

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RITA DE CÁSSIA DE ARAÚJO ALMEIDA

**LOUCOS PELA ESCOLA.
O DISCURSO DO ANALISTA E A INVENÇÃO DE *UMA ESCOLA EM MOVIMENTO***

Juiz de Fora

2009

RITA DE CÁSSIA DE ARAÚJO ALMEIDA

**LOUCOS PELA ESCOLA.
O DISCURSO DO ANALISTA E A INVENÇÃO DE *UMA ESCOLA*
*EM MOVIMENTO***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, na linha de pesquisa Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Ana Maria Moraes Fontes

Juiz de Fora
2009

TERMO DE APROVAÇÃO

RITA DE CÁSSIA DE ARAÚJO ALMEIDA

LOUCOS PELA ESCOLA. O DISCURSO DO ANALISTA E A INVENÇÃO DE *UMA ESCOLA EM MOVIMENTO*

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Moraes Fontes - Orientadora
Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF

Prof^ª. Dr^ª. Sônia Maria Clareto
Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF

Prof^ª. Dr^ª. Ruth Helena Pinto Cohen
Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ

Juiz de Fora, 19 de fevereiro de 2009.

Agradecimentos

A vida é sempre generosa conosco. Presenteia-nos todos os dias com pessoas, afetos, oportunidades, gestos, aprendizados, encontros, perfumes, cores, sabores, música, palavras e experiências, diversas e surpreendentes. A gratidão é um sentimento belo e nobre e que devemos cultivar para deixarmos sempre abertas as portas da generosidade da vida. Eu me sinto profundamente grata neste momento. Agradeço por estar viva e por todos os meus companheiros de andança: pelos mais próximos e pelos mais distantes; pelos que eu amo e pelos que não amo; pelos que concordam comigo e pelos que me fazem abandonar minhas certezas; pelos que me incentivam e pelos que me desafiam. Sinto-me profundamente grata por chegar ao final de mais uma caminhada e que me abre a possibilidade de muitos outros caminhos. São muitos os que caminharam comigo e sei que todos eles sabem de sua importância nesse trabalho e na minha vida, e da minha gratidão, por isso, não citarei a todos.

Deixo um agradecimento especial à professora Ana Maria, pela sua dedicação, pela sua disponibilidade e pelo seu carinho. Essa dissertação foi escrita a várias mãos, mas, suas mãos, certamente, tiveram uma participação especial. Obrigada.

O mundo só caminha através do mal-entendido. É através do mal-entendido universal que toda a gente se põe de acordo. Porque se, por infelicidade, as pessoas se compreendessem, nunca poderiam pôr-se de acordo.

Charles Baudelaire *in*: Diário Íntimo

Resumo

Esta dissertação começa com a discussão de duas propostas político-filosóficas bastante atuais. Uma trata do desmonte dos manicômios como aparato de agenciamento social da loucura – a Reforma Psiquiátrica Brasileira – e a invenção de uma nova proposta institucional balizada pelos CAPS; outra trata das propostas que viabilizam uma maior abertura da escola para as diferenças – as Políticas de Educação Inclusiva. Se os muros do hospício desmoronam e as portas da escola se abrem, então, a escola se vê diante da oportunidade de acolher a diferença da loucura e de se deixar interpelar por essa experiência. Mas como pensar uma escola que perceba tal experiência como enriquecedora para o processo educativo e não como um peso a mais ou alguma coisa que precise ser apenas tolerada? Para tratar dessa questão teremos a psicanálise como parceira. Faremos uso de seu arcabouço teórico, de seu estilo – que permite entrelaçar a teoria com recortes de experiência – e principalmente, de sua posição discursiva, para inventar o que pretende ser a nossa contribuição: *uma escola em movimento*. O mal-estar dos laços sociais – discutido por Freud – retorna na teoria dos discursos de Lacan, que os concebe como formas de fazer laços, laços que, como veremos, sempre remetem a um impossível, a alguma espécie de fracasso. O discurso do mestre, o discurso da histórica, o discurso universitário, o discurso do analista e o discurso capitalista, são discursos presentes em todas as instituições inventadas pelo homem, incluindo a escola. Nossa aposta é a de que o discurso do analista – em sua intenção de promover o fracasso a agente do discurso – seja capaz de promover um dinamismo interessante no movimento discursivo da escola, fazendo dela um lugar mais aberto às diferenças: isso que desmonta e desconstrói o instituído. *Uma escola em movimento* é uma escola interpelada pela loucura e atravessada pelo discurso do analista, sendo assim, não pretende ser a solução dos mal-estares da educação, muito pelo contrário, sua inovação está exatamente em não ter a pretensão de se livrar de tais mal-estares, mas sim transformá-los em motor e energia para o processo educativo.

Palavras chave: Psicanálise e Educação. Educação Inclusiva. Teoria Lacaniana dos Discursos. Reforma Psiquiátrica Brasileira. CAPS.

Abstract

This dissertation begins with the discussion of two up-to-date political-philosophic propositions. One of them is concerned with the disassembly of the phrenocomiums, while locus of social madness agency – the Brazilian Psychiatry Reform – and the invention of a new institutional proposition, asserted by the CAPS. The other one are the propositions that leads to a broad aperture in the school for the difference – the Policies of Inclusive Education. If the walls of the hospice collapses and the school doors open, then the school sees itself in front of the opportunity to receive all the madness variance and be acquainted for such a task. But how do we think about a school that receive this enriching knowledge for education and not as a burden from the bare tolerance, and nothing more. To deal with that question we should use the psychoanalysis as a partner. It's theoretical structure, it's style – that allow us intertwine the theory with clippings of experience – and mainly, of its sweating discursive position, about to invent what we do have in mind to show: a *school in movement*. The uneasiness of the social ties, discoursed by *Freud*, return in theory in the speeches of *Lacan*, as he conceives the ways to do ties, ties that always refers to the impossible, a kind of failure. The master's speech, the histeria's speech, the universitary's speech, the analyst's speech, and still, the capitalist's speech, speeches presents at every human institution, includes the school. Our proposition is: the analyst's speech, and it's goal to promote the failure as the instrument of the speech, may avail a very interesting move in the speech that came from the school, building a place each time more and more wide-opened to the human diversity, this is what really joint and, des-construct the established. A moving school its' one questioned by the madness and crossed by the psychoanalyst speech, and so, do not intend to be the solution of the educational uneasiness, nevertheless, its innovation is exactly to afford such a discomfort, changing it, to the drive, the energy of the educational process.

Key words: Psychoanalysis and Education. Inclusively Education. Theory from the speeches of Lacan. Brazilian Psychiatry Reform. CAPS.

SUMÁRIO

SOBRE O TÍTULO:	10
CONSTRUINDO UM CAMINHO.	11
1. OS MUROS DO HOSPÍCIO DESMORONAM.	23
1.1 A loucura enclausurada	23
1.2 A Reforma Psiquiátrica	27
1.3 Os CAPS.....	31
1.4 Os dispositivos institucionais do CAPS	33
1.5 Os CAPS e a psicanálise.....	40
2 AS PORTAS DA ESCOLA SE ABREM.....	44
2.1 Panorama histórico	44
2.2 Não basta hospedar.....	52
3 A PSICANÁLISE	59
3.1 Por que a psicanálise?.....	59
3.2 O que a psicanálise tem a dizer à educação?.....	63
3.3 O sujeito da psicanálise.	66
3.4 O campo do Outro.	68
3.5 O que a psicanálise tem a dizer sobre a loucura	71
4 A TEORIA LACANIANA DOS DISCURSOS.	74
4.1 O “caso” Felipe.	74
4.2 O mal-estar dos laços sociais	76
4.3 A teoria lacaniana dos discursos	77
4.3.1 O Discurso do Mestre (DM)	84
4.3.2 O Discurso da Histórica (DH)	87
4.3.3 O Discurso Universitário (DU)	88
4.3.4 O Discurso do Analista (DA).....	91

4.3.5	O Discurso capitalista (DC)	94
4.4	A impossibilidade e a impotência nos discursos.....	96
4.5	Os discursos nas instituições.....	99
4.6	Os discursos e o CAPS.	101
5	UMA ESCOLA EM MOVIMENTO.	106
5.1	Os discursos e a escola	108
5.2	A presença do discurso do analista na instituição.	113
5.3	A loucura como produtora de movimento.	122
5.4	Uma escola em movimento.....	124
6	REFERÊNCIAS:.....	131

SOBRE O TÍTULO:

O título desta dissertação – Loucos pela escola¹ – provoca um mal-entendido, o que é totalmente intencional, afinal o instrumento, o recurso que utilizaremos para desenvolver esse trabalho será, exatamente, o mal-entendido.

Mas, do que afinal se trata esse título: de amantes da escola ou de pessoas com algum problema mental? Digamos que são as duas coisas. Trataremos da possibilidade da loucura se fazer presente na escola, através da inclusão de sujeitos com sofrimento mental, mas também trataremos do amor de alguns deles pela escola. É correto dizer que esta dissertação começa por causa de sujeitos loucos (atravessados pela doença mental) e também loucos pela escola (desejosos em retomar seus laços com ela). Falaremos de sujeitos que declararam para mim o desejo reingressarem num espaço muito caro para eles, do qual tiveram que se afastar pela irrupção da loucura, e que agora por mudanças nas políticas, tanto de educação quanto de saúde mental, têm a oportunidade de resgatar. Podemos então dizer que nosso trabalho tem a ver com a escola e com a loucura, mas é, sobretudo, um texto que fala do mal-entendido e também de amor.

¹ Inicialmente esse título foi inspirado no nome de um livro chamado Loucos pela Vida: a trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil, organizado por Paulo Amarante. Durante o percurso de estudo, no entanto, encontramos o mesmo termo no título de um texto cujo nome é: Loucos pela escola: o sujeito da desrazão batendo à porta da educação, de Elaine Milmann. Ambos os trabalhos serão citados nas referências.

CONSTRUINDO UM CAMINHO.

De fato, esse trabalho está sendo gestado há algum tempo. Apesar da oportunidade de ganhar certa sistematização agora, na oportunidade do mestrado, as idéias que aqui vão tomar a forma escrita de uma dissertação já fazem parte da minha vida há alguns anos, na verdade, desde que tive a oportunidade de me transferir de um trabalho como professora de escola, para um trabalho como professora de CAPS².

