de cada assunto.

Na página principal do *site*, encontramos uma chamada em destaque, que apresenta um trecho de uma notícia de um veículo de informação influente, o qual, após analisar o *ranking* do ENEM por escola no último ano, aponta o Grupo X como o de melhor desempenho do Brasil nas provas.

Quanto ao método de ensino desse Grupo, acreditamos ser o tradicional, pois podemos identificar o professor como o protagonista do aprendizado, aquele que tem as ferramentas e o preparo para aplicar o conhecimento em sala de aula, o que garante a aprendizagem do aluno.

O [Grupo X] acredita que o professor é protagonista para o sucesso da educação. Por isso, além das mais completas soluções educacionais, prestamos apoio e assessoria aos docentes. Nossa equipe está disponível para auxiliar o professor na otimização dos recursos que oferecemos e para orientá-los na aplicação das novas tecnologias. Além disso, incentivamos o aperfeiçoamento e a atualização dos professores com um programa de formação continuada exclusivo para escolas parceiras. O apoio ao professor é mais um caminho para, juntos, oferecermos uma educação cada vez melhor.

Acompanhando outro sistema de ensino presente nas escolas da atualidade, destacamos um sistema de ensino da cidade de São Paulo, que chamaremos de Grupo Y. Tal sistema propõe abrir espaço nos diversos campos de saber, o que implica um modelo educacional dinâmico, aberto às novas ideias, que visa à interação tanto entre os alunos quanto entre os alunos e os professores atentos às transformações da realidade. A proposta que encontramos no *site* desse sistema é, pois, formar indivíduos para o mundo globalizado. Para isso, o Grupo investe na capacidade de utilização dos novos recursos tecnológicos, que englobam a competência linguística, os raciocínios lógico e matemático, a pesquisa, a



consciência do meio ambiente, a visão histórica bem como a cidadania. Estes são apontados como ideais que nutrem a proposta educacional do sistema do Grupo Y.

Assim como o sistema de ensino do Grupo X, o do Grupo Y visa à aprovação de seus alunos nos exames de inserção nas universidades. Podemos encontrar tal afirmação no item referente ao material didático desse sistema de ensino, que diz: “Quando você tiver em mãos um caderno de atividades, um livro ou um folheto do Grupo Y, lembre-se que cada página, cada palavra resultaram de um só propósito: vê-lo nas listas de aprovados.”

Ou seja, o sistema de ensino do Grupo Y deixa claro que foi construído com o único objetivo de ter seus alunos aprovados nas universidades. Para isso, acredita que investir na tecnologia e na relação aluno-professor possibilita atingir o resultado esperado.

Propomos investigar, ainda, o sistema de ensino de um grupo do interior do estado de São Paulo, que nomeamos de Grupo Z. Esse sistema propõe uma parceria entre as escolas que utilizam tal material, a fim de que possam compartilhar projetos pedagógicos de maneira a construir o melhor para atender cada escola na formação dos alunos. Em sua página na *internet*, o Grupo Z afirma pensar a educação pelo viés das parcerias, para, assim, poder compartilhar saberes, desenvolver soluções e criar sentido para o aprendizado dos alunos.

No *site* do Grupo Z, encontramos um item referente ao material didático do 3º ano do Ensino Médio. O material promete proporcionar uma formação adequada e preparatória para que os alunos estejam aptos a se submeterem aos exames do ENEM.

Percebemos que, por mais que a metodologia de ensino tenha passado por algumas modificações ao longo dos anos e os alunos tenham conquistado um lugar ativo na sala de aula, o professor permanece como o protagonista do ensino e da aprendizagem. O que vigora é a visão de aluno ideal: aquele que é disciplinado em sala de aula e nos estudos, que tem um bom desempenho e, portanto, garante o bom resultado não apenas nas avaliações na escola, mas nos exames de ingresso às universidades.

Os sistemas de ensino obedecem à ideologia dominante na sociedade de hoje, que parece impor como grande valor da educação atual ser aprovado em alguma universidade e que, para alcançar tal objetivo, faz-se necessário que o aluno seja disciplinado e tenha bom desempenho.

Do mesmo modo, o que reconhecemos como a ideologia dominante no contemporâneo e que concerne não só à escola, mas aos valores que imperam na sociedade, é uma corrida competitiva para alcançar o sucesso, o primeiro lugar, o melhor emprego e se destacar no

social. Parece-nos ser um trabalho rumo à competência delineada a partir de uma exigência social.

Podemos pensar que a escola não se diferencia dessa posição social, uma vez que reproduz, a partir dos significantes desempenho e aprovação, uma busca por um sujeito competente. É imprescindível pensarmos que um grupo que se inscreve sob a exigência do desempenho e da aprovação parece-nos responder a um imaginário social em que o significante da competência subjaz. Além do mais, podemos nos perguntar se esse excesso de exigência de desempenho e aprovação “marcado em cada um” não reflete uma ideologia do sucesso.

Alguns ideais da instituição escolar parecem permanecer como verdades impostas. Em seus discursos, as escolas apontam como principal objetivo formar cidadãos críticos e responsáveis. No entanto, quando as críticas emergem em sala de aula, a escola insiste em calá-las. Em nossa prática, presenciamos que alguns alunos, que discordam do professor ou levantam questões polêmicas, são, muitas vezes, punidos: mandados para a Coordenação da escola, encaminhados para atendimento psicológico e, às vezes, recebem uma advertência pelo “mau comportamento”. Presenciamos na escola da atualidade que, ao educar para a vida em sociedade, como a escola defende, os aspectos individuais e particulares dos alunos possam ficar esquecidos.

Os conceitos de ideologia referentes ao modo de produção aproximam-se da exigência da sociedade atualmente, marcada pelo ingresso nas universidades, a fim de que as escolas sejam reconhecidas como boas instituições de ensino. Para isso, é preciso que o aluno tenha boa produção ou, podemos dizer, reprodução do conteúdo estudado.

Retomamos os conceitos de ideologia para destacar os mais relevantes neste ponto da nossa pesquisa. Acreditamos que a ideologia está relacionada aos sistemas políticos e sociais, obedecendo à classe dominante, como propõem Marx e Engels (2007). Entendemos a ideologia, também, como um conjunto de ideias orientadas para a reprodução e manutenção da ordem estabelecida, na qual os poderes econômico e social influenciam na visão de mundo das pessoas, como Mannheim (1968) nos convida a pensar.

Além disso, Althusser (1996/2010) destaca que os métodos de ensino nas escolas e a exigência de disciplina são justificados pela ideologia. Assim, o sujeito alienado toma para si algo que é do outro, acreditando ser seu, como sublinha Zizek (1996). Ademais, apontamos a ideologia como o enlace na forma como o sujeito se relaciona com o outro e vive no meio

social, como indica Eagleton (1997). E, ainda, a ideologia como uma visão de mundo pautada em unificar ideias, crenças e atitudes.

Para isso, criam-se regras para o funcionamento social e exige-se o cumprimento de tais regras. Neste ponto, remetemos à “visão social de mundo” descrita por Lowy (1985/2008), que descreve como: “Visões sociais de mundo seriam, portanto, todos aqueles conjuntos estruturados de valores, representações, ideias e orientações cognitivas. Conjuntos esses unificados por uma perspectiva determinada, por um ponto de vista social, de classes sociais determinadas.” (pp. 13-14).

Ainda segundo o autor, as visões de mundo podem ser ideológicas se servem como forma de legitimar, justificar ou manter a ordem social. Dessa maneira, a visão de mundo ideológica funciona como uma justificativa para manter uma ordem frente a uma verdade preexistente.

Remetemos a Freud (1932/2006b) para clarearmos o conceito de “visão de mundo”. O autor constrói o conceito de “visão de mundo” como a solução para os problemas da existência do ser humano, visto que propõe respostas para as perguntas angustiantes do homem e, assim, proporciona certo conforto e segurança na vida deste.

Em minha opinião, a *Weltanschauung* é uma construção intelectual que soluciona todos os problemas de nossa existência, uniformemente, com base em uma hipótese superior dominante, a qual, por conseguinte, não deixa nenhuma pergunta sem resposta e na qual tudo o que nos interessa encontra seu lugar fixo. Facilmente se compreenderá que a posse de uma *Weltanschauung* desse tipo situa-se entre os desejos ideais dos seres humanos. Acreditando-se nela, pode-se sentir segurança na vida, pode-se saber o que se procura alcançar e como se pode lidar com as emoções e interesses próprios da maneira mais apropriada. (Freud, 1932/2006b, p. 155).

Tal visão pressupõe uma verdade universal frente a algumas questões da vida, que são impostas como verdades, sem ter espaço para julgamento. Parece que tais verdades existem desde sempre na sociedade; ou seja, foram definidas em algum momento e continuam sendo seguidas sem questionamento.

Percorrendo essa mesma direção, Gallo (1999) faz alusão à ideologia para explicar a sua importância na construção subjetiva do sujeito. Sob esse viés, a função da ideologia seria não permitir a imersão da subjetividade, pois é preciso garantir o funcionamento do sistema social. Todavia, ao mesmo tempo em que a ideologia desbota a subjetividade do sujeito, ela é

necessária para a construção do Eu, já que, no processo de construção do Eu, há um reconhecimento de que o sujeito é um estranhamento, uma vez que o sujeito se depara com o vazio, com a falta de respostas. Assim sendo, enquanto estrutura vazia de significado, o sujeito necessita buscar no mundo exterior as suas significações. Desse modo, na ânsia de se perceber, o sujeito se entrega ao mundo de forma demasiada esperando encontrar respostas para aquilo que faltou em seu interior. Busca reconhecer-se a si mesmo e frente ao mundo como parte deste. O autor afirma que cada subjetividade é única, pois não apenas age e pensa, mas adiciona elementos do mundo para si de acordo com o que pode preencher o vazio de cada um.

Com o intuito de associar tais colocações com o nosso problema de pesquisa, enfatizamos uma colocação de Althusser (1996/2010) a respeito da ideologia presente nas escolas. O autor aponta a escola como um Aparelho Ideológico de Estado detentor do papel dominante. Segundo ele:

Ela pega crianças de todas as classes desde a tenra idade escolar e, durante anos – os anos em que a criança está mais ‘vulnerável’, exprimida entre o Aparelho de Estado familiar e o Aparelho de Estado escola – martela em sua cabeça, quer utilize métodos novos ou antigos, uma certa quantidade de ‘saberes’ embrulhados pela ideologia dominante (francês, aritmética, história natural, ciências, literatura), ou simplesmente a ideologia dominante em estado outro (ética, orientação cívica, filosofia). (Althusser, 1996/2010, p. 121).

Mais ainda, Althusser (1996/2010) afirma que a sociedade ideológica interpela os sujeitos como indivíduos; ou seja, aliena o sujeito frente ao seu desejo, pois o indivíduo é aquele que obedece às crenças e normas sociais, e não aquele que aposta no seu desejo. Esse é o sujeito. Assim, a ideologia social vale como verdade para todos e para cada um.

Diante disso, acreditamos que, para a Psicanálise, a ideologia sustenta segurança para o desamparo do sujeito e sua necessidade de ser amado à medida que ele fica ancorado em verdades já existentes sem questioná-las. Dessa maneira, proibir o pensamento e a interrogação assegura a autopreservação da ideologia presente na instituição escolar. Então, alunos questionadores e que não cumprem as regras impostas pela escola são, muitas vezes, punidos.

No que se refere aos métodos de ensino das escolas da atualidade, interesse de nossa pesquisa, acreditamos que elas respondem ao fascínio de nossa época à medida que legitimam

o poder econômico e orientam as ações sociais e políticas do sujeito. Acrescidos a isso, há um controle e exigência social de que é preciso ter disciplina para aprender, o que é imprescindível, visto que é essencial ter um bom desempenho nos exames de ingresso nas universidades.

Diante das colocações dos sistemas de ensino ressaltados, podemos assinalar que, tanto para o Grupo X quanto para o Grupo Z, o uso adequado do material didático resulta no bom desempenho dos alunos nos exames de ingresso nas universidades, enquanto que, para o Grupo Y, o investimento tecnológico parece ser a solução para o aprendizado. Questionamos se o material didático, o apoio ao professor e o uso de recursos tecnológicos preparam o professor para lidar com o dia a dia na sala de aula, que está repleta de alunos diferentes entre si, alguns apresentando dificuldade de aprendizagem, outros que não dão o resultado prometido pelo sistema de ensino, aqueles alunos que conversam durante toda a aula ou aquele aluno que dorme durante a aula e não apresenta interesse pelo conteúdo transmitido pelo professor. E mais, se tais itens garantem que o aluno, sujeito de desejo, esteja disposto a aprender e demonstrar um bom desempenho nas atividades escolares e nas provas de ingresso às universidades.

Na tentativa de acatar as demandas escolares e sociais bem como a construção subjetiva, o sujeito sofre os efeitos desse conflito. Acreditamos que, como psicanalistas, recolhemos os restos e as marcas da ideologia escolar e social para o sujeito.

### **1.3 Os discursos e sua interface com a instituição escolar**

O enlace entre Psicanálise e instituição é muito discutido por autores psicanalistas ancorados na obra de Freud e no ensino de Lacan, como Kupfer (2005), Miller (1997, 1999), Laurent (2011), Santiago (2009), Quinet (2009), Di Ciaccia (2007) e Naveau (2007) entre outros. Sabemos que o trabalho pelo viés da Psicanálise permeia o campo das instituições – hospital, centros de saúde mental – Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) –, serviços de assistência social – Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e Centro Especializado de Referência Especial (CREAS) – e escolas entre outros, um campo que vem demandando uma escuta e a intervenção da Psicanálise com impasses e possibilidades. Instituição e Psicanálise apresentam-se como dois campos distintos, pois a primeira caracteriza-se pela normatização dos sujeitos – impelidos a seguir as regras institucionais comuns para todos com a generalização do comportamento –, enquanto a segunda aponta para

a escuta particular de cada um, o que nos parece, a princípio, ir paralelamente à proposta institucional. Sendo assim, como é possível fazer uma articulação entre os dois campos? Procuramos avançar na nossa pesquisa por esse caminho na tentativa de localizar o fazer do analista na escola – instituição pesquisada – diante do impasse da demanda escolar de desempenho e disciplina dos alunos.

Para tratar do enlace entre Psicanálise e instituição, a fim de situar o fazer do psicanalista dentro desta, torna-se necessário definir o que é uma instituição. Para Baremblytt (1992), psiquiatra e psicanalista argentino, a instituição compõe a exigência do cumprimento de regras já impostas, uma organização que implica um funcionamento, sendo, para isso, repleta de papéis e funções definidos para aqueles que ali operam, cada um com a sua função, porém trabalhando em conjunto. A instituição é atravessada por outras instituições, principalmente a social. Por isso, atende às demandas sociais para se manter enquanto tal. Para o seu funcionamento, é preciso adotar uma formalização própria com regras, leis, normas e regularidades de comportamento para aqueles ali inseridos. Podemos fazer uma leitura de tal afirmação destacando o nosso problema de pesquisa: o que pode o analista frente ao discurso da instituição escolar de disciplina e desempenho dos alunos. Destacamos a escola, *a priori*, pautada numa ideologia social, o que significa responder a uma demanda que vá ao encontro da ascensão profissional do sujeito, ao êxito no trabalho e, conseqüentemente, ao retorno financeiro e ao prestígio social. A fim de que tal objetivo seja alcançado, a escola propõe um ensino voltado ao preparo dos alunos para o ingresso na universidade, o que viabiliza a entrada no mercado de trabalho. Então, a escola exige que o aluno tenha disciplina em sala de aula como forma de certificar a eficácia do desempenho.

Desse modo, uma instituição funciona à medida que os profissionais atuam de forma conjunta, sendo um deles o psicanalista, que chega à instituição contratado como psicólogo para integrar a equipe de modo a colaborar para o funcionamento institucional. Para tal, há uma função preestabelecida para o psicanalista: um lugar de saber. O que lemos em nossa prática é o psicanalista sendo convocado a ocupar o lugar de poder solucionar os problemas dos alunos que já passaram por outras tentativas de resolução nos âmbitos pedagógico e médico, a fim de que eles se enquadrem na norma escolar. A demanda institucional é que o psicanalista ajude o aluno a se integrar na escola, obedecendo às regras e às exigências propostas, principalmente às duas demandas que sinalizam a nossa pesquisa: que o aluno tenha disciplina em sala de aula para alcançar um bom desempenho escolar. Perguntamos:

qual é a possibilidade de o psicanalista operar com a escuta do um a um frente a essa exigência escolar de calar aquilo de particular que escapa ao universal e causa incômodo?

Para tentar responder a essa indagação, é primordial situar o ingresso da Psicanálise como possibilidade de trabalho na instituição. Em “Linhas de progresso na terapia psicanalítica”, Freud (1919/2006) aponta a possibilidade de estender a Psicanálise à comunidade. Até então, a Psicanálise se restringia ao tratamento em consultório particular do analista. Freud propõe uma ampliação da técnica psicanalítica, a fim de levá-la às instituições, mas sublinha que a eficácia da escuta psicanalítica se dá através do cumprimento do seu rigor e, acrescentamos, de sua ética, independentemente do lugar onde ela opera. Nesse texto, Ele propõe as novas direções da Psicanálise: que não se restrinja ao consultório particular, mas que possa ocupar-se das classes mais pobres, que também sofrem de doenças psíquicas. Freud acredita que o psicanalista ocupa um lugar de dever frente a sociedade; por isso, a Psicanálise pode ser estendida: “(...) as neuroses ameaçam a saúde pública não menos que a tuberculose.” (p. 180). Segundo Freud, havia muita demanda de tratamento e pouco acesso à Psicanálise. Desse modo, faz-se necessário levar a Psicanálise como possibilidade de tratamento para clínicas ou instituições comunitárias. Ele enfatiza que tais tratamentos seriam gratuitos e realizados por “médicos analiticamente preparados.” (p. 180). Como nos diz Freud, a premissa da Psicanálise implica uma ética da escuta singular.

No entanto, qualquer que seja a forma que essa psicoterapia para o povo possa assumir, quaisquer que sejam os elementos dos quais se componha, os seus ingredientes mais efetivos continuarão a ser, certamente, aqueles tomados à psicanálise estrita e não tendenciosa. (Freud, 1919/2006, p. 181).

Ao fazer esse esclarecimento, Freud (1919/2006) sinaliza a importância da sustentação dos preceitos básicos da Psicanálise, que vão ao encontro de uma escuta individualizada, a transferência entre a instituição e o psicanalista, apostando no diferencial dessa relação, que implica a atenção ao inconsciente.

Ainda sobre a aplicação da Psicanálise para além do consultório, na “Conferência XXXIV”, Freud (1932/2006a) propõe algumas orientações para os profissionais que a exercem. Ele destaca a aplicação da Psicanálise à educação, cuja função seria ensinar a criança a controlar seus impulsos. Nas palavras do autor:

A criança deve aprender a controlar os seus instintos. É impossível conceder-lhe liberdade de pôr em prática todos os seus impulsos sem restrição. Fazê-lo seria um

experimento muito instrutivo para os psicólogos de crianças; mas a vida seria impossível para os pais, e as próprias crianças sofreriam grave prejuízo, que se exteriorizaria, em parte, imediatamente, e, em parte, nos anos subsequentes. Por conseguinte, a educação deve inibir, proibir e suprimir, e isto ela procurou fazer em todos os períodos da história. Na análise, porém, temos verificado que precisamente essa supressão dos instintos envolve o risco de doença neurótica. (Freud, 1932/2006a, p. 147).

Freud (1932/2006a) esclarece que é essencial educar a criança e ensinar a ela os limites. Todavia, por outro lado, ao fazê-lo inadequadamente, como, por exemplo, com punições exageradas que reprimam a criança, corre-se o risco de adoecê-las psicologicamente, o que aparece na forma de sintomas.

Ainda nessa Conferência, Freud (1932/2006a) pontua os limites da prática da Psicanálise na educação. Afirma que nem todos podem ser curados pela Psicanálise e aponta a urgência de solução demandada pela instituição como um impasse para o trabalho analítico, pois este exige tempo: “Quanto a isso, deve-se dizer que as modificações psíquicas de fato só se fazem lentamente; se ocorrem rápida, subitamente, isto é um mau sinal.” (p. 153). Isso significa que a Psicanálise credibiliza o efeito *a posteriori* de sua intervenção, que implica um tempo singular.

Na escola, de maneira antagônica, há uma solicitação de que a intervenção produza efeitos instantâneos, de que haja suspensão do sintoma do aluno e, assim, ele possa ter um bom desempenho. Estamos, neste ponto, diante de um impasse enfrentado pelo psicanalista na instituição, o que nos faz dar continuidade à nossa pesquisa recorrendo ao ensino de Lacan e buscando elucidar as questões já sinalizadas por Freud a respeito da prática da Psicanálise.

Lacan, no texto “Ato de fundação” (1964/2003), enfatiza a ética da Psicanálise como o compromisso com o desejo do sujeito, e não com a felicidade, que se traduz na ilusão de completude e na busca do sujeito na tentativa de aplacar a falta primordial. Isso significa que a ética do trabalho da Psicanálise implica o fato de o sujeito ir ao encontro do seu desejo e confrontá-lo, diferente da proposta institucional, que visa a apagar o desejo do sujeito em prol da coletividade.

Sabemos que no trabalho com a Psicanálise não há garantias de sucesso, de bem-estar, tampouco há respostas prontas que serão entregues ao sujeito. A aposta da Psicanálise é no saber que advém do próprio sujeito, e não de fora – nem do psicanalista, nem da instituição. A



Psicanálise se pauta no saber a ser construído por e para cada sujeito. Por um lado, a instituição exige uma urgência de respostas prontas, rápidas e padronizadas; por outro, o psicanalista não as tem e não opera com respostas generalizadas. Assim sendo, a demanda institucional de que o psicanalista tenha a solução para adequar o sujeito às exigências institucionais, de modo a fazê-lo se encaixar nas normas e nos ideais institucionais, não condiz com a ética da Psicanálise, que procura escutar o sintoma do sujeito ao permitir seu aparecimento e interessar-se pelo que escapa à norma institucional e gera tanto mal-estar. Indagamos como o psicanalista pode operar dentro da instituição sem responder com um saber absoluto – que sabemos que não se sustenta – ao mesmo tempo em que é necessário manifestar-se enquanto parte da equipe. Por essa ótica, evocamos a questão do nosso problema de pesquisa: o que pode o analista frente ao discurso da instituição escolar de disciplina e desempenho dos alunos?

Podemos tecer alguns apontamentos ao nos remetermos ao ensino lacaniano, na ocasião quando Lacan (1967/2003) questiona como situar o singular no campo universal; ou seja, como seria possível trabalhar com o discurso do analista no âmbito institucional, que é pautado pelo discurso do mestre, sendo que os dois discursos são avessos?

No que se refere aos discursos e sua forma de laço social, Freud (1930/2006), em “O mal-estar na civilização”, nos revela que a entrada no universo simbólico traz uma renúncia, que provocou um mal-estar e, desse modo, a impossibilidade de dar conta de tudo o que concerne à civilização. Anteriormente, no “Prefácio de Aichhorn” (Freud, 1925/2006b), ele já nos apresentava os três ofícios impossíveis: educar, governar e curar. Curar é substituído em “Análise Terminável e Interminável” (Freud, 1925-1926/2006) por analisar. Essas três profissões representam, na teoria freudiana, diferentes maneiras de fazer laço.

Lacan (1969-1970/1991) irá considerar que há quatro maneiras de fazer laço a partir das três mencionadas por Freud, acrescentando mais uma: o fazer desejar, que não se trata de uma profissão, mas se destaca como uma modalidade de laço com o discurso histórico.

Sobre os discursos, Lacan (1969-1970/1991) esclarece, n”O seminário, livro 17: O avesso da Psicanálise”, o modo de pensar o sujeito inserido em seus laços sociais, articulando o campo da linguagem, do gozo, do sujeito e do saber inconsciente – termos lacanianos<sup>3</sup> elaborados ao longo do seu ensino. Mediante o discurso, o sujeito faz laço, afirma Lacan, pois é ele quem ordena e regula o vínculo entre os sujeitos. Lacan trabalha com a noção de

---

<sup>3</sup> Conceitos lacanianos encontrados ao longo do ensino de Lacan serão trabalhados ao longo da pesquisa.

discursos como formas de laços sociais, que são estruturados e tecidos como linguagem, por isso denominados discursos – modos em que a linguagem é vivenciada como vínculo social. Os três modos apontados por Freud (1930/2006) como fontes do sofrimento do homem são, na leitura lacaniana, correspondentes, respectivamente, aos quatro discursos: mestre, universitário, analista e histórica. Posteriormente, em 1970, Lacan introduziu o discurso capitalista como uma nova configuração do discurso do mestre. De acordo com Lacan (1969-1970/1991), os quatro discursos funcionam de forma integrada, fazendo um quarto de giro para se estruturarem; para isso, utilizam os mesmos elementos. À nossa pesquisa, interessam, sobretudo, os quatro discursos: do mestre, do analista, do universitário e do capitalista. O discurso do mestre, por ser o discurso preponderante na instituição; o do analista, por ser o discurso com o qual a Psicanálise opera; o do universitário, por estar presente nas escolas quanto ao uso das apostilas; e o do capitalista, por ser o discurso do mestre contemporâneo e estar entrelaçado ao discurso universitário. Explicaremos como cada um dos quatro discursos se enlaça ao nosso problema de pesquisa: o que pode o psicanalista frente ao discurso da instituição escolar de disciplina e desempenho dos alunos? Para isso, contamos com alguns autores: Castro (2019), M. Silva (2018), Braunstein (2010), Alberti (2009), Quinet (2009), Oliveira (2000) e Jorge (1997).

A partir da leitura de “O seminário 17”, M. Silva (2018) aponta que os discursos constituem uma forma de o sujeito se posicionar em relação ao saber, ao gozo e ao significante mestre – este que comanda o discurso –, possibilitando tanto a fixação quanto o movimento do sujeito. Nas palavras da autora, “Assim, o discurso aborda a ação singular de cada sujeito na cultura, pelo que produz e pelo que revela, mas também a ação dos demais em cada um, a ação do coletivo no singular, pelo discurso que veicula.” (p. 162). Sendo assim, entendemos que, ao situar-se num discurso, o sujeito situa-se no laço social. A autora prossegue:

Entretanto, não se trata de uma ligação entre as pessoas ou entre os sujeitos, e, sim, de um modo coletivo como os sujeitos se situam num discurso; quer dizer, modos semelhantes como os sujeitos, a partir de sua singularidade, partilham do mesmo discurso. Nesse processo, em que o discurso imprime um modo de funcionamento à articulação significativa, a realidade se delineia para um sujeito. E se podemos falar de laço social, de sujeitos compartilhando de uma mesma posição no discurso, falamos, então, de uma realidade partilhada. (Silva, M., 2018, p. 164).

De acordo com a autora, a vida em sociedade produz um agenciamento de discursos em que os sujeitos, a partir de seu mal-estar, podem partilhar de um mesmo discurso ou de muitos outros discursos, o que possibilita as articulações aos demais na formação de laços. Esses laços se formam a partir de um mal-estar, já nos dizia Freud (1930/2006). Desse modo, todo discurso cria um laço e este se dá em torno de um impossível. Ao longo da história, temos discursos que imperam no social buscando regular a vida das pessoas. Em uma instituição, em que se aspira à totalidade de um saber, não é diferente, pois há um discurso dominante sobre outro discurso dominado. Podemos pensar que, na instituição, enquanto um lócus de saber e poder, o discurso do mestre predomina, mas, para a nossa questão de pesquisa, que traz a disciplina e o desempenho como significantes que se destacam, trabalhamos com a instituição escolar. Assim, vem-nos a questão: na escola, não é tanto o discurso universitário quanto o discurso capitalista que predominam?

Parece-nos primordial explicar que “(...) todo e qualquer discurso apresenta uma *verdade* que o move, sua mola propulsora, sobre a qual está assentado um *agente*, o qual se dirige a um *outro*, produtor, a fim de obter deste uma *produção*.” (Jorge, 1997, p. 158, grifos do autor). Para escrever os discursos<sup>4</sup>, Lacan (1969-1970/1991) dispõe de quatro letras:  $S_1$  – o significante mestre, pelo qual os outros significantes são ordenados;  $S_2$  – o saber constituído enquanto cadeia de significantes;  $\$$  – sujeito barrado pelo significante, esvaziado de saber; e  $a$  – o objeto  $a$ , mais-gozar e causa-do-desejo. Desse modo, os elementos dos discursos fazem um quarto de giro para se constituírem enquanto tais, cada um com suas características próprias.