Me formei em Educação Física pela UFJF, em 1988, e logo comecei a lecionar em escolas públicas e particulares. Em 1991 ingressei, por concurso público, para lecionar da rede municipal de Juiz de Fora. No ano de 1993, comecei a cursar Psicologia, nessa mesma Universidade, mas continuava lecionando, até que em 1995, por ocasião de um estágio do curso de Psicologia, conheci um CAPS, e me encantei pelo trabalho ali desenvolvido. Fui, então, incentivada pela equipe desse CAPS a tentar me transferir da escola na qual lecionava, para essa instituição: também pública e municipal. Foi assim que apresentei à Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora um projeto para oferecer atividades físicas, desportivas e de lazer para os usuários daquele CAPS, projeto que foi aprovado e iniciado em março de 1996.

Alguns encontros fazem um marco radical em nossas vidas, e assim eu considero ter sido meu encontro com o CAPS e a loucura, pois, a partir desse encontro ensinar passou a ter um novo significado para mim. Considero que minha trajetória profissional como professora está marcada por um *antes* e um *depois*: antes de trabalhar em um CAPS e depois de trabalhar em um CAPS. Trabalhar como professora em um CAPS, entrar em contato com a chamada loucura e seus fenômenos e também com a psicanálise, inscreveu em mim um novo destino, uma nova forma de pensar a educação, o ato de ensinar, a função do professor, e tantas outras coisas que certamente não caberão nessa dissertação. O contato com essa realidade, tão inédita, lançou-me a inúmeras questões e algumas delas pretendemos levantar aqui, já adiantando que não se trata de procurar respondê-las, mas sim fazer delas um motivo para discutirmos a escola e a educação, nosso maior propósito.

A escola é uma instituição que já nos é bem conhecida, e falaremos dela durante nosso percurso, mas, ressaltamos que, quando falamos de escola ou escolas não

² CAPS significa Centro de Atenção Psicossocial. Os CAPS são instâncias de cuidado em saúde mental que foram criadas para substituir o tradicional modelo manicomial. Falaremos mais detalhadamente sobre esse dispositivo mais adiante.

pretendemos tratá-las como uma entidade generalizada, como se todas as escolas fossem universalmente iguais, sabemos que não são. Quando citamos *a escola* nos referimos a uma escola construída pela minha experiência com as escolas que fizeram parte da minha vida: como aluna, como acadêmica da faculdade de educação física e de psicologia, como professora, e também como mãe³. Entretanto, apesar de tais escolas não poderem ser tomadas enquanto um universo generalizável, certamente, representam o modo de ser de muitas de nossas escolas.

O CAPS, por sua vez, é uma instituição relativamente nova e sobre ele nos deteremos com mais cuidado durante nosso percurso, por ora, é importante que saibamos que se trata de uma instância de cuidado – aberto e humanizado – para pessoas com transtorno mental grave, aquelas que tradicionalmente teriam suas histórias ditadas pelos muros do manicômio.

Já nos meus primeiros passos dentro do CAPS observei que a escola, essa que povoou a infância e a juventude da grande maioria de nós, estava fortemente presente entre os usuários⁴. Algumas vezes era uma presença nostálgica, como de um paraíso perdido, perdido por ocasião do adoecimento. Falavam de um passado idealizado – maravilhoso, feliz, sem doença, sem remédios – para o qual desejariam retornar. Outros apresentavam a escola juntamente com a experiência de segregação e exclusão pela qual passaram uma vez manifestado o transtorno mental. A interrupção dos estudos, em quase todos os casos, tinha como causa a irrupção da loucura, que acabava por impossibilitar que essas pessoas pudessem continuar sua vida escolar. Tais interrupções, geralmente, estavam atreladas às freqüentes internações psiquiátricas, outrora muito comuns para a grande maioria. Diante disso, vários usuários desejavam voltar à escola, aprender aquilo que não conseguiram com o atravessamento da loucura, retomar os laços perdidos pelo cerceamento dos muros do manicômio e pelo estigma da doença mental, enfim, participar da vida em sociedade. E se uma das funções do CAPS, como veremos, é a de promover a inserção social de tais pessoas, então esse desejo fazia, e faz todo o sentido também para essa instituição e seus profissionais, em especial para mim que, afinal, era ali, uma representante da escola. Foi então que concebemos um projeto denominado: *De Volta às Aulas*, que tinha como principal objetivo inventar, juntamente com usuários, familiares e escola, uma possibilidade de que, aqueles que desejassem,

³ Sou mãe de três crianças em idade escolar.

⁴ A clientela que freqüenta os CAPS que citarei aqui é adulta, por isso, todos os seus usuários, em geral, já passaram por alguma vivência escolar.

retomassem seus estudos da forma como fosse possível, sendo que, o foco maior deveria ser o retorno para as instituições educacionais regulares.

O projeto *De Volta às Aulas* foi desenvolvido no ano de 2003, durou cerca de um ano e teve a participação de cerca de 15 usuários. Para alguns, apenas o fato de resgatar uma história escolar perdida, falando dela, ou se envolvendo em algumas atividades promovidas pelo próprio CAPS – oficinas de leitura e produção de texto, aulas de matemática, visitas a bibliotecas e museus – produzia efeitos positivos interessantes. Em outros casos, foi possível alcançar uma ponte entre o CAPS e a escola, e conseguir que 4 usuários retomassem seus estudos no ensino regular. Todavia, dos que ingressaram na escola regular, apenas um finalizou o ano, os demais reviveram a experiência de não conseguirem se manter na escola, ou melhor dizendo, a escola, mais uma vez, não conseguiu mantê-los estudando. Poderíamos ler tal resultado de inúmeras formas, a mais comum delas transita pela, já considerada, dificuldade desses sujeitos – uma vez marcados pelo descarrilamento simbólico – de fazerem laço social, de freqüentarem e terem sucesso em ambientes onde são convocados às trocas simbólicas. Todavia, enxergar a questão por esse viés serve apenas para reforçar a já tão reeditada exclusão experimentada por essas pessoas, e precisamos escapar de tal armadilha para não concluirmos, equivocadamente, que a saída seria a normalização desses sujeitos.

Existe uma outra perspectiva, que também é sempre muito considerada, que delega esse resultado ao fato dos professores não estarem devidamente preparados para trabalhar com esse tipo de clientela. Muitas vezes, se considera que um professor, para atender um aluno denominado de “especial”, precisa ter uma certa formação, também “especial”. Não optaremos por esse caminho, por experiência própria, afinal, não foi nenhuma “formação especializada” ou “curso de capacitação” que me possibilitou ser uma professora capaz trabalhar com alunos que fogem por completo ao que chamaríamos de “aluno padrão”. Também não acreditamos que o caminho estaria em algum método pedagógico específico, diferenciado, que poderia ser proposto para melhor atender tais alunos. Preferimos então, problematizar a escola como um todo. Decidimos por considerar, e mais adiante detalharemos o porquê, que a exclusão desses alunos foi reeditada pelo fato de grande parte das escolas não serem ambientes acolhedores para as singularidades, pois o que, em geral, elas perseguem é, pelo contrário, universalizar um projeto de aluno ideal. Portanto, quase sempre acontece que aquele que destoa da unidade aparece como problema. Dificuldade de aprendizagem,

indisciplina, hiperatividade: os nomes são muitos. Decidimos então, dirigir nossos questionamentos para as escolas e sobre um certo modo de ser que elas sustentam.

O fato é que o projeto *De Volta às Aulas* durou um ano apenas e afinal perdeu seu vigor, talvez por novamente atualizar a exclusão que a maioria vivenciou na escola, mas me deixou inúmeras perguntas, e, algumas delas, eu trouxe para essa dissertação: Que tipo de escola possibilitaria o trânsito da loucura com suas peculiaridades? Existiriam características que tornariam uma escola mais acolhedora para esses sujeitos? Que características seriam essas? Partindo de tais questões, buscaremos percorrer um caminho em direção a uma escola mais inclusiva e menos segregadora. Nosso intuito é partir dessas questões a fim de repensarmos as nossas escolas e as intenções destas diante de um novo paradigma, defendido inclusive pelas políticas mais atuais: o paradigma da inclusão. Paradigma, que tem sido muito discutido atualmente, é que é de nosso interesse quando é capaz de compreender as diferenças dos alunos não como uma dificuldade a ser superada, mas sim, como uma vantagem, na medida em que essa multiplicidade de interesses, ritmos, estilos e culturas, ao contrário do que normalmente se concebe, enriquecem o processo educativo. Diante dessa perspectiva apostamos que uma escola que se abra para receber a loucura se tornará uma escola melhor, no sentido de se tornar mais rica e mais humana. A loucura serviria como analisadora da instituição, possibilitando um deslocamento, uma flexibilização, uma desburocratização, na medida em que interpela a escola, produz um movimento que a torna mais aberta às diferenças.

Sendo assim, duas propostas políticas atuais atravessarão essa dissertação e discorreremos um pouco sobre ambas. Uma delas está presente na política do MEC/SEESP⁵, contemplando a chamada *Educação Inclusiva* e outra, se refere à política de saúde mental, que é chamada de *Reforma Psiquiátrica Brasileira*. A Reforma Psiquiátrica, como veremos, tem como desafio encontrar uma outra resposta social para a loucura, que não a da segregação e a da exclusão que a história lhe reservou. Com a proposta de desmontar o manicômio em seu aparato físico e mental e em sua maneira totalitária de oferecer “tratamento”, abre-se a possibilidade das pessoas com transtorno mental, de se inscreverem em outras instituições dentro do tecido social, dentre as quais, estão as escolas. Para situarmos a queda progressiva dos muros do manicômio no Brasil, autorizada por tais reformas políticas, iniciaremos percorrendo a história da apropriação

⁵ Ministério da Educação e Cultura / Secretaria de Educação Especial.

da loucura pela medicina e que a transforma em doença mental – discussão para a qual Foucault nos será de grande ajuda. O percurso que faremos vai da invenção da doença mental, em sua captura pelo poder psiquiátrico, dos movimentos de reforma nesse setor, na busca de formas de tratamentos mais humanizadas e menos excludentes, até chegar ao contexto brasileiro atual, que coloca o CAPS como instância que tem por função, substituir o hospital psiquiátrico. Apresentaremos assim, a instituição CAPS: como surgiu, quais são seus propósitos, sua filosofia, características e dispositivos.

Outra política que será de nosso interesse é a da Educação Inclusiva. O processo de democratização da escola é importante para o nosso percurso, afinal, é a partir do movimento político que persegue uma escola para todos é que, se abre para os sujeitos que vivenciam a experiência da loucura, a oportunidade de se vincularem a outras espécies de instituição, menos invasivas e abertas – as escolas – diferentes dos manicômios: totalitários e excludentes. Ainda com todas as dificuldades que a escola apresenta no que diz respeito à inclusão, é melhor ir à escola que ir ao manicômio (KUPFER e PETRI, 2000). Entretanto, sabemos que, em geral, tais propostas inclusivas ainda se configuram apenas como uma questão legal e regulamentar, quando o maior desafio é fazer das escolas, instituições abertas às diferenças de fato e não apenas de direito. Sendo assim, são essas duas propostas políticas, e seus desdobramentos, que vão promover o que acontecerá aqui: o encontro da escola com a loucura.

Para promover tal encontro, pediremos ajuda para a psicanálise, que soube resgatar o sentido trágico⁶ do fenômeno da loucura, enxergando-a como uma maneira peculiar de existência e não como uma anomalia a ser curada ou um desvio a ser normalizado. Pretenderemos discorrer sobre porque escolhemos a psicanálise como corpo teórico para esse trabalho, e seu método: escutar o inconsciente.

Sabemos que Freud era médico neurologista e que, no início de seus estudos, foi fortemente influenciado pela onda positivista que atravessava o seu tempo, em meados do século XIX. O discurso científico, já instalado na ocasião, a fim de explicar os fenômenos do comportamento humano e, conseqüentemente, as doenças mentais, era dominado pela escola organicista, que buscava respostas anatomo-fisiológicas para quaisquer questões nesse âmbito. Inicialmente, Freud seguia esse mesmo caminho, todavia, só foi capaz de inventar a psicanálise ao desviar dessa rota, apesar de, às vezes,

⁶ Foucault (1987a) entende que há duas maneiras históricas de experienciar o fenômeno da loucura, que nomeia como: a *experiência trágica da loucura* e a *experiência crítica da loucura*. Trataremos de tal distinção mais adiante.

se ver tentado a retomá-la, a fim de conquistar status de ciência para sua invenção. Freud vai fazer uma ruptura extremamente notável quando abandona o laboratório e se dispõe a escutar o sofrimento humano, através daquelas que eram para os médicos da época uma grande incógnita: as histéricas. Ao dar a palavra às histéricas e se debruçar sobre seus sintomas, Freud inventa o posicionamento ético que vai permear toda a intervenção que se suponha psicanalítica, ou seja, possibilitar que o sujeito compareça com sua singularidade. E, para escutar a verdade das histéricas, foi necessário que Freud se desvestisse do discurso científico estabelecido. Freud elege o significante⁷ e, ao fazer isso, afasta a psicanálise de ser um discurso científico e dogmático, de ser apenas mais uma teoria que vai tentar explicar empiricamente o mundo. Ao partir de sua experiência clínica e não de experimentos laboratoriais, Freud faz da psicanálise uma teoria viva, capaz de transformar e de se transformar, de reformular e de se reformular, de pensar e de se repensar, pois que nada está pronto. Sendo assim, a psicanálise não tem como proposta apontar caminhos e soluções, porque não acredita em receitas prontas.

Supomos que a tarefa de Freud não deva ter sido fácil, mas seu sucesso se revela quando é capaz de criar algo inteiramente novo. Sendo assim, todo o trabalho que pretenda seguir os passos da técnica inventada por Freud precisa ser um trabalho de desconstrução de saberes e discursos pré-estabelecidos, para que se possa, afinal, escutar a verdade do outro e seu inconsciente.

Já podemos nos adiantar em afirmar que esta dissertação é uma pesquisa teórica. Faremos uso da teoria da psicanálise, por meio da interlocução com Sigmund Freud e Jacques Lacan, mas também, com outros autores psicanalistas, principalmente os que estudam a interface entre psicanálise e educação. No entanto, para melhor articular e entender a teoria, para fazer dela uma teoria viva que tenha a experiência como motora, faremos uso do bom estilo que Freud nos legou, utilizando-nos de alguns recortes

7 Significante e significado são conceitos que Lacan tomou da lingüística, mas com uma proposta diferenciada. Em seu texto: A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud, de 1957, Lacan vai dizer que um significante não se remete diretamente a nenhum significado. O que ocorre, na verdade, é um encadeamento de vários significantes para produzir uma significação. Isso equivale a dizer que, para a psicanálise, não é possível propor uma significação absoluta para qualquer fenômeno ou situação, na medida em que o significante não é capaz de representar nenhum significado. Afirmar que Freud elegeu o significante é afirmar que ele entendeu o sentido como uma criação do sujeito e não como uma formação já dada – pronta – a espera de ser revelada.

vindos da nossa prática de trabalho, especialmente, aquelas advindas da experiência de trabalhar em instituições do tipo CAPS⁸.

Para que o discurso psicanalítico e sua ética se façam entender, precisaremos situar o que é o sujeito para a psicanálise. Um conceito utilizado por várias ciências e escolas filosóficas, com as mais diversas concepções, e das quais precisaremos nos diferenciar. O sujeito da psicanálise é marcado pelo atravessamento da pulsão, que é sempre parcial, o que o distingue do sujeito biológico ou psicológico. Em oposição ao dito cartesiano: Penso logo sou, que supõe um sujeito centrado, racional, temos a boa nova freudiana: Sou onde não penso e penso onde não sou, inaugurando o sujeito do inconsciente, descentrado e dividido, o pensamento sem pensador (PACHECO, 1996). E se o sujeito para a psicanálise não é o indivíduo (sem divisão) ele também nunca estará pronto e acabado, e sim em constante construção. Assim, teremos como proposta avançar no estudo do sujeito da psicanálise – o sujeito do inconsciente – partindo da citação Freudiana: *Wo Es war, soll Ich werden*, que Lacan traduziu como: “Lá onde estava o isso, eu como sujeito devo advir” (LACAN, 1965-1966/1998, p.878). Partindo de tal enunciado, entendemos que o sujeito não está lá desde sempre, não é uma imanência, não é um objeto cognoscível e delimitado. O sujeito freudiano é uma construção, construção que se dá a partir da relação com o *Outro*⁹.

Dessa relação com o *Outro* podem surgir as mais diversas singularidades, dentre elas, estão aquelas que aprendemos a chamar de louca. Trataremos, então, de estudar o que a psicanálise nos ensina sobre a diferença da loucura, ou sobre as psicoses – tal como a psicanálise vai tratar – naquilo que ela se apresenta como *fora-do-discurso*. As psicoses vão se mostrar enquanto construções estruturais radicalmente diversas dos padrões ditos normais, por isso, compreendê-las torna-se fundamental para prosseguirmos com nosso encontro com a loucura.

Neste momento, abriremos um parêntese para explicitar porque escolhemos usar, inúmeras vezes, o termo loucura, quando poderíamos usar doença mental, transtorno mental, sofrimento mental, distúrbios globais do desenvolvimento, ou mesmo psicoses, como a psicanálise concebe. Decidimos utilizar o termo loucura por acharmos que, assim, poderemos encontrar maior positividade e fazermos, propositalmente, um

⁸ Num percurso de 12 anos pela saúde mental trabalhei em várias instituições, e os recortes clínicos utilizados nessa dissertação virão de tais experiências. Evitaremos, no entanto, mencionar os nomes das instituições a fim de preservar a identidade dos casos apresentados.

⁹ O Outro ou o Grande Outro é um conceito lacaniano: um espaço aberto de significantes encontrado pelo sujeito desde seu ingresso no mundo – o caldo da linguagem.

contraponto ao conceito de razão, tão caro para a modernidade. Nesse sentido, quando dizemos loucura não nos referimos apenas à experiência das psicoses, como trata a psicanálise. Num âmbito mais geral, consideramos a loucura enquanto um conjunto de posições subjetivas que rompem, de alguma maneira, com o universo da razão. Com a ajuda de Birman (1989), entendemos que a categoria da loucura vai se apresentar como negatividade para conceitos que fundamentam o pensamento Ocidental, tais como: verdade, sujeito, realidade e ciência. Portanto, entender a loucura como o reverso da razão é, também, um dos propósitos dessa dissertação, que pretende questionar a escola que temos: muito marcada pelo modelo racional, ditado pela modernidade que a fundou. Abrir as portas da escola para a loucura é, portanto, uma oportunidade para que essa instituição se reinvente, movimente-se e se liberte dos ideais modernos que, muitas vezes, a fixam nas questões burocráticas, disciplinares e metodológicas. Acreditamos que, ao acolher em seu meio a loucura – a mesma que Descartes uma vez arrancou da dimensão humana – a escola se tornará um espaço mais aberto ao real¹⁰ e menos idealizado, mais susceptível ao erro e mais ciente de suas limitações, menos preocupada com os índices, as metas e as burocracias. Uma escola aberta ao novo, ao inusitado, ao evanescente, ao contingente, à descontinuidade, à desordem, à indisciplina, enfim ao desejo. Uma escola mais preocupada com o seu dia-a-dia e menos preocupada com o como-vai-ser-no-final-do-ano. Uma escola mais “louca” e menos racional, é o que iremos propor.

Mas afinal, sabemos que acolher a loucura não tem sido tarefa fácil para a escola. No caso do acolhimento das diferenças, proposto pelas políticas de educação mais recentes, ainda predominam as tentativas de normatizar o sujeito que, por acaso, desvie do padrão desejado pela escola. Em geral, as escolas trabalham com um ideal de saúde física e mental, de comportamento, de desenvolvimento intelectual ou de prontidão para a aprendizagem e quem se encontra fora desse ideal precisa ser enquadrado, ou estará excluído. Todavia, entendemos que uma educação que se pautar num ideal pedagógico a ser perseguido é uma educação perversa, que jamais será capaz de acolher as diferenças. Essas *ilusões (psico)pedagógicas*, como nos dirá Lajonquière, que dominam o ato educativo atual, que privilegiam a busca de um ideal, tornam nossos alunos vítimas de um “trator pedagógico” (2002, p. 24), que só faz impossibilitar uma

¹⁰ Real em psicanálise não é o mesmo que realidade. É isso que não somos capazes de entender conhecer ou demonstrar – o real é o impossível. Esse conceito será mais bem trabalhado no decorrer dessa dissertação.

educação na qual o desejo possa ter lugar, desejo que nos humaniza. Lamentavelmente, a busca incessante de modelos e ideais faz com que a questão da educação inclusiva ou inclusão das diferenças na escola, fique ainda fixada num viés normatizador, que sufoca as singularidades. Ou seja, a culpa sobre qualquer experiência de fracasso na escola, em geral, recai sobre o aluno. É ele quem tem dificuldades a serem sanadas, e a maneira de sanar tais dificuldades se dá, por exemplo, através do consumo insaciável de inúmeros profissionais e de seus saberes. O psicólogo e suas receitas anti-traumáticas, o médico e seu rol de medicações e o psicopedagogo com seus métodos e orientações infalíveis, são alguns dos produtos altamente consumidos pelas escolas na atualidade. Sustentando um consumo desenfreado de métodos, técnicas, profissionais, capacitações, materiais didáticos e também saberes, a educação e as escolas incorporam uma espécie de discurso altamente presente em nossa sociedade: o *discurso capitalista*, sobre o qual trataremos mais adiante.