Ancorado no ensino lacaniano, Quinet (2009) apresenta o discurso do mestre – presente na instituição – como aquele que institui e determina quem manda e quem obedece. Esse discurso é o laço civilizador, que exige a renúncia pulsional para conviver na civilização, o que implica o rechaço do gozo, capaz de gerar o sentimento de culpa através do olhar do outro, que vigia, e da voz, também do outro, que critica. Nesse discurso, no lugar da verdade, tem-se o sujeito dividido, que fica escondido sob o poder do mestre. Esse discurso do poder representado pelo mestre coloca em prática algo que ele esconde como verdade; ou seja, que há um sujeito, o qual põe em prática o poder do mestre, mas que não aparece. Do mesmo modo, esse mestre não se preocupa com o saber do funcionamento das coisas contanto que tudo corra bem. Em seu avesso, prossegue Quinet (2009), o discurso do analista caracteriza-se

---

<sup>4</sup> Os elementos dos discursos se encontram expostos e explicados no Seminário de Lacan (1969-1970/1991): “Livro 17: O avesso da psicanálise”.

por ser o que destitui o lugar do mestre totalitário ao propor a ética da diferença, pautado no um a um, e não na segregação, como pretende a instituição. Nesse discurso, o agente é o analista na posição do objeto  $a$ , que interroga o sujeito levando-o a produzir significantes novos aqui representados pelo  $S_1$ . No lugar da verdade, tem-se o  $S_2$ , o saber que não se sabe, representado pelo saber do inconsciente. O analista, no lugar do objeto  $a$  como agente do discurso, se coloca no avesso do discurso do mestre. A referência de um discurso, como nos diz Lacan (1969-1970/1991), “é aquilo que ele confessa querer dominar, querer amestrar (...) é exatamente esta a dificuldade daquele que tento aproximar tanto quanto posso ao discurso do analista – ele deve se encontrar no polo oposto a toda vontade de dominar.” (pp. 65-66). O psicanalista, independentemente do lugar onde esteja inserido a trabalho – como nos esclareceu Freud –, opera com o discurso do analista, pois, para cada experiência particular, não cabe uma solução universal.

Seguindo a ordem na qual Lacan (1969-1970/1991) apresenta os discursos: mestre, histórica, universitário, analista e capitalista, tomemos o discurso universitário, fundamental na nossa pesquisa. Para M. Silva (2018), o discurso universitário convida o sujeito para uma nova aposta no saber, não uma exigência, mas um convite sedutor de saber cada vez mais. O saber, no lugar do agente, como dominante, é considerar que há um saber que exerce um poder e uma universalidade. Nessa posição de poder, ele faz do Outro – aqui, podemos colocar o aluno – no lugar do objeto. Dessa maneira, o sujeito, produto do discurso universitário, fica apagado. No âmbito de sua verdade, Lacan (1969-1970/1991) nos diz, “encontra o significante mestre, na medida em que este opera para portar a ordem do mestre.” (p. 97). É desse modo que ele mostra onde o discurso da ciência se alicerça. Assim, ele se opõe ao discurso do analista, que propõe um saber a ser construído, e não que venha pronto ou esteja situado em algum lugar, mas um saber que venha do próprio sujeito. Nas palavras do autor, “O saber, no lugar dominante do discurso universitário, não quer dizer saber de tudo, mas uma aposta de que tudo é saber, de forma que o sujeito deve ser subjugado pela mestria do saber.” (p. 171). Diante disso, podemos fazer a seguinte leitura: quando a escola aposta no saber que se encontra na apostila e passa tal ilusão para os pais e para os alunos, ela está operando com o discurso universitário, o qual fomenta que o saber necessário para o sucesso do aluno encontra-se na apostila e no método de ensino adotados pela escola e que é ela quem tem a ferramenta – o professor – para a transmissão de tal saber. Ou seja, se a apostila, tanto na escola quanto no cursinho, entra no lugar do Saber ( $S_2$ ), há, então, um endereçamento

desse Saber aos alunos (objeto *a*) – como objetos a serem moldados pela apostila. Esses alunos respondem a esse saber como sujeitos divididos (\$), apagados em seu desejo, pois se amparam em uma verdade ( $S_1$ ) sobre a apostila ( $S_2$ ), representando, assim, o discurso universitário. A partir desse discurso, podemos, pois, fazer uma progressão, no nosso pensamento, sobre o lugar da apostila na atualidade. Sob a égide do discurso do universitário, temos, portanto, um saber da apostila ( $S_2$ ), que tem como subjacente uma verdade sobre a apostila ( $S_1$ ) localizada no significante mestre, a que se recorre nas salas de aula, qual seja: disciplina e desempenho. Essa verdade emana a ordem do mestre; isto é, põe em prática a ordem do mestre: use a apostila e terá desempenho. A partir de então, parece-nos possível fazer um quarto de giro progressivo no discurso universitário, que verterá no discurso do mestre. Ou seja, a apostila, como representante de um saber, na atualidade, a partir do giro progressivo, pode se tornar um agente do discurso do mestre. Ela, assim, se converge ao discurso do mestre contemporâneo (capital), que enuncia a utilização das apostilas para alcançar o desempenho. Não mais que isso, o professor entra como uma ferramenta para a transmissão de tal saber apostilado. O professor, poderíamos invocar, é o sujeito oculto na verdade de um saber de mestria, um saber oculto que põe em prática o saber do mestre. Não é um agente de transmissão do saber, mas um instrumento para a transmissão de saber.

Eis, aí, a nossa questão: como o psicanalista pode operar diante do discurso da instituição escolar de disciplina e desempenho dos alunos? Trazemos, preliminarmente, uma elaboração possível de que podemos nos ancorar na própria posição do analista como objeto *a* e agente do discurso. Ao estar nessa posição, ele se endereça ao sujeito interrogando-o; muito diferente do discurso do mestre, em que o Outro é tratado como escravo, e no discurso universitário, em que o Outro é tratado como objeto. Tratar o Outro como sujeito é o que diferencia o discurso do analista dos demais discursos. Sabemos que a Psicanálise trabalha no campo do não saber, do saber que vem a ser construído. Por outra via, no discurso universitário, o saber é o agente, o que não permite espaço para o não saber. Os sujeitos na escola – alunos, pais, professores e coordenadores – parecem estar identificados ao discurso universitário.

Por outro lado, Alberti (2009) enfatiza que a Psicanálise não é portadora de um saber sobre o sujeito, mas sim outorga o saber a vir a ser construído pelo próprio sujeito. Em consonância com a autora, Quinet (2009) sublinha: “A verdade no discurso universitário – a verdade do sujeito – é rejeitada em prol do mandamento de tudo saber. O mestre da ciência

universitária é o saber, e nada pode detê-la.” (p. 20). Conforme o autor, o sujeito que corresponde ao discurso universitário é o sujeito da crença, que crê no saber imposto, aquele iludido com o saber que pode vir a ter – apresentado pelo discurso universitário.

Em 1972, na conferência em Milão intitulada *O discurso psicanalítico*, Lacan incluiu outro discurso: o “discurso capitalista”, com sua própria fórmula – apesar de dotar dos mesmos elementos que os demais, o discurso do capitalista faz um giro diferente. Nas palavras de Lacan (1972), ocorre “(...) uma pequenininha inversão simplesmente entre o S1 e o \$... que é o sujeito...” (p. 17). Assim como no discurso do mestre, o discurso do capitalista se dirige ao saber (S2). Porém, o agente no discurso do capitalista é o sujeito, que está sobre o significante mestre enquanto verdade. Dito de outro modo, o sujeito inverte de posição nos dois discursos: de verdade no discurso do mestre, passa a ocupar o lugar de agente no discurso do capitalista. Castro (2019) esclarece: “O discurso do capitalista é obtido por efeito de uma torção feita sobre a banda esquerda no matema<sup>5</sup> do discurso do mestre, sendo por isso uma variação desse mesmo discurso.” (p. 57). O autor prossegue apontando o sujeito no discurso capitalista como aquele que “age diante da cena do mercado como sujeito-consumidor.” (p. 58).

Em consonância e sustentado pelo ensino de Lacan, Braunstein (2010) aponta o discurso capitalista como a transformação do discurso do mestre. Nas palavras do autor, “(...) o discurso do capitalista tem sua fórmula no seio dos quatro discursos e ela não é outra senão a fórmula do discurso universitário, no qual o saber toma lugar do *agente* que repete e comunica os ditames do mestre” (p. 154, grifo do autor). Sublinhamos que, no momento em que a escola enfatiza a importância do seu produto – material didático e professor que sabe transmiti-lo – aos alunos e aos pais, está em vigor o discurso capitalista. O autor prossegue apontando o discurso universitário como aquele que está a serviço do discurso capitalista e corresponde ao que presenciamos no mercado contemporâneo – o imperativo do consumo e a busca pelo saber.

Desse modo, sublinhamos o discurso universitário e o discurso capitalista em vigor quando o aluno e seus pais, seduzidos pela promessa de aquisição de saber e a decorrente ascensão social ofertada pela escola através das apostilas e do professor, tentam comprar o

---

<sup>5</sup> O termo matema foi criado por Jacques Lacan, em 1971, para designar uma escrita algébrica capaz de expor cientificamente os conceitos da Psicanálise e que permite transmiti-los em termos estruturais. (Roudinesco & Plon, 1998, p. 502).

saber que levará o aluno ao ingresso na universidade: a apostila e o meio de ensinar o conteúdo nela inserido – o professor –, ferramentas encontradas na escola.

Neste momento, podemos revelar nosso raciocínio mencionado anteriormente no que tange ao entrelaçamento do discurso universitário com o discurso do mestre contemporâneo, o discurso do capitalista. Por um fragmento de recordação, podemos lembrar como a instituição escolar, tanto a tradicional quanto a atual, sempre se ampararam no discurso do mestre. Fixadas nesse discurso, acreditavam que tudo iria funcionar bem, pois há mestres (professores) e discípulos (alunos e pais) que atendem a esse mestre. Em tempos atuais, temos presenciado um deslocamento do discurso em que o saber colocado no método apostilado toma a cena como agente discursivo em que subjaz sob esse saber o *slogan* conclamado pelos cursinhos: desempenho, sucesso e entrada na universidade. Há, nesse discurso, um privilégio no saber da apostila como o grande agente, sendo o Outro – o aluno – tratado como objeto de uma metodologia em que a apostila impera. O deslocamento, que pode ser operado para o discurso do capitalista, se ampara no agente – sujeito; ou seja, como consumidor.

O discurso capitalista apresenta uma particularidade, pois, nele, o agente não se relaciona com o Outro, e, sim, diretamente com a verdade. Isso quer dizer que, no lugar do agente, temos o consumidor em relação direta com a verdade do capital. Do outro lado do matema, temos o Outro na posição de saber – o saber da ciência em relação com a produção –, os produtos para o consumo, como o objeto *a*.

Seguiremos nosso raciocínio do entrelaçamento do discurso universitário com o discurso do capital considerando que a apostila, até então localizada por nós como um lugar do saber no discurso universitário, tem no discurso capitalista uma relação direta com a produção de objetos para serem consumidos. Isso nos faz entender que, nesse novo discurso, o saber da apostila se ancora em uma produção de objetos para serem consumidos. Além do mais, esses objetos, a serviço do capital, tornam-se meramente objetos de consumo alimentando o capital a partir de um consumo desenfreado. Assim, o uso da apostila se mostra como aliado ao discurso do mestre capitalista.

No intuito de localizar as possibilidades do fazer do psicanalista frente à demanda escolar<sup>6</sup> e, também social, de disciplina e desempenho dos alunos, seguimos com a função do analista na construção de saber do sujeito. Freud abriu uma perspectiva quando apostou na possibilidade de o sujeito construir um saber sobre si em vez de se identificar com um mestre

---

<sup>6</sup> Para melhor esclarecimento sobre o psicanalista frente à demanda da instituição escolar e social, ver item 1.2.

que comanda. Ele priorizou a subjetividade do sujeito. Sobre tal reconhecimento de Freud, referente à singularidade do sujeito, Alberti (2009) escreve:

Apesar de médico, ou seja, apesar de ser colocado no lugar daquele que deve saber sobre o mal do qual o paciente se queixa, Freud, em função da sua particular relação com a verdade, era suficientemente honesto consigo mesmo para não crer que tinha esse saber que lhe era outorgado na transferência. E foi por não se enganar de que sabia, que pode devolver a seu paciente a possibilidade de saber, que era deste e não de Freud! (p. 120).

A autora enfatiza que a Psicanálise não é portadora de um saber sobre o sujeito, mas, sim, outorga o saber a vir a ser construído pelo próprio sujeito. Como sustentado nesta pesquisa, essa descoberta freudiana veio à tona no trabalho clínico com as histéricas. Alberti (2009) continua por essa trilha para explicar o surgimento do discurso do analista, que tem como agente o analista como aquele que, nas palavras do autor,

se dirige ao sujeito para este produzir o que sabe, já que o analista, apesar de frequentemente ser identificado como o mestre do saber em razão da transferência do paciente, só tem por função levar o sujeito a querer saber o que inconscientemente sabe e do que, portanto, por muito tempo, nada quis saber. (p. 120).

Sustentamos que o analista, diferentemente de ocupar o lugar de mestria ao qual é convocado na instituição, carrega as ferramentas necessárias para escutar o que há de particular no sujeito. Através das intervenções que lhe cabem – sua escuta, cortes, pontuações, interpretações e questionamentos –, é possível que o sujeito – aluno, paciente e/ou professor – construa um saber sobre si.

Ancorados na teoria freudiana – construída a partir e pela fala do sujeito –, compreendemos que não há verdadeiro ou falso, certo ou errado no saber do sujeito, mas possibilidades de reflexões e construções a partir delas. Neste ponto, situa-se a distinção entre os discursos: o do mestre, que tudo sabe e que ordena; o do capitalista, mestre da contemporaneidade; o do universitário, no qual o saber ocupa o lugar daquele que dirige o discurso; e o do analista, que se pauta no saber singular a ser construído. Sobre tal diferença, a autora enfoca o discurso do analista e o discurso universitário:

O discurso da Psicanálise é um discurso que se sustenta não dos títulos, como o discurso universitário, mas do próprio saber no lugar da verdade, sempre enquanto meio dizer. Isso é uma grande diferença em relação ao discurso da universidade, no



qual o saber está no lugar do agente. Não tem meio dizer no saber. O saber é isto e pronto e acabou-se. No caso do discurso do analista, o saber está no lugar da verdade, portanto, é um meio dizer já que não há verdade toda. (Alberti, 2009, p. 124).

A autora está elucidando que a Psicanálise não se ocupa de títulos ou de saberes certos e prontos, mas, sim, se sustenta por um conjunto de não saberes. O que marca a diferença primordial dos dois discursos é que, no discurso do analista, o Outro é o sujeito, enquanto, no discurso universitário, o Outro é o objeto. Desse modo, entendemos o discurso universitário como sendo aquele que se valida como verdadeiro de forma que obtém o saber devido ao título dos seus representantes. Os títulos mostram o quanto sabem? No caso das escolas, o material didático utilizado parece garantir o ingresso na universidade, porque tem conteúdo próprio para isso e um nome de valor e de reconhecimento. Alberti (2009) coloca em relevo o discurso universitário como aquele que não leva em consideração o sujeito.

Em consonância com a autora, Quinet (2009) sublinha: “A verdade no discurso universitário – a verdade do sujeito – é rejeitada em prol do mandamento de tudo saber. O mestre da ciência universitária é o saber, e nada pode detê-la.” (p. 20). De acordo com o autor, o sujeito que corresponde ao discurso universitário é o sujeito da crença, que crê no saber imposto, aquele iludido com o saber que pode vir a ter – apresentado pelo discurso universitário.

A partir da leitura lacaniana sobre os discursos, Miller (2017) esclarece que, ancorada pelo discurso do mestre, a instituição visa a realizar encaminhamentos de modo a se fazer funcionar pela via do ideal, enquanto o discurso do analista acredita poder acolher o que não corresponde a esse ideal, aquilo que resta, o ponto insuportável, o qual a instituição não tolera, escutando e tratando a partir da singularidade de cada um. Dessa maneira, entendemos o discurso do mestre como aquele que se impõe, domina e regula a instituição. Como é possível trabalhar com o discurso do analista, no qual o discurso do mestre, o discurso universitário e o discurso do capitalista predominam?

A partir daí, questionamos o fazer do analista na escola, visto que lhe é solicitado que solucione os problemas dos “alunos-problema” – aqueles que não representam o ideal esperado pela escola –, para que eles se enquadrem em tal ideal: estejam cumprindo as normas e tenham disciplina em sala de aula para obter um bom desempenho nas avaliações e nos exames de ingresso em universidades. Isso significa garantir que os alunos estejam respondendo à eficácia do método de ensino proposto pelas escolas: o aprendizado pela via

das apostilas, tendo o professor como ferramenta para tal objetivo. Sabemos que responder a tal demanda leva à via oposta da ética e da proposta da Psicanálise, pois estaríamos embotando a singularidade do sujeito. Enfatizamos que a Psicanálise não está a serviço da ideologia escolar, mas entendemos que a ideologia oferece segurança para o desamparo do sujeito, já que ele fica ancorado em verdades já existentes, sem ter espaço para questionamentos, como esclarece Freud em “A questão de uma *Weltanschauung*” (1932/2006b).

Ao mesmo tempo, a falta de respostas e a não solução para o problema específico do aluno – indisciplina e baixo desempenho – parecem inviabilizar o trabalho na escola, que se ocupa em manter o bom funcionamento da instituição. Na tentativa de assegurar a aprendizagem e o bom desempenho dos alunos nas avaliações, o uso das apostilas é a ferramenta chave proposta pela escola. Neste ponto, destacamos o discurso universitário como aquele que demonstra a eficácia do método de ensino utilizado pela escola, que apresenta as apostilas e o método de ensino para os pais e para os alunos como as formas seguras do ingresso na universidade. Ademais, assistimos ao imperativo do discurso do mestre, o qual exige que o aluno se enquadre ao ideal da escola. Mais além do que se adequar à proposta do método de ensino, espera-se que o aluno responda com disciplina e desempenho.

Destacamos que, em uma escola, os alunos são encaminhados para atendimento pela Coordenação ou pelos professores. Acreditamos ser necessário, primeiramente, discernir o que é a demanda institucional e qual é a demanda do sujeito escutado, pois, muitas vezes, a questão está em quem fez o encaminhamento, apresentando-se enquanto uma dificuldade particular em não saber lidar com aquilo que escapa à norma. Como nos ensinou Lacan (1958-1959/2016), sabemos que uma demanda diz algo para além do que ela formula.

Torna-se crucial, neste ponto, elucidar o conceito de demanda. Miller (1997) explica que a demanda fundamental outorga encontrar uma resposta para o enigma da falta primordial. Quando a criança está alienada ao desejo da mãe, ela se sente completa. Quando ocorre a separação, o insuportável da falta aparece. O sujeito vai demandar mais que uma resposta do Outro, mas que o Outro lhe proporcione amparo e amor. Nas palavras de Miller, “O mais importante da demanda não é o objeto da necessidade, mas o fato de que o Outro responde, dando algo.” (p. 456). A demanda está intrinsecamente ligada à forma de lidar com o que a falta causa em cada um, pois aparece como um pedido endereçado ao psicanalista.

A instituição exige respostas e resultados, e insiste na adequação do aluno ao funcionamento institucional. Segundo Miller (1997), o que o sujeito quer é a resposta do Outro. Ele demanda a relação com o Outro, e não com o objeto. Então, a instituição insiste em uma resposta pronta enquanto solução para o conflito entre aluno e instituição e aluno-professor, uma vez que tal resposta de “saber fazer” traz segurança, como já mencionado. Na instituição, os sujeitos parecem estar engajados em responder a uma demanda ideológica social, como já foi discorrido nesta pesquisa, uma vez que demandam a resposta do Outro como condutora do saber fazer com o problema<sup>7</sup>. Além de trazer amparo, a resposta do Outro apaga o desejo do sujeito, que não se responsabiliza enquanto tal.

Como já foi dito, a demanda institucional gira em torno da eliminação do sintoma com prontidão; ou seja, que o sintoma cesse de incomodar a norma. Retornando a Freud (1932/2006a), na “Conferência XXXIV”, ele chama a atenção para a “ambição terapêutica” de cura, quer dizer, encurtar o tratamento, fazer os sintomas desaparecerem e, assim, forçar a cura. Na escola, especificamente, deparamo-nos com o pedido de uma solução rápida e eficaz para o problema dos alunos, que apresentam um comportamento de indisciplina e estão com dificuldade de aprendizado; ou seja, que estão com um baixo desempenho escolar. A demanda, que podemos ler aqui para além de obter respostas para o mal-estar, é que o analista faça com que o aluno se adapte às exigências institucionais; isto é, que o aluno regularize o seu problema de forma a se enquadrar na norma escolar. Dito de outro modo, é solicitado que aquilo que aparece como desviante do ideal institucional desapareça o mais rápido possível, para que o aluno tenha bom desempenho. Estamos, novamente, diante da exigência escolar de que o analista encontre soluções para enquadrar o sujeito na normalidade.

Indagamos se na instituição o psicanalista escuta a angústia do sujeito para além do sintoma em si assim como na clínica. Dessa maneira, escutamos a falta – insuportável à instituição –, que aparece como exigência de ser silenciada ou preenchida mediante as soluções que mantenham o bom funcionamento institucional e atendam à demanda. A Psicanálise, em direção oposta, tampouco a preenche.

Trazemos pequenos fragmentos de recordações da nossa prática para ilustrar as demandas recorrentes da escola. Os professores solicitam orientação do psicanalista, alegando não terem estudo e competência para entender as dificuldades do aluno e não saberem

---

<sup>7</sup> Sobre esse aspecto, ver o assujeitamento dos sujeitos nos processos ideológicos em 1.2.

manejar a relação com ele. Uma professora diz não ter “estudo suficiente” para lidar com determinada situação em sala de aula; por isso, não sabe como agir. Buscamos permitir que o seu saber apareça questionando o que já foi feito por ela e o que ela diz sobre o aluno na tentativa de dar espaço para a fala e a construção do saber. Indagamos, mais uma vez, a posição do psicanalista na escola. Por outro lado, o pedido de orientação aponta para a existência da transferência. Acreditamos que cabe ao analista o manejo da transferência em tais situações de forma a não responder com o saber do mestre, mas poder apontar aquilo que se repete formulado no pedido de orientação. Apostamos que cabe ao analista, em sua ética, a escuta do um a um, para que o saber do sujeito emergja e seja construído paulatinamente. Questionamos, então: o que pode o analista na instituição diante da voracidade de urgência de resposta? Pretendemos avançar nessas questões ao longo da pesquisa.

Em uma instituição, onde os saberes multidisciplinares circulam, o saber não está no psicanalista e nem unicamente com ele. Acreditamos que cabe ao psicanalista, prioritariamente, dar atenção à escuta dos profissionais bem como à dos alunos, mobilizados pelas questões da escola. A partir deste ponto, possibilitamos construir espaços viáveis para novas aberturas na busca de soluções para os problemas que emergem.

Ao retornar à obra de Freud, podemos perceber que ele alude ao tema da aplicação da Psicanálise a outros campos de prática para além do consultório em alguns momentos, nos quais aponta a possibilidade da aplicação da Psicanálise a outros campos de saber. Vale ressaltarmos os textos freudianos, nos quais encontramos fundamentos importantes, que nos auxiliam na construção do trabalho psicanalítico aplicado à educação. Destacamos, entre eles, a título de ilustração: “O interesse científico da Psicanálise” (1913/2006), “A história do movimento psicanalítico” (1914/2006a), “Linhas de progresso na terapia psicanalítica” (1919/2006), “Novas conferências introdutórias à Psicanálise: explicações, aplicações e orientações” (1925/2006a) e “Prefácio à ‘Juventude Desorientada’ de Aichhorn” (1925/2006b).

Compreendemos que o trabalho do psicanalista em uma instituição implica o uso do dispositivo da Psicanálise aplicada. Por isso, primeiramente, torna-se necessário elucidar o conceito de Psicanálise aplicada e esclarecer a diferença entre Psicanálise pura e Psicanálise aplicada. Alguns autores, como Alvarenga (2013), definem a Psicanálise aplicada como aquela que diz respeito ao trabalho do praticante da Psicanálise nas instituições, enquanto a Psicanálise pura diz respeito ao trabalho da Psicanálise no consultório.

Lacan (1964/2003) diferencia a Psicanálise pura e a Psicanálise aplicada referindo-se à primeira como uma “Psicanálise didática” (p. 236), ou seja, ao estudo e pesquisa dos conceitos psicanalíticos: a Psicanálise enquanto formadora de analista. Já a Psicanálise aplicada se relaciona diretamente com a clínica e a terapêutica, com a escuta e as intervenções; portanto, diz respeito ao trabalho transferencial.

Ainda sobre tal distinção, em “Ato de fundação”, Lacan (1964/2003) estabelece os princípios do funcionamento de uma Escola de formação de analistas e explicita a Psicanálise pura como aquela “psicanálise propriamente dita” (p. 236), que se refere à Psicanálise didática e diz respeito à formação do psicanalista, que se baseia no tripé: a entrada na supervisão, a travessia pela própria análise e o estudo teórico. Ele define a Psicanálise aplicada da seguinte maneira:

Nela estarão grupos médicos, sejam eles ou não compostos de sujeitos psicanalistas, desde que estejam em condição de contribuir para a experiência psicanalítica: pela crítica de suas indicações em seus resultados; pela experimentação dos termos categóricos e das estruturas que introduzi como sustentando a linha direta da práxis freudiana – isso no exame clínico, nas definições nosográficas e na própria formulação dos projetos terapêuticos. (Lacan, 1964/2003, p. 237).

Nesse sentido, o pensamento de Lacan aponta para o exercício da Psicanálise aplicada seguindo o legado que nos deixou Freud: sustentando a possibilidade de uma escuta diferenciada, em que o questionamento, a posição do analista e a abertura para intervenções promovam o aparecimento do sujeito.

Ancorados na obra de Freud e no ensino de Lacan, os autores Matet e Miller (2007) esclarecem: “Passou o tempo da figura mítica do psicanalista limitando seu campo de atividade às paredes de seu consultório, para convencer de sua devoção à causa privada de seus analisantes.” (p. 8). A Psicanálise se coloca a serviço do mundo, para além do consultório particular, o que implica, quando estendida, um uso diferente do *setting* analítico. De maneira distinta do que ocorre no trabalho em consultório, na instituição, a demanda não é diretamente formulada ao analista, mas, sim, à própria instituição. Sobre isso, os autores esclarecem:

Responder a essa demanda ressalta o frescor do projeto freudiano para o analista em seu consultório, mas toma um outro valor quando essa demanda não é diretamente formulada ao analista, quando o analista se manifesta, antes de tudo, pelo ato que o

determina, e não pela função que ocupa. Nessa situação institucional em que o analista só excepcionalmente é chamado a atuar como tal. (Matet & Miller, 2007, p. 9).

Os autores levantam uma questão interessante sobre a posição que o psicanalista é convocado a ocupar na instituição e o que Freud e Lacan definem como analistas – responsáveis por seu ato e guiados por uma ética. Os autores enfatizam que a orientação da aplicação da Psicanálise é que ela se faça sob transferência e que esta se dê a partir do Sujeito Suposto Saber<sup>8</sup>: “Com feito, a transferência faz funcionar uma instituição.” (Matet & Miller, 2007, p. 9). Trata-se de a instituição supor saber ao analista? Podemos dizer que a transferência se dá entre instituição e psicanalista?

Baseados nessa questão, seguiremos o pensamento de Naveau (2007), que questiona o que pode acontecer com a Psicanálise em sua prática institucional ao que responde: “O que está em questão é a exigência ética de que a Psicanálise, ligada à terapêutica, seja Psicanálise, embora o efeito terapêutico seja levado em consideração.” (p. 13). Ou seja, não podemos esquecer que a ética da Psicanálise implica não responder à demanda voraz do Outro no lugar de mestre. A respeito disso, evocamos outra autora, que aponta:

A Psicanálise aplicada encontra nesse espaço paradoxal o lugar de seu exercício. De um lado, a exigência do mestre, fortalecida pela eficácia da ciência, de que as coisas funcionem bem e que o sintoma não venha a criar obstáculo a isso; do outro, a exigência de sentido que nutre o sintoma do qual a religião e as psicoterapias se ocupam. (Brousse, 2007, p. 24).

A autora prossegue afirmando que o psicanalista é convocado a responder a imperativos que são contrários à sua ética, mas sublinha que o analista é responsável pela sua tomada de posição e por saber responder do lugar que o cabe. Diferentemente das psicoterapias, que tratam pelo viés da eliminação do sintoma e das identificações, a Psicanálise escuta o sintoma e desfaz a completude das identificações. A respeito disso, Oliveira (2000) pontua: “A questão é que a singularidade faz *furo* nessa ilusão de uma verdade universal ou de uma totalidade que seja generalizável a todos [os alunos], tal como se aprende na teoria.” (p. 21, grifo nosso). A singularidade permite o aparecimento da falta, insuportável para a instituição que procura manter a verdade universal, pois é isso que dá suporte para ela se manter em funcionamento.

---

<sup>8</sup> O conceito lacaniano de Sujeito Suposto Saber encontra-se adiante na página 70.

A partir daí, podemos pensar em mais uma possibilidade do lugar de escuta do psicanalista na instituição. Essa escuta pode ocorrer em lugares inesperados, como corredores ou rodas de conversa. Entendemos que o que aparece em tais lugares inusitados é a urgência de resposta como uma tentativa de aplacar a angústia ou como a não implicação do sujeito, pois, ao não agendar um horário de atendimento – “é rapidinho, só uma coisa!” – como muito já escutamos, o sujeito não se implica em seu desejo e em seu ato. Sobre isso, Oliveira (2000) sugere: “(...) torna-se necessário que eles tomem uma posição diante do que emergiu; e não só isso: também se faz necessário que eles estejam dispostos a falar mais sobre o assunto.” (p. 25). Em nossa prática, experienciamos a importância de escutar os sujeitos “nos corredores”, para que o *timing* da demanda solicitada não passe e as resistências não apareçam. Nessa urgência, é fundamental implicar o sujeito a partir de sua demanda, considerando que não há resposta pronta e pontual para suas questões. Nesse ínterim, é preciso implicá-lo como responsável pelo seu ato e pelo seu desejo bem como apostar no laço que pode emergir a partir dessas urgências inéditas.