Se caminhamos em direção a pensar sobre um certo modo de ser da escola, é necessário compreendermos que, grande parte das instituições modernas – o exército, a prisão, o manicômio, a fábrica – cumprem a função de calar os sujeitos nas suas singularidades, convidando-os a uma morte subjetiva. E foi Foucault (1987b) que, muitas vezes, comparou a escola com essas outras instituições, quando se propõe a cumprir as mesmas funções que aquelas: as de disciplinar e normatizar. Contudo, pensamos numa escola que, ao contrário, seja capaz de fazer emergir sujeitos, singularidades, que seja capaz de ser menos normatizadora, enxergando as diferenças como parte do processo educativo e não como um mal a ser sanado. Outrossim, é importante não tomarmos o termo singularidade como sinônimo de privativo ou individual, singular é o que não tem pretensões universalistas ou totalizadoras, sendo assim, não se trata de compreender cada sujeito como uma unidade. O singular não reside numa suposta unidade, trata-se da possibilidade do sujeito sustentar sua singularidade com um estilo próprio.

Apontaremos aqui, alguns questionamentos importantes para que as escolas repensem suas posições a fim de serem mais receptivas às singularidades, em especial, àquelas que manifestam sua verdade de uma forma tão peculiar e tão destoante da maioria chamada de “normal” e que acabam por ser excluídas e estigmatizadas. Tais questionamentos, como já foi dito, surgiram da minha experiência profissional, o que me fez comparar, mesmo que despropositadamente, o CAPS com a escola.

Quando comecei a trabalhar em CAPS, um fato chamou minha atenção e se transformou numa questão fundamental para nosso propósito aqui: porque o CAPS era capaz de atender, ensinar, cuidar, escutar, suportar, enfim, acolher pessoas tão radicalmente diferentes, e as escolas por que passei como professora, em geral, não eram capazes de suportar uma mínima diferença que fosse?¹¹ Porque algumas pessoas, e não foram poucas, conseguiam aprender coisas nos CAPS – numa instituição em que a aprendizagem nem é o objetivo maior, como é na escola – inclusive coisas que fazem parte da “bagagem escolar”, tais como aprender a ler e escrever, fazer contas, mexer com dinheiro? Porque conseguiam aprender o que, muitas vezes, não conseguiram aprender em sua vida escolar? E com o agravante de que não havia nenhum método de ensino proposto, nenhuma formalização das “aulas”, nenhum tipo de material especial e, muitas vezes, nem mesmo um professor com formação. Tal “professor” era apenas alguém¹² que, sabia alguma coisa e, se propunha a ensinar a quem não sabia. O que havia de fato? No meu entendimento: alguém que desejava ensinar e outro que desejava aprender, apenas isso. Durante muito tempo isso foi uma grande incógnita para mim, mas, com o tempo, eu fui compreendendo o que se passava nessa instituição CAPS, que a diferenciava de grande parte das escolas que eu conheci e que, talvez, nisso morasse uma resposta possível para minhas questões. Diferença que eu percebi em mim mesma, afinal, em algum tempo, eu me transformei numa educadora, numa professora completamente diferente, muito melhor creio eu, mais humana, capaz de respeitar, de fato, o outro na sua singularidade e de compreender algo que penso ser fundamental: que aquilo que eu me proponho a ensinar jamais será equivalente a aquilo que o outro irá aprender, pois, o que se passa nesse caminho jamais saberemos... E nem precisamos saber, afinal, no processo de ensinar o que importa não é o produto, e sim as pessoas que participam desse processo.

É claro que CAPS e escola são instituições absolutamente diferentes, com objetivos distintos e histórias singulares, sendo assim, não há como transpor coisas de uma instituição à outra, até porque, se a psicanálise será nossa companheira não perseguiremos ideais e modelos. Todavia, isso não nos impede de continuarmos com o nosso propósito aqui: repensar a escola, partindo de uma experiência com a loucura e

¹¹ Digo mínima porque perto daquilo que os frequentadores do CAPS apresentavam como “diferença”, a “diferença” que aparecia na escola, a meu ver, passou a ter essa conotação de mínima.

¹² Esse alguém, em geral, não era uma pessoa com qualquer especialização. Poderia ser um voluntário, um estagiário, um familiar ou um técnico de outra área, que não da área da educação.

com o CAPS. É com tal intuito que traremos alguns recortes de minha experiência nessa instituição.

Quando dissemos que um dos nossos propósitos será, de alguma maneira, comparar duas instituições: CAPS e escola; faremos isso discutindo os discursos que aparecem nelas. Quando falo em discurso refiro-me ao conceito de discurso trabalhado por Lacan: um “discurso sem palavras” (1969-1970/1992, p.11). Para a psicanálise, o discurso é que possibilita o laço social, é o que tenta dar um certo contorno para o que, com a linguagem, é impossível alcançar plenamente.

Lacan (1969-1970/1992) vai tratar, em seu Seminário 17, de quatro formas discursivas possíveis para que se faça laço social. Destinaremos um capítulo para discutir sobre estes quatro discursos: o *discurso do mestre*, o *discurso da histérica*, o *discurso universitário* e o *discurso do analista* – com seus elementos e lugares – buscando abordar quando e como eles aparecem nas escolas e nos CAPS. Um outro discurso sobre o qual faremos menção é o *discurso capitalista*, que – apesar de não fazer parte dos quatro discursos radicais – é um discurso cada vez mais presente em nossa sociedade. Jorge (2002) destaca no Seminário 17 a intenção de Lacan de nos mostrar que os quatro discursos recobrem as três atividades mencionadas por Freud como sendo impossíveis: educar, governar e psicanalisar. O que isso nos indica de antemão é que, tais discursos, referem-se à impossibilidades, ou seja, sempre haverá um ineducável, um ingovernável e um inalisável.

Alguns autores desenvolveram trabalhos nessa mesma perspectiva: pensar a educação a partir da teoria dos quatro discursos, dentre eles destacamos: Marcelo Ricardo, Rinaldo Voltolini e Ruth Cohen. Nossa hipótese é a de que a valorização do *discurso do analista* seria muito benéfica para a escola, no sentido de evitar que esta fique fixada em alguns discursos. Sendo assim, a presença da loucura e também do *discurso do analista* promoveriam um movimento institucional interessante, no sentido de produzir o que será nossa contribuição: *uma escola em movimento*.

Lacan (1969-1970/1992) diferencia o *discurso universitário* do *discurso do analista*, colocando em lados distintos a enunciação e o enunciado. Esse último seria a citação – tão usada nos trabalhos acadêmicos – que sempre tem o caráter de explicação. Já a enunciação aponta para os questionamentos, para a interpretação, para as perguntas. Como aquela que Quimera certa vez fez a Édipo, criando para ele um enigma¹³.

¹³ O enigma que Quimera propôs a Édipo consistia na seguinte questão: qual era o animal que tinha quatro pés pela manhã, dois ao meio-dia e três à tarde?

Citações, explicações e respostas, apesar de, necessariamente, fazerem-se presentes ora e outra, não é o que, de fato, pretendemos aqui. Para os que buscam respostas e conclusões para o enigma da educação, lamentamos decepcioná-los. Nosso intento volta-se muito mais para as perguntas, aos enigmas, ao que não sabemos, ao que nos falta saber e que, certamente, jamais venhamos a saber completamente, mantendo acesa a chama do desejo – tão fundamental. Ainda é cedo para sabermos se nosso intento terá sucesso, mas tenazmente o perseguiremos, ao fazer desse trabalho uma interminável pergunta. E já que as citações são necessárias faremos uma, de Eduardo Portela, que realmente vale a pena:

A supervalorização da resposta deve ser catalogada entre as debilidades da condição humana. Corremos para ela, somos de tal forma arrastados pelo seu fascínio, que já não conseguimos vislumbrar a grandeza escondida na falta de resposta (PORTELA, 1979, p.9).

1. OS MUROS DO HOSPÍCIO DESMORONAM.

Essa dissertação só pôde ser pensada a partir da idéia de desmonte dos hospícios, enquanto instituições destinadas a manter a loucura reclusa, bem longe do nosso cotidiano. Tal desconstrução progressiva – arquitetônica e simbólica – tem sido feita no Brasil por meio do movimento da chamada Reforma Psiquiátrica Brasileira. Nesse capítulo, pretendemos discorrer sobre tal movimento, em sua missão de desconstruir os muros dos manicômios e, paralelamente, criar outros dispositivos de atenção e cuidado para as pessoas com transtorno mental grave.

Quinet (2006, p.56) utiliza o termo, “abrigar o abandono”, para definir a tarefa da Reforma Psiquiátrica. Caminhando nessa direção, temos que, a invenção de um novo parâmetro institucional que cumpra a função de dar abrigo ao abandono experienciado pela loucura, dentro ou fora dos manicômios, tornou-se um desafio que culminou na proposta institucional dos CAPS – Centros de Atenção Psicossocial. Sendo assim, falar do desmonte dos manicômios no Brasil é falar necessariamente dos CAPS, instâncias que foram responsáveis pela inauguração de um novo paradigma institucional e assistencial no cuidado às pessoas com transtorno mental grave. Mas a invenção dos CAPS tem história, história que se confunde com a própria história da Reforma Psiquiátrica Brasileira, que pretendemos contar de maneira breve, iniciando pelo processo de captura da loucura pelo hospital psiquiátrico.

1.1 A loucura enclausurada

Ô seu Manoel tenha compaixão
Tira nós tudo desta prisão
Estamos todos de azulão
Lavando o pátio de pé no chão
Lá vem a bóia do pessoal
Arroz cru e feijão sem sal
E mais atrás vem o macarrão
Parece cola de colar bolão
Depois vem a sobremesa
Banana podre em cima da mesa
E logo atrás vêm as funcionárias

Que são umas putas mais ordinárias.

Sueli Aparecida Rezende¹⁴

É impossível falar da história das instituições psiquiátricas sem recorrer a Foucault, que nos apresentou como a loucura ganhou, no Ocidente, status de doença mental. Até o século XVII, os loucos foram submetidos às mais variadas intervenções, podiam ser aprisionados, escorraçados das cidades, recolhidos em hospitais para tratamento, apedrejados e chicoteados, abandonados à deriva¹⁵, mas também, celebrados e exaltados, como aconteceu no Renascimento. Não havia uma prática unívoca de conduta para com a loucura, como aconteceu depois de ser confiscada pela medicina. Entender que a loucura foi nomeada como doença em um momento determinado, é fundamental para nossa discussão, já que, pretendemos tratar a loucura como uma forma peculiar de existência e não, simplesmente, como uma doença a ser curada, normatizada.

Como já citamos anteriormente, Foucault (1987a) entende que há duas maneiras históricas de experienciar o fenômeno da loucura – a *experiência trágica da loucura* e a *experiência crítica da loucura* – e vai delimitar um divisor de águas entre as duas experiências. A experiência trágica vai conceber a loucura como uma manifestação no campo da linguagem, participante do universo do discurso. Em tal concepção, a palavra do louco tem trânsito social, a loucura faz parte do cenário das cidades, ainda que, com sua tragicidade, mas sem ser excluída da dimensão humana.

Na Renascença, por exemplo, loucura e razão não ocupam campos opostos. Nas palavras de Foucault (1987a), a loucura é apenas uma forma relativa de razão e, por outro lado, toda razão possui sua loucura. Entretanto, com o advento da modernidade, a experiência trágica da loucura vai se desfazendo, dando lugar à sua consciência crítica, a loucura deverá, a partir de então, ser dominada, moralizada e exorcizada do universo humano. A boa nova cartesiana – *cogito ergo sum* – vai exilar em definitivo a dimensão da loucura da experiência humana, ao considerar a razão como condição maior do homem. A modernidade encontrará dentro do homem o que deverá ser excluído – a loucura – na medida em que ela impossibilita o pensamento.

¹⁴ Residente do Hospital Colônia de Barbacena desde os 10 anos de idade, faleceu em 2006. O poema citado faz parte do acervo do Museu da Loucura de Barbacena/MG. Tal museu foi erigido em homenagem e em memória aos milhares de doentes mentais, vítimas dos maus tratos e da exclusão impingidos pelo modelo manicomial, e para que essa história nunca mais se repita.

¹⁵ Foucault se refere aos barcos – chamados de Naus dos Loucos – comuns no século XV, que serviam para carregar os insanos de uma cidade para outra (FOUCAULT, 1987a).

Descartes, com seu *cogito ergo sum*, ao considerar a razão como condição maior do homem, vai excluir a dimensão da loucura da experiência humana. Enquanto a razão passa a ser atributo do homem racional moderno, a loucura se tornará estrangeira, desumana, irracional, e deve, portanto, ser curada, moralizada, dominada. Foucault (1975) admite que a era moderna reserva à loucura um tempo de silêncio, que só será interrompido mais tarde com Freud, que reabre a possibilidade de comunicação entre razão e loucura.

A soberania do pensamento racional sobre o desatino será o retrato da nova representação social inaugurada para a loucura no período moderno, que culmina com seu seqüestro. Foucault (1987a) nomeia esse período de: a Grande Internação; feita pelo Hospital Geral e testemunhada pela Europa do século XVII. Apesar do nome, o Hospital Geral não foi inaugurado para ser um estabelecimento médico, mas, antes de tudo, uma instância da ordem ligada ao poder. Como diria Foucault, é uma estrutura semi-jurídica: “decide, julga e executa” (1987a, p.52).

O objetivo das internações, nesse sentido, foi meramente repressivo: ordenar e sanear as cidades dos mendigos, inválidos, pobres, bêbados, vagabundos, insanos, ou seja, a escória social. Quem não servia para movimentar a grande roda produtiva do capitalismo moderno, ou que poderia perturbar a ordem pública das cidades em expansão era encarcerado sob os muros do Hospital Geral, cuja intenção maior era esconder a miséria humana em qualquer de suas manifestações. Dentre esses miseráveis estava o louco, imiscuído junto a um sem número de personagens malditos. Sendo assim, a modernidade vai operar em uma rejeição de todas as formas de inutilidade social (FOUCAULT, 1987a).

Há um momento na França – precisamente em 1785 – que as portas do Hospital Geral se abrem ao saber médico, numa época em que a medicina positivista invade o ocidente. O poder médico é que vai receber a incumbência de selecionar aqueles que, de fato, precisariam de seus cuidados e de sua ciência, e, agindo assim, vai libertar ou encaminhar para outras instituições todos os que se encontravam encarcerados, ficando apenas os loucos. Philippe Pinel, considerado o pai da psiquiatria, recebeu o mérito de ter libertado os loucos, em 1793, ao retirá-los das masmorras e correntes às quais estavam aprisionados dentro do Hospital Geral de Bicêtre, oferecendo-os a cura (FOUCAULT, 2006).

Nesse exato momento, a loucura – confiscada pela medicina – ascende à categoria de doença mental, entendendo-se que, a partir de então, a cura da loucura seria

um ideal a ser perseguido. O inventor da psiquiatria investe na afirmação de que os loucos não eram culpados, mas sim, vítimas de uma doença. Portanto, não precisavam de punição, mas de tratamento; tratamento que consistia em restabelecer a razão perdida.

Pinel afirmava ter examinado com cuidado o efeito do uso das correntes sobre os alienados e, em seguida, comparou-o com sua abolição, não tendo dúvidas pela opção de uma repressão mais sábia e moderada (CAVALCANTI, 2006). Foucault (1987a) faz referência a esse momento dizendo que Pinel, na verdade, libertou os enfermos, ociosos, velhos e prostitutas, deixando os loucos e, os aprisionando na doença mental. É quando a doença mental e a psiquiatria são inventadas, ao mesmo tempo.

Nesse sentido, a doença mental já nasce encarcerada sob os muros no hospital, o que fará marcas profundas na maneira de enxergar o fenômeno da loucura a partir de então. A psiquiatria vai tratar de esquadrihar e classificar a loucura, a fim de dominá-la e explicá-la, com a pretensão de curá-la. Foucault (2006) dirá que o hospício se torna o lugar de desvendamento e enfrentamento da loucura. Inaugura-se assim um saber sobre a loucura que, associado ao asilamento, exercerá sobre aquela seu domínio, domínio que se faz presente ainda hoje.

Durante muitos anos, os asilos gozaram de poder e prestígio inquestionáveis¹⁶. Cavalcanti (1992) cita algumas críticas feitas aos asilos psiquiátricos nos anos de 1860 e, segundo essa autora, o isolamento, a internação compulsória, a cronificação, foram duramente questionados, mas apesar disso, o hospício triunfou e permaneceu mais ou menos inabalado até o século XIX. Portanto, foi somente após a II Guerra Mundial que os pressupostos do sistema asilar sofreram abalos reais (DESVIAT, 1999).

Nessa época, o hospício passou a ser fortemente criticado, especialmente na Europa, sendo comparado aos campos de concentração nazistas. Assim, surgiram por lá várias tentativas de modificar as políticas de atenção aos doentes mentais. Daremos destaque nessa dissertação para a Reforma Psiquiátrica Italiana.

No final de 1961, Franco Basaglia, psiquiatra italiano, foi empossado diretor de um manicômio da cidade de Gorizia e lá iniciou um processo de desarticulação da instituição psiquiátrica, devolvendo os doentes mentais à sociedade. Na verdade, o movimento de desinstitucionalização italiana se transformou num grande movimento social, de questionamento a todas as instituições repressivas da época. A sociedade

¹⁶ Robert Castel (1978) denomina esse período como: “*A idade de ouro do alienismo*”.

italiana, depois de vários anos de lutas sociais, condenou o hospício com a lei 180, de 1978, decretando sua extinção (DESVIAT, 1999).

No Brasil, desde a fundação do primeiro hospício – O *Hospício Pedro II* em 1852 (RESENDE, 1994) – até a década de 70, os hospitais psiquiátricos foram hegemônicos. Todas as modificações e melhorias propostas pelas políticas durante esse período buscavam apenas resolver os problemas dessas instituições, tais como: falta de resolutividade, superlotação, má administração ou gastos excessivos. Em nenhum momento se questionou a própria estrutura manicomial ou o saber psiquiátrico, sobre qual estava montado. Somente a partir do final da década de 70, as críticas chegaram a esse aspecto fazendo nascer o embrião da *Reforma Psiquiátrica Brasileira*¹⁷.

1.2 A Reforma Psiquiátrica

Não pode haver avanço cultural, político e social sem conflito. O conflito é democrático, é esclarecedor e é necessário. Uma das desgraças da herança cultural brasileira é essa mania das pessoas dizerem que querem chegar a um acordo. Que chegar a acordo coisa nenhuma! Temos que radicalizar as idéias para as pessoas compreenderem. Então o conflito é necessário (CAPISTRANO, apud LANCETTI, 2001¹⁸).

Como resultante da influência do movimento de reforma internacional no campo das políticas de saúde mental que já efervesciam, especialmente na Europa, a década de 70 assistiu a uma série de denúncias às condições desumanas vivenciadas pelos doentes internados em instituições psiquiátricas no Brasil. Um marco importante aconteceu em 1979, quando o psiquiatra italiano, Franco Basaglia, veio ao Brasil para apresentar conferências em São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte. Durante sua visita ficou perplexo ao visitar o Centro Hospitalar Psiquiátrico de Barbacena/MG¹⁹ e denunciou o que viu nas várias conferências que participou, sendo que, suas denúncias chegaram até

¹⁷ “O processo que denominamos reforma psiquiátrica brasileira tem como marca distintiva e fundamental o reclame da cidadania do louco. Embora trazendo exigências políticas, administrativas, técnicas e também teóricas bastante novas, a reforma insiste num argumento: os direitos do doente mental” (TENÓRIO, 2002, p. 27).