Sendo assim, o analista é convocado a ocupar o lugar de especialista para lidar com os aspectos emocionais que podem causar o sintoma do aluno, já que são eles que afetam o seu comportamento inadequado. Escutamos na escola alguns argumentos como estes: “Ele está assim porque fica muito ansioso na hora da prova.” e “É aluno bom, mas o emocional está ruim.” entre tantos. Os encaminhamentos da escola para os atendimentos psicológicos aparecem carregados da demanda de que o psicanalista caminhe na direção oposta à sua ética: freando o gozo em nome da convivência e da regra, e anulando o sujeito em sua singularidade. Na instituição, o sujeito está submetido ao domínio ideológico em questão, que aliena o sujeito (Rosa, 2004). Diante dessa constatação, é fundamental um manejo nas relações institucionais estabelecidas, a fim de que apareça um espaço para novas maneiras de funcionamento em que o sujeito, ancorado ao seu desejo, possa, também, conviver no âmbito social. Para isso, faz-se necessária a renúncia a algumas satisfações como bem adequadamente nos advertiu Freud em textos citados nesta pesquisa: “Psicologia de grupo e análise do Ego” (1921/2006) e “O mal-estar na civilização” (1930/2006).

Sabemos que o trabalho da Psicanálise condiz com o sujeito inserido no laço social e que, para isso, é imprescindível manejar a satisfação pulsional. Sobre isso, Freud (1921/2006) pesquisou com afincamento o sujeito inserido no grupo e a conseqüente relação para o psiquismo. O sujeito procura fazer laço e o grupo transmite segurança, amparo, um saber fazer. Para Freud,

existe um ideal compartilhado no grupo, que o une e o institui. Podemos inferir que esse ideal grupal está ancorado à ideologia, pois ela opera de forma que a verdade se presentifica como já dita. Assim, a ideologia aparece como uma realidade social à qual o sujeito age sem se dar conta do motivo da sua ação (Zizek, 1996). O que parece sustentar o grupo é o ideal que ele representa – um modelo verdadeiro a ser seguido –, e não uma única pessoa em si. Desse modo, o diferente gera mal-estar no grupo, uma vez que aponta o furo nele; ou seja, a não completude e o não funcionamento. É esse diferente que denuncia a ameaça do grupo e das construções que cada sujeito faz para si a partir do grupo. Em “Psicologia do grupo e análise do Ego”, Freud (1921/2006) destaca a identificação como a primeira forma do laço afetivo à medida que o sujeito se identifica com quem supõe saber. Assim, o grupo vem a ser o substituto do primeiro objeto de amor perdido na primeira infância; ou seja, opera enquanto a ilusão de recuperação desse objeto. Freud sublinha que os laços sociais formados pelo grupo representam certa proteção para o sujeito, porque nele há respostas sobre a própria existência, sobre o corpo e sobre a regulação dos vínculos entre os homens: “Boa parte da briga da humanidade gira em torno de uma tarefa: achar um equilíbrio de acordo com sua finalidade de obter felicidade, entre essas demandas individuais e as exigências culturais da massa.” (Freud, 1930/2006 p. 94). Isto é, o laço social requer uma renúncia da satisfação total, em que as pulsões são reguladas em troca da sensação de proteção, mas implica, também, um resto que, por não se satisfazer, retorna na forma de mal-estar. Assim sendo, há uma necessidade de identificação e laço na formação de grupo, que afeta e modifica o sujeito psiquicamente e que, ainda, colabora para a sua constituição: de valores, de escolhas etc.

Presenciamos na instituição que um grupo é um discurso que se repete enquanto verdade e promessa de completude, repleto de identificações. Sobre isso, Oliveira (2000) transcorre: “(...) por um lado, a existência de um discurso que tende à autorrepetição, de anulação das diferenças; por outro, a busca de uma Verdade completa, supondo um saber que dê conta da totalidade, sem ‘furos’”. (p. 32). Com Freud, sabemos que, para que a cultura se estabeleça, é necessário que parte da pulsão sexual seja inibida. Em troca da segurança, o sujeito abdica de parte de sua liberdade de satisfação e de sua agressividade. Mas tal agressividade não permanece para sempre inibida, pois aparece de determinadas formas e em determinados momentos através de sintoma. Então, o laço seria uma solução para, ao mesmo tempo, ser a proibição da satisfação pulsional e fonte de desprazer e mal-estar quando algo escapa? Há um resto irrecuperável que escapa e que aparece como mal-estar nas instituições.



O conceito de resto<sup>9</sup> é exposto por Lacan no “Seminário livro 11”, em 1964, para designar a insistência do desejo inconsciente, que deixa um resto impossível de inscrição. Esse resto insatisfeito – próprio à estrutura do sujeito –, como não é inscrito, escapa e aparece nas instituições enquanto incômodo. A insistência do resto que pulsa para Lacan e do desejo insatisfeito para Freud implica no mal-estar da cultura.

Escutamos nas queixas escolares o resto que escapa, o que permeia o campo do mal-estar referente à não resposta do aluno no âmbito do ideal institucional, o que balança a tendência a unificar os sujeitos como ideais. Oliveira (2000) marca que “Essas queixas parecem traduzir um mal-estar sem objeto, advindo desse engano de que é possível uma satisfação total e uma a partir do Ideal de determinado grupo, determinada instituição.” (p. 39). Parece haver uma dificuldade na escola – pautada no ideal de desempenho do aluno – em lidar com o aluno, que não responde a tal ideal e fica, pois, numa posição de falta – enquanto sujeito. Acerca disso, Rosa (2004) sinaliza a Psicanálise e a instituição como dois campos inconciliáveis, mas decorre sobre as possibilidades desse encontro. Segundo a autora, o sujeito faz sintoma na tentativa de fazer ou romper laço com a instituição, onde o sintoma aparece como universal, o que exclui o sujeito ativo enquanto responsável por seu desejo. A esse fenômeno, a autora denomina “sintoma sem sujeito”:

A problemática do sujeito passa a ser nomeada como entidade: a evasão escolar, a delinquência, a toxicomania. É transformada em fenômeno universalizado e/ou definido por circunstâncias históricas e ideológicas que excluem sua participação – em curiosa inversão, faz-se um sintoma sem sujeito. (Rosa, 2004, p. 2).

O que Rosa (2004) nos aponta sobre a nomeação do sujeito por meio de sua dificuldade pode ser observado na escola a partir das falas das professoras e supervisoras. O sujeito é nomeado pelo seu sintoma: “Esse é um menino de laudo. Precisa tomar remédio.”, “Esse não aprende, pois é hiperativo.” e “Ela sempre foi lenta. Não acompanha a turma.”. Sabemos que tal nomeação traz consigo uma marca identificatória, que poderá incorrer em uma petrificação do sujeito a essa nomeação. Ou seja, ele pode acreditar nisso como algo que seja efetivamente dele. No entanto, entendemos que, se o sujeito se reconhecer neste significante – hiperativo, ansioso e lento – e permanecer nele, essa nomeação significante poderá colar nesse sujeito, obnubilando sua singularidade. Assim, os sintomas recebem significados generalizados de acordo com os seus equivalentes. Acreditamos no trabalho da

---

<sup>9</sup> O conceito será trabalhado mais adiante no decorrer da dissertação.

Psicanálise enquanto orientado pelo descolamento da identificação maciça, para que o desejo e o saber do sujeito apareçam como possibilidades de novas construções. Todavia, para a escola, essa nomeação parece representar segurança e sustentação, inclusive porque, frente a tais discursos, a escola não se responsabiliza pelo sintoma do sujeito nem por seu fazer. Isso nos remete não apenas ao “sintoma sem sujeito”, como apontado por Rosa, mas a uma “escola sem sujeitos”.

Outro fato observado a partir de nossa experiência da relação professor e aluno diz respeito ao que há por parte deles referente a uma desresponsabilização e culpabilização mútuas, que podemos detectar na fala dos alunos e dos educadores. Um aluno diz que não consegue aprender a matéria, porque “o professor é ruim e chato”. Outro diz que as notas estão ruins, porque “a instituição é muito exigente” ou porque “o material da apostila é difícil”. Outro aluno, ainda, aponta a pressão que sofre em casa e na escola para ter bom desempenho e ingressar na universidade como agravante da sua ansiedade. O professor queixa-se, por exemplo, do aluno que dorme em sala de aula, daquele que não demonstra interesse no conteúdo e do que apresenta dificuldade para além da escola – ou por que são “alunos de laudo” ou por que “está passando por problemas em casa”. Questionamos o que realmente incomoda esse aluno e, também, o professor. O que nos parece é que tanto aluno quanto professor procuram responsabilizar o outro pelo não funcionamento da demanda institucional a que têm que responder. O que há na relação aluno e professor que implica a dificuldade daquele de adquirir conhecimento ou não ter disciplina nas aulas e que, conseqüentemente, o impede de demonstrar o desempenho esperado e que, por isso, acaba por marcá-lo como um indivíduo fora dos padrões exigidos pela instituição? Procuramos seguir a nossa pesquisa na direção de situar o que da relação aluno-professor interfere no aprendizado, na aquisição de conhecimento, na construção de saber, na disciplina e no bom desempenho, fatores difíceis de compreensão numa instituição e caros à Psicanálise.

## **2 Posições do aluno e do professor na escola: conhecimento e saber**

A partir das considerações anteriores sobre a Escola Tradicional e a atual, abordaremos, neste capítulo, o papel do professor e o do aluno. Diante disso, inferimos que o professor tem uma função formadora no âmbito social: a de transformação, de responsabilidade e de moral. Procuramos avançar na pesquisa para formalizar as posições do professor e do aluno na escola da atualidade, diferenciando conhecimento e saber.

Primeiramente, faz-se necessário esclarecer conhecimento e saber como dois conceitos fundamentais para o entendimento da interlocução possível entre professor e aluno no âmbito escolar. Esse esclarecimento se faz importante, uma vez que, ao tratarmos de conhecimento, inserimo-nos no campo da informação, daquilo que é comunicado ao aluno, que é entregue a ele na forma de conteúdo em sala de aula. Por outro lado, quando falamos de saber, adentramos no campo da transmissão possível de elementos que perpassam a subjetividade de quem o transmite. O processo de ensino-aprendizagem se ancora na interlocução entre esses dois campos e se ampara na relação entre professor e aluno, interrogando em que medida o modo de transmissão do saber facilita a obtenção do conhecimento escolar.

Seguindo essa trilha, Diniz (2018) sinaliza uma tensão entre o conhecimento, marcado pela objetividade, e o saber, que está no campo da subjetividade. O conhecimento encontra-se disponível na cultura e é possível acessá-lo e aprendê-lo. Por outro lado, o saber se apresenta em duas dimensões: uma, à medida que o sujeito toma o conhecimento para si, transformando-o; e outra, que evidencia o inconsciente, capaz de mover ou paralisar o sujeito na sua produção ou apreensão do conhecimento. A autora sublinha que tanto a produção quanto a transmissão de conhecimento nos “processos educativos estão permeadas por nossas fantasias, mitos, resistências, nem sempre passíveis de elucidação.” (p. 114). Nas palavras dela, o que ela quer dizer é que o sujeito é atravessado pelo inconsciente, o que tem consequências tanto para o ensino quanto para a aprendizagem.

Entendemos que a escola opera com o discurso do capitalista<sup>10</sup>. Assim, podemos inferir que a transmissão – do professor para o aluno – e a aquisição – do aluno – de conhecimento responde ao discurso recorrente da instituição escolar de desempenho. Isto é, ter disciplina em sala de aula e adquirir a apostila, que será trabalhada pelo professor, são os

---

<sup>10</sup> Para melhor compreensão dos discursos, ver item 1.3 do capítulo anterior.

dispositivos essenciais para o aluno obter o conhecimento crucial que o conduzirá ao ingresso na universidade. Por outro lado, a Psicanálise opera com o discurso do analista, o qual aponta para o sujeito de desejo; quer dizer, aquele que vai construir o saber a partir da sua relação com o outro. Tanto a transmissão e aquisição de conhecimento quanto a construção do saber singular implicam, na instituição escolar, a transferência na relação professor-aluno, como abordaremos adiante, neste capítulo.

Seguiremos este percurso básico para a compreensão de nossa pesquisa, que se propõe a investigar a posição do analista frente ao discurso da instituição escolar de disciplina e desempenho dos alunos. Entendemos que a não aquisição de conhecimento sinaliza algo de particular do sujeito, o que faz questão ao trabalho do psicanalista. Por esse viés, Lajonquière (1997) elucida a diferença entre saber e conhecimento. Este, quando transmitido, carrega uma marca, um traço identificatório, enquanto o saber, por sua vez, não se reduz ao conhecimento, mas, sim, implica o laço e o desejo. Frente a isso, o autor afirma que o aluno está numa relação intrínseca entre o amor e o querer saber mais.

Em suma, o aprendiz entra na jogada apenas por amor, passa a querer saber e, logo mais, sem por isso renunciar totalmente à lembrança de seu primeiro encanto, ocupa seu tempo cotidiano tentando conhecer para si e para outros toda a razão que, alguma vez, o invadiu em estado germinal. (Lajonquière, 1997, p. 36).

O autor aponta a relação do sujeito com o saber enlaçada à infância e ao amor primordial. Sobre essa questão, que fundamenta a obra de Freud e que é cara aos psicanalistas, nós a abordaremos mais adiante ao tratarmos da relação aluno e professor fazendo conexão com as relações primárias que o sujeito estabelece e formaliza ao longo de sua história.

Mais ainda, Lajonquière (2013) descreve que “O conhecimento é o efeito da inteligência que o produz a seu modo, e o saber é o efeito do (desejo) inconsciente que, para não ser menos, também o produz a seu modo.” (p. 79). Considerando o sujeito como um ser de linguagem, que sofre efeitos dos significantes do Outro e da cultura em que se encontra inserido, apontamos o desejo de saber do aluno enlaçado ao desejo de ensinar do professor.

Em “Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar”, Freud (1914/2006b) traz à luz a relevância fundamental da relação entre aluno e professor, para que a transmissão e a aquisição de conhecimento sejam possíveis. Segundo Freud, o contato com o professor pode aproximar ou afastar o aluno dos caminhos que levam à aquisição do conhecimento. Isso tem

relação com a transferência, ou seja, com a relação de amor estabelecida entre aluno e professor, que remete à relação imprescindível do sujeito.

Elucidaremos o conceito de transferência, de maneira sumária, básico para a compreensão da teoria psicanalítica. De acordo com Freud (1915/2006), esse termo diz respeito a “(...) uma transferência de sentimentos à pessoa do médico.” (p. 443). *A posteriori*, em 1915, Freud ampliou seu estudo sobre a transferência, articulando que a criança substitui a figura dos primeiros objetos de amor – pai e mãe – para as relações estabelecidas ao longo da vida. Na transferência, as vivências e amores infantis são deslocados para o presente de forma inconsciente. Isto é, trata-se da repetição dos modelos infantis, das figuras parentais, que são substituídas para a figura do professor. Podemos, dessa maneira, aludir esse conceito dizendo do amor transferencial que o aluno transfere ao professor. Nas palavras de Freud (1915/2006):

Transferimos para eles [professores] o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa. Confrontamo-los com a ambivalência que tínhamos adquirido em nossas próprias famílias e, ajudados por ela, lutamos como tínhamos o hábito de lutar com os nossos pais em carne e osso. (pp. 249-250).

Como podemos observar, a partir desse enunciado, Freud (1915/2006) constrói o conceito de transferência ao longo de sua obra, tendo como base as primeiras relações parentais.

Lembramos que a formulação de tal conceito teve início quando Freud se confrontou com o caso de Anna O., cujo nome verdadeiro é Bertha Pappenheim – tratada por Breuer, médico austríaco com quem Freud fez significativas pesquisas entre 1880 e 1882. Anna O. tem fundamental importância na saga psicanalítica, pois foi a partir desse caso clínico que Freud acreditou no poder das palavras como via de acesso ao inconsciente. A partir do desfecho desse caso, Freud suspeitou que o interesse da paciente pelo analista (Breuer), relatado como uma paixão incontrolável, era de cunho sexual. Essa descoberta levou Freud a postular, *a posteriori*, que o sujeito transfere para a pessoa do analista sentimentos inconscientes, sejam eles de carinho ou hostilidade vividos na infância. Tais sentimentos são de origem sexual e devem ser levados em consideração no manejo do tratamento analítico (Rosa, 2019).

Freud (1914/2006a) dá prosseguimento ao seu estudo sobre a transferência sublinhando que as relações do sujeito com outras pessoas carregam uma marca da sua relação primordial nos primeiros anos de vida. A criança, diz-nos ele:

Ela pode posteriormente desenvolvê-las e transformá-las em certas direções, mas não pode mais livrar-se delas. As pessoas a quem se acha assim ligadas são os pais e irmãos e irmãs. Todos que vem a conhecer mais tarde tornam-se figuras substitutas desses primeiros objetos de seu sentimento. (Freud, 1914/2006a, p. 248).

Diante disso, entendemos que a relação aluno-professor não atravessa somente a mera relação pedagógica propagação de conhecimento, mas, sim, aponta para algo além; ou seja, para a construção de saber. Sendo assim, podemos considerar que, no que tange às atividades escolares, estas parecem estar intimamente vinculadas às questões que perpassam o psíquico dos alunos e dos professores. Por esse viés, Almeida (1997) esclarece que o professor, como todo sujeito, carrega identificações inconscientes, investido e reconhecido como autoridade pelo aluno. Ao professor, são transferidos o amor e a hostilidade do aluno, enquanto este é aquele sobre o qual o professor projeta seus ideais, suas expectativas e suas próprias fantasias. Assim, o processo de transmissão, aquisição e apropriação do conhecimento se dá de forma harmônica ou conflituosa dependendo da relação estabelecida. De acordo com a autora, o sucesso ou o fracasso do processo de transmissão de conhecimento situa-se além dos níveis de dificuldade de ensino ou pela “capacidade” do aluno de compreensão. Pela ótica psicanalítica, os processos inconscientes do professor e do aluno operam na relação pedagógica, articulados às dimensões do desejo e do saber. Nas palavras de Almeida (1997):

No entanto, a criança *transfere* para o mestre, símbolo da autoridade parental, toda uma série de sentimentos, de afetos e de expectativas que se referem às experiências pulsionais vividas primitivamente com os pais. A transferência, na relação pedagógica, é um processo inconsciente pelo qual o aluno atualiza, no presente, na pessoa do professor, o protótipo de uma relação vincular passada. O professor, por sua vez, como depositário desses desejos, que oscilam do amor à hostilidade, devido à ambivalência das relações amorosas primitivas, principalmente em relação ao pai, pode responder pela sedução, pelo exercício de um poder onipotente, pela omissão ou pelo reconhecimento de que se trata uma relação imaginária, logro resultante de projeções e identificações inconscientes. (pp. 117-118, grifos do autor).

Compreendemos que a relação aluno-professor se dá, prioritariamente, pela transferência e que esta não ocorre sem afeto – seja de admiração e carinho ou de agressividade e hostilidade – tanto do professor em relação ao aluno quanto do aluno em relação ao professor. Por esse viés, mesmo o aluno com facilidade de aprendizado, que tem disciplina em sala de aula e que realiza as atividades propostas, pode não adquirir o conhecimento esperado pelo professor e pela escola, resultando em um baixo desempenho nas avaliações escolares, se a relação com o professor representar dificuldades da ordem da subjetividade para esse aluno.

Sabemos com Lacan (1964/2008) que, para que haja transferência, é imprescindível supor saber. Isso nos remete ao Sujeito Suposto Saber, termo formulado por Lacan e debatido ao longo de seu ensino. Em o “Seminário livro 8” (Lacan, 1960-61/2010) e os “Escritos” (Lacan, 1966/1998a), obras lacanianas, o Sujeito Suposto Saber foi enfaticamente conceituado para designar o amor do analisando em relação ao saber do analista. Aquele supõe que este saiba algo sobre o seu sintoma. Lacan postula que tal formulação é essencial na relação transferencial, pois, no que concerne ao saber, haverá sempre uma suposição que possibilitará, por parte do analisante, uma construção em análise. Desse modo, a relação entre professor e aluno em sala de aula perpassa, por parte do aluno, uma suposição de saber no professor, para que ele possa, a partir de então, construir um saber sobre o ensino e seu lugar como aluno no contexto escolar. Assim sendo, enfatizamos a relevância de o aluno supor que o professor tenha algo para lhe oferecer em seus ensinamentos e que ele tenha um saber. Ou seja, tanto o aluno supor que o professor saiba e que ele pode aprender com a experiência do mestre quanto o professor supor que o aluno possa aprender ou ter um saber sobre o que está sendo ensinado.

Em nossa lembrança da prática na escola, escutamos alunos com a queixa de dificuldade de aprendizagem em determinada disciplina, o que sinaliza dificuldades referentes ao relacionamento com o professor. Frases como “Ele não sabe dar aula.”, “É péssimo professor.”, “Não pergunto na aula, porque o professor vai me humilhar.” e “A prova dele é impossível.” são corriqueiras entre os alunos. Por outro lado, escutamos professores queixando-se dos alunos que não aprendem, pois “Não querem nada com nada.”, “Vai mal na prova, porque não estuda.”, “Dorme a aula toda.” e “Não faz nenhuma atividade.”. Essas questões, que são recorrentes e expressam de forma geral o que se passa, em alguns momentos, entre alunos e professores em sala de aula, nos fazem considerar o modo particular

de cada um se manifestar frente as exigências dos professores e descasos dos alunos. Essas questões, trazidas de forma generalizada, nos fazem pensar na relevância de considerar a escuta do um a um, assim como nos propõe a Psicanálise, que se atenta a escutar o que há de mal-estar na relação professor-aluno.

Dando prosseguimento a essas formulações e amparados na distinção fundamental para o entendimento das posições do aluno e do professor no campo escolar, buscaremos elucidar como podemos nomear um “bom” professor. Primeiramente, quem nos responde é a psicanalista Cláudia Riolfi (2017), que nos diz que o “bom” professor é aquele que se implica na própria formação, preocupa-se com o modo como seus alunos se relacionam com o conhecimento e sabe despertar o desejo de saber dos alunos ao relacionar o interesse dos alunos à aquisição do conhecimento. Além disso, o dito “bom” professor, mencionado pela autora, está sustentado pelo desejo de educar. Para a Psicanálise, esse desejo de educar compreende a impossibilidade de atender à demanda do outro, pois acredita-se que atendê-la seria obstruir a construção de um saber escolar. Esse Saber entende a necessidade de buscar modos de saber fazer com as dificuldades dos alunos e com as contingências da sala de aula. O desejo de saber – posição transmitida pelo professor – convoca os alunos a construírem seu conhecimento a partir da transmissão do saber do professor. Com isso, podemos dizer que o conhecimento adquirido em sala de aula está para além dos resultados de uma avaliação tradicional, pois esta não mede o conhecimento do aluno. Todavia, o que podemos destacar é que o conhecimento adquirido pelo aluno é provocado por uma relação de mão dupla, uma vez que o aluno pode se sentir provocado pelo desejo de saber do professor, para que esse resultado, esperado por meio da nota, possa ser adquirido. Os resultados de uma avaliação não medem, necessariamente, o conhecimento do aluno por si só, mas demandam interpretação daquilo que há de singular em cada um.

Autores como Pereira e Lopes (2009), amparados na Psicanálise, contribuem com a definição do papel do professor ao dizer que este, sob a visão social de professor ideal, consiste em educar para a responsabilidade social e moral, assegurar o futuro dos alunos, desenvolver a capacidade de transformar o mundo bem como proteger e orientar os alunos. A partir desses atributos referidos ao professor, a escola seria, segundo esses autores, um lugar de ensinar de forma satisfatória tanto para o professor quanto para o aluno e, também, para a escola. No entanto, o que podemos notar é que os autores relatam sobre uma escola ideal, uma escola que se distancia do que reconhecemos como ação da escola. Esse pensamento parece



implicar uma crença do que poderia ocorrer caso os alunos pudessem viver neste lugar ideal – uma escola, na qual os alunos desenvolveriam suas potencialidades de forma satisfatória –, pois encontrariam o apoio e a proteção de que não dispõem em casa. Assim, eles estariam aptos a enfrentar o mundo adulto e profissional que está por vir. A partir da nossa pesquisa, o que podemos constatar é que essa proposta de um ideal se distancia sobremaneira do campo real da educação. No cotidiano escolar, observamos os impasses recorrentes que atestam o não funcionamento do ideal: alunos que não aprendem determinados conteúdos ou aqueles que, tomados por ansiedade ou outros sintomas, não conseguem fazer uma avaliação, por mais que tenham o conhecimento do conteúdo estudado; alunos que não têm disciplina em sala de aula, ou seja, dormem e conversam durante as aulas, não obedecem ao professor; e alunos que não se interessam pelas aulas.

Podemos notar que parece haver uma idealização do professor bem como da escola frente à sua relação com os alunos e, também, com o bom funcionamento da instituição, como lugar de prazer, aprendizagem, comunicação e construção. A expectativa é de algo que funcione bem. Ou seja, que haja um espaço onde o professor possa ser um emissor do conhecimento para a aprendizagem do aluno. Porém, a realidade do dia a dia na escola parece não responder ao que é esperado, pois apresenta imprevistos, tensões, obstáculos, emoções e angústias frente ao não saber fazer do professor diante do aluno que não corresponde ao ideal.

Em nossa experiência, presenciamos o mal-estar rondando o campo da educação. O discurso recorrente de professores é sobre a falta de motivação em lecionar para alunos desinteressados, que parecem não supor saber nos educadores; ou seja, parecem não acreditar que o professor tem algo interessante para transmitir. Enfatizamos que, para que haja transmissão de saber, é preciso que haja transferência entre professor e aluno. A condição necessária para que ela se instaure é supor saber a quem leciona, já explanado anteriormente neste texto.

Nos estudos acerca da relação professor-aluno, Pereira (2014) indica uma crise nesse vínculo, uma vez que não obedece ao ideal, tampouco o professor situa-se no lugar de autoridade e respeito. Isto é, identificados os ideais – ensinar e ver seus alunos aprendendo –, o professor parece sofrer por não conseguir respondê-los. Miranda (2006) sugere que “(...) o professor sofre do desejo de reconhecimento e perfeição idealizados, e o mal-estar comparece diante da impossibilidade de lidar com situações de insucesso.” (p. 57). A partir dessa colocação, podemos compreender que o professor, ao se inserir no mundo da docência,

carrega expectativas em relação ao seu trabalho, tais como: receber o reconhecimento da instituição, presenciar o aprendizado satisfatório dos alunos, ser respeitado e perceber o interesse dos alunos pelas suas aulas. Porém, o professor está diante de outras realidades: uma instituição engessada por regras e ideais, escassez de espaço para a escuta das ideias do professor, diversidade de alunos, falta de interesse destes e não aprendizado do conteúdo entre outras. A divergência entre o que foi idealizado e o que a realidade do cotidiano escolar aponta gera angústia. Alguns autores psicanalistas atentos ao campo da educação, como Miranda (2006), Tizo (2009) e Pereira (2014), entre outros, denominam isso de “mal-estar docente”. Parece haver uma distância entre o interesse dos alunos e aquilo que o professor, atendendo à demanda da instituição escolar, oferece e exige. Parece existir uma inquietação por parte dos alunos acerca da aplicação prática referente ao conteúdo estudado na escola. O aluno parece querer vivenciar o que é aprendido, como aulas práticas, laboratório, teatro e visitas experimentais em ambientes fora da escola. Já o professor, por mais que crie maneiras diferentes de ensinar, precisa responder à demanda da escola de ensinar o conteúdo exigido nas apostilas. O tempo para ensinar fica escasso diante da amplitude dos conhecimentos a serem lecionados. Em vista dessa discrepância de demanda escolar e necessidade do aluno, vários comportamentos geradores de indisciplina percorrem o contexto escolar.

Vale ilustrarmos, neste momento, resumidamente, uma situação vivenciada numa escola particular onde trabalhamos contextualizando o interesse do aluno não condizendo com a exigência escolar. Dois alunos do 1º ano do Ensino Médio montaram um projeto de pesquisa de Química solicitando a autorização para o uso semanal do laboratório da escola. A ideia dos alunos foi recusada pela Coordenação e pela Direção da escola, pois o conteúdo da disciplina já havia sido ensinado no bimestre anterior e, no bimestre que estava em andamento, havia outros conteúdos para serem aprendidos de acordo com a apostila vigente. Além disso, a escola teria que arcar com o custo de uma hora extra para o professor da disciplina supervisionar a pesquisa, o que estava fora do orçamento. Dessa maneira, o que os alunos pretendiam – colocar o conhecimento em prática – não foi efetivado, gerando frustração e desinteresse pela disciplina. Situações como essa atestam a operação do discurso capitalista na escola – maior desempenho do aluno e menor custo da mão de obra, o professor –, já que a escola não arca com o custo da hora extra de trabalho do professor para a execução de uma tarefa que seja além de ensinar o conteúdo da apostila. Assim, “concluir o conteúdo da apostila”, frase muito utilizada na escola referida, pode ser traduzida como “é preciso que o

aluno aprenda todo o conteúdo da apostila, pois é nela que está ‘a chave’ para o sucesso no ingresso nas universidades e para isso é necessário ter disciplina, ou seja, obedecer às regras da escola”. A ferramenta de ensino desse conteúdo é o professor, que explica, esclarece, corrige exercícios e responde às dúvidas que surgem a partir do material de ensino oferecido. Isso posto, podemos afirmar que, para obter o desempenho que a escola almeja, o aluno deve adquirir conhecimento através do conteúdo do material didático ensinado pelo professor. Porém, como já mencionado, a aquisição de saber é da ordem da transferência entre aluno e professor e do desejo de transmissão.