¹⁸ O saudoso David Capistrano foi secretário de saúde do município de Santos entre 1989 e 1992. Foi militante e gestor da reforma psiquiátrica e pioneiro na intervenção em um manicômio (a Casa de Saúde Anchieta, Santos/SP) para a subsequente implantação de um modelo substitutivo em saúde mental. Após sua gestão como secretário de saúde foi eleito prefeito de Santos e continuou sua luta pela reforma psiquiátrica. Essa fala de Capistrano foi citada por Antônio Lancetti e está no caderno de textos da III Conferência Nacional de Saúde Mental, realizada em dezembro de 2001.

¹⁹ Essa visita de Franco Basaglia está registrada e documentada no Museu da Loucura de Barbacena.

à imprensa da época. Tal visita acendeu um movimento que começou a questionar o tratamento oferecido aos pacientes nos hospitais psiquiátricos: o Movimento dos Trabalhadores em Saúde Mental (AMARANTE e ROTELLI, 1992). Um movimento que se colocava contrário à tendência privatizante do Ministério da Previdência e Assistência Social, cobrava mudanças urgentes na política de cuidado aos doentes mentais e criticava severamente os manicômios. A intenção não era apenas a de defender a melhoria dos hospícios, mas questioná-los em sua estrutura perversa e excludente. O MTSM defendia a criação de um modelo assistencial que superasse o hospital psiquiátrico como principal serviço para o cuidado das pessoas com transtornos mentais.

Apesar de todo um movimento em prol de uma reforma da psiquiatria brasileira e disso ter provocado uma busca crescente de melhorias e humanização, a realidade ainda apontava para o caráter predominantemente manicomial das políticas. Dados de 1985, por exemplo, mostravam que os recursos gastos pelo INAMPS em serviços psiquiátricos eram de 81,96% com hospícios privados, e apenas 4% com assistência ambulatorial (extra-hospitalar) (TENÓRIO, 2002).

Em 1987, acontece a I Conferência Nacional de Saúde Mental e, em seguida, o II Encontro Nacional dos Trabalhadores em Saúde Mental, em Bauru, onde nasce o Movimento Nacional de Luta Antimanicomial, com o lema: “Por uma sociedade sem manicômios” (AMARANTE e ROTELLI, 1992). Movimento que se torna, durante muitos anos, o maior movimento social do País e se constitui como fundamental para que a política assistencial da saúde mental brasileira tivesse novo rumo, buscando superar os hospícios em direção aos serviços de cuidado extra-hospitalares e também defendendo o direito à cidadania da pessoa com transtorno mental.

Os anos 80 foram marcados por conquistas importantes no campo das políticas de saúde mental e o movimento de Reforma Psiquiátrica Brasileira ganha força, especialmente com a participação dos movimentos sociais nos quais se reivindicava o respeito à pluralidade. Com essa filosofia, surgem projetos e idéias dos quais dois merecem destaque. Primeiramente, o surgimento de duas experiências institucionais bem sucedidas que fundaram um novo paradigma de cuidado às pessoas com transtorno mental: O CAPS Luiz Cerqueira, aberto em São Paulo, em 1987, e o NAPS²⁰ de Santos/SP, criado em 1989 – após a intervenção da Prefeitura na Casa de Saúde

20 Núcleos de Atenção Psicossocial.

Anchieta, um hospício privado, que contava com mais de 500 internos (TENÓRIO, 2001).

Com igual importância destacamos a concepção de um Projeto de Lei, conhecido como Lei Paulo Delgado, propondo o redirecionamento das políticas – do manicômio para os serviços abertos – garantindo a cidadania dos loucos. Apesar da demora em ser sancionado, tal projeto de lei abriu uma discussão ampla sobre a política de saúde mental no Brasil (TENÓRIO, 2001).

Ainda na década de 80 é importante destacarmos o referendo da Constituição Brasileira, em 1988, que estabelece que: “A saúde é direito de todos e dever do Estado” (BRASIL, 1988). Essa lei garante a todos o acesso às ações de prevenção, promoção e recuperação da saúde. Para garantir tais direitos foi criado o SUS – Sistema Único de Saúde – baseado nos princípios da *regionalização*, *hierarquização* e *descentralização*. Princípios que favoreceram os municípios dando-lhes mais autonomia, tanto técnica quanto financeira, para trabalharem de acordo com as necessidades e realidade locais, abrindo caminhos para novas experiências no campo da saúde mental, tais como as de São Paulo e Santos.

Os anos 90 colheram os frutos das décadas anteriores, a Reforma Psiquiátrica segue firme e os dispositivos de cuidado extra-hospitalares vão se disseminando e se fortalecendo. Em novembro de 1990, realizou-se em Caracas, na Venezuela, a Conferência Regional para a Reestruturação da Assistência Psiquiátrica no Continente, produzindo a chamada “Declaração de Caracas”²¹ que propunha basicamente: a superação do hospital psiquiátrico como serviço central da atenção em saúde mental, a humanização dos hospitais psiquiátricos e a ampliação dos direitos das pessoas com transtornos mentais. O Ministério da Saúde do Brasil incorporou essas diretrizes e elegeu as seguintes ações estratégicas: mudar o financiamento da área de saúde mental, convocar a II Conferência Nacional de Saúde Mental, alterar a legislação psiquiátrica e incrementar as relações de intercâmbio internacional (SÁVIO, 1996).

A convocação da II Conferência Nacional de Saúde Mental – em 1992 – alavancou um novo espaço para a saúde mental no conjunto das políticas públicas. A grande inovação dessa conferência se deu pela participação efetiva dos usuários e familiares e técnicos de saúde mental, além sociedade em geral.

²¹ Conferência Regional para a Reestruturação da Assistência Psiquiátrica dentro dos Sistemas Locais de Saúde – documento que marca as reformas na atenção à saúde mental nas Américas.

A partir de 1991 inúmeras portarias ministeriais são promulgadas no sentido de garantir as mudanças necessárias para que a Reforma Psiquiátrica Brasileira deixasse de ser um sonho para se tornar realidade. Tais portarias tratavam, basicamente, de redirecionar os financiamentos para os serviços extra-hospitalares, regulamentar os serviços e avaliar os hospitais psiquiátricos. Como resultado, assistiu-se a uma redução dos leitos psiquiátricos e a ampliação de novas modalidades assistenciais, tais como, CAPS e NAPS, o que fez dos anos 90 uma década fecunda de ações e políticas em direção a uma forma mais humana e democrática de cuidar dos nossos doentes mentais.

A força dos anos 90 foi coroada pela aprovação da Lei Paulo Delgado, em 2001 (BRASIL, 2001a) – após trâmite de 12 anos no Congresso Nacional – colocando definitivamente a Reforma Psiquiátrica Brasileira no campo da lei. Apesar de ser aprovada com algumas modificações, essa lei “representa uma vitória simbólica importante, embora não constitua o impulso extraordinário que o texto original significaria” (TENÓRIO, 2001, p.44).

Pedro Delgado (2006) considera que essa é uma lei cautelosa, quase conservadora. O que ela pretende é melhorar o atendimento à população que depende do Estado para cuidar da saúde e proteger, em parte, os direitos civis daqueles considerados loucos ou doentes mentais, a fim de que a cidadania lhes seja garantida (DELGADO, 2006). Delgado (2006) coloca a lei apenas como partícipe de um processo maior de inserção da loucura que, envolve, segundo ele, questões muito mais complexas.

Em 2001, aconteceu a III Conferência Nacional de Saúde Mental com o tema: “Cuidar sim, excluir não”. Tendo os municípios como gestores do sistema de saúde, as discussões e resoluções dessa conferência contemplaram a questão da organização dos serviços extra-hospitalares, a capacitação de recursos humanos e a garantia dos direitos dos usuários. A preocupação foi consolidar os serviços de base comunitária e territorial, garantir as conquistas e ampliar a rede de atenção.

O ano de 2002 foi marcado pela promulgação de várias portarias ministeriais, o que veio encaminhar o cenário das políticas de saúde mental em direção a uma sociedade sem manicômios. Tais portarias tratam do grande nó da Reforma Psiquiátrica até então: redirecionar os recursos assistenciais, ainda centrados no Hospital Psiquiátrico para fortalecer a criação de uma rede substitutiva, formada pelos CAPS e outros recursos assistenciais comunitários. Dentre essas portarias destacamos duas, que colocaram definitivamente os CAPS como ordenadores, coordenadores e reformadores das políticas de saúde mental nos municípios, são elas: Portaria GM/MS nº 336/2002

(BRASIL, 2002a) e Portaria GM/MS nº 189/2002 (BRASIL, 2002b). A partir delas, os municípios passam a ter recursos financeiros específicos para montarem e manterem seus CAPS. O financiamento, a regulamentação e a avaliação constante de tais serviços, pelo Ministério da Saúde, têm como objetivo garantir que funcionem como substitutivos aos recursos manicomial, produzindo progressiva redução de leitos, tal como pretende a lei da reforma psiquiátrica e a diretriz do Ministério da Saúde.

Com efeito, a invenção e a multiplicação dos dispositivos CAPS têm sido fundamentais para a política de reforma no setor de saúde mental, na sua missão de desmontar o aparato manicomial. Outrossim, é importante ressaltarmos que não basta que se crie um serviço em substituição a outro se não se muda a maneira de olhar o louco e a loucura, afinal, o manicômio mais difícil de enfrentar é o “manicômio mental”, como nos dirá Pelbart (1990). E é isso, exatamente, o que se deve esperar de um CAPS, que ele inaugure um novo modo de olhar, uma nova forma de conceber a doença mental e de pensar o tratamento.

No item a seguir nos deteremos um pouco mais sobre o CAPS, para entendermos melhor seu funcionamento, seus dispositivos e sua filosofia.

1.3 *Os CAPS*

O primeiro CAPS, como vimos, surgiu em São Paulo, em 1987. O CAPS Luiz Cerqueira foi uma experiência institucional muito rica, que serviu de inspiração para outras experiências semelhantes, que partilhavam da idéia de fundar um novo paradigma no cuidado aos doentes mentais. O fato é que o CAPS, na sua proposta filosófica original, foi bem sucedido em sua intenção de acolher, tratar a loucura e promover sua inserção social, por isso, acabou por se configurar enquanto instância adotada pelas políticas de saúde mental para fazer frente ao processo de desmonte dos manicômios. Isso quer dizer que, aquilo que foi uma experiência singular para a realidade paulista na década de 80, acabou por ser repetida em outras situações, locais e épocas, até ser adotado como modelo institucional²² pelo SUS, a partir de 2002.

Sendo assim, a missão original do CAPS foi uma missão ousada: desconstruir o manicômio e também toda e qualquer concepção preconceituosa e excludente para com

²² As conseqüências da institucionalização do CAPS podem caminhar em direções opostas: em direção ao seu fortalecimento enquanto instituição, mas também em direção a um desvirtuamento, ao enfraquecimento de sua potência original, o que não é incomum.

a loucura e seus fenômenos e, para isso, assentou seus pressupostos teóricos em cima do questionamento dos saberes psiquiátricos tradicionais.

Antes da invenção dos CAPS, as políticas de atenção aos doentes mentais transitavam por duas concepções: os hospitais psiquiátricos e os ambulatorios de psiquiatria, ambulatorios que, por sua vez, não eram capazes de fazer frente ao modelo hospitalar que estava sendo questionado. A complexidade do fenômeno doença mental/loucura exigia aparatos muito mais complexos que apenas consultas médicas regulares ofertadas pelos ambulatorios. O maior desafio das propostas assistenciais nesse âmbito, sempre foi o agenciamento social da loucura. “Abrigar o abandono” (QUINET, 2006, p.56); foi esse o grande nó que os CAPS se dispuseram a desatar, nessa difícil tarefa de acolher a loucura entre nós.

O que os CAPS pretendiam, essencialmente, era se constituírem enquanto uma casa na qual o sujeito, interpelado pelo abandono da loucura, pudesse ser amparado, passando ali o dia, ou parte do dia, para retornar à noite para sua casa. O CAPS cumpriria a proposta de oferecer atividades terapêuticas variadas, as chamadas Oficinas Terapêuticas²³, com o aparato de uma equipe multiprofissional, visando a inserção social do louco e da loucura. Tais características transformaram o CAPS em uma instância que buscava romper com a hegemonia médica adotada pelo hospício e na qual o usuário/paciente contava com um sem número de possibilidades de tratamento, sendo o medicamentoso apenas uma delas e não a principal.

Sendo assim, nos CAPS pode se passar o dia, fazer refeições, participar de reuniões, tirar um cochilo, conversar, trabalhar, pedir atendimento a algum profissional, dar um olá e ir embora, tomar medicação, ver TV, ouvir música, ajudar na limpeza, tomar banho, aprender, fazer uma obra de arte, criar um poema, chorar, rir, se enraivecer, falar da dor e da solidão, delirar, plantar, descansar, jogar futebol, reclamar, pedir ajuda, cantar, e muitas outras coisas. Os CAPS têm como proposta acolher as mais variadas manifestações e atender as mais variadas demandas, com o propósito de possibilitar que o sujeito e sua singularidade apareçam, lá onde a irrupção da loucura, do surto psicótico, produziu muitas vezes, desmantelamento e aniquilação.

Os CAPS devem gestar em seu cotidiano duas intenções que se complementam: possibilitar que o sujeito possa transitar pela existência de maneira menos dolorosa para ele, e também, convidar a família e a sociedade a olharem para esse sujeito de maneira

²³ Mais adiante explicaremos melhor o que são Oficinas Terapêuticas.

menos estigmatizada e segregadora. Pensando assim, o CAPS não pode ser para o louco apenas um oásis em um deserto de exclusão e desrespeito, “nem uma ilha feliz para os loucos”, como afirmou uma técnica de CAPS, Fernanda Nicácio, citada na dissertação de Cavalcanti (1992, p. 260). O desafio é fazer do CAPS uma ponte, um caminho, uma passagem por onde a loucura possa transitar com sua estranheza em direção à cidade. Por isso, o tratamento da loucura passa, necessariamente, pela garantia da cidadania, o que nada mais é do que possibilitar o acesso e o trânsito pela cidade. Sendo assim, o CAPS precisa ser um facilitador, um agenciador do trânsito do louco e da sua loucura.

Na sua lida cotidiana, os CAPS oferecem diversas formas de acolhimento para possibilitar que o sujeito crie um vínculo terapêutico²⁴ que viabilize seu tratamento. Um vínculo que pode acontecer por meio de uma pessoa – um técnico ou outro usuário – mas também, com uma atividade específica, sendo assim, um CAPS será tanto mais acolhedor quanto mais heterogeneidade apresentar, no sentido de oferecer variadas possibilidades de vínculo. Com essa finalidade, além dos tradicionais atendimentos individuais – médico, psicológico ou psicanalítico – os CAPS oferecem inúmeros outros recursos terapêuticos, que vão variar de uma instituição para outra. Apesar dessas variações, alguns dispositivos são comuns em todos os CAPS, tanto que já estão incluídos na portaria ministerial que os normatiza²⁵. Compreender tais dispositivos institucionais será fundamental para nossas discussões futuras, entretanto, veremos mais adiante que o que realmente vai fazer a diferença não é o simples fato de ofertá-los, mas, sobretudo, a maneira de concebê-los.

1.4 Os dispositivos institucionais do CAPS

Neste item discorreremos de maneira breve sobre alguns dos dispositivos institucionais mais importantes dos CAPS.

O Acolhimento

²⁴ O vínculo terapêutico é, na verdade, qualquer vínculo que possa aproximar o sujeito da instituição e motivá-lo a frequentá-la. Pode ser um vínculo afetivo, o interesse por uma atividade, a alimentação, ou até mesmo a possibilidade de se ver livre das internações psiquiátricas.

²⁵ Portaria GM/MS nº 336/2002.

O acolhimento tem como princípio a universalização do acesso: todas as pessoas que procuram um CAPS serão atendidas sem que, necessariamente, precisem ser encaminhadas por outro profissional ou dispositivo, ou precisem aguardar numa longa fila de espera. A característica mais importante do CAPS – ter sua porta aberta – é radicalizada no serviço do acolhimento: o acolhimento é a porta de entrada da instituição. Trata-se das primeiras entrevistas, a partir das quais se construirá uma proposta de tratamento para o sujeito, caso isso seja necessário.

Outro princípio importante do acolhimento é que ele desloca o atendimento do eixo médico – que nas instituições de saúde, em geral, é tido como central – na medida em que pode ser feito por qualquer membro da equipe, desde que habilitado para fazê-lo²⁶.

A escuta é o maior instrumento utilizado pelo acolhedor. Escutar aqui tem o sentido de *dar ouvidos*, dar importância ao que o outro tem a dizer. Normalmente, o sujeito que procura um CAPS está em sofrimento e o sofrimento mental tem a particularidade de não ser uma dor física, localizável, trata-se de um sofrimento de todo o ser. Acolher é respeitar o sofrimento do outro. É possibilitar a ele compartilhar sua dor, oferecendo-lhe possibilidades de cuidado, seja no próprio CAPS ou em outro dispositivo da rede de saúde na qual o CAPS está inserido.

As oficinas terapêuticas

As oficinas terapêuticas se configuram como um espaço privilegiado nos CAPS, pois, é através delas que o sujeito poderá ter a oportunidade de se reinserir no universo da linguagem, dos laços, e das trocas sociais, em geral, perdidos ou prejudicados com o advento do surto psicótico. É um espaço de trabalho, de criação, que possibilita que os sujeitos possam comparecer com seu estilo.

Vejamos o que Elizabeth Lima tem a dizer sobre o que é a oficina terapêutica:

Um processo que se dá no interstício entre uma singularidade e seu coletivo, ou melhor dizendo, se dá num movimento singular que é apenas a ponta do *ice-berg*, a ponta do coletivo. Por isso, quando utilizamos atividades nos é impossível dissociar prática clínica de

²⁶ Profissionais de nível superior ou médio podem fazer o acolhimento, para isso, precisam ter alguma experiência com a saúde mental e, também, compreender como funciona a rede de atenção do território no qual o CAPS está inserido. Essa habilitação não precisa ser feita previamente, vai sendo construída durante o próprio percurso de trabalho no CAPS.

prática social. As oficinas podem ser, aqui, lugar de aprendizagem, de produção, de intercâmbio, de ampliação das relações, de mergulho no universo cultural (2004, p. 16).

As oficinas terapêuticas não podem ser confundidas com terapia ocupacional, laborterapia ou praxiterapia. Em tais práticas privilegia-se o fazer, a ocupação adequada e produtiva do tempo ou o produto em si. A oficina, no entanto, é um acontecimento, que não visa necessariamente um produto ou um resultado, mesmo que, algumas delas, possam chegar a produzi-los. O real produto de interesse das oficinas são os sujeitos que dela participam e aquilo que podem construir, criar e inventar como seres de cultura, participantes da sociedade humana. Tenório (2001) nos dirá que a oficina é lugar de trabalho, mas um trabalho relacionado ao efeito subjetivo que a atividade vai promover no sujeito, trata-se então de trabalho subjetivo.

A princípio, qualquer atividade pode se tornar uma oficina terapêutica: cozinhar, costurar, caminhar, jogar futebol, escrever, pintar, cantar, ir ao cinema, o importante é que surjam da demanda dos usuários, ou de pelo menos um usuário. Uma oficina pode durar meses, anos ou pode ser apenas um evento momentâneo e único, pois o mais importante não é a oficina em si, mas sim, os sujeitos que dela participam e que nela se produzem.

A oficina terapêutica não se caracteriza pela repetição de gestos e fazeres, mas pela novidade que ela vai fazer emergir, novos modos de ser, novas realidades, novas possibilidades, novos caminhos, novos enfrentamentos, novas linguagens, por isso, o termo oficina. O objetivo é resgatar a forma e a intenção do trabalho antes do advento do capitalismo, para usar o termo de Marx, antes do trabalho se tornar alienado. Uma oficina não pode, de maneira nenhuma, se tornar uma repetição alienada de fazeres, ou perde completamente sua função de vitalizadora da instituição.

São as oficinas que possibilitam que a instituição CAPS não fique prisioneira do instituído e são elas que flexibilizam a rigidez, dando movimento à instituição. Um CAPS sem oficinas é uma instituição morta, fixada demais no atributo instituição, sem asas para se desgarrar da burocracia. “A oficina deve ser entendida como um espaço para a desordem, um espaço para uma outra escuta, sem respostas prontas, um espaço aberto de não saber, onde a instituição não funcione como supridora” (MIRANDA JUNIOR, 1994, p. 23).