Ornellas e Antonino (2017) reforçam o conceito de transferência e sublinham que “O amor de transferência é feito do mesmo estofado do amor comum, mas é um amor fictício que repete e reedita relações afetivas dos tempos primevos do sujeito.” (p. 290). O sujeito repete, de forma inconsciente, as relações de cuidado vividas na infância nas relações que seguirão em sua vida, sendo uma delas a relação vivida com o professor. O aluno identifica-se com o professor, a quem supõe saber, pois a transferência em sala de aula constitui-se como o precursor para a instalação do desejo de aprender do aluno e o prazer em ensinar do professor.

O professor, para além de ensinar, é cobrado pela escola a garantir a disciplina dos alunos em sala de aula como também a aprendizagem do conteúdo de forma a terem bom desempenho nos exames de ingresso nas universidades. Acreditamos que isso se dá, porque, como já exposto, a demanda escolar responde à ideologia social vigente em nossa época, que exige o ingresso no mercado de trabalho, o destaque profissional e a produção constante. O professor, instrumento para a aquisição do conhecimento dos alunos, dispõe de obrigações para o desempenho da sua função. Em consonância, Pereira (2014) explica que tais obrigações são exigidas basicamente pela sociedade: cabe ao professor sustentar e legitimar a sua função, obedecer aos conteúdos e planos de ensino, responder às normas escolares e colocar ordem na sala de aula. Ou seja, interditar os excessos que escapam a todo momento no contexto escolar. Sendo assim, observamos conversas e brincadeiras entre os alunos e perguntas sem relação com o conteúdo explanado entre outras. Cabe ao professor cumprir a ordem em salas de aula: manter os alunos atentos e em silêncio, privilegiando a disciplina e o resultado do desempenho escolar.

De acordo com Costa (2012), o professor é “um profissional encarregado da educação – no sentido amplo do termo –, é ser responsável pela formação inicial dos sujeitos, em uma etapa da vida na qual as marcas simbólicas ganham expressiva importância.” (p. 123), pois a

criança e o adolescente estão construindo seu Eu através das identificações com o outro. Em Psicanálise, a identificação consiste no “Processo central pelo qual o sujeito se constitui e se transforma, assimilando ou se apropriando dos aspectos, atributos ou traços dos seres humanos que o cercam.” (Roudinesco & Plon, 1998, p. 363). No Complexo de Édipo, os investimentos libidinais no pai e na mãe são substituídos, a princípio, por identificações com os pais e, posteriormente, com outras pessoas, que carregam a marca dessa primeira identificação. Assim sendo, na escola, o professor passa a ser o modelo identificatório, que foi substituído pelo modelo primordial – os pais.

Nessa direção, Costa (2012) esclarece que o professor tem um papel, em consonância com seus alunos, como aquele que constrói saberes sobre a vida, sobre as relações sociais e sobre o desejo<sup>11</sup>. O ofício de educar representa a transmissão das marcas simbólicas que abrem a possibilidade de o aluno lançar-se como sujeito desejante. Trata-se, portanto, de estar em constante relação com o outro, vivendo em sociedade e contribuindo para a constituição subjetiva.

Dessa maneira, podemos constatar que o sujeito traz em sua história uma complexidade de componentes – identificações, marcas, traumas e vivências –, que fazem com que cada um seja único e responda de modo singular às demandas da vida.

Prosseguindo, Freud (1907/2006) assinala a importância da escola na vida do adolescente, dando destaque ao professor, cujo papel é fundamental nesse tempo de transição entre a infância e a vida adulta, uma vez que o professor participa da formação do sujeito e lida com as questões que emergem na puberdade, como as mudanças no corpo e as indagações referentes à sexualidade. Freud designa como papel da escola, por intermédio do professor, oferecer suporte aos adolescentes nessa época em que estes são estimulados a ir além da relação com a família. O professor entra com uma função para além do magistério, tendo importância enquanto aquele que possibilita o sujeito a lidar com seus interesses e questões. O professor é a possibilidade de uma nova ferramenta do saber. Freud assinala a figura do professor como um substituto do pai, já que o saber do pai não é mais suficiente para o adolescente, sendo preciso supor saber a um outro encarnado na figura do professor.

---

<sup>11</sup> O conceito de desejo é amplamente explicado por Jacques Lacan (1958-1959/2016), no “Seminário Livro 6”. A estruturação do desejo “é a aventura primordial do que se passou em torno do desejo infantil, do desejo essencial, que é o desejo do Outro, ou o desejo de ser desejado.” (p. 282).

Em certo momento, o adolescente afrouxa o vínculo com os pais ao questionar o saber destes e a escola aparece como um novo lugar de possibilidades de saber, amparando o sujeito diante dessa queda e permitindo outras configurações.

Seguindo esse viés, Almeida (2002) expõe que os significantes do professor são transmitidos ao aluno no que toca em sua singularidade. Frente a isso, é possível entrever que a aquisição do conhecimento do sujeito se dá pela via do simbólico<sup>12</sup>, sustentado pelo desejo de saber do aluno diante do suposto saber do Outro representado pela figura do professor.

No processo de aprendizagem, portanto, há uma relação triangular: professor, aluno e objeto de conhecimento. Sobre essa relação, Almeida (2002) discorre:

A relação triangular professor/aluno/objeto de conhecimento acontece no interior de um campo transferencial inconsciente, que se instaura tendo como base a relação emocional primitiva da criança com os pais. É por efeito da transferência que o aluno se identifica ao professor, fator fundamental para que haja aprendizagem. Entretanto, a paixão transferencial pelo professor deve ceder lugar, em um segundo momento, à paixão pelo conhecimento. (...). Assim, a forma pela qual o professor responderá a esse laço transferencial será de extrema importância para que o aluno consiga realizar essa passagem e liberar seus investimentos libidinais para o trabalho de aprender. (s/n).

A autora sugere que é preciso atravessar a identificação com o professor para identificar-se com o que é transmitido por ele. Com isso, é possível que o aluno assimile adquirindo o conhecimento que lhe é oferecido. A princípio, o aluno substitui a identificação referente ao pai para o professor e, em seguida, para o conhecimento, pois, se o sujeito permanecer ligado à idealização do professor – colado nos seus significantes –, não surgirá enquanto sujeito desejante, tampouco vai buscar construir um saber sobre si mesmo.

De maneira semelhante, na clínica psicanalítica, o sujeito, ao se descolar dos significantes do Outro que constituíram sua história, pode se confrontar com seus próprios significantes, indo ao encontro do seu desejo.

Novamente, em “Algumas reflexões sobre a psicologia escolar”, Freud (1914/2006b) enuncia que os professores são, a princípio, substitutos da “imagem do pai”, símbolo de

---

<sup>12</sup> A elaboração do conceito de simbólico é encontrada no ensino de Lacan, entrelaçado ao imaginário e real, como pedras angulares em sua contribuição à psicanálise. Até 1970, Lacan definiu a ordem das três instâncias como S.I.R., na qual o simbólico ocupava o lugar dominante. A partir de 1970, uma nova organização surgiu, dando destaque ao real – R.S.I. Vale explicarmos que o simbólico é o lugar do significante e da função paterna, o imaginário engloba as ilusões do eu e a alienação, e o real remete ao resto, impossível de simbolizar. (Roudinesco & Plon, 1998, p. 371).

respeito e admiração para a criança. O professor surge na vida do sujeito no momento em que o pai idealizado pela criança já não ocupa esse lugar; quer dizer, aquele pai, até então visto como herói e detentor de todo saber, já não existe mais, pois a criança se depara com um pai faltoso por estrutura, que nem tudo sabe. Assim, há um desligamento na relação criança/pai. O professor passa a ocupar o lugar daquele que sabe, daquele que, provavelmente, tem respostas para novas indagações.

Acreditamos que, quando o aluno se interessa pelo que se escuta na sala de aula, há a possibilidade de diálogo, no qual professor e aluno são convocados a refletir, havendo, assim, a possibilidade da troca e da construção de algo inédito. O questionamento do aluno pode ser encarado como uma brecha para despertar o interesse no tema em questão. O professor nem tudo sabe, mas pode construir um saber junto ao aluno – ponto delicado na atualidade, uma vez que os alunos questionam ou desacreditam no saber do professor. Instaure-se, aí, a possibilidade de construção de novos laços desde que haja transferência nessa relação.

Alguns autores, como Santiago (2016) e Cohen (2006), explanam o enfraquecimento da autoridade do professor na contemporaneidade. Diante disso, os educadores não sabem o que fazer frente a indisciplina dos alunos, que “desautoriza” esse professor. Parece que o saber não está mais no campo do Outro, mas sim disponível na *internet*, à qual os adolescentes têm tão fácil acesso. No universo digital, as informações circulam. É um novo espaço, uma nova relação com o saber.

Por essa trilha, Santiago (2016) discorre sobre a questão do saber enfraquecido do professor ao apontar que “O saber não é mais do Outro nem relativo aos desejos deste. Assim, não mais é preciso seduzir, ser obediente ou ceder às exigências do Outro (...)” (p. 33). Prossegue enfatizando: o saber disponibilizado na *internet* não está enlaçado à transmissão do saber inconsciente, pois este inclui a transmissão daquilo que há de particular na experiência de cada sujeito, na qual o professor demonstra como cada conhecimento transformou a sua própria história. A transmissão, desse modo, não se dá sem a presença e sem o inconsciente.

Geralmente, os alunos captam em seus professores o que é essencial ao ser de cada um. É em razão do que conseguem fazer no plano da transferência, contudo, que o que eles ensinam pode se elevar à dignidade de saber. A transmissão, portanto, não acontece exclusivamente no plano do saber exposto. Sua ocorrência pressupõe um mais além do que o eu pode conhecer – implica o saber do inconsciente e sua articulação com a pulsão. (Santiago, 2016, pp. 33-34).

A autora assinala que o saber não está disponível na *internet*, pois é preciso que exista o professor, com a sua singularidade, para transmiti-lo, e o aluno, com seu desejo, para adquiri-lo. Do mesmo modo, podemos destacar que o saber não está disponível na apostila, como propõe a escola, sustentada pelo discurso capitalista. O que está disponível na apostila é o conteúdo. O saber é construído e transmitido via inconsciente.

Para elucidar sobre a transmissão do saber e sua articulação com o saber do inconsciente e a pulsão, Freud, no texto “A pulsão e seus destinos” (1915/2006), nos esclarece que o conceito de pulsão diz respeito a uma força constante que não cessa de se apresentar, situada na fronteira entre o psíquico e o somático. A pulsão seria, pois, um estímulo, que age de forma a buscar a satisfação, para o funcionamento do psiquismo. Esse estímulo provém do próprio interior do organismo, e não do mundo externo. Sendo assim, há quatro elementos fundamentais: a fonte, sempre corporal; a pressão, elemento motor; o objetivo, invariável, pois a pulsão sempre objetiva a satisfação; e o objeto, que pode ser variável. Nesse texto, Freud cita dois tipos de pulsões: autoconservação e sexuais. Posteriormente, Freud (1921/2006) amplia a formulação das pulsões para: as pulsões de vida, que englobam as pulsões sexuais; e as pulsões de autoconservação e as pulsões de morte, que significam a tendência de retornar ao estado inorgânico. Nesta pesquisa, não vamos nos debruçar sobre as pulsões, mas é necessário conceituá-las para seguir o trajeto, já que a elaboração do saber diz dessa força constante que impele o sujeito na busca pelo saber.

Fazendo uma articulação com a citação de Santiago (2016), enfatizamos que o saber vai muito além do aprendido em sala de aula, pois implica um mais além da transmissão e aquisição de conhecimento. Isso diz respeito ao que não sabemos, àquilo ao qual não temos acesso e que, entretanto, nos conduz. Essa é a questão do inconsciente, princípio que rege a Psicanálise.

Contextualizando pela obra freudiana, podemos encontrar a menção ao saber, associada ao inconsciente, à pulsão e ao desejo em vários textos, a saber: “Estudos sobre a histeria” (1895), Três ensaios sobre a teoria da sexualidade infantil (1905), “Análise em uma fobia de um menino de cinco anos – o pequeno Hans” (1909) e “Leonardo da Vinci e as lembranças de sua infância” (1910). Em seu percurso, Freud articula saber e conhecimento ao afirmar que a busca pelo conhecimento deriva do saber inconsciente. A busca pelo saber, portanto, representa um ponto importante no processo educativo, porque abrange a construção da relação entre sujeitos: professor e aluno.

Compreendemos que, para que haja aprendizagem, ou seja, o sujeito apoderar-se do que está no campo do Outro, é necessário um encontro que possibilite a transmissão de algo. Colocamos em relevo que, para que haja transmissão de saber, é preciso transferência. A condição necessária para que ela se instaure é supor saber a quem leciona.

Dos aspectos que interessam à Psicanálise, enfatizamos o sujeito do inconsciente e o educador, que é um sujeito que no inconsciente se inscreve. O sujeito do inconsciente é um termo empregado por Lacan em 1950 para falar do sujeito enquanto regido por seu inconsciente dotado de desejo. Em 1967, Lacan questionou o que é o inconsciente explicando que “ele é o sujeito de tudo o que lhe pode ser atribuído – é aquilo que Freud disse a seu respeito inicialmente, com efeito: são pensamentos.” (p. 333). Seguindo, Lacan explicou o conceito de inconsciente como abrangendo o não lembrar aquilo que se sabe. Ou seja, há uma lembrança escondida em algum lugar, o qual o sujeito desconhece, portanto, no inconsciente. Por esse viés, entendemos que o professor tem sentimentos, valores, história e trajetória, que precisamos considerar na sua formação e transmissão. É certo que a subjetividade do professor está intrínseca à transmissão do saber como também cada aluno capta aquilo que toca algo do seu inconsciente. Assim, apoiados na descoberta de Freud de que somos sujeitos do inconsciente, portanto, sujeitos do desejo, entendemos que a relação do aluno com a aprendizagem ou com as normas escolares vai além de ser apto ou inapto a aprender. A transmissão pressupõe um mais além do que a mera passagem de conteúdo didático, pois implica o saber do inconsciente.

Do mesmo modo, Cohen (2006) acredita que, na tentativa de transmitir ensinar o conteúdo da matéria, o professor transmite, também, a sua singularidade. Segundo a autora:

Para além do que ele diz, emerge um dizer que não se pode chamar de certo ou errado, pois carrega consigo traços únicos, isto é, seu estilo. Isso passa, isso se transmite. Mesmo quando o professor apenas lê um texto, algo desse indizível perpassa a sua voz, os gestos, os afetos, entendidos como interpretações singulares que traçam caminhos, o orientam, para ser, nesse mesmo movimento, novamente interpretado pelos alunos de acordo com uma lógica que lhes é particular. (Cohen, 2006, p. 93).

Dessa maneira, a transmissão de conhecimento depende de, primeiramente, despertar a curiosidade do aluno, que, implicado em seu desejo, em sua relação com o inconsciente, busca o conhecimento vindo de quem o transmite; ou seja, o professor. Assim, o aluno se reconhece no desejo do Outro. Portanto, educar inclui a transmissão de certo saber, que não se



reduz à passagem de conteúdos. Sobre isso, Cordié (1996) assinala que “Aprender implica um desejo, um projeto, uma perspectiva, não é apenas compreender.” (p. 78). Educar e aprender implicam, então, a relação com o Outro e o desejo inconsciente.

Nessa mesma direção, Cruz e Borges (2019) apostam na postura desejanante do aluno para ter acesso ao conhecimento que o professor procura transmitir. As autoras apontam que o que o professor ensina não é, necessariamente, o que o aluno aprende, mas o ato educativo pode despertar o desejo. Conforme as autoras,

(...) a criança/sujeito só se incluirá nos laços sociais na escola, com suas exigências, se o seu professor, pequeno outro com quem poderá se identificar, de sua posição desejanante, lhe transmitir essa posição. É certo que cada criança trará as suas particularidades, sua história, mas a transmissão de conteúdos não se dá sem a transmissão do desejo. Essa é a maior herança que os pais e professores podem passar a seus filhos e alunos. Trata-se, aí, da passagem da posição de objeto para sujeito que deseja. (p. 660).

Diante disso, compreendemos que a educação visa à formação do ser humano considerado nos seus aspectos sociais, afetivos e político-culturais. Para além disso, esses aspectos compõem algo de particular do sujeito, que escapa às normas escolares e à exigência social. Frente ao que vacila e escapa, os alunos procuram criar estratégias de subjetivação diante dos seus sintomas, que se colocam em evidência durante a sua permanência na escola. O inesperado e o imponderável da subjetividade, com as invenções dos alunos, nem sempre são passíveis de inscrição no universo escolar. Apostamos que as estratégias de subjetivação criam, em certa medida, o trabalho do psicanalista no campo escolar, que opera com aquilo que escapa à norma, que compreende que o sintoma está dizendo de algo que não está funcionando bem, que escuta para além do óbvio.

Sublinhamos que o discurso da instituição escolar, pautado pelos discursos do mestre, do universitário e, principalmente, do capitalista, permeia o campo do universal; quer dizer, sustenta-se pela promessa de aquisição de conhecimento pelo viés da apostila, necessitando, para isso, de um professor preparado, que esteja apto a utilizar tal material em sala de aula, ensinando todo o conteúdo necessário para que o aluno tenha bom desempenho nos exames de ingresso nas universidades. Como vimos com Freud (1914/2006a), a aquisição de conhecimento tem relação com a transferência, o que implica a subjetividade tanto do aluno quanto do professor. Sendo assim, a aquisição do material didático, juntamente com um

professor preparado que saiba ensinar o conteúdo desse material para o aluno, não garante o aprendizado do conteúdo. Ou seja, a obtenção de conhecimento, tampouco, assegura o saber do aluno. Além do mais, o discurso escolar não condiz com o discurso do analista, pois, como já dito, a obtenção de conhecimento implica a aquisição de saber. O discurso do analista está no campo do inconsciente e, portanto, trata daquilo que é subjetivo e não universal.

Desse modo, o saber não se encontra disponível na apostila a ser ministrada pelo professor em sala de aula, como promete a escola, mas, sim, pressupõe algo da relação professor-aluno, cada um com a sua subjetividade. Sendo assim, o processo de ensino-aprendizagem envolve a relação aluno-professor.

Até o momento, podemos dizer que, sob a perspectiva da escola, o baixo desempenho significa a não aquisição de conhecimento do aluno, justificada como hiperatividade, indisciplina ou dificuldade intelectual do aluno. O não aprendizado do aluno se apresenta, para a escola, como dificuldade do aluno em aprender o conteúdo ou, ainda, incapacidade do professor em ensinar. O professor, por sua vez, permanece enquanto uma ferramenta de propagação do conteúdo apostilado, podendo ser substituído por outro que esteja mais apto a emitir o conhecimento com eficiência aos alunos.

A regra escolar é clara: é preciso que o aluno tenha bom desempenho, seja com o auxílio de medicalização para controlar os corpos indisciplinados ou por meio de outro professor, como, por exemplo, o professor particular e o monitor da matéria.

Recorremos a lembranças de nossa prática em uma escola particular, em que presenciemos o encaminhamento dos alunos indisciplinados e com baixo desempenho para médicos e professores particulares que lecionam aulas extras, a fim de adequarem tais alunos à exigência escolar de bom desempenho.

Para a Psicanálise, o sintoma do aluno diz respeito ao funcionamento institucional e ao mal-estar da relação desse sujeito com o professor. O psicanalista, amparado pelo discurso do analista, ocupa o lugar de não saber, mas, com a sua escuta e intervenções, pode possibilitar ao sujeito construir o seu saber.

Evidenciamos que a relação do sujeito com o saber produz efeitos nos processos de aprendizagem tanto para o professor quanto para o aluno. Orientados pela Psicanálise, apostamos na escuta do um a um e no saber inconsciente como tentativas de soluções para as questões no dia a dia escolar.

Questionamos, portanto, se há possibilidade de intervenção do analista num espaço onde a disciplina e o desempenho dos alunos vigoram como demanda. Onde se localiza o um a um, a escuta individualizada, a atenção à singularidade de cada sujeito?

### **3 O que pode o analista frente à instituição escolar?**

Ressaltamos que o psicanalista escuta o sintoma do sujeito como aquilo que vai mal nas suas relações à medida que considera o sujeito inserido no meio social onde vive como nos esclarece Freud (1930/2006). O psicanalista se orienta a partir da escuta do sujeito frente ao mal-estar da civilização contemporânea. Entendemos que tal mal-estar encontra-se enlaçado à tentativa de se enquadrar no ideal proposto pela ideologia atual vigente, como, por exemplo, ao que concerne ao desempenho.

Sabemos que o psicanalista na instituição escolar escuta o sintoma do aluno concernente ao mal-estar advindo das relações, como a relação aluno-professor. Vimos que a instituição escolar atual está ancorada na ideologia social vigente: a aquisição de um lugar de destaque social no mercado de trabalho, sendo necessário, para isso, ter desempenho e, para alcançá-lo, disciplina. Na tentativa de corresponder a tal ideal, o aluno, muitas vezes, aliena-se do seu desejo em função de responder à demanda do Outro, sendo este a escola e os pais. Para tratar da implicação do sofrimento do aluno e traçar as possibilidades do psicanalista na instituição escolar frente à demanda de disciplina e de desempenho do aluno, recorreremos ao conceito de alienação, pois este perpassa a relação entre o sujeito e o Outro.

Nesta pesquisa, interessa-nos, sobretudo, a relação entre o aluno e a instituição escolar, os pais e a sociedade, que estão ancorados no discurso da ideologia dominante, que estabelece a necessidade de ter bom desempenho para conquistar um lugar social de destaque. Ademais, na tentativa de responder à ideologia social de produção constante, isto é, de desempenho, o sujeito se vê impossibilitado de corresponder ao ideal, o que pode levar à aparição do seu sintoma e gerar mal-estar das relações desse sujeito.

Em nosso percurso, com o objetivo de elucidarmos melhor essas concepções, abordaremos o conceito de alienação na perspectiva filosófica em sua interface com a Psicanálise. Para isso, iremos nos ater às teorias marxista e lacaniana, porque acreditamos que as duas teorias se aproximam, pois, em ambas, o sujeito se exime de algo particular em prol da coletividade. Mais ainda, o sujeito necessita do Outro para ser reconhecido e se reconhecer enquanto sujeito.

A fim de enlaçar as duas teorias, partimos do conceito de alienação pelo viés da Psiquiatria, crucial no entendimento da construção do conceito de Marx e, também, de Lacan. A respeito disso, Poli (2005) sublinha que o conceito de alienação “(...) encontra-se no cerne da virada de Lacan da psiquiatria fenomenológica à filosofia, como passagem forçada para a

apreensão e releitura da obra de Freud.” (p. 134). Isso significa que o advento do termo “alienação” na Psicanálise provém da influência da Psiquiatria e da Filosofia, com certa familiaridade às duas linhas, porém passando por alteração de sentido decorrente da mudança de campo semântico.

Posteriormente, caminhamos pelos conceitos psicanalíticos a respeito da constituição subjetiva, destacando o estágio do espelho na teoria lacaniana e caminhando, em seguida, pelo viés das operações lógicas de alienação e separação.

Com o intuito de compreender o que da constituição do sujeito em sua relação com o Outro é alienante e o mantém na posição de responder à demanda do Outro – mesmo isso gerando sofrimento psíquico –, buscamos o conceito de sujeito, já estruturado enquanto tal, e o de sintoma, percorrendo, para isso, a obra de Freud e o ensino de Lacan.

Sabemos do olhar atento de Freud vinculado às questões de sujeito no âmbito social. Para ele, os processos mentais que regem o indivíduo e o coletivo são semelhantes. Isso significa que o mecanismo que sustenta os dois processos – individual e coletivo – é a identificação. É ela quem constitui a matriz estrutural do sujeito e de suas futuras identificações tanto na constituição subjetiva quanto no enlace social e amoroso. (Dias, 2009).

Por fim, abordaremos as nuances a respeito das diferenças e semelhanças entre sintoma, sofrimento e mal-estar na tentativa de localizar as possibilidades do fazer do psicanalista na escola frente ao discurso escolar de disciplina e desempenho do aluno.

### **3.1 Alienação em Marx e em Lacan**

Primeiramente, torna-se fundamental elucidar o conceito de alienação e sua interface com a Psicanálise e a Filosofia. Percebemos que o conceito de alienação na Psicanálise se aproxima do conceito filosófico à medida que ambas as teorias localizam o lugar de alienação ocupado pelo indivíduo na sociedade, quando ele está respondendo à demanda de um Outro e ocupando, portanto, o lugar de objeto – no desejo do Outro, para Lacan, e de mercadoria, para Marx. Para esclarecer, guiamo-nos a partir da concepção marxista da alienação e do ensino de Lacan.

Marx (1843/1993, 1844/2004, 1867/2011) e Lacan (1964/2008b) partiram do conceito de alienação trazido pela Filosofia e pela Psiquiatria para construir, cada um, tal conceito em suas teorias. O termo alienação tem origem na concepção psiquiátrica quanto à

proximidade entre indivíduo alienado e “louco”, Ou seja, alienado é aquele que se encontra fora dos moldes sociais. Poli (2005) e Dunker (2015) nos lembram que Pinel – médico psiquiatra francês – formula o conceito de alienação para indicar os indivíduos incapazes de responder e se responsabilizar por seus atos; portanto, submetidos ao saber médico. Assim, o indivíduo alienado está entregue à ciência; quer dizer, subordinado ao médico. Segundo os autores, Pinel eleva o conceito de alienação quando transmuta o sujeito alienado, isto é, o louco, de um tratamento moral que alimenta a centralidade da figura do médico no cotidiano do hospital psiquiátrico para uma questão de ordem médica. Desse modo, o alienado passa a ser tratado ainda de forma controlada, porém não mais através do controle referente ao perigo que ele representa para a sociedade, mas através do seu isolamento social.

Kyrillos Neto e Dunker (2017) esclarecem que o médico tinha um papel central na suposta salvação dos loucos, cujo comportamento era considerado desviado do padrão de conduta socialmente aceito. Assim, a intervenção para tratar as pessoas classificadas como inadaptadas para conviver socialmente consistia no tratamento moral, no qual o paciente deveria obedecer ao outro – equipe técnica, coordenada pela ordem médica –, pois era o médico, através do seu saber, quem poderia auxiliar no restabelecimento da razão desviada dessas pessoas. O tratamento moral propunha introduzir mudanças significativas no comportamento das pessoas denominadas loucas mediante atitudes severas da equipe responsável pelos cuidados do doente. Frente a isso, o médico ocupava uma posição sedutora e perigosa, de acordo com os autores, pois essa posição colocava em evidência o seu narcisismo. Nas palavras dos autores:

Para se obter o convencimento pelo raciocínio, o médico recorrerá à intimidação e ao fortalecimento de sua autoridade. Ou seja, para Pinel, será o médico que dará a esperança de cura ao permitir que o paciente adote seu sistema de crenças. Assim, o enfermo deve confiar absolutamente em seu médico, fazendo dele seu ideal. (Kyrillos Neto & Dunker, 2017, p. 968).

A partir disso, entendemos que a relação médico-paciente pressupõe o paciente necessitar do saber médico para se tratar ao mesmo tempo em que se mantém alienado, e o médico, por outro lado, requer o paciente alienado para manter a sua posição enquanto tal, ou melhor, enquanto médico dotado de saber, para, assim, se reconhecer bem como ter uma posição de destaque social.

De forma semelhante à concepção psiquiátrica, na leitura sociológica, alienação designa os indivíduos alheios a si próprios ou a outrem, tornando-se, pois, servos de atividades ou instituições humanas devido a questões econômicas, sociais ou ideológicas. Refere-se, também, à diminuição da capacidade do indivíduo em pensar e agir por si próprio, sendo, portanto, um indivíduo desprovido de consciência e de responsabilidade. (Codo, 1985).

Em consonância, a Filosofia descreve o indivíduo alienado como aquele dotado de liberdade natural; quer dizer, aquele que se exime da sua liberdade individual em prol da coletividade, da vida social. Segundo Poli (2005), Rousseau denominava tal situação de “contrato social”, o que implica uma troca: perder algo para ganhar outra coisa. Dessa forma, os direitos individuais são alienados em função da vida social. Dito de outro modo, o indivíduo abdica de algo particular para servir a um propósito social.

Seguindo a trilha das relações humanas e sua implicação social, a dialética de senhor e escravo do filósofo Hegel, como nos apresenta Riaviz (1998), influenciou muitos filósofos, dentre eles Marx. Para Hegel, as relações humanas são marcadas pela desigualdade entre os homens: tiranos e reprimidos ou senhores e escravos. Tal dialética marca a relação de dependência e medo do escravo em relação ao seu senhor, aquele que ordena e domina, e aponta para o desejo do escravo em ser reconhecido pelo senhor. Hegel explica que a história mostra que a relação entre senhor e escravo marca o início das demais relações entre os homens, na qual um ordena e dita as normas enquanto o outro obedece, quer dizer, trabalha para cumprir a ordem recebida. Assim, o homem fica alienado de si e submetido ao outro.