Nesse espaço de não saber é que o sujeito – que se perdeu nos labirintos da loucura – pode se encontrar, sem que isso signifique simplesmente se adaptar ao meio. A função de inserção ou reinserção social da oficina, não é servir à normatização ou domesticação dos chamados loucos, mas sim, reatar o diálogo entre razão e loucura²⁷.

As oficinas geradoras de renda

Algumas modalidades de oficinas podem se desenvolver no sentido de obterem, no seu processo de criação e transformação, produtos que adquiram valor de troca social, produtos que possam ser vendidos e transformados em renda para os participantes. A geração de renda pode ser uma consequência do trabalho da oficina, mas não é o único e nem o principal. Caso isso aconteça, ela pode perder seu caráter de inovação para ser o de mera repetição, torna-se capturada pelo modo capitalista de produção, ou seja, ao invés de subjetivar, aliena.

É possível que as oficinas que se tornaram mais permanentes, em geral, as que ganharam o estatuto de geração de renda, possam migrar para um outro espaço institucional chamado Centro de Convivência. Os Centros de Convivência, por sua vez, são instâncias de caráter comunitário que trabalham em prol da inserção social, mas que não possuem os aparatos clínicos que os CAPS possuem.

Os grupos

As instâncias coletivas têm grande importância no CAPS, afinal, como nos dirá Sandra Barição (2001), a intenção é sempre a de manter um ponto de tensão entre o interesse individual e o compromisso coletivo. Os grupos podem se reunir para dialogar pelos mais diversos motivos, nas mais diversas situações. O objetivo é fazer circular a palavra e produzir laços. Como o CAPS é uma instituição que se faz e se refaz a cada dia, tais grupos também permitem que tal fazer aconteça constantemente, não se cristalice.

O *bom-dia*, para citar um exemplo, se constitui enquanto um grupo que se reúne todas as manhãs com as pessoas que estão na instituição naquela hora. Nele, os

²⁷ Foucault (1987a) afirmava que a modernidade fez com que o diálogo entre razão e loucura passasse a ser um monólogo da razão sobre a loucura.

participantes comentam assuntos diversos, relatam experiências, discutem temas atuais, demandam por mudanças ou melhorias na instituição, queixam-se, programam as atividades daquela manhã ou daquele dia, etc.

A Assembléia

A Assembléia é, talvez, o dispositivo grupal mais interessante de um CAPS, devido a sua importância institucional. Em geral, ela acontece semanalmente, e são convidados a dela participar todos os usuários e técnicos daquele CAPS. Em certas ocasiões, dependendo do que estiver em pauta, os familiares também podem ser convocados. Um CAPS que esteja em consonância com sua proposta, deve ser uma instituição em processo permanente de construção e desconstrução. A função da assembléia é, exatamente, auxiliar nesse processo de contínuo “fazimento”, afinal, é nela que serão discutidas as formas de organização do serviço (que serão construídas ou desconstruídas), as normas da casa (que serão discutidas, definidas ou redefinidas), os direitos e deveres de seus membros, ou seja, todas as decisões que envolverem a coletividade da instituição deverão passar pela assembléia. A idéia é que todos – técnicos e usuários – possam participar ativamente do processo institucional, a fim de que o compromisso com tal processo seja compartilhado e sustentado pela coletividade. A Assembléia dá um dinamismo muito interessante para a instituição, pois não permite que ela se transforme numa instituição totalitária, burocrática, ou lamurienta, transforma todos em co-responsáveis pelo seu andamento. Sandra Barição nos dirá o seguinte:

[...] na perspectiva de trabalhar com a idéia de processo, a presença e a participação ativa de todos os sujeitos envolvidos, seja no tratamento de cada usuário ou nas discussões das situações coletivas da casa, torna-se um elemento fundamental para garantir o compromisso na realização daquilo que é decidido (2001, p.147).

A Assembléia é um dispositivo que tende a horizontalizar mais as relações, rompendo com os tradicionais modelos hierarquizados que fundaram o tratamento da loucura.

As visitas domiciliares

As visitas domiciliares são dispositivos usados pelo CAPS devido à necessidade de, muitas vezes, intervir com o usuário no ambiente familiar. Sabemos que uma das características fortes da doença mental está na sua recusa em ligar-se ao meio social. Tal aversão aos laços sociais pode adquirir um caráter extremo, especialmente nas chamadas “situações de crise”, nas quais os sintomas aparecem com maior intensidade. Nessas situações, o sujeito se recusa a sair da própria casa, do próprio quarto ou até mesmo da própria cama²⁸. Sem o dispositivo da visita domiciliar fica impossível intervir nesses casos. A visita tem o intuito de avaliar uma situação, orientar a família ou mesmo fazer alguma intervenção clínica, no sentido de reduzir o grau isolamento do sujeito para que ele possa, num segundo momento, se for o caso, se beneficiar do tratamento e das atividades oferecidas pelo CAPS.

A reunião de familiares

Em geral, a loucura é experienciada pelas famílias como um desastre, um desmoronamento. Especialmente para os pais, ter um filho acometido pela doença mental é uma ferida narcísica que pode adquirir um tamanho incomensurável. Sabemos que ninguém nasce louco, torna-se louco em determinado momento da vida, a partir do que chamamos surto psicótico. Sendo assim, a experiência da família é a de conviver com uma pessoa que, até um determinado momento, era vista como “normal” e que num outro momento torna-se “louca”. Uma mudança brusca que, em geral, significa o surgimento de um sujeito totalmente diferente do anterior, o que não poderia deixar de ser motivo de grande atribulação no meio familiar. É como se um estranho se instalasse na família sem aviso prévio.

As reuniões de família servem, portanto, para auxiliar as famílias no entendimento dessa nova realidade que se impôs. Não se trata de ensinar pedagogicamente aos familiares como lidar com seus entes capturados pela doença mental, e sim criar um ambiente de confiança com a equipe do CAPS e de apoio mútuo com os demais familiares. As reuniões de família são espaços nos quais os familiares inventam novas formas de comunicação com a loucura e seus sintomas, não no sentido

²⁸ Certa vez, fomos chamados a intervir numa situação na qual uma jovem estava “morando” debaixo de sua cama há cerca de três anos. Ela só saía do seu “abrigo” algumas poucas vezes por dia – para comer ou para ir ao banheiro – mas para isso, os demais membros de sua família precisavam estar fora de seu campo de visão; ela não permitia nem mesmo o contato visual com eles.

de normatizá-los ou simplesmente suportá-los, mas de se relacionar com eles de maneira mais benéfica para ambos.

Se o princípio do CAPS é a não exclusão, o primeiro lugar a ser trabalhada a dita inclusão é, necessariamente, na família. A família é peça fundamental para que o trabalho do CAPS possa se dar de maneira satisfatória; para isso, as reuniões de família são importantíssimas. Juntamente com as visitas domiciliares, elas se tornam um dispositivo de intervenção no qual os familiares são convidados a estabelecer um novo contrato de relação com aquele ente querido que se trata no CAPS.

O Projeto Terapêutico Individualizado.

A questão da valorização das singularidades é o que funda o CAPS, já que ele nasce da ruptura com o modelo manicomial, exemplo de instituição massificadora, disciplinadora e burocratizada. Somente valorizando o aspecto singular de cada sujeito ou situação é que uma instituição poderia dar conta de incluir diferenças tão radicais, tais como as manifestadas pela loucura. Sendo assim, cada usuário terá o seu Projeto Terapêutico, que pretende construir em forma de um contrato escrito, o encontro de cada sujeito com a instituição. O contrato ou projeto é construído por um ou mais técnicos da equipe do CAPS, juntamente com o usuário em questão. Juntos, eles vão descrever: *o que está sendo* (os dias e horários de frequência, as atividades que participa, as intervenções que demanda, como se dá a participação da família, como está a vida fora do CAPS, etc.) e o *vir a ser* (quais são as pretensões futuras, possibilidades e desejos). Construindo para cada usuário essas duas vertentes: *o que está sendo e o vir a ser* é que se torna possível inventar uma instituição que, apesar de ser para todos, possa ser também para cada um.

Para isso, é importante destacar que o PTI, tal como é chamado nos CAPS, precisa ser flexível, híbrido e imperfeito, precisa ter lugar para o novo, para o improvável, sem isso, servirá apenas para disciplinar os sujeitos e burocratizar a instituição. A construção do PTI deve ser um processo contínuo – que não cessa – evitando assim que a passagem do sujeito pela instituição se cristalice e se cronifique. Afinal, possibilitar que o sujeito possa, inclusive, superar o CAPS é um horizonte que não se pode perder de vista.

A reunião de equipe

A reunião de equipe é um dispositivo no qual se encontram todos os técnicos do CAPS, sejam profissionais de nível superior (enfermeiros, médicos, psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, professores, e outros), de nível médio (técnicos de enfermagem, artesãos, técnicos administrativos e outros) ou de nível básico (profissionais da limpeza, da segurança e outros). Não importando a função e o nível de escolaridade, todos os profissionais da equipe são convocados a serem cuidadores, todos são profissionais da saúde mental, todos são convidados a se debruçar sobre a clínica. A periodicidade da reunião de equipe vai variar de acordo com cada CAPS mas, em geral, elas acontecem uma vez por semana.

Veremos o que Abreu (2008) tem a nos dizer sobre esse dispositivo:

É o lugar de esvaziamento do gozo próprio, de circulação da palavra e de construção do caso clínico. Lugar onde a troca de angústias dos técnicos, de olhares singulares e de circulação das construções dos sujeitos por nós assistidos, onde os lugares possam ser reinventados a cada caso que se apresenta (ABREU, 2008, p.79).

A reunião de equipe é, portanto, um dispositivo peculiar para o exercício da clínica. Entende-se como clínica um conjunto de práticas não somente médicas, mas de todas as profissões que lidam no dia-a-dia do CAPS e que não estejam pautadas em saberes prévios (CAMPOS, 2001).

A clínica do CAPS deve ser a chamada clínica ampliada, ou a clínica do sujeito. Isso quer dizer que não se trata de cuidar da doença da Maria, pois, por maior que seja a doença de Maria, aquela nunca será maior que esta. Assim, é de Maria que iremos falar na reunião de equipe e não de sua doença. Maria