Podemos destacar o percurso histórico da relação do homem enquanto objeto no mercado de produção, submetido ao Outro, seja este o senhor, a sociedade, o mercado ou a escola. Dito isso, compreendemos que, em função da ideologia social de desempenho, o sujeito se submete ao Outro, alienando-se do seu desejo. No que se refere à instituição escolar, podemos dizer que o aluno se abstém do seu desejo em prol de responder à demanda institucional de desempenho e disciplina. Assim, o aluno fica alienado de si mesmo. A fim de entender a lógica da demanda da instituição escolar<sup>13</sup> enlaçada à ideologia social e sua consequência para o psiquismo do sujeito, tomamos a concepção marxista de alienação. A

---

<sup>13</sup> Ver capítulo 1, intitulado “A instituição escolar: percurso pela ideologia dominante”, item 1.2: “Ideologia e método de ensino nas escolas na atualidade”.

ideia de Marx sobre a sociedade capitalista e a sua conseqüente alienação do sujeito estão de acordo com a função que o material apostilado<sup>14</sup> ocupa nas escolas atuais.

Partindo da dialética hegeliana, Marx propõe uma dialética materialista. Segundo Barros (2010), “Em Hegel o espírito situa-se no início e no centro do movimento da história, em Marx essa centralidade será ocupada pela ‘atividade de produzir o mundo’.” (p. 224). Em contraponto, Marx percebe que “(...) a alienação produzida no mundo do trabalho era o ventre materno de todas as alienações – a raiz do ‘estranhamento’ que lançava no sofrimento e na inconsciência o homem comum do mundo moderno.” (Barros, 2010, p. 229). Ou seja, na perspectiva marxista, a causa do sofrimento do homem está intrinsecamente ligada à alienação decorrente do trabalho.

Para melhor esclarecimento, tomemos a concepção marxista de alienação de forma mais íntegra. Na perspectiva de Marx (1844/2004), a alienação tem relação direta com o capitalismo – sistema por meio do qual as pessoas são apartadas dos bens que elas mesmas produzem. Desse modo, a produção é destinada ao consumo social, sendo que o indivíduo não usufrui diretamente daquilo que ele fornece ao mercado. Assim sendo, Marx utiliza o termo alienação para descrever o distanciamento e o estranhamento do trabalhador com o produto gerado por ele mesmo. Mais além, o autor retrata a alienação como o instante quando o homem se perde de si mesmo devido ao seu trabalho de serventia ao sistema capitalista. Dessa maneira, o trabalhador assalariado se encontra na posição de permuta desigual perante o capitalista; ou seja, aquele que emprega e detém o maior lucro. Então, o capitalista domina tanto a produção quanto o trabalhador, ficando este submetido e alienado ao sistema capitalista. (Scott, 2006).

Assim, Ehrenberg (2010) destaca o sujeito em Marx como responsável por seus atos, mas submetido e obediente ao capital, não sendo, pois, um indivíduo livre, autodeterminado e racional. Ainda na perspectiva marxista, o homem é mercadoria no processo de compra-venda-produto, submetido e, portanto, alienado, ao reconhecimento do outro. Dessa forma, ele se reduz à condição de ser objeto do outro. Nas palavras de Marx (1843/1993),

(...) o homem se vê e se reconhece primeiro no espelho de um outro homem. É somente através de sua relação ao homem Paulo, seu semelhante, que o homem Pedro se refere a si mesmo como homem. Mas, assim fazendo, o Paulo em questão, com toda

---

<sup>14</sup> Ver capítulo 1, intitulado “A instituição escolar: percurso pela ideologia dominante”, item 1.2: “Ideologia e método de ensino nas escolas na atualidade”.



a sua corporeidade paulina em carne e osso, é igualmente reconhecido por ele como forma fenomenal do gênero humano. (p. 60).

O autor quer dizer que o homem necessita de outro para se reconhecer enquanto indivíduo, mas a relação de alienação e reconhecimento reduz o sujeito à condição de ser objeto da sociedade capitalista. Podemos aproximar as palavras de Marx à teoria lacaniana do estágio do espelho, momento em que a criança necessita do olhar do Outro para se reconhecer enquanto tal. A fim de fazer tal aproximação, remetemo-nos ao ensino de Lacan (1949/1998) no que concerne ao estágio do espelho como formação da constituição do eu do sujeito.

A constituição subjetiva, partindo do estágio do espelho, é crucial na identificação primordial da criança e em seu reconhecimento como corpo próprio e unificado. Em 1949, Lacan formalizou a teoria do estágio do espelho, marcando a importância da imagem especular para a formação do eu, o que significa a primeira identificação do sujeito à sua própria imagem, ou seja, ao reconhecimento de si, a princípio reconhecido através do olhar do outro. Essa primeira identificação constitui uma captura do sujeito “no” e “pelo” desejo do Outro.

Lacan (1949/1998) sustenta o posicionamento do sujeito no mundo a partir do seu reconhecimento pelo Outro através da especularidade. No texto “O estágio do espelho como formador da função do eu”, Lacan apresenta o primeiro momento do advir do sujeito, destacando o que da ordem da linguagem, do inconsciente e do Outro faz relação com a constituição subjetiva. O estágio do espelho marca, pois, o início do processo psíquico em direção à subjetivação. Há um momento nesse estágio quando a criança se constitui como unidade em torno da imagem do seu próprio corpo. A criança se identifica consigo mesma pela primeira vez, promovendo, assim, a estruturação do eu.

Inicialmente, a criança entende o seu corpo numa dispersão imaginária; quer dizer, um corpo fragmentado, e não ainda como uma unidade. Segundo Lacan (1949/1998), nesse momento, a criança está assujeitada ao registro imaginário, no qual ela está imersa em uma experiência de confusão entre si e o outro, não discernindo, pois, o que é dela e o que é do outro, quem é ela e quem é o outro. É importante salientarmos, como pontua Lacan, que tanto a criança quanto o Outro – num primeiro momento, presentificado pela mãe – experienciam uma indistinção de imagens.

Em um segundo momento do estágio do espelho, através do olhar do outro, via espelho, a criança confirma a totalidade do seu corpo. O outro, seja o pai, a mãe ou outrem,

nomeia para a criança o que ela está vendo: partes do seu corpo, mostrando a ela que a imagem no espelho é sua mediante a denominação de seu nome próprio. Isso quer dizer que o sujeito precisa do olhar do outro para formar a própria imagem. Posterior e gradativamente, a criança identifica a própria imagem como sendo sua, assumindo-a como tal. Nas palavras de Lacan (1949/1998):

Esse desenvolvimento é vivido como uma dialética temporal que projeta decisivamente na formação do indivíduo: o *estádio do espelho* é um drama cujo impulso interno precipita-se da insuficiência para a antecipação – e que fabrica para o sujeito, apanhado no engodo da identificação espacial, as fantasias que se sucedem desde uma imagem despedaçada do corpo até uma forma de sua totalidade que chamaremos de ortopédica – e para a armadura enfim assumida de uma identidade alienante, que marcará com sua estrutura rígida todo o seu desenvolvimento mental. (p. 100, grifo do autor).

O estágio do espelho tem, pois, a função de reconhecimento do próprio corpo enquanto totalidade e unidade, reconhecimento de si próprio, através do olhar de quem nomeia o corpo para a criança. Nesse estágio, ocorre uma transformação produzida no sujeito da imagem de corpo, até então fragmentado, para corpo unificado. O corpo despedaçado passa a ser reconhecido pela criança em sua totalidade, o que significa uma imagem assumida como sendo sua. Mas, para que esse processo ocorra, para se ter um corpo, é preciso que este seja atravessado pelo Outro. Especificamente, é necessário o olhar do Outro para a constituição subjetiva via especularidade. O olhar da mãe, enquanto o primeiro Outro, é significativo na constituição do corpo da criança, ao conceder significantes que constituirão o sujeito enquanto ser falante, inserido no campo da linguagem e na cultura. (Lacan, 1949/1988).

Ressaltamos que a articulação entre corpo e olhar dos pais diz respeito ao corpo enquanto realidade orgânica e o olhar dos pais enquanto investimento libidinal, e não como visão. O olhar ao qual nos referimos é o olhar investido libidinalmente; quer dizer, o olhar que funda o corpo do sujeito. Olhar que possibilita o que ainda não está apresentado, mas pode emergir através da antecipação significativa efetuada pelos pais em relação ao bebê. A linguagem entra, então, como hiância para unir corpo e imagem. Através da inserção da linguagem, o sujeito se reconhece enquanto totalidade: corpo e imagem enlaçados. (Vorcaro & Calzavara, 2018).

Nesse momento, o sujeito passa a ser afetado pelo desejo do Outro. Além disso, Lacan (1949/1998) esclarece que o estágio do espelho possibilita a inserção da criança no mundo

social e cultural do qual ela faz parte. A partir daí, inserida na linguagem, a criança entra na civilização e na cultura.

O que se forma no estágio do espelho é o Eu Ideal<sup>15</sup>, correspondente à formação narcísica; quer dizer, àquilo que o sujeito gostaria de ter sido. O Eu Ideal está tomado pelas expectativas tanto sociais quanto dos pais. Desse modo, o sujeito procura responder da forma como o outro espera dele, pois acredita poder completá-lo. (Roudinesco & Plon, 1998).

Torna-se necessário esclarecer que os conceitos de Ideal do Eu e Eu Ideal são conceitos freudianos, que surgiram a partir da teoria do narcisismo, em 1914, e foram reformulados por Lacan (1953-1954/2009), em seu seminário “Os escritos técnicos de Freud”, no qual Lacan debruça-se sobre o estudo do narcisismo e diferencia o Eu Ideal (*Ideal-Ich*) do Ideal do Eu (*Ich-Ideal*). No ensino de Lacan, o Eu Ideal é uma instância imaginária, a imagem no espelho; já o Ideal do Eu se constitui através da introjeção simbólica.

Vorcaro e Calzavara (2018) nos lembram que, para Freud, o Eu Ideal se apresenta como “um ideal narcísico onipotente.” (p. 34). Da mesma maneira, compreende uma identificação primária com um outro semelhante, a mãe. Assim, o ideal projetado para si corresponde ao ideal narcísico perdido na infância, momento quando ele próprio era o ideal.

Esclarecemos que, através do olhar do outro, essa imagem ideal narcísica já não se sustenta. Dessa forma, surge o Ideal do Eu, instância secundária, que substitui o modelo de referência do eu, até então totalmente vinculado ao olhar do outro, permitindo o acesso do sujeito a outros objetos de amor, admiração e desejo. Recorremos às palavras de Freud (1933/2006), a fim de elucidar o Ideal do Eu como sendo

(...) aquilo com que o eu se compara, ao que ele aspira e cuja reivindicação ele se esforça para satisfazer através de um aperfeiçoamento cada vez maior. Não há dúvida de que esse ideal do ego é o precipitado da antiga imagem dos pais, a expressão de admiração pela perfeição que a criança então lhe atribuía. (p. 70).

Desse modo, o sujeito, ao se comparar com o outro, esforça-se para alcançar o ideal almejado por ele, que é, também, aquilo que ele crê ser o esperado pelo Outro. Ainda segundo Freud (1933/2006), o Ideal do Eu recebe influências do meio ambiente, tomadas como exigências impostas ao eu, que não são possíveis de serem alcançadas, pois estão no campo

---

<sup>15</sup> Eu Ideal e Ideal do Eu são conceitos freudianos, encontrados no texto “Novas conferências introdutórias sobre a psicanálise, Conferência XXXI: A dissecação da personalidade psíquica” (Freud, 1933), conceito posteriormente reformulado por Lacan, em 1954.

do ideal. Esse postulado freudiano nos aproxima do que ocorre na instituição escolar atual. O aluno sintomático parece ser aquele que toma para si a exigência ideológica atual de desempenho como um ideal a ser alcançado, acreditando que, se assim o fizer, terá o reconhecimento dos pais, da escola, dos colegas e social. Todavia, como adverte Freud, o ideal não é possível de ser atingido.

Esclarecidos os conceitos de Eu Ideal e Ideal do Eu na teoria freudiana, recorreremos ao ensino de Lacan. Na perspectiva lacaniana, como nos mostram Vorcaro e Calzavara (2018), no momento quando a criança se afeiçoa à referência do olhar do Outro no espelho se dá o surgimento do seu Eu Ideal, aquele que o sujeito deseja transigir.

Para explicar o Ideal do Eu na teoria lacaniana, recorreremos a Roudinesco e Plon (1998), que pontuam o Ideal do Eu como o Outro enquanto falante na medida em que mantém uma relação simbólica com o eu. Dito isso, compreendemos o Eu Ideal como uma instância imaginária; quer dizer, a imagem projetada no espelho, imagem que necessita do olhar para se constituir. Para isso, é necessária a entrada no campo simbólico regida pelo Ideal do Eu. O Ideal do Eu aparece como efeito de uma introjeção simbólica, o que pressupõe que, a partir da identificação com o Outro, é possível a passagem do eu especular para o eu social bem como o estabelecimento de laços amorosos e sociais.

Silva e Calzavara (2016) nos auxiliam na compreensão da teoria lacaniana da constituição subjetiva. As autoras elucidam que, posteriormente ao momento da confusão de imagens entre criança e mãe, “ao se reconhecer na relação com o outro, a criança recupera sua unidade corporal e se estrutura como Eu por meio dessa identificação primordial” (p. 89). As autoras salientam que a estruturação psíquica do Eu ocorre pela dimensão imaginária, o que pressupõe a alienação do Eu ao outro; quer dizer, o Eu encontra-se no campo do imaginário. As autoras esclarecem, ainda, que a construção imaginária se encontra submetida à dimensão do Outro; ou melhor, à ordem simbólica. Sendo assim, “o advento da subjetividade se coloca irreduzivelmente submetido à dimensão do Outro na dimensão da linguagem” (p. 89). Isso posto, é possível compreender a função do Outro na inserção do sujeito na linguagem e, portanto, sua importância na constituição do sujeito. O acesso ao simbólico ocorre no segundo momento do processo de subjetivação, permitindo o fim da relação especular e alienante da criança com a mãe.

Em 1960, Lacan avançou seu ensino sobre a constituição subjetiva no que se refere à diferenciação entre identificação simbólica e imaginária na constituição do corpo, ambas provenientes do estágio do espelho.

A década de 1960 marca o início do segundo ensino de Lacan para além da releitura da obra freudiana, mas sustentado pelos conceitos freudianos. Em seu segundo ensino, Lacan evidencia a inserção da clínica do real. Nesse segundo momento, a noção de sujeito passa a ser pensada a partir das operações de alienação e de separação, cruciais para o advir do sujeito, o que implica a sua relação com o Outro, sendo este definido como “o lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito” (Lacan, 1964/1998, p. 193-194). A partir dessa definição, compreendemos como o sujeito está localizado na linguagem, marcado pelo significante que vem do Outro. O sujeito é, pois, sustentado a partir de seu encontro com a linguagem. A linguagem precede e determina o sujeito no mundo. Através dela, a criança se torna sujeito, como já postulado. Roudinesco e Plon (1998) trazem à luz o conceito de linguagem: “A linguagem não é um instrumento, mas a condição de produção de qualquer forma de comunicação”. (p. 559).

Retomando a discussão concernente à alienação em Marx e em Lacan, podemos localizar os efeitos do processo de alienação vinculado às relações sociais tanto na concepção marxista quanto lacaniana. Podemos aproximar a marca advinda da primeira relação sujeito-Outro no que se refere à teoria marxista da alienação. Na tentativa de se reconhecer através do olhar do Outro, o sujeito se aliena no desejo do Outro. Sendo assim, o sujeito alienado pode ser definido como aquele que não vai ao encontro do seu desejo, pois está submetido ao desejo do Outro na tentativa de ser reconhecido pelo Outro.

Marx (1844/2004) destaca o sujeito alienado como aquele que permanece como objeto do mercado, sendo obediente à ordem de produção contínua sem usufruir daquilo que produz. A partir disso, pensamos que, de forma semelhante, o aluno recebe a demanda da instituição escolar de ter disciplina e desempenho como um imperativo; ou seja, uma ordem a ser cumprida para que ele tenha um lugar de reconhecimento diante da escola, dos pais e da sociedade.

A fim de esclarecer a noção de alienação na Psicanálise, remetemo-nos ao ensino lacaniano. Na orientação lacaniana, a alienação juntamente com a separação são duas operações lógicas da constituição do sujeito enunciada por Lacan no ano de 1964. Na alienação, tem-se a relação do sujeito com o Outro, na qual ele ocupa a posição de objeto do

desejo do Outro, o que significa responder à demanda do Outro, sendo este o “lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito, é o campo desse vivo onde o sujeito tem que aparecer.” (Lacan, 1964/2008b, p. 200). Ressaltamos que o Outro de que se trata está na ordem simbólica e concerne ao vínculo entre sujeito e desejo, pois o Outro pode ser compreendido como o lugar onde o sujeito se constitui, a princípio alienado a ele e, posteriormente, separado dele, mas capturado pelos significantes fornecidos pelo Outro. Esses significantes constituem o sujeito enquanto tal em sua singularidade.

Sustentado pelo ensino lacaniano, Nascimento (2010) explica:

O processo de alienação é correlativo ao fato do encontro do indivíduo com a linguagem, com uma linguagem que o precede, que aí estava antes de ele existir. Uma linguagem cujas regras e códigos estão já definidos, não tendo tido o sujeito nenhum papel em sua constituição. (p. 1).

De acordo com o autor, as regras e os códigos são exteriores ao sujeito, porque já existem antes de o sujeito emergir. Tais regras correspondem às leis que vêm do Outro, quem ensinará a criança a se valer da linguagem, pois é o Outro que proporciona os significantes para que o sujeito se sirva deles. O Outro atende às necessidades básicas da criança, como a fome, por exemplo, eliminando, então, o desconforto causado pela tensão da necessidade da criança. Para além de suprir as necessidades da criança, o Outro intervém com a sua palavra possibilitando, assim, a inserção da criança na ordem simbólica. Através da palavra, o Outro fornece significantes à criança, os quais permitem o seu acesso à linguagem.

Nascimento (2010) nos adverte que Lacan propõe a articulação entre sujeito e Outro como um conjunto de forma que no conjunto do Outro estão alojados os significantes e símbolos da linguagem, enquanto o conjunto do sujeito encontra-se vazio até a interseção entre os dois conjuntos, quando o sujeito adquire significantes pertencentes ao Outro. Quer dizer que o “(...) encontro com o Outro significa precisamente que o sujeito é criado pelo fato desse encontro, pelo fato de que ele toma um significante (S1) do Outro e o utiliza para se representar junto aos outros significantes (S2)” (p. 3). Isso significa que há um Outro que antecede o advir do sujeito. Desse modo, a partir da nomeação que advém do vazio, da ausência, o sujeito funda-se enquanto tal. O autor sublinha que os significantes, primeiramente, distinguem o que pertence ao sujeito e o que está ausente.

Para que o sujeito possa advir, sublinha Lacan (1964/2008b), faz-se necessária a separação, operação simbólica fundamental para que o sujeito, assim descolado do desejo do Outro, possa emergir com o seu desejo. De acordo com Lacan, o sujeito advém como um efeito da articulação S1-S2. De outra maneira, o sujeito se identifica com o traço significante aportado pelo Outro materno. Sabemos, com Lacan, ser impossível o sujeito ser todo representado no Outro, pois sempre há uma perda, um resto. A partir da falta, surge o sujeito dividido, marcado por uma barra – \$, o que equivale ao sujeito alienado na linguagem. Sublinhamos que a falta fundamental, quer dizer, a falta primeira, coloca o sujeito em movimento no encontro ao seu desejo.

Na separação, segunda operação proposta por Lacan (1964/2008b), o sujeito alienado à linguagem passa, também, a estar alienado ao Outro como desejo, que, como postulado, necessita do Outro, para que o sujeito nela se integre. Ressaltamos que o Outro aparece enquanto presença e enquanto barrado, o que significa que ele aparece, também, como faltoso. Esclarecemos que o desejo do Outro provoca aquilo que causa o desejo da criança; ou seja, o objeto causa de desejo, representado pelo objeto *a*. Destacamos que o objeto *a*, a que estamos nos referindo, é entendido como o que resta quando a suposta unidade entre mãe e filho se rompe. Desse modo, o sujeito, agora dividido, permanece apoiado na ilusão de totalidade, desconsiderado de sua divisão. Assim o faz ao apegar-se ao objeto *a*. Cada sujeito tem a sua forma particular de se relacionar com o objeto *a*. Sobre a relação de objeto, Silva e Calzavara (2016) esclarecem:

É importante demarcarmos que essa relação de objeto nos diz da relação que o sujeito enfrenta com o mundo, apontando que cada sujeito tem com o objeto uma relação particular. Esse objeto tem a função de mascarar uma angústia fundamental que se coloca como base na relação do sujeito com o mundo. (p. 91).

As autoras esclarecem que a angústia proveniente da falta fundamental acompanha o sujeito por toda a vida e que ele busca, em sua particularidade, a maneira de tentar tamponá-la e de se relacionar com o mundo. Colocamos em relevo que a falta primordial é instaurada a partir do Outro.

Nas palavras de Lacan (1968-1969/2008), “(...) o Outro, esse grande Outro em sua função, tal como já a abordei, não encerra nenhum saber que se possa presumir, digamos, que um dia seja absoluto.” (p. 61). Lacan nos ensina que é possível barrar a voracidade do Outro. Isto é, a partir do trabalho do psicanalista, é possível desconstruir o Outro em sua consistência

totalizante, o que implica o trabalho de separação. Orientados pelo ensino lacaniano, apostamos que uma das direções do trabalho do psicanalista seja questionar o saber absoluto do Outro, a fim de que haja espaço para o saber do sujeito aparecer.

Vimos que o sujeito busca amparo e segurança na ideologia social<sup>16</sup>, uma vez que ela proporciona, de forma ilusória, a satisfação e ideia de pertencimento a um lugar na sociedade e, podemos dizer, no desejo do Outro. Sobre isso, Crespo (2012) nos lembra que Freud estipulou que ideologia alguma é capaz de proporcionar felicidade ao homem, tampouco promover a satisfação completa, pois há uma diferença entre a satisfação obtida e a satisfação esperada. Segundo ele, “Lacan ratificou e refinou essas proposições freudianas. Postulou que a falta de que se alimenta o desejo decorre da lógica do significante, sendo realmente irreduzível.” (p. 132). O autor prossegue esclarecendo que o significante como tal barra o gozo, mas também introduz a dimensão da perda. O capitalismo opera, assim, de forma a encobrir o efeito estrutural da perda na medida em que o indivíduo, no capitalismo, busca acumular bens e informação na tentativa de tamponar a falta. Crespo (2012) destaca, ainda, que, a partir dessa ilusão de satisfação e completude, o capitalismo reduz o sujeito à servidão, que o alimenta e, podemos dizer, o aliena.

Em 1968, Lacan anunciou que a totalização do gozo e do saber é impossível. Dito isso, compreendemos que a promessa do discurso capitalista é ilusória e aliena o sujeito, porque falta uma estrutura impossível de ser satisfeita, como postulou Freud e sublinhou Lacan. No “Seminário Livro 4”, Lacan (1956-1957/1995) afirma ser a falta “(...) a própria mola da relação do sujeito com o mundo.” (p. 35); quer dizer, é a partir da instauração da falta que o sujeito pode vir a desejar e a fazer laço.

De acordo com Lacan (1964/2008b):

Uma falta é, pelo sujeito, encontrada no Outro, na intimação mesma que lhe faz o Outro por seu discurso. Nos intervalos do discurso do Outro, surge na experiência da criança o seguinte, que é radicalmente destacável – ele *me diz isso, mas o que é isso que ele quer?* (p. 209, grifo do autor).

Lacan (1964/2008b) esclarece que, ao interrogar o que o Outro quer, a criança está submetida ao desejo do Outro; portanto, na posição de objeto desse Outro. Nesse momento, a criança está envolvida com o enigma do desejo do Outro. Assim, ela tenta responder à pergunta “*O que ele quer de mim?*” posicionando-se enquanto objeto do Outro. A partir disso,

---

<sup>16</sup> Ver capítulo 1, intitulado “A instituição escolar: percurso pela ideologia dominante”, item 1.2: “Ideologia e método de ensino nas escolas na atualidade”.



acreditamos que o aluno sintomático não corresponde ao ideal da instituição escolar – disciplinado e com bom desempenho – e, por não conseguir responder a esse ideal, ele, submetido ao desejo do Outro, faz sintoma. Acreditamos que, nesse momento, o aluno indaga o que a escola e os pais querem dele e encontra como resposta: ter bom desempenho na escola para ser aprovado nos exames de ingresso à universidade. Ratificamos que não são todos os alunos que respondem com sintoma. Se fizéssemos tal afirmação, estaríamos no campo da generalização, diferente do que a Psicanálise se ocupa: a escuta do um a um. Mais ainda, o não cumprimento da demanda de disciplina e desempenho coloca em evidência a impossibilidade da sustentação do ideal da instituição escolar e atesta a falta, a não possibilidade de completude; ou melhor, o aluno enquanto sujeito em sua particularidade.

Nesse ponto, detectamos, na escola atual, a predominância do discurso do mestre moderno; ou seja, o discurso capitalista, que estabelece a aquisição do material didático como ferramenta necessária para o sucesso do aluno nos exames de ingresso às universidades. Porém, comprar a apostila de determinado sistema de ensino e estudar na escola parceira de tal sistema não garantem o bom desempenho do aluno. O mal-estar advindo disso nos remete à relação anteriormente citada sobre a operação de alienação, que nos conduz à compreensão desse processo tanto na perspectiva psicanalítica quanto na perspectiva marxista. Isso porque o aluno, ao responder ao ideal escolar, está, poderíamos dizer, duplamente alienado, uma vez que ele acaba por responder à demanda do mestre contemporâneo – o capitalismo, o qual diz que a solução para o sucesso é a produção; isto é, o desempenho conquistado através da aquisição do material didático.

Por esse viés, Crespo (2012) destaca que, no capitalismo, há uma competição de quem produz mais, melhor e mais rápido, o que nos remete ao que ocorre na ideologia atual pautada pelo desempenho: produzir mais, ser o melhor, destacar-se e ser mais rápido. Podemos evidenciar o discurso escolar da atualidade ancorado na ideologia social vigente, já que, do aluno, é exigido ter bom desempenho na escola para conseguir ingressar na universidade, onde as vagas são limitadas. É preciso, pois, se destacar para consegui-la e, posteriormente, conquistar um lugar de destaque no mercado de trabalho.

A fim de clarear a proximidade entre a ideia marxista e a lacaniana sobre a alienação, recorremos a Poli (2005), que traz à luz a explicação de Marx a respeito do funcionamento do mecanismo do sistema capitalista de produção regido pelo capital como transformando o indivíduo em mero instrumento de produção a serviço desse sistema; ou seja, em objeto. Ao

ocupar tal lugar, designado pelo sistema capitalista e ancorado na busca por reconhecimento social, o homem perde a sua singularidade, pois se situa na demanda do Outro. Isto é, sustentado pela ideologia vigente, o sujeito fica imerso na busca de um lugar de reconhecimento social sem se haver com o seu desejo. Desse modo, encontra-se alienado.

Ancorada no ensino laciano, Poli (2005) define a alienação como “o empobrecimento do homem por meio de uma despossessão do ser.” (p. 141). Ou seja, alienar significa retirar-se enquanto sujeito desejante em prol de ser reconhecido no desejo do Outro. Nesse aspecto, a ideia de Marx aproxima-se da visão laciana, na qual o sujeito alienado é aquele que vai ao encontro do desejo do Outro, pois, ao questionar “o que ele quer de mim”, o sujeito busca ser amado e reconhecido pelo Outro. A respeito disso, Poli (2005) explana:

(...) a relação especular entre os homens, relação de alienação e reconhecimento, tem a condição de determiná-los como semelhantes – denegando a diferença – e atribuí-los um valor – a pertença ao ‘gênero humano’. Porém, se essa determinação é necessária à condição humana, ela produz o sujeito Paulo, assim como Pedro, como objetos próprios para o mercado, isto é, como ‘valor de troca’. (p. 145).

A partir do exposto pela autora, consideramos a relação homem e mercado bem como sujeito e Outro marcadas pela troca. Tais relações implicam a alienação do homem em troca de ser reconhecido pelo mercado e pela sociedade. Essas relações têm um valor integrador à medida que o homem produz a serviço do mercado e se sente pertencente à sociedade, quando, na verdade, está submetido à ordem de produção constante como mera ferramenta do mercado. O homem, na contemporaneidade, de acordo com os ideais capitalistas sobre seu valor na sociedade, tem se amparado na crença de que seu valor no mercado é medido pelo seu desempenho; ou seja, o quanto é produzido por ele para incrementar o capital. Dessa maneira, a ideologia social dominante, pautada pela incessante busca de sucesso no mercado de trabalho, convoca o sujeito a acreditar que ter desempenho para adquirir o sucesso esperado o leva, assim, a ter um lugar na sociedade. Porém, o que se apresenta a nós no que concerne a essa questão é a alienação, muito peculiar a esse processo, que leva o sujeito a se incluir no social, respondendo a uma ideologia avassaladora. Por outro lado, interessam ao psicanalista as manifestações de mal-estar dos sujeitos submetidos a tal ideologia. Dessa forma, o analista pode propiciar algum espaço para o surgimento de singularidades.

### 3.2 Sujeito e sintoma

Vimos, com Freud (1932/2006b), na “Conferência XXXV: A questão de uma *Weltanschauung*”<sup>17</sup>, que a submissão à ordem social, qualquer que seja ela, implica a presença de mal-estar: tributo inevitável do sujeito. A partir do ensinamento freudiano, acreditamos que os ideais proporcionam uma segurança ilusória para o desamparo do sujeito à medida que ele fica submetido a verdades da ordem social já existentes sem questioná-las. Ao propor um ideal igualitário, o qual o sujeito almeja alcançar para ser reconhecido no âmbito social, a ideologia impossibilita a imersão na subjetividade, pois, se ela emergir, o funcionamento social poderia vacilar.

O não funcionamento ideal do sistema se faz evidente através do sofrimento do sujeito, que faz sintoma frente ao mal-estar advindo da sua relação com o Outro. Acreditamos que o analista opera no lugar onde o sistema atesta o seu não funcionamento, acolhendo e escutando o sofrimento do sujeito frente ao mal-estar de suas relações. Desse modo, os sintomas e o mal-estar da relação sujeito-instituição denunciam o não funcionamento do sistema, o que significa o fracasso do ideal social e inclui a instituição escolar e seu ideal de desempenho do aluno. O sujeito não é uma mercadoria, como adverte Marx (1844/2004, 1867/2011), não é um objeto, mas sim um sujeito dotado de desejo. Isso nos faz pensar tanto no aluno quanto nos pais, que adquiriram a apostila e com ela a promessa de o filho ingressar na universidade como sendo ferramentas necessárias para o funcionamento do sistema capitalista. Pautado na ideologia social atual, o sujeito se debruça para alcançar o ideal de desempenho almejado. Sabemos que nem sempre a conquista desse ideal é possível. Diante disso, o sintoma do sujeito surge como uma forma de resposta à tentativa de sua adequação à ordem social.

Sabemos, com a Psicanálise, que o sintoma é um conceito que passou por modificações ao longo da obra de Freud e, posteriormente, no ensino de Lacan. Dentre eles, temos o sintoma como a manifestação do inconsciente, que expressa algo particular de um conflito psíquico. O sintoma diz da relação que o sujeito estabelece com o Outro e sua tentativa de organização subjetiva. (Maia, Medeiros, & Fontes, 2012). Em outras palavras, situamos o sintoma como uma solução singular que o sujeito encontra para dar um destino ou

---

<sup>17</sup> Para maior esclarecimento, ver capítulo 1, item 1.2, intitulado “Ideologia e método de ensino nas escolas na atualidade”.

uma representação para aquilo que ele não consegue dizer de outra forma e, mais além, para sustentar seu lugar no mundo.

Recorremos, primeiro, a Freud e, em seguida, a Lacan na definição de sintoma, conceito de suma importância para a Psicanálise. Freud (1916/2006a) percebe que o sintoma representa uma mensagem cifrada, necessitando, então, de interpretação analítica. O pai da Psicanálise observou que há um sentido velado para além do que o sintoma aparenta, sendo, pois, uma expressão particular de um conflito psíquico. Por ser uma formação do inconsciente, representa um conteúdo recalçado, que insiste em se manifestar. De acordo com Freud, a construção do sintoma funciona como uma troca; quer dizer, o sintoma substitui um processo psíquico que deveria ocorrer, mas não ocorreu, ficando, assim, no inconsciente. Desse modo, “(...) a partir dos processos interrompidos, que de alguma forma foram perturbados e obrigados a permanecer inconscientes – o sintoma emergiu.” (p. 287).

A princípio, Freud (1916-1917/2006) define o surgimento do sintoma a partir do trauma psíquico, proveniente da vida infantil, como expressão do recalçado. Isso quer dizer que o sujeito sofre um trauma psíquico no período da infância, que será recalçado, mas retornará como sintoma. Posteriormente, o sintoma passa a ser concebido via teoria da fantasia; quer dizer, o sintoma está relacionado à realização de uma fantasia de caráter sexual. O sintoma torna-se uma satisfação substituta da série de fantasias bem como de recordações traumáticas do início da vida sexual. Nas palavras de Freud, “partindo daquilo que, agora, são fantasias inconscientes, a libido movimenta-se para trás até às origens dessas fantasias no inconsciente – aos seus próprios pontos de fixação” (p. 375).

No curso de sua investigação, em 1923, Freud avançou na teoria do sintoma. Nesse momento, estamos diante da segunda tópica do aparelho psíquico. Nela, surgem os elementos Id, Ego e Superego em seu funcionamento dinâmico e simultâneo no aparelho psíquico, no qual os elementos inconsciente, pré-consciente e consciente passam a ser qualidades psíquicas.

Destarte, o sintoma ganha outro estatuto na teoria freudiana para além de mensagem passível de interpretação: o sintoma como satisfação pulsional, o que significa que há uma satisfação inconsciente na manutenção do sintoma. Conforme Dias (2006), o sintoma é, também, “a via indireta de satisfação pulsional, uma satisfação substitutiva, deformada e irreconhecível, sentida como sofrimento e geradora de desprazer e angústia.” (p. 402). Mais além, em 1930, o conceito de sintoma avançou com ênfase na pulsão de morte, responsável

pela repetição<sup>18</sup>, o que significa que algo proveniente do recalçado insiste em retornar a um lugar de sofrimento e desprazer, “que faz o sujeito gozar de seu mal-estar, traçando as vias por onde circula. A necessidade de repetir a mesma coisa é onde se situa o recurso de tudo aquilo que se manifesta do inconsciente sob a forma de reprodução sintomática.” (Dias, 2006, p. 402). A autora nos mostra que, ao repetir, o sujeito, via processo psíquico, revive sentimentos, pensamentos e atos ao longo da vida, pois são fontes geradoras de prazer.

Situado o percurso freudiano em sua construção do conceito de sintoma, recorreremos ao ensino lacaniano, a fim de trazer à luz os avanços desse conceito. Ressaltamos que Lacan se ampara na teoria freudiana para tratar e recriar o conceito de sintoma ao longo do seu ensino. Ao longo de seu ensino, Lacan revigora o ensino freudiano ao sublinhar que há um ponto indecifrável do sintoma, aquilo que não se apreende do traumático.

Desse modo, em 1953, Lacan desenvolveu o conceito de sintoma como sendo estruturado pela linguagem, pois é regido por suas leis. Dessa maneira, situou o sintoma como dirigido ao Outro, sendo este o lugar que confere sentido ao sujeito medida que dá significado ao seu sintoma.

A princípio, o sintoma é descrito, no ensino lacaniano, em sua dimensão simbólica, o que pressupõe que ele se fundamenta na existência do significante. Seguindo a experiência clínica de Freud de que o sintoma persiste mesmo após sua interpretação, Lacan (1953/1998) caminha no sentido de compreender o sintoma não apenas em sua dimensão simbólica, mas como algo que resta após o encadeamento significante ser desvelado. Desse modo, Lacan (1953/1998) postula que, para o sintoma ser decifrado, como propõe Freud, faz-se necessária a articulação das cadeias significantes. Isto é, é preciso desdobrar os significantes recalçados ligados ao sintoma. A partir dessa explanação, Dias (2006) formula:

É nos sonhos, nos lapsos do discurso, nas distorções, nas lacunas e nas repetições do sujeito, assim como em seus sintomas, que temos que ler o traço apagado do significante recalçado, que emerge na linguagem particular que apreende o desejo inconsciente e que abriga inadvertidamente um sentido – o do conflito recalçado – determinando a maneira pela qual o discurso do sujeito se organiza. (pp. 402-403).

Segundo a autora, há um nó de significantes sucessível de ser desfeito através da escuta e da interpretação. Isso implica que, assim, é possível ter acesso à cadeia significante capaz de nos aproximar da subjetividade de cada sujeito, compreendendo que algo do

---

<sup>18</sup> Conceito elaborado por Freud, em 1914, em seu texto “Recordar, repetir e elaborar”.

recalcado é irreduzível. Todavia, é possível detectar significantes provenientes do Outro, ao qual o sujeito está alienado.

No seminário “A transferência”, Lacan (1960/2010) explica o sintoma, baseado na experiência clínica, enfatizando que o sintoma conecta o sujeito ao seu desejo. Nas palavras de Lacan:

O que a experiência analítica nos ensina em primeiro lugar é que o homem é marcado, é perturbado por tudo aquilo a que se chama sintoma – na medida em que o sintoma é aquilo que o liga aos seus desejos. Não podemos definir-lhe o limite nem o lugar – por satisfazer isso sempre, de alguma maneira, e, o que é mais, sem prazer. (pp. 262-263).

A partir do esclarecimento de Lacan, entendemos que o sintoma do sujeito está vinculado ao seu desejo; quer dizer, o sintoma aponta para a sua subjetividade, suas particularidades, aquilo que diferencia um sujeito do outro.

Seguindo a trilha de Lacan, em 1966, o sintoma foi definido como uma metáfora; ou melhor, uma invenção criada pelo sujeito para substituir aquilo que ele não consegue dizer de outro modo e se recusa a saber sobre si. Desse modo, o sintoma revela a verdade do sujeito. (Lacan, 1966-67/2008b)

A partir da obra de Freud e do ensino de Lacan, podemos dizer que, para a Psicanálise, o sintoma diz da relação que o sujeito estabelece consigo e com o Outro e suas implicações. Sendo assim, o sintoma é particular; quer dizer, a manifestação sintomática se dá para cada sujeito de um modo diferente, pois cada um responde à sua maneira diante da demanda do Outro. Então, a solução para o conflito psíquico, o que abarca as relações do sujeito consigo e com o Outro, não pode ser generalizada, mas sim requer uma escuta singular.

Isso posto, na instituição escolar, um sintoma recebe a mesma interpretação para todos os alunos que o apresentam. Dessa forma, a instituição escolar busca soluções generalizadas na tentativa de eliminar o sintoma desses alunos; ou seja, serve-se de respostas, as quais funcionam com todos os alunos que apresentam o mesmo sintoma. Para exemplificar, lembramos da nossa prática em uma escola particular, na qual todos os alunos que se distraíam na aula eram nomeados de alunos com TDAH e tratados, então, todos da mesma maneira: recebiam atividades extras especiais na busca por alcançar a média escolar e tinham o direito de fazer as provas em sala separada da sua turma. Sabemos que o sintoma para a Psicanálise não se trata disso. Assim, o psicanalista entende que o sintoma de cada um desses alunos carrega algo de particular. Portanto, cabe escutar cada um deles para compreender o

que há de mal-estar na sua relação com o outro, seja este o professor, a instituição escolar, os pais ou a sociedade.

Mais além, podemos dizer que a singularidade do aluno aparece no modo como ele lida com a ideologia dominante. O aluno mostra, com seu sintoma, um mal-estar frente à impossibilidade de alcançar o ideal de disciplina e desempenho imposto pela ideologia atual. Na tentativa de tamponar os efeitos da falta, o sujeito se apega à ideologia dominante para lidar com o real da falta. Ao mesmo tempo, não corresponder ao ideal, coloca a falta em evidência.

A partir disso, podemos pensar o trabalho do psicanalista frente ao discurso escolar de disciplina e desempenho dos alunos partindo da pergunta: como permitir que a subjetividade do aluno encontre espaço em uma instituição escolar? Apostamos que uma das direções do trabalho do psicanalista é auxiliar na operação de separação do sujeito desse Outro totalitário e absoluto, ao qual o aluno, que apresenta sintomas de indisciplina e baixo desempenho, parece buscar responder. Apostamos que uma das funções do psicanalista seja, portanto, auxiliar o sujeito a separar-se do Outro, para que o sujeito não fique alienado ao desejo do Outro; mais ainda, fixado naquilo que ele acredita ser o que se espera dele.

Orientada pelo ensino laciano, Dias (2006) nos auxilia a refletir a respeito do papel do psicanalista. A autora elucida que, a partir da fala do sujeito, é possível localizar o seu desejo e a verdade do inconsciente nele oculta. A fala “deixa escapar, para além do vazio do seu dizer, o apelo do sujeito à verdade, que já está inscrita em alguma parte no inconsciente.” (p. 403). Pela fala, os significantes recalcados emergem e o nó das significações pode se desfazer possibilitando ressignificações.

Compreendemos sujeito, sintoma, ideologia e capitalismo como sendo noções interligadas, principalmente quando permeiam a instituição escolar. Já vimos a ideologia social vigente, amparada no discurso capitalista, e sua implicação no sintoma do sujeito. Isso posto, faz-se necessário compreender melhor a relação entre o sintoma do sujeito e o capitalismo. Para isso, recorreremos ao texto “Como Marx inventou o Sintoma?”, no qual Zizek (1996/2000) trabalha com os conceitos freudiano e laciano sobre a formação do sintoma, para explicar sua interface com as construções ideológicas acerca da relação que a sociedade mantém com a mercadoria. Assim sendo, o autor busca explicitar a construção sintomática como resposta às demandas sociais. Para isso, Zizek retoma a leitura feita por Marx a respeito do movimento e dos fenômenos que emergem frente à confusão da evolução e das

experiências do homem em sua relação com o capital, que parece transcender o caráter de sua forma original de objeto.

Zizek (1996/2000) retoma a afirmação de Lacan, no “Seminário 17”, de que foi Marx quem inventou o sintoma, pois o filósofo já enxergava que a relação de trabalho causava mal-estar. Para explicar melhor, o proletariado é uma classe particular, fundamental na produção e na distribuição da mercadoria, mas, ao mesmo tempo em que faz parte do processo, encontra-se excluído, uma vez que não usufrui daquilo que produz. O autor faz uma analogia à teoria de Freud, na qual o sintoma aparece quando o sujeito se encontra dividido entre aquilo que ele quer, aquilo que ele deseja e aquilo que ele faz.

Seguindo adiante, o autor indica a noção de liberdade sendo, na verdade, transformada em escravidão como pontuamos anteriormente sobre a dialética hegeliana. O homem acredita ser livre, mas está a serviço do sistema capitalista. O movimento de formalizar e universalizar gera contradição e paradoxos, o que produz sintoma de acordo com o autor. Dito de outro modo, o sintoma introduz a exceção à regra universal, colocando, pois, a subjetividade em evidência, denuncia a não universalidade dos sujeitos e coloca em evidência a subjetividade. A Psicanálise, então, nos ensina que o sintoma representa uma recusa do sujeito em se enquadrar no todo, fruto das aspirações totalizantes dos discursos ideológicos. (Zizek, 1996/2000).

Vimos que o sintoma do aluno gera mal-estar na escola, já que atesta o não funcionamento institucional no campo do ideal de disciplina e desempenho dos alunos. O aluno que não corresponde a esse ideal é visto no interior da instituição escolar como alguém que não se adequa ao sistema. Dessa maneira, esse aluno responde com dificuldades escolares que se enquadram, na percepção dos professores, como problemas dos alunos. No entanto, para a Psicanálise, o que vemos se manifestar nesses alunos são sintomas que se apresentam como uma solução particular; quer dizer, uma manifestação de cada sujeito. Essa solução alcançada por meio dos sintomas traz à tona a subjetividade do aluno e a não possibilidade da universalidade dos sujeitos. O aluno sintomático, portanto, considerado pela escola como “problemático”, representa a exceção, a qual destaca Zizek (1996/2000). É notório que o discurso de aquisição do material didático como garantia do sucesso do aluno prevalece nas escolas atuais, sustentadas pelo discurso dos grandes sistemas de ensino, aqueles que produzem e vendem a apostila. A promessa do sistema de ensino parece ser a seguinte: se a escola se vincula ao sistema de ensino e adere ao seu material didático, terá muitos alunos



matriculados. Assim, acreditamos que tanto o discurso escolar quanto os sistemas de ensino estão submetidos à ideologia social atual, que preconiza o bom desempenho do aluno.

Percorrendo por esse caminho, Ehrenberg (2010) nomeia de “culto da *performance*” o discurso social atual, elencado à ideologia social da realização pessoal vinculada à *performance* no trabalho, à qual o indivíduo está submetido e procura responder com boa *performance* para ter o seu lugar na sociedade. O autor enfatiza a busca pelo melhor desempenho e uma posição no mercado de trabalho como sendo, na atualidade, dever e mérito unicamente do indivíduo. Dessa forma, o sujeito fica sozinho, “por conta própria”, e, portanto, desamparado. O autor coloca em relevo três discursos, que representam, em sua confluência, a ascensão do indivíduo na vida e a sua importância social. São eles: esporte, consumo e empresarial. O primeiro por ser marcado pela competição, na qual apenas os melhores vencem e têm espaço; o segundo por propor que as necessidades do indivíduo devem ser sempre satisfeitas para que ele seja realizado; e o último por elencar o homem empreendedor e de destaque no mercado de trabalho como o ideal a ser almejado e alcançado. Diante disso, “não resta nada mais ao indivíduo senão se lançar, solitário, em um frenético jogo concorrencial pautado pela *performance*.” (Ehrenberg, 2010, p. 232). Entendemos que o que o autor nomeia de *performance* é o desempenho. O discurso da escola da atualidade parece reunir os três discursos propostos pelo autor. Remetemo-nos aos discursos lacanianos<sup>19</sup> destacando os três que circulam na escola da atualidade. São eles: discurso do mestre, discurso universitário e discurso capitalista, ou discurso do mestre moderno. Conforme Crespo (2012), o discurso do capitalista é uma nova roupagem do discurso do mestre. Nas palavras dela, esse discurso, “retificado e turbinado, deve produzir, de um lado, demandar e consumir, de outro lado, o que dele se espera.” (p. 131). A autora aponta o imperativo do mestre contemporâneo presente na atualidade: produzir cada vez mais e consumir para, assim, ser reconhecido socialmente. Entendemos que o discurso da escola reproduz o discurso social: ter disciplina e desempenho para ter sucesso profissional. Desse modo, é preciso ser melhor que o concorrente, o que acarreta uma busca solitária. A luta pelo ingresso na universidade enfatiza a competição por uma vaga na graduação e, posteriormente, no mercado de trabalho. Para isso, a instituição escolar atual propõe como solução para conquistar uma vaga na universidade adquirir a apostila comercializada pela escola, sendo necessário se matricular nessa escola para ter acesso não apenas ao material didático ofertado, mas também ao

---

<sup>19</sup> Os discursos lacanianos são apresentados no item 1.3 do capítulo 1 desta dissertação, intitulado “Os discursos e sua interface com a instituição escolar”.

professor preparado para transmitir o conhecimento apostilado desde que o aluno tenha dedicação e disciplina.

No livro “Sociedade do cansaço”, Han (2019) adverte que a sociedade disciplinar, marcada pela punição e pela negatividade, não tem mais tanto espaço na sociedade atual – chamada pelo autor de sociedade do desempenho, a qual elenca a positividade como a esfera de destaque no mercado. Tal substituição se apresenta como uma mudança de perspectiva, uma jogada de *marketing* atual, como propõe o autor, já que ainda é essencial ter disciplina para alcançar o desempenho ideal. Nas palavras do autor, “O sujeito de desempenho é mais rápido e mais produtivo que o sujeito da obediência.” (p. 25). Isso significa que disciplina e desempenho encontram-se enlaçados, já que, para alcançar o desempenho almejado, é preciso ter disciplina. Na busca pelo desempenho ideal, o sujeito da atualidade busca melhorar a sua produção, necessitando, para isso, de disciplina. O autor destaca que o poder não anula o dever; quer dizer, o sujeito do desempenho ainda é um sujeito disciplinado. Desse modo, o imperativo do desempenho aparece como a nova ordem da sociedade atual marcada pelo destaque profissional. Han (2019) ressalta que a busca incessante para responder a tal imperativo adoecce o sujeito. Em consonância com Ehrenberg (2010), Han (2019) acredita que o adoecimento se expande onde as proibições e as ordens da sociedade disciplinar cedem lugar à responsabilidade própria do sujeito. Quer dizer, o sujeito está na corrida pelo melhor desempenho por si só ao mesmo tempo em que está submetido à ideologia social de desempenho; ou seja, alienado do seu desejo. Han (2019) evidencia o sujeito atual em constante guerra consigo mesmo, o que gera sintomas. Assim, a alienação do sujeito gera sofrimento à medida que o sujeito faz sintoma frente àquilo que não vai ao encontro do seu desejo. O sujeito da atualidade, portanto, sofre, apresenta sintomas e está diante do mal-estar advindo da relação com o outro.

### **3.3 Mal-estar, sofrimento e sintoma: o analista como desalienista?**

Amparados pela obra de Freud e pelo ensino de Lacan, vimos as formas de subjetivação e suas implicações no campo social. Frente a isso, trabalhamos as possibilidades de o psicanalista atuar no campo institucional atento à singularidade dos que ali se integram.<sup>20</sup> Sabemos que a instituição escolar é atravessada pela instituição social, o que implica lidar

---

<sup>20</sup> Sobre o enlace entre Psicanálise e instituição, ver capítulo 1, item 1.3, intitulado “Os discursos e sua interface com a instituição escolar”.

com a demanda social, que tem como ideologia vigente o sucesso profissional para se ter um lugar de reconhecimento social. Diante disso, a escola se dispõe a preparar os alunos para o ingresso na universidade e futura inserção no mercado de trabalho, o que pressupõe que o aluno tenha disciplina para alcançar o desempenho necessário. Desse modo, a escola, enquanto instituição, está inserida no mercado capitalista. Para manter seu lugar como tal, necessita estar em funcionamento condizente com a demanda do mercado: produção. Nesses termos, produção está associada ao desempenho, sendo este mensurado por intermédio do ingresso dos alunos em universidades. Assim, a instituição escolar é formada por uma equipe de funcionários. Dentre eles, o psicanalista é contratado como psicólogo, sendo convocado a ocupar um lugar de saber solucionar os problemas referentes aos alunos que não se adequam às normas escolares no que se refere à disciplina e ao desempenho. Tais problemas, geradores de sofrimento para o sujeito, causam mal-estar nas relações que perpassam o cotidiano escolar. Sendo assim, procuramos localizar a possibilidade do trabalho do psicanalista frente ao discurso escolar de disciplina e desempenho dos alunos.

Para isso, recorreremos a Freud (1919/2006) em sua ênfase referente ao fato de a Psicanálise ter um dever social. Isso significa que, seja na clínica ou na instituição, o psicanalista opera com a ética da Psicanálise: a escuta singular e a intervenção sob transferência.

Em concordância, Dunker (2019) elenca como função social do psicanalista colocar “um desejo atópico e uma implicação com o resíduo das operações civilizatórias.” (p. 6). Dessa maneira, o tratamento pela Psicanálise não está de acordo com a demanda ideológica social, a saber:

Ou seja, a psicanálise no espaço público examina a criação de condições de impossibilidade, como forma de adiar ou evitar o encontro com o antagonismo social e como maus-tratos do conflito, cuja expressão é o sofrimento. Logo, a cura não pode ser, em hipótese alguma, a pacificação harmonizante ou adaptativa dos indivíduos, o conformismo normativo ou a resignação como mudança de lugar e função para o impossível. (Dunker, 2019, p. 18).

O autor elucida o papel do psicanalista como avesso à demanda social e escolar de enquadrar o sujeito nos moldes institucionais e sociais. A Psicanálise não se propõe a anular a singularidade do sujeito, para que ele se adeque às demandas sociais e institucionais. A experiência analítica é singular. Portanto, não cabe ao psicanalista indicar e seguir um padrão

de conduta, a fim de que o sujeito se adeque à demanda social. Sobre esse aspecto, lembramos que Lacan (1958/1998) não se furtou a refletir sobre os princípios do poder envolvidos no processo analítico. Afinal, a posição do analista não é dissociada de uma política que se expressa na clínica enquanto estratégia de manejo transferencial e tática de intervenção. Lembramos, ainda, que, nesse texto, o autor vincula a política ao des-ser do analista.

Ancorados no postulado freudiano, Rosa e Costa (2020) acreditam que a atualidade convoca a Psicanálise a se pronunciar e se posicionar frente às questões da sociedade, o que inclui a política e seu efeito sobre as formas de subjetivação. Destarte, os autores retomam Freud para destacar a preocupação da Psicanálise com o sujeito e sua dificuldade no que se refere às suas relações, pois as diferenças individuais permeiam essa relação e causam mal-estar. Mais ainda, há uma dificuldade em “(...) separar-se e sustentar a singularidade do seu desejo na massa” (p. 20). Isso significa que o sujeito, inserido no laço social, carrega marcas dos valores dominantes, porém a sua subjetividade aparece justamente naquilo que o difere. É o que o destaca enquanto único, o que lhe garante um lugar social e de reconhecimento como também o que o separa do Outro.

Como adverte Freud (1921/2006), o sujeito dividido vive, a partir do seu inconsciente, o que lhe é transmitido pelas suas referências maternas e paternas, carregadas de ideais e inscritas na cultura. Tais referências acompanham o sujeito na vida adulta e aparecem na sua relação com o outro no campo social. Podemos esclarecer o surgimento do conflito psíquico do sujeito quando ele tenta, ao mesmo tempo, manter seu lugar no grupo – na sociedade – e se posicionar em sua particularidade sustentando o seu desejo. Sobre isso, Rozitchner (1989) destaca a dificuldade do sujeito em enfrentar a ordem vigente. Nas palavras do autor:

E será essa matriz incipiente, mas cuja configuração servirá de base a toda estrutura despótica, aquela que no adulto reencontrará, coincidindo com o que lhe é mais próprio, o império da família, a escola, o Estado, a religião. As formas objetivas de dominação encontrarão assim sua ratificação subjetiva, acordo inexplicável que constituirá seu baluarte aparentemente inexpugnável, acento do poder, como se a essência mesmo do homem solicitara, desde dentro de si mesmo, o exercício da dominação. (Rozitchner, (1989, pp. 36-37).

O autor refere-se a algo intrínseco ao sujeito: em sua constituição, estão presentes as marcas do Outro; quer dizer, o sujeito sustenta-se ao pertencer a uma instituição à medida que ela oferece amparo e segurança. Compreendemos que há uma dificuldade do sujeito em

separar-se do campo do Outro, pois a separação pressupõe uma perda. Tal dificuldade se manifesta através do sofrimento psíquico, que atesta o mal-estar proveniente das relações que o sujeito estabelece.

Ganha realce o texto de Freud (1930/2006), “O mal-estar na civilização”, no qual ele postula que a cultura se estabelece a partir de leis, sendo necessária certa renúncia pulsional, o que implica a demanda por regras entre os homens. Sobre isso, Dunker (2015) aponta a cultura como “(...) uma espécie de substituição reparadora de nossa limitação inicial e também como tentativa de reconstruir uma experiência amorosa pelas vias de uma nova família (...)”. (p. 202).

Sabemos, com Freud (1925/2006), que as relações entre os sujeitos se dão com a presença do mal-estar, pois são permeadas por ideais e frustrações provenientes do desamparo primordial, marcado pela instauração da falta do sujeito, que aparece nas suas relações amorosas, profissionais e sociais. Como nos ensina Freud, na busca por segurança e amparo, o sujeito se apega ao que acredita que vai lhe conferir um lugar de pertencimento: um lugar no desejo do Outro, o que é sustentado pela ideologia social vigente. Diante da ameaça da perda do amor e da proteção, a falta é desvelada, a angústia pode aparecer e, com ela, o sofrimento psíquico.

Torezan e Aguiar (2011) destacam a alienação como uma marca que evidencia o estatuto do sujeito de desejo, conceito caro à Psicanálise. O sujeito encontra-se imerso num discurso “de uma suposta felicidade plena proporcionada pelo saber científico, saber este que pretende superar todo e qualquer limite e suprir toda e qualquer falta.” (p. 526). A concepção de completude ofertada pelo social referenciada pelos autores nos faz refletir a respeito do discurso escolar atual, pois a promessa de sucesso inclui o sujeito – aluno – no campo do reconhecimento do Outro.

Os autores evocam Lacan na concepção do discurso da ciência como responsável pelo mal-estar. Enfatizam que o discurso atual, ancorado no discurso da ciência, é marcado pelo saber totalizador, que trabalha no sentido do controle e da exclusão do sujeito. Lembramos que, ao longo de seu ensino, Lacan faz uma leitura da teoria freudiana, na qual Freud (1929/2006) se ocupa dos aspectos que concernem ao enlace entre o sujeito e a cultura, indicando as dificuldades relativas à organização social. Freud destaca, ainda, três tipos de sofrimento advindos desse impasse: a decadência do corpo, evidenciada na aparição dos sintomas de ordem física – a somatização –, o mundo exterior e as relações com os outros. Tal

enunciação confirma o enodamento entre o social e o sofrimento psíquico. Freud nos apresenta o conflito psíquico do sujeito entre se inserir no campo social, sendo necessário para isso certa renúncia pulsional, e posicionar-se enquanto sujeito. A partir desse conflito, surge o sintoma<sup>21</sup> do sujeito como tentativa de marcar o seu lugar enquanto tal. Assim, ocorre na escola, atravessada pelo discurso ideológico de desempenho, onde os alunos são encaminhados para atendimento psicológico quando os sintomas surgem causando mal-estar nas relações do cotidiano escolar.

Para melhor compreensão da demanda social de desempenho e dos problemas que dela advêm – sofrimento, mal-estar e sintoma –, remetemos ao discurso do mercado, ou seja, o discurso capitalista, que trespassa a instituição escolar. Localizamos o mercado capitalista como o mestre da atualidade, cuja proposta é extrair a mais-valia. É ele quem ordena e impõe a produção cada vez maior através da exigência e da avaliação do desempenho dos sujeitos, como fica notório na proposta dos sistemas de ensino atuais no Brasil. Os sistemas de ensino<sup>22</sup> com alto índice de aprovação nas universidades no Brasil atualmente e as escolas a eles vinculadas, através do *marketing*, alegam que os pais dos alunos podem comprar o saber através da aquisição das apostilas. Para isso, torna-se necessário matricular o aluno na escola vinculada ao sistema de ensino, pois tal escola oferece as ferramentas essenciais para a aquisição de conhecimento e saber: o material didático infalível e o professor adaptado a esse método. O que prevalece na escola da atualidade é o desempenho do professor quanto ao ensinamento do conteúdo apostilado. Ou seja, o professor é reduzido a um instrumento, sendo assim valorizado de acordo com a sua funcionalidade, podendo ser substituído no momento em que não mais servir aos parâmetros de funcionalidade da instituição escolar. Desse modo, aluno e professor estão alienados como ferramentas na busca por valor no mercado. Porém, sabemos que adquirir o material didático e estudar numa escola não asseguram que o aluno tenha bom desempenho tampouco a garantia do ingresso na universidade.

Dando prosseguimento, retomamos o texto “A questão de uma *Weltanschauung*”, no qual Freud (1932/2006b) elucidada que a sociedade ocupa um lugar importante para o sujeito na medida em que proporciona respostas e suporte às questões sobre a vida. Lembramos que a visão de mundo pressupõe a universalidade diante de questões da vida, imposta como verdade absoluta a ser seguida, sem espaço para questionamento. A sociedade é, ao mesmo tempo,

---

<sup>21</sup> O conceito de sintoma encontra-se neste capítulo, no item 3.2, intitulado “Sujeito e sintoma”.

<sup>22</sup> Sobre os sistemas de ensino de destaque no Brasil ver capítulo 1, item 1.2, nomeado “Ideologia e método de ensino nas escolas na atualidade”.

autoridade e segurança, o que significa que, para fazer parte dela, o sujeito assimila a ideologia social da sua época, reconhecendo-a como sua. Porém, isso não se dá sem efeitos, pois o sujeito se caracteriza por algo singular que pode, em algum momento, se manifestar.

Por esse viés, Silva Junior (2019) afirma que o homem está alienado de si quando se encontra imerso em suas ocupações, na tentativa de responder às exigências do mundo, acreditando que, assim, está seguro. O autor retoma a perspectiva de visão de mundo freudiana ao elencar o *marketing* como “uma verdadeira *Weltanschauung* construída para sustentar a identidade do consumidor.” (p. 43), o que exclui o sujeito do inconsciente. Assim, o sujeito encontra sustentação no grupo social dotado de leis.

Ainda na trilha das prescrições de visões de mundo, Rosa e Costa (2020) destacam o papel da política na vida psíquica do sujeito. Segundo os autores, a política exerce um poder de autoridade sobre o sujeito. Ela tem o papel de promover a lei, instaurar a ordem e amparar. A política apresenta-se como um modelo de identificação, que propõe uma forma de enxergar o mundo e se posicionar. Destacamos a política atual em consonância com o discurso capitalista. Nas palavras dos autores:

A política contemporânea é exponencialmente de consumo; logo, as relações de mercado, da compra e venda de mercadorias são fundantes da vida social. Pode soar por demais enigmático, mas, notemos que isso não é difícil de entender: num tempo em que comprar, gozar, consumir e acumular são imperativos, o consumo não é um ato somente objetivo; ele estrutura um modo de existir, de ser. (Rosa & Costa, 2020, p. 15).

Rosa e Costa (2020) enfatizam o pensamento marxista, que diz respeito ao valor do sujeito de acordo com a sua produção. Logo, produzir e consumir determinam um lugar social como também possibilitam uma identidade para o sujeito. Eles prosseguem: “Na noção de mérito, encontramos relacionado o princípio de que para ‘ser’ é preciso ‘ter’; para possuir o merecimento das conquistas, é preciso ser, vencer o outro (semelhante) e ser o melhor.” (p. 15). A partir desse postulado, os autores confirmam a afirmativa segundo a qual o valor social do sujeito é proporcional ao que ele adquire: diplomas, títulos, conhecimento, saber e bens materiais entre outros. Mais além, para conquistar tudo isso, é preciso se destacar no desempenho.

Na ótica de Rosa e Costa (2020), a política, apoiada no discurso capitalista e na ideologia do desempenho, incentiva o consumo desmedido como forma de segurança e

amparo. Desse modo, “A política, vista sob a perspectiva de um dispositivo de produção, de um específico laço social, seria um conjunto de ideias que agencia alguém ou alguma coisa a produzir um produto.” (p. 18). Dito isso, compreendemos que o discurso do capitalista, ao mesmo tempo em que possibilita o laço, aliena o sujeito, pois, nele, o sujeito se confunde com o objeto.

Nessa perspectiva, o posicionamento do sujeito diante do seu desejo está vinculado aos ideais apresentados pela cultura; ou melhor, o sofrimento do sujeito e o aparecimento de seu sintoma estão relacionados à sua forma de se situar na sociedade em meio ao conflito entre o que ele deseja e o que o Outro quer dele. Mais além, o sujeito tenta cumprir com o que ele crê que é esperado dele ao mesmo tempo em que adocece por não o cumprir. Desse modo, o aluno, apoiado na ideologia social, busca responder com desempenho, porém não é possível satisfazer a demanda constante e voraz do imperativo capitalista: produza mais, obtenha mais e seja melhor.

Por outro lado, já vimos que a ideologia social não soluciona a questão do desamparo do sujeito, que, através de sofrimento e sintoma, denuncia a não funcionalidade da universalidade proposta pelo sistema social. O sujeito não atinge o ideal social e escolar, e não cumpre com a demanda de desempenho almejado pela ideologia social, como fica evidente através das manifestações sintomáticas e de mal-estar do cotidiano na instituição escolar. Os problemas que daí advêm, referentes ao aluno que não se encaixa no ideal almejado – sofrimento, sintoma e mal-estar –, convocam a escuta e o fazer do psicanalista.

Remetemo-nos a Dunker (2015), no avanço desta pesquisa, no ponto em que, a partir da crítica social marxista, aponta a demanda pelo desempenho constante, a vida produtiva ocupada e agitada como o que sustenta o discurso da sociedade atual – a busca pelo desempenho para alcançar um lugar no reconhecimento social. Nas palavras do autor:

O que Marx descobriu, retomando o diagnóstico de época hegeliano, é a homologia entre sintoma, mal-estar e sofrimento. Homologia entre a divisão social do trabalho e a divisão do sujeito. Homologia entre a alienação ideológica da consciência e a alienação do desejo na loucura. (Dunker, 2015, p. 187).

Essas afirmações sinalizam que tais homologias são intrínsecas na sociedade atual e constituem o processo de subjetivação. Segundo o autor, o sofrimento está interligado ao sentimento de perda do poder, o que pressupõe um sujeito impossibilitado de reconhecer o próprio desejo.



A partir disso, enfatizamos que, inserido na ordem simbólica, o sujeito aferra-se à ideologia social na medida em que esta parece proporcionar a segurança e o amparo irremediavelmente perdidos. Dessa maneira, o aluno toma para si o ideal imposto pela ideologia social vigente como suposta garantia de seu lugar social. Todavia, como o sujeito não se reduz à ordem social – pois não está totalmente alienado ao desejo do Outro –, os sintomas aparecem como marca da subjetividade. Assim, a incompatibilidade do aluno ao ideal sob a ótica da instituição escolar e o sintoma do aluno geram problemas causadores de mal-estar no cotidiano escolar. Para a instituição escolar, tal inadequação do aluno denuncia o não funcionamento do que ela oferta como garantia de desempenho. Para o aluno, seu sintoma desvela seu esforço de pertencimento a um lugar social previamente demarcado, o que coloca em questão seu lugar no desejo do Outro. O que advém daí são problemas referentes a sofrimento, sintoma e mal-estar, significantes de suma importância para localizar o fazer do psicanalista diante da demanda da instituição escolar de disciplina e desempenho dos alunos. Torna-se necessário esclarecer as nuances que os aproximam bem como os distinguem.

Entendemos o sofrimento como sendo da ordem daquilo que atesta o mal-estar, enquanto o mal-estar está no campo da não comunicação, quer dizer, naquilo que não vai bem nas relações; e, ainda, o surgimento do sintoma como aquilo que denuncia o rompimento da alienação, pois ele notifica a presença do sujeito de desejo em sua tentativa de separar-se do Outro. Torezan e Aguiar (2011) afirmam que o psicanalista entende “a produção sintomática como uma maneira do sujeito resistir à posição de objeto para o Outro, ou seja, resistir à alienação e a um desejo que não é seu.” (pp. 542-543), o que nos auxilia na construção da possibilidade do psicanalista na instituição escolar, que escuta o sintoma como tentativa de descolamento do Outro.

Após explicar o sofrimento e o sintoma, torna-se fundamental conceituar o mal-estar na ótica da Psicanálise. A partir da leitura do texto freudiano “O mal-estar na civilização” (1930/2006), Dunker (2015) nos auxilia nessa compreensão relacionando o mal-estar a alguns aspectos que nos amparam no entendimento do enlace entre sofrimento, mal-estar e sintoma. São eles, prioritariamente: ausência de pertencimento e de um lugar determinado; sensação de estar fora do lugar atrelada à relação com o outro; sentimento de desamparo, desconforto, perda e instabilidade. Dunker prossegue destacando o mal-estar como aquilo que se refere ao sentimento de culpa inconsciente, herança do complexo de Édipo e da formação do supereu – intrinsecamente ligada à introjeção da lei –, o que significa que, a partir de tal formação, o

sujeito, submetido às leis que promovem o relacionamento com o outro, se depara com o sentimento de culpa. O autor adverte que o sujeito vive a ilusão de ser livre, de trilhar o próprio caminho. Entretanto, ressaltamos que, ao pertencer a um grupo social ao qual está submetido, o sujeito não é livre como crê ser.

Dunker (2015) ressalta, ainda, o mal-estar como uma mescla de familiaridade com estranheza (infamiliar), aquilo que é, ao mesmo tempo, exterior e interior. Ou seja, o mal-estar pressupõe a não distinção entre aquilo que é do sujeito e aquilo que é do outro. Isso nos remete a uma das operações lógicas da constituição do sujeito propostas por Lacan (1964/2008b): a alienação. Num segundo momento, na operação de separação, o sujeito, identificado com o traço significante ofertado pelo Outro, emerge com seu desejo. Eis o sujeito inserido na linguagem e na cultura, um sujeito que faz laço social, incluído no discurso social. Diante disso, a noção de mal-estar é, pois, “um cruzamento acumulativo de discursos que estão condensados (...)” (Dunker, 2015, p. 207), dentre eles: filosofia, religião, moral, ciência, civilização, política e, colocamos em destaque, educação. Podemos elencar o mal-estar na instituição escolar associado à relação aluno-professor, uma vez que as principais queixas escolares provêm da indisciplina do aluno e do seu não desempenho ideal – esperado pela escola. Sabemos que o desempenho vislumbrado pela escola diz respeito à aquisição de conhecimento para que o aluno conquiste um lugar na universidade. A Psicanálise compreende que tal aquisição perpassa a relação aluno-professor, que vai além da relação pedagógica, quer dizer, da propagação e aquisição do conteúdo proveniente do material didático<sup>23</sup>.

Diante do esclarecimento das semelhanças e diferenças entre os conceitos de mal-estar, sofrimento e sintoma, procuramos refletir sobre a incidência de tais modos de subjetivação na instituição escolar. Destacamos algumas maneiras em que o mal-estar se faz presente na escola. O sujeito fica desamparado diante da corrida competitiva e solitária de ingresso na universidade, na tentativa de responder ao ideal escolar e social de desempenho. O não ingresso na universidade aparta o aluno do pertencimento ao lugar social almejado, remetendo à perda primordial e ao desamparo do sujeito amplamente explanados na obra de Freud.

A partir das colocações de Dunker (2015) sobre o mal-estar, destacamos sua manifestação na instituição escolar como sentimento de vazio, solidão, insegurança social e

---

<sup>23</sup> Sobre a relação entre a aquisição de conhecimento e a relação aluno-professor, ver capítulo 2, intitulado “Posições do aluno e do professor na escola: conhecimento e saber”.

inadaptação. A partir de recordações do trabalho em uma instituição escolar, trazemos um fragmento de uma escuta pontual. Uma aluna do 3º ano do Ensino Médio temia não ingressar na universidade e conviver com a decepção dos pais bem como com o olhar de censura dos colegas e dos professores quando necessitasse frequentar o cursinho pré-vestibular no ano seguinte. Temor recorrente dos alunos do Ensino Médio – principalmente entre os alunos do 3º ano – quando o momento de se submeter aos exames vestibulares e do ENEM se aproximava. Situações como essa, recorrentes no cotidiano escolar, podem desvelar o que há de mais singular no sujeito e representar o que da estrutura, em sua falta original, pode ser destacada, ou seja, um sofrimento proveniente do seu desvelamento, pois parecem colocar em relevo o sofrimento do sujeito diante da perda do reconhecimento do outro.

Por esse viés, Silva Junior (2019) interroga o que o sujeito faz para ocupar seu lugar no discurso social vigente assim como quais são os efeitos retroativos dessa ocupação sobre ele. O autor afirma que “as subjetividades contemporâneas são inseparáveis de uma certa economia de mercado que organiza instituições de ensino” (p. 48) e o psicanalista é convocado a se posicionar frente ao discurso que ali vigora; isto é, o discurso capitalista.

A respeito disso, estamos em consonância com Silva Júnior (2019) ao afirmar que o psicanalista escuta, principalmente, o que o sujeito narra sobre o seu sofrimento, e não o que o Outro, seja este a escola, o médico ou os pais, nomeia e classifica. O autor prossegue: “Eis por que um certo incômodo atinge a escuta analítica: temos a nomeação de uma identidade eventualmente disfuncional, mas não uma demanda na qual esteja suposta uma responsabilidade do sujeito. ” (p. 45). Todavia, sublinha o autor, o psicanalista escuta o desconforto e o mal-estar desse sujeito frente a essa nomeação. Sendo assim, a intervenção do psicanalista convoca o sujeito desejante, o que acarreta a separação do que é dele e do que é do Outro. Na instituição escolar, não raro, o aluno chega até o psicanalista com o discurso colado ao discurso do Outro, um saber que não é dele próprio. Desse modo, apostamos que, na instituição escolar, o psicanalista se posiciona enquanto “desalienista”; quer dizer, auxilia o sujeito a discernir o que é do Outro – as nomeações e expectativas – e o que é próprio da sua subjetividade.

Recorremos às lembranças vindas da prática na instituição escolar, na qual presenciamos o aluno fixado aos significantes provenientes do outro, como é o caso dos “alunos de laudo” – aqueles que recebem um nome, uma marca, a partir de um diagnóstico

médico e passam a ocupar o lugar que tal nomeação, que encobre a demanda subjetiva, carrega, tomando-os como sendo seus: hiperativo e desatento entre outros.

O aluno chega ao psicanalista na instituição escolar devido ao mal-estar advindo da insistência da demanda social ideológica de desempenho. O excesso de nomeações provenientes do outro que idealiza – pais – e diagnostica – médico – e a não resposta ao ideal dos pais e da escola fazem surgir o sofrimento, que se manifesta através do sintoma. Este incomoda a instituição escolar, pois atesta o não funcionamento ideal prometido por ela. Desse modo, o aluno sintomático está inadequado à escola. Assim, ele é encaminhado para o médico, quem o nomeia, através dos diagnósticos: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Transtorno Opositor Desafiador (TOD) entre outros. O aluno se fixa a tal nomeação, que a escola traduz como “aluno de laudo”, encontrando-se, dessa forma, no campo da alienação, colado ao que vem do Outro. A escola encaminha tais alunos para o psicólogo com a demanda de que este desvende o que há com o aluno e o adeque à instituição escolar; quer dizer, que ele tenha disciplina e desempenho.

A demanda escolar e social de consertar aquilo que não está em conformidade com as normas, de adequar o aluno às necessidades da instituição escolar, convoca o psicanalista a dar sentido àquilo que é sem sentido. Ou seja, o aluno, que não se alinha ao discurso da instituição escolar, sendo, portanto, indisciplinado e com baixo desempenho e que já apresentou um laudo médico à instituição escolar, é encaminhado para o psicanalista, para que este dê um novo diagnóstico ao “aluno-problema” e solucione o problema. Afinal, se o aluno já faz uso de medicação e recebe o tratamento adequado de acordo com o seu problema, a escola pergunta por que ele continua a não se enquadrar nos moldes da instituição escolar. Sabemos que a função do psicanalista não é adequar o aluno ao funcionamento almejado pela instituição escolar.

Diante das colocações sobre a incidência da ideologia de desempenho no sujeito e suas particularidades na instituição escolar, procuramos construir o trabalho do psicanalista na instituição escolar, sublinhando que o psicanalista escuta o aluno sintomático como um sujeito de desejo tentando se posicionar enquanto tal. Sendo assim, ao psicanalista não cabe eliminar o sintoma do aluno para que ele se adeque à demanda da instituição escolar. Para a Psicanálise, o sintoma de cada um diante da demanda à qual ele é convocado a responder é particular.

O psicanalista compreende o sintoma como a produção de algo singular, na tentativa do sujeito de sair do campo da alienação, mas o aluno sintomático cola-se ao significante que lhe é dado pelo Outro, como, por exemplo: “aluno de laudo”. Parece que, dessa maneira, o aluno mantém um lugar de pertencimento na instituição escolar, diferente do lugar ideal de disciplina e desempenho, o que não se faz sem sofrimento. Apostamos no trabalho do psicanalista como aquele que auxilia o aluno a encontrar outras formas de fazer parte do grupo institucional sem que seja, necessariamente, pelo viés do sofrimento.

Nas lembranças advindas da nossa prática em uma instituição escolar, escutamos alunos fixados às nomeações diagnósticas recebidas como uma forma de não se responsabilizarem pelo seu sintoma. Frases justificativas como: “Tenho TDAH, por isso as minhas notas são baixas.” e “Não concentro nem na aula e nem na prova.” retiram a implicação do sujeito no seu sintoma e no seu desejo. O psicanalista, atento ao discurso do aluno sobre seu sofrimento, compreende que as nomeações, às quais o aluno encontra-se fixado, retiram a responsabilidade do sujeito em obter o desempenho idealizado. Assim como a escola e os pais, o aluno parece justificar a sua indisciplina e o seu não rendimento fixando-se ao diagnóstico recebido, o que não abre espaço para o sujeito se responsabilizar. Apostamos que cabe ao psicanalista questionar as afirmações que justificam e rotulam, convocando o aluno a se posicionar frente a elas. O que mantém o aluno nessa posição? E, ainda, o que há de singular na nomeação recebida? Acreditamos que, através da escuta e da intervenção do psicanalista, seja possível o sujeito se implicar com seu desejo.

Seguindo por esse caminho, o psicanalista, na instituição escolar, se depara com a cristalização do discurso nela presente. A sociedade insiste em padronizar e patologizar as formas de sofrimento, como podemos conferir nos manuais de doenças mentais, como a Classificação Internacional de Doenças (CID) e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM). Para cada conjunto de sintoma, há um diagnóstico e uma única possibilidade de tratamento generalizada (Dunker, 2019). Na escola, o sofrimento do aluno recebe um diagnóstico acompanhado do laudo médico. Tal nomeação, tomada como verdade, aliena o sujeito do seu saber sobre si. A partir da nossa recordação de uma escuta realizada na prática em uma instituição escolar, identificamos, de forma corriqueira, que os alunos chegavam até a psicanalista reproduzindo o rótulo ou o diagnóstico que lhes era dado por um outro, tomando-o como sendo seu, como uma verdade única. Por exemplo: “Sou hiperativo.

Tenho laudo médico.”. Na maioria das vezes, os alunos não sabiam o significado da palavra hiperatividade, tampouco o que ela dizia sobre eles.

Desse modo, o aluno ocupa um espaço já estabelecido para aqueles que “são hiperativos” sem espaço para novas construções. Acreditamos que o psicanalista opera questionando esse significante à medida que escuta o que o sujeito tem a dizer sobre ele. A partir daí, o significante “hiperativo”, dentre tantos outros, pode dar espaço para novos significantes emergirem. Sendo assim, primeiramente, o psicanalista interroga e escuta qual é a demanda do sujeito, e não qual é a demanda de quem o encaminhou para atendimento psicológico, pois há um conflito psíquico entre o que o Outro demanda e o que o sujeito deseja.

Apostamos que, nesse momento, o psicanalista pode exercer sua escuta operando a partir daquilo que o sujeito tem a dizer sobre o seu sofrimento. Isso implica em atentar-se ao que há nas relações escolares e parentais do sujeito bem como na construção subjetiva a partir dos significantes que foram concedidos pelo Outro. Compreendemos que o psicanalista escuta de que modo o sujeito toma para si o que vem do Outro e de que forma ele carrega as marcas advindas dessa relação: expectativas, nomeações e idealizações, o que aponta para o campo da alienação. Assim, apostamos no trabalho do psicanalista enquanto “desalienista” na medida em que auxilia o aluno, sob transferência, a se descolar dessas nomeações, para que ele tenha espaço para a construção de novas nomeações singulares. A partir disso, podemos dizer que a atuação do psicanalista pode ser viável quando possibilita, também, o descortinar das identificações presentes no sujeito.

Estamos em acordo com Rosa e Costa (2020), que ressaltam que o psicanalista se implica na escuta do sujeito de desejo, o que inclui os modos pelos quais o sujeito é capturado e enlaçado pelo poder político. Dessa maneira:

A ação política da Psicanálise se apoia em um discurso, que, como sabemos, é sem palavras, não promete garantias de felicidade plena ou de isenção de sofrimentos. A ética da Psicanálise não está amparada em um discurso dentro da lógica dos grupos-massa, nos quais são imprescindíveis a presença de um grande líder, a alienação e a subordinação dos sujeitos (seu rebanho) a ele. (Rosa & Costa, 2020, p. 21).

Os autores estão dizendo que o discurso social aliena o sujeito com a promessa de plenitude, enquanto o psicanalista não garante o desaparecimento do sintoma e nem do sofrimento. Sobre isso, retomamos a demanda escolar dirigida ao psicanalista, para que ele

solucione o problema do aluno que não corresponde ao ideal da instituição escolar. Sob a ética da singularidade, o psicanalista escuta o sujeito e seus modos de subjetivação frente aos discursos social e ideológico, questionando a maneira através da qual o sujeito se aliena a tais discursos. O psicanalista, com sua escuta sensível à política econômica capitalista, analisa os efeitos causados por ela nas formações sociais e subjetivas. A Psicanálise, portanto, possibilita ao sujeito um reposicionamento diante dos discursos.

Seguindo a trilha dos discursos institucionais e sua influência no sofrimento do sujeito, Kupfer (2013) acredita que “Os discursos institucionais tendem a produzir repetições, mesmice, na tentativa de preservar o igual e garantir sua permanência” (p. 136). Assim, continua a autora, “quando houver apenas repetições, quando houver apenas discursos cristalizados, os sujeitos não mais poderão manifestar-se.” (p. 136). Ela propõe que o psicanalista opere na direção de abrir espaço para a circulação dos discursos, para que, dessa maneira, cada um possa se implicar em seu fazer e se responsabilizar pelo que faz e diz, a fim de que, desse modo, seja possível mudar os discursos e serem transformados por ele.

Sabemos que o psicanalista pode viabilizar espaços que possibilitem o campo da operação de separação do sujeito ao Outro, quer dizer, da desalienação do sujeito, para que este possa ir ao encontro do seu desejo e seu saber sobre si mesmo. Acreditamos que o psicanalista, frente à demanda de disciplina e desempenho da instituição escolar – que exige respostas e soluções rápidas e eficazes –, atua pelo viés da transferência tanto com o aluno como também com a instituição. Apostamos que a escuta atenta ao que vacila possibilita novos arranjos nos laços dos sujeitos ali inseridos e na circulação dos discursos presentes, para que eles possam ser transformados. Desse modo, há possibilidade de cada sujeito se posicionar frente ao impossível da padronização e do alcance do ideal. Sustentamos, portanto, uma escuta, na qual o que existe de mais peculiar do aluno possa ser detectado e valorizado, proporcionando uma nova maneira de funcionamento diante das vicissitudes de sua história.

## Considerações finais

A problemática pesquisada se inseriu no contexto da prática, na qual evidenciamos um mal-estar no campo escolar diante das diferenças de cada sujeito, presentes nas situações cotidianas. Destacamos aquilo que insiste em escapar à disciplina e ao desempenho dos alunos. Sob os pressupostos da Psicanálise – a qual interessa a escuta singular –, a nossa pesquisa se orientou na busca pelas possibilidades de atuação do psicanalista frente a exigência da instituição escolar em adequar os alunos que não condizem com o ideal escolar de disciplina e desempenho nas avaliações.

Um breve histórico da inserção da escola no Brasil foi apresentado destacando o que dos primórdios do funcionamento da instituição escolar vigora na atualidade. Ao longo da história, a escola se destacou como o lugar de educar para a civilização e para a inserção na vida profissional, através de mecanismos disciplinares, a fim de obedecer ao molde – considerado ideal – de cada época. Do mesmo modo, a escola da atualidade está vinculada aos âmbitos social, político e econômico, buscando atender às necessidades e interesses vigentes. Identificamos a sociedade atual submetida à uma ideologia, na qual o desempenho é destacado como valor de reconhecimento, sendo necessário disciplina para alcançá-lo.

Verificamos que, na instituição escolar atual, disciplina implica a aquisição de comportamentos, a fim de alcançar o desempenho adequado para a inserção no mercado de trabalho. Recorremos ao conceito foucaultiano de disciplina, através do qual, pudemos compreender o exercício do poder da escola sobre o aluno na tentativa de silenciar e controlar os corpos agitados, que insistem em desafiar o funcionamento ideal da instituição escolar.

Nesse ponto da pesquisa, percebemos que o discurso da instituição escolar estava articulado ao discurso do sistema de ensino ao qual a escola está associada bem como ao funcionamento do método de ensino em intrínseca relação com o material didático. Identificamos que a escola da atualidade personifica o enlace entre dois métodos de ensino: o tradicional, no qual do aluno é exigido desempenho – o que pressupõe memorização do conteúdo com o rigor da disciplina – e o construtivista, que tem como base os princípios do construtivismo proposto por Piaget (2002), no qual prevalecem as atividades em grupos, discussões e maior proximidade entre professor e aluno.

Dando prosseguimento à pesquisa, salientamos os métodos de ensino também condizentes com a ideologia presente na sociedade contemporânea, na qual a instituição



escolar se ancora. Para nos auxiliar, buscamos os *sites* de sistemas de ensino em destaque no Brasil de hoje, por apresentarem alto índice de aprovação nas provas de ingresso nas universidades, o que nos possibilitou averiguar o destaque que tais sistemas de ensino concedem ao material didático por eles ofertado como promessa de ingresso universidade. Assinalamos, ainda, que as escolas disponibilizam professores preparados para ensinar o conteúdo apostilado, reforçando os objetivos aos quais se propõem.

Compreendemos que, submetidos à ideologia dominante, o sistema de ensino, a escola e, também, os alunos necessitam de destaque social para garantirem um lugar de reconhecimento e de pertencimento. Amparados pelo conceito de ideologia, recorremos aos pressupostos freudianos a respeito da visão de mundo, que, ao proporem verdades universais, proporcionam certa segurança ao sujeito. Porém, ao fixar-se em tais verdades, sem questionamento, o sujeito se aliena, o que nos levou a investigar com mais afinco o funcionamento de uma instituição, a preservação da ideologia e o seu enlace com o trabalho do psicanalista. Em uma instituição, o psicanalista é convocado a ocupar um lugar de saber oposto à ética da Psicanálise. Frente a esse impasse, recorremos às orientações freudianas em relação à atuação do psicanalista no campo institucional: seja de qual lugar for, o psicanalista opera sob a premissa da escuta singular e da transferência. Lacan (1964/2003), em seu ensino, propõe que o psicanalista opere em uma instituição sob os pressupostos da Psicanálise aplicada e, através da sua escuta, implique o sujeito como responsável pelo seu ato e pelo seu desejo.

No decorrer da nossa pesquisa, deparamo-nos com outro impasse: a escola demanda urgência de soluções, enquanto para a Psicanálise há um tempo singular para o efeito da intervenção do analista nem sempre imediato. O psicanalista opera com o discurso do analista, mas, no âmbito institucional impera o seu avesso – o discurso do mestre. Sabemos, com Lacan, que, através do discurso, o sujeito faz laço; por isso, interessa-nos a ação de cada sujeito frente aos discursos aos quais ele se vincula. Evidenciamos três discursos que operam na instituição escolar: o discurso do mestre, o discurso universitário e o discurso capitalista ou mestre contemporâneo, que é o discurso do mestre com o imperativo da disciplina. O discurso universitário, a serviço do discurso capitalista, se faz presente quando aposta no saber encontrado na apostila e no professor preparado como ferramenta para a transmissão, (ensino) difundindo tal ilusão para os pais e para os alunos. Acreditamos que de maneira semelhante funciona o mercado contemporâneo: o imperativo de consumo e a busca pelo saber para que,

assim, o sujeito possa obter um lugar de reconhecimento no âmbito social. Evidenciamos que o uso adequado do material didático não garante a aquisição de conhecimento do aluno, sujeito de desejo, como também não assegura que o professor saiba lidar com questões comuns do cotidiano escolar, tais como: diversidade, indisciplina e dificuldade de aprendizagem, geradoras de mal-estar.

O ideal da instituição escolar e o mal-estar do aluno advindo da inadequação a esse ideal levam o aluno à produção de sintomas como reação ao mal-estar provocado pela exigência institucional. Nesta, o sintoma do aluno, como resposta ao mal-estar, é nomeado de forma universalizante pelos profissionais da escola sem reconhecer as particularidades dos alunos. Além do mais, verificamos ao longo desta pesquisa que essa nomeação realizada pela instituição produz uma “colagem” nos alunos, que terminam por se reconhecerem frente a essas nomeações. Essa “colagem”, que demarca uma identificação ao sintoma nomeado pelo Outro, coloca o sujeito num processo de alienação, dificultando, de certo modo, sua responsabilização como sujeito de desejo. A partir disso, pudemos ponderar dois posicionamentos importantes no que se referem à essas identificações sintomáticas por parte da instituição e do aluno: no que concerne à instituição, essa nomeação dos sintomas ao aluno traz um alento ou segurança à escola quanto à sua incapacidade de lidar com ele e, assim, resguardá-la de certa responsabilização por esses sintomas; no que diz respeito ao aluno, essas identificações sintomáticas obnubilam sua relação como sujeito desejante e, desse modo, apresenta como efeito uma dificuldade de se implicar. Tal dificuldade de implicação ressoa como não reconhecimento dessa etiqueta colada nele.

Outra evidencia marcada pela presença do sintoma no campo escolar é o fato de o sintoma do aluno não só representar um mal-estar para além do pedagógico, mas acentuar a relação professor-aluno nesse processo. A relação transferencial professor e aluno é capaz de promover ou paralisar o sujeito na aquisição de conhecimento, pois os elementos subjetivos do professor e do aluno estão presentes nessa transmissão.

Para que haja aprendizagem, o sujeito apodera-se do que está no campo do Outro. A orientação lacaniana no que se refere às marcas advindas do Outro que o sujeito carrega nos ajudou na compreensão da alienação do aluno diante do próprio desejo tendo em vista a demanda institucional, que prevalece nesta pesquisa. O conceito de alienação em Marx e em Lacan nos permitiu aproximar a teoria marxista e a consequente alienação do sujeito condizente com a função ocupada pelo material didático utilizado pelas escolas da atualidade.

Na perspectiva marxista, o sofrimento do homem está intrinsecamente relacionado à sua alienação frente o sistema capitalista, ao qual ele se reduz à posição de objeto para ser reconhecido. Aproximamos tal conceito à teoria lacaniana no que concerne à constituição subjetiva, com destaque ao estágio do espelho, que possibilita compreender o processo de alienação do sujeito ao Outro, momento quando o sujeito passa a ser afetado pelo desejo do Outro. Seguimos com as operações lógicas de alienação e separação, necessárias para a compreensão da inserção do sujeito na linguagem e na civilização.

O advento do sujeito como desejan-te o coloca em uma posição de falta necessária. Frente a esse inevitável da falta, o sujeito segue buscando semblantes para amenizá-la, o que pode irromper em posicionamentos próximos à ideologia vigente. Seguir a ideologia escolar, ou do capital, traz a ilusão de estar completo com o conseqüente desconhecimento que essa alienação representa. Frente a isso, associamos o desempenho exigido pela escola diante do mercado capitalista – de produção e consumo – como determinante para a aquisição de um lugar social. Na tentativa de reconhecimento, o aluno procura responder ao sistema capitalista com desempenho, ficando, pois, alienado do seu desejo em prol do desejo do Outro.

Podemos dizer que as possibilidades do fazer do psicanalista frente a exigência de disciplina e desempenho na instituição escolar são ancoradas na ética da Psicanálise, o que implica a escuta daquilo que há de singular. Prioritariamente, o psicanalista diferencia, através da sua escuta, qual é a demanda da instituição escolar e qual é a demanda do sujeito, operando sob transferência tanto com o aluno quanto com a instituição para que seu trabalho seja viável.

Acreditamos que, orientado pela escuta do sujeito frente o mal-estar contemporâneo, o psicanalista opera no lugar onde o sistema vacila, atestando o seu não funcionamento. Nesse espaço não obturado, é possível ao psicanalista acolher e escutar o sofrimento do sujeito frente o mal-estar de suas relações. Entendemos o mal-estar como aquilo que pressupõe a não distinção entre o que é do sujeito e o que pertence ao Outro. Desse modo, associamos o mal-estar presente na instituição escolar concernente à relação aluno-professor, pois as principais queixas escolares provêm da indisciplina do aluno e do seu não desempenho ideal – esperado pela escola.

O sintoma é entendido como a manifestação do incômodo do sujeito frente o impossível de atingir o ideal almejado pelo Outro. O psicanalista, e a ética que lhe é própria, investiga de que maneira o sujeito se aliena nos discursos ideológicos – sociais e

institucionais – e interroga quais são as implicações e o desconforto do sujeito diante das nomeações, as quais o aluno se fixa de maneira inquestionável. Sendo assim, apostamos, ao longo desta pesquisa, e entendemos que o trabalho do psicanalista é o de um desalienista, operando pelo viés de auxiliar o aluno a se descolar do Outro totalitário. O psicanalista questiona o saber absoluto do Outro no intuito de abrir espaço para o sujeito emergir, provocando, desse modo, um descolamento do Outro e possibilitando que o sujeito se responsabilize pelo seu ato e se implique no seu desejo. Acreditamos que, dessa forma, o aluno possa encontrar outras maneiras de se inserir e manter um lugar social, que não seja pela via do sofrimento.

O que pode o psicanalista na escola? O psicanalista pode, com sua escuta particular e com sua ética de bendizer o desejo, trabalhar como um desalienista, ou seja, como aquele que vai saber ouvir, distanciando-se das identificações imaginárias e totalizantes que expressam o sistema de ensino em nosso País. Atuar como um desalienista é poder ouvir a expressão sintomática do aluno e, a partir dela, buscar algum descolamento do aluno das prescrições institucionais.

Esta pesquisa traz a pertinência do trabalho de uma escuta particularizada do psicanalista, não só na instituição escolar, mas em todo lugar que porventura ele atue. Acreditamos nessa escuta e consideramos que a função do analista como desalienista deva ser, na instituição, uma posição sustentada por todos aqueles que são atravessados pela causa analítica.

Por fim, apostamos no trabalho do psicanalista como a possibilidade de que os discursos presentes na instituição escolar circulem e possam ser transformados.

## Referências

- Alberti, S. (2009). *O discurso universitário*. Rio de Janeiro. Recuperado em 12 de outubro, 2019, de <http://www.uva.br/trivium/edicao1/artigos/11-o-discurso-universitario.pdf>
- Almeida, S. (1997). A importância do outro na transmissão e apropriação do conhecimento e na construção da consciência de si e do mundo. *Temas em Psicologia*, 5(3), 109-120. Recuperado em 19 de julho, 2019, de <http://pepsic.bvsalud.org/>
- Almeida, S. (2002). Psicanálise e educação: Revendo algumas observações e hipóteses a respeito de uma (im)possível conexão. *Colóquio do LEPSI IP/FE-USP: Psicanálise, infância e educação*. Recuperado em 19 de julho, 2019, de <http://www.proceedings.scielo.br/>
- Althusser, L. (2010). Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. In S. Zizek (org.), *Um mapa da ideologia* (pp. 105-142). Rio de Janeiro: Contraponto. (Obra original publicada em 1996).
- Alvarenga, C. (2013). Ateliê de Psicanálise Aplicada: Aprendendo a fazer arte na instituição. *Revista Almanaque de Psicanálise e Saúde Mental*, 1(1), 13-18.
- Ariès, P. (1981). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro, RJ: Editora LTC.
- Baremlitt, G. (1992). Sociedade e Instituições. In G. Baremlitt, *Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática* (pp. 25-35). Belo Horizonte, MG: Editora Record.
- Barros, J. (2010). O conceito de alienação no jovem Marx. *Revista de sociologia da USP*, 23(1), 223-245.
- Beividas, W. (1999). Pesquisa e transferência em psicanálise: Lugar sem excessos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Recuperado em 27 de março, 2020, de <http://www.scielo.br/scielo>
- Brandão, C. R. (2013). *O que é a educação*. São Paulo, SP: Editora Brasiliense.
- Braunstein, N. (2010, janeiro/julho). O discurso capitalista: quinto discurso? O discurso dos mercados (PST): sexto discurso? *Revista A Peste*, 2(1), 143-165.
- Brousse, M. (2007). Três pontos de ancoragem. In J. D. Matet et al. *Pertinências da psicanálise aplicada* (pp. 22-26). Rio de Janeiro, RJ: Editora Forense Universitária.
- Carvalho, M. (2005). Pedagogia da Escola Nova e usos do impresso: Itinerário de uma investigação. *Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria*, 30(2), 87-104.
- Castro, E. (2009). *Vocabulário de Foucault*. Belo Horizonte: Editora Autêntica.

- Castro, J. (2019). O discurso do psicanalista. In J. Castro (2019), *Os operadores éticos da psicanálise: o desejo, o ato, o discurso e o saber da psicanálise* (p. 51-65). Curitiba: Editora CRV.
- Chauí, M. (2016). Ideologia e Educação. *Revista Educação e Sociedade*, 42(1), 245-257. (Obra original publicada em 1980).
- Codo, W. (1985). *O que é alienação?* (2ª ed.). São Paulo: Editora Brasiliense.
- Cohen, R. (2006). *A lógica do fracasso escolar*. Rio de Janeiro, RJ: Contra Capa Livraria.
- Cordié, A. (1996). *Os atrasados não existem: Psicanálise de crianças com fracasso escolar*. Porto Alegre, RS: Editora Artes Médicas.
- Costa, A. (2012). O pedagogo orientado pela psicanálise. In M. Pereira (org.), *A psicanálise escuta a educação 10 anos depois* (pp. 123-132). Belo Horizonte, MG: Editora Fino Traço.
- Crespo, N. (2012). O poder dos impossíveis: Marx, Freud, Lacan. Política e psicanálise: efeitos d'escola. *Revista da Escola Letra Freudiana*, nº 44, 129-138.
- Cruz, C., & Borges, S. (2019). Saber e conhecimento: a Psicanálise na escola. *Revista Interação*, 39(3), 651-663.
- Dias, M. (2006, maio/agosto). O sintoma: De Freud a Lacan. *Psicologia em Estudo*, 11(2), 399-405.
- Dias, M. (2009). *Identificação e enlaçamento social: A importância do fator libidinal*. São Paulo: Editora Escuta.
- Di Ciaccia, A. (2007). Inventar a psicanálise na instituição. In J. D. Matet et al., *Pertinências da psicanálise aplicada* (pp. 69-75). Rio de Janeiro, RJ: Editora Forense Universitária.
- Diniz, M. (2018). O(a) pesquisador(a), o método clínico e sua utilização na pesquisa. In T. Ferreira, & A. Vorcaro (orgs.), *Pesquisa e psicanálise: do campo à escrita* (pp. 111-128). Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- Dunker, C. (2013). Sobre a relação entre teoria e clínica em Psicanálise. In C. Dunker. *A psicose na criança: tempo, linguagem e sujeito* (pp. 63-73). São Paulo: Editora Zagodoni.
- Dunker, C. (2015). Mal-estar sofrimento e sintoma. In C. Dunker, *Mal-estar, sofrimento e sintoma: Uma psicopatologia do Brasil entre muros* (pp. 185 -272). São Paulo: Boitempo.
- Dunker, C. (2019). A Psicanálise nos espaços públicos. In M. Broide, & I. Katz (orgs.), *Psicanálise nos espaços públicos* (pp. 10-21). São Paulo: Psicologia da Universidade de São Paulo.
- Eagleton, T. (1997). *Ideologia: Uma introdução*. São Paulo, SP: Editora Boitempo.

Ehrenberg, A. (2010). *O culto da performance: Da aventura empreendedora à depressão nervosa*. Aparecida, SP: Ideias Et. Letras.

Elia, L. (1999). A transferência em Psicanálise: lugar ou excesso? *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(3).

Ferreira, T. (2018). Pesquisa em psicanálise: A conversação e a entrevista clínica como ofertas de palavra – A aposta na invenção subjetiva. In T. Ferreira, & A. Vorcaro (orgs.), *Pesquisa e psicanálise: do campo à escrita* (pp. 129-151). Belo Horizonte, MG: Editora Autêntica.

Foucault, M. (1976). *Histórias da sexualidade humana: A vontade de saber* (M. T. C. Albuquerque, & J. A G. Albuquerque, Trad.). Rio de Janeiro: Graal.

Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir. História da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes.

Foucault, M. (1995). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.

Freud, S. (2006). Estudos sobre a histeria. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. 2). Rio de Janeiro: Imago Editora. (Obra original publicada em 1895).

Freud, S. (2006). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade infantil. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. 7, pp. 119-229). Rio de Janeiro: Imago Editora. (Obra original publicada em 1905).

Freud, S. (2006). Romances familiares. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. “*Grädiva*” de Jensen e outros trabalhos (1908-1909) (Vol. 9, pp. 217-222). Rio de Janeiro, RJ: Imago Editora. (Obra original publicada em 1907).

Freud, S. (2006). Análise em uma fobia de um menino de cinco anos – o pequeno Hans. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. 10, pp. 13-133). Rio de Janeiro: Imago Editora. (Obra original publicada em 1909).

Freud, S. (2006). Contribuições ao debate acerca do suicídio”. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. 11, pp. 243-248). Rio de Janeiro: Imago Editora. (Obra original publicada em 1910).

Freud, S. (2006). Leonardo da Vinci e as lembranças da infância. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. 11, pp. 67-141). Rio de Janeiro: Imago Editora. (Obra original publicada em 1910).

Freud, S. (2006). O interesse científico da Psicanálise. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. 13, pp. 191-193). Rio de Janeiro, RJ: Imago Editora. (Obra original publicada em 1913).

Freud, S. (2006a). A história do movimento psicanalítico. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. 14, pp. 15-73). Rio de Janeiro: Imago Editora. (Obra original publicada em 1914).

Freud, S. (2006b). Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. "Totem e Tabu e outros trabalhos (1908-1909)"* (Vol. 13, pp. 243-250). Rio de Janeiro, RJ: Imago Editora. (Obra original publicada em 1914).

Freud, S. (2006c). Recordar, repetir e elaborar. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. 12, pp. 161-171). Rio de Janeiro: Imago Editora. (Obra original publicada em 1914).

Freud, S. (2006). Conferência XXVII: Transferência. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Conferências introdutórias sobre Psicanálise (Parte III)* (Vol. 16, pp. 433-448). Rio de Janeiro, RJ: Imago Editora. (Obra original publicada em 1915).

Freud, S. (2006a). Conferência XVII: O sentido dos sintomas. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. 16, pp. 265-279). Rio de Janeiro, RJ: Imago Editora. (Obra original publicada em 1916).

Freud, S. (2006b). Conferência XXIII: Os caminhos da formação dos sintomas. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. 16, pp. 361-378). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Obra original publicada em 1916).

Freud, S. (2006). Linhas de progresso na terapia psicanalítica. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. "Uma neurose infantil e outros trabalhos (1917-1918)"* (Vol. 17, pp. 173-181). Rio de Janeiro, RJ: Imago Editora. (Obra original publicada em 1919).

Freud, S. (2006). Psicologia de grupo e análise do Ego. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. "Além do princípio do prazer, Psicologia de Grupo e outros trabalhos (1920-1922)"* (Vol. 18, pp. 79-83). Rio de Janeiro, RJ: Imago Editora. (Obra original publicada em 1921).

Freud, S. (2006). O Ego e o Id. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. 19, pp. 15-75). Rio de Janeiro: Imago Editora. (Obra original publicada em 1923).

Freud, S. (2006a). Novas conferências introdutórias à Psicanálise: explicações, aplicações e orientações. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. 22, p. 13-177). Rio de Janeiro: Imago Editora. (Obra original publicada em 1925).

Freud, S. (2006b). Prefácio à "Juventude Desorientada" de Aichhorn. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. 19, pp. 307-308). Rio de Janeiro, RJ: Imago Editora. (Obra original publicada em 1925).



- Freud, S. (2006). Análise terminável e interminável. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. 23, pp. 225-270). Rio de Janeiro: Imago Editora. (Obra original publicada em 1925-1926).
- Freud, S. (2006). O mal-estar na civilização. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. 21, pp. 67-148). Rio de Janeiro: Imago Editora. (Obra original publicada em 1930).
- Freud, S. (2006a). Conferência XXXIV: explicações, aplicações e orientações. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. “*Novas conferências introdutórias sobre Psicanálise e outros trabalhos*” (Vol. 22, pp. 135-154). Rio de Janeiro, RJ: Imago Editora. (Obra original publicada em 1932).
- Freud, S. (2006b). Conferência XXXV: A questão de uma *Weltanschauung*. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. “*Novas conferências introdutórias sobre Psicanálise e outros trabalhos (1932-1936)*” (Vol. 22, pp. 155-177). Rio de Janeiro, RJ: Imago Editora. (Obra original publicada em 1932).
- Freud, S. (2006). Conferência XXXI: A dissecação da personalidade psíquica. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. 22, pp. 63-84). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Obra original publicada em 1933).
- Freud, S. (2006). Construções em análise. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. 23, pp. 275-287). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Obra original publicada em 1937).
- Fusinato, C. V., & Kraemer, C. (2013). A invenção da escola e escolarização no Brasil. *EDUCERE: XI Congresso Nacional de Educação*, Curitiba, PR: PUC. Recuperado em 19 de julho, 2019, de <https://educere.bruc.com.br/>
- Gallo, S. (1999). Educação, ideologia e a construção do sujeito. *Revista Perspectiva*, 17(32), 189-207.
- Gallo, S. (2013). *Filosofia: experiência do pensamento* (2ª ed). São Paulo: Scipione.
- Han, B. (2019). *Sociedade do cansaço* (2ª ed.). Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Jorge, M. (1997). Sexo e Discurso. In M. Jorge, *Sexo e discurso em Freud e Lacan* (2ª ed., pp. 152-207). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor.
- Kupfer, M. (2005). Psicanálise e instituições. In F. Andrade, & I. Vita, I. (orgs.), *(Des)fiando a trama: A psicanálise nas teias da educação* (pp. 27-35). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Kupfer, M. (2013). Uma educação para o sujeito. In M. Kupfer, *Educação para o futuro: psicanálise e educação* (4ª ed., p. 117-148). São Paulo: Escuta.

Kyriillos Neto, F., & Dunker, C. I. L. (2017). Depois do holocausto: Efeitos colaterais do hospital colônia em Barbacena. *Psicologia em Revista*, 23(3), 952-974.

Lacan, J. (1998). O estágio do espelho como formador da função do eu. In J. Lacan, *Escritos*. (V. Ribeiro, Trad., pp. 96-103). Rio de Janeiro: Zahar. (Obra original publicada em 1949).

Lacan, J. (1998). Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In J. Lacan, *Escritos* (pp. 238-324). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Obra original publicada em 1953).

Lacan, J. (2009). Ideal do Eu e Eu-Ideal. In J. Lacan, *O seminário, livro 1: Os escritos técnicos de Freud* (pp. 173-190). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Obra original publicada em 1953-1954).

Lacan, J. (1995). As três formas da falta de objeto. In J. Lacan, *O Seminário, livro 4: A relação de objeto* (pp. 24-39). Rio de Janeiro, RJ: Zahar. (Obra original publicada em 1956-1957).

Lacan, J. (1998). A direção de tratamento e os princípios de seu poder. In J. Lacan, *Escritos* (pp. 591-652). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Obra original publicada em 1958).

Lacan, J. (2016). *O Seminário, livro 6: O desejo e sua interpretação*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar. (Obra original publicada em 1958-1959).

Lacan, J. (2010). *O Seminário, livro 8: A transferência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Obra original publicada em 1960).

Lacan, J. (2003a). Ato de fundação. In J. Lacan, *Outros Escritos* (pp. 235-247). Rio de Janeiro, RJ: Zahar. (Obra original publicada em 1964).

Lacan, J. (2008b). *O Seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar. (Obra original publicada em 1964).

Lacan, J. (1998a). *Escritos*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar. (Obra original publicada em 1966).

Lacan, J. (2008b). *O Seminário, livro 14: A lógica do fantasma*. Recife, PE: Zahar. (Obra original publicada em 1966-67).

Lacan, J. (2003). Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola. In J. Lacan, *Outros Escritos* (pp. 248-264). Rio de Janeiro, RJ: Zahar. (Obra original publicada em 1967).

Lacan, J. (2008). *O seminário, livro 16: de um Outro ao outro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Obra original publicada em 1968-1969).

Lacan, J. (1991). *O Seminário, livro 17: O avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar. (Obra original publicada em 1969-1970).

- Lacan, J. (1972, 12 de maio). *Conferência de Lacan em Milão: O discurso psicanalítico* (S. R. Felgueiras, Trad.). Milão.
- Lajonquière, L. de (1997). Dos “erros” e em especial daquele de renunciar à educação. Notas sobre psicanálise e educação. *Estilos da Clínica*, (2), 27-43.
- Lajonquière, L. de (2013). *De Piaget a Freud: Para uma clínica do aprender*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Laurent, E. (2011). Ato e instituição. *Almanaque online n° 8*. Recuperado em 13 de novembro, 2019, de <http://almanaquepsicanalise.com.br/uploads/2015/09/Laurent>
- Leão, D. M. M. (1999). Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. *Cadernos de Pesquisa*, (107), 187-206.
- Lowy, M. (2008). *Ideologias e ciência social: Elementos para uma análise marxista* (18ª ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Maia, A. (2018). Apresentação. In T. Ferreira, & A. Vorcaro (orgs.), *Pesquisa e psicanálise: do campo à escrita* (pp. 9-12). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Maia, A. Medeiros, C., & Fontes, F. (2012). O conceito de sintoma na Psicanálise: uma introdução. *Estilos da clínica*, 17(1), 44-61.
- Mannheim, K. (1968). *Ideologia e utopia*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Marx, K. (1993). *Introdução à crítica da filosofia do direito de Hegel*. Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1843).
- Marx, K. (2004). *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. São Paulo: Editora Boitempo. (Obra original publicada em 1844).
- Marx, K. (2011). *O capital*. São Paulo: Editora Boitempo. (Obra original publicada em 1867).
- Marx, K., & Engels, F. (2007). *A ideologia alemã*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Matet, J., & Miller, J. (2007). Apresentação. In J. Matet, & J. Miller, *Pertinências da psicanálise aplicada* (pp. 1-8). Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária.
- Miller, J. (1997). Demanda e desejo. In J. Miller, *Lacan elucidado* (pp. 439-456). Rio de Janeiro: Zahar.
- Miller, J. (1999). Saúde Mental e a ordem pública. *Revista Curinga Psicanálise e saúde mental*, (13), 20-31).
- Miller, J. (2017). Psicanálise pura, psicanálise aplicada & psicoterapia. *Opção Lacaniana online*, (22), 1-47.

- Miranda, M. (2006). *Sobre a “criança-problema” e o mal-estar do professor*. Dissertação de mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG. Nascimento, M. (2010, março). Alienação, separação e travessia da fantasia. *Revista Opção Lacaniana online nova série*, (1), 1-15.
- Naveau, P. (2007). A psicanálise aplicada ao sintoma: O que está em jogo e problemas. In Matet, J.D. et al. *Pertinências da psicanálise aplicada* (pp. 9-16). Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária.
- Oliveira, B. (2000). *Instituição e Psicanálise: da impotência à impossibilidade*. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Ornellas, M., & Antonino, E. (2017). “Amo em ti mais que tu”: Transferência de professor-aluno na constituição do saber. In M. Pereira (org.), *Os sintomas na educação hoje: O que fazemos com “isso”?* (pp. 290-297). Belo Horizonte, MG: Editora Scriptum.
- Pereira, F., & Lopes, A. (2009). Ser criança e ser aluno: Concepções das professoras do 1º ciclo do ensino básico. *Educação e Revista*, 25, 37-62.
- Pereira, M. (2014). Pode autorizar-se de si mesmo o professor? In R. Voltolini (org.), *Retratos do mal-estar contemporâneo na educação* (pp. 115-125). São Paulo, SP: Editora Escuta, Fapesp.
- Piaget, J. (2002). *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro, RJ: José Olympio Editora.
- Poli, M. (2005). “Alienação” na psicanálise: A pré-história de um conceito. *Revista Psychê*, (16), 133-152.
- Quinet, A. (2009). *Psicose e laço social: esquizofrenia, paranoia e melancolia*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Riaviz, V. (1998). *Alienação e separação: A dupla causação do sujeito*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.
- Riolfi, C. (2017). O que faz um bom professor: Um decálogo. In M. Pereira (org.), *Os sintomas na educação hoje: O que fazemos com “isso”?* (pp. 272-281). Belo Horizonte, MG: Editora Scriptum.
- Rosa, A., & Costa, M. (2020, maio/agosto). A psicanálise em face à política: uma postura e um análise. *Revista Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*, 23(2), 12-23.
- Rosa, M. D. (2004). A psicanálise e as instituições: Um enlace ético-político. Apresentação em mesa redonda: Psicanálise, Saúde Mental e Instituição. *An. 5 Col. LEPSI IP/FE-USP*. (SciELO).
- Rosa, M. D. (2019). *“Por onde andarão as histéricas de outrora?”: Um estudo lacaniano sobre as histéricas*. Belo Horizonte, MG: Edição da Autora.

- Roudinesco, E., & Plon, M. (1998). *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Rozitchner, L. (1989). *Freud e o problema do poder*. São Paulo: Editora Escuta.
- Santiago, A. (2009). Psicanálise aplicada ao campo da educação: Intervenção na desinserção social na escola. In T. Santos (org.), *Inovações no ensino e na pesquisa em psicanálise aplicada* (pp. 33-40). Rio de Janeiro, RJ: 7 Letras.
- Santiago, A. (2016). O saber do jovem. *Revista Curinga*, (42), pp. 29-43.
- Santos, B., & Ferreira, B. (2008). Cidadão-Vizinho. *Ler história*, (55), 35-48. Recuperado em 16 de maio, 2019, de <https://journals.openedition.org/lerhistoria/2191>
- Saviani, D. (1991). *Escola e democracia*. São Paulo, SP: Cortez.
- Schmitz, L. L. (2006, julho/dezembro). Paradigmas do conhecimento: Os percursos e descaminhos da educação ao longo da história. *Revista Divisa*, 3(4), 77-82.
- Scott, J. (2006). *Sociologia Conceitos-chave*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Shigunov Neto, A., & Maciel, L. S. B. (2008). O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. *Revista Educar*, (31), 169-189.
- Silva, B., & Calzavara, M. (2016, julho/dezembro). Constituição subjetiva do autismo e da psicose: aproximações e distanciamentos. *Revista Analytica*, 5(9), 89-99.
- Silva, G. (2018). *Tudo sobre o Colégio Militar*. Recuperado em 17 de maio, 2019, de <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/tudo-sobre-o-colegio-militar>
- Silva, M. (2018, janeiro/junho). O discurso universitário e a clínica contemporânea. *Caderno de Psicanálise (CPRJ)*, 40(38), 161-182.
- Silva, O. V. (2010, julho). Trajetória histórica da educação escolar brasileira: Análise reflexiva sobre as políticas públicas da educação em tempo integral. *Revista científica eletrônica de pedagogia*, (16), .
- Silva Junior, N. (2019). O mal-estar no sofrimento e a necessidade de sua revisão pela psicanálise. In C. Dunker, V. Safatle, & N. Silva Junior (orgs.), *Psicopatologias do social: Arqueologias do sofrimento psíquico* (pp. 35-58). Belo Horizonte: Autêntica.
- Souza, H. J. R. (2002). *Colégio Militar do Rio de Janeiro: Uma escola por trás da burocracia*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Recuperada em 7 de abril, 2019, de <https://www.webartigos.com/storage/app/uploads/public/588/508>
- Torezan, Z., & Aguiar, F. (2011, junho). O sujeito na Psicanálise: Particularidades na contemporaneidade. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, 11(2), 525-554.
- Tizo, H. (2009, abril). Saber ler, aprender a ler. *Educação em Revista*, 25(1), 219-227.

Varela, J., & Uria, F. A. (1992). A maquinaria escolar. *Revista Teoria & Educação*, 6(6), 68-96.

Vorcaro, A., & Calzavara, M. (2018). Efeitos da incidência da linguagem no corpo do sujeito autista. *Revista Tempo Psicanalítico*, 50(1), 31-50.

Zizek, S. (1996). O segredo da forma-mercadoria: por que Marx inventou o sintoma? In S. Zizek, *O mais sublime dos histéricos* (pp. 131-148). Rio de Janeiro, RJ: Zahar.

Zizek, S. (2000). Como Marx inventou o sintoma? In S. Zizek (org.), *Um mapa da ideologia* (4ª reimp., pp. 297-331). Rio de Janeiro: Contraponto. (Obra original publicada em 1996).

Zizek, S. (2010). O espectro da ideologia. In S. Zizek (org.), *Um mapa da ideologia* (4ª reimp., pp. 7-38). Rio de Janeiro, RJ: Contraponto. (Obra original publicada em 1996).

### **Referências dos sistemas de ensino**

Recuperado em 25 de maio, 2019, de [https://www.objetivo.br/conteudo\\_convenios.asp?ref=cont&id=662](https://www.objetivo.br/conteudo_convenios.asp?ref=cont&id=662)

Recuperado em 25 de maio, 2019, de <http://www.bernoulli.com.br/sistema-de-ensino/>

Recuperado em 25 de maio, 2019, de <https://sistemapoliedro.com.br/escolasparceiras/o-sistema-de-ensino-poliedro/>

Recuperado em 25 de maio, 2019, de [https://www.poliedroeducacao.com.br/quem\\_somos.php](https://www.poliedroeducacao.com.br/quem_somos.php)

Recuperado em 25 de maio, 2019, de [https://www.curso-objetivo.br/suporte/material\\_didatico](https://www.curso-objetivo.br/suporte/material_didatico)

Recuperado em 25 de maio, 2019, de <http://www.bernoulli.com.br/sistema-de-ensino/serie-a-serie/ensino-medio-3-serie/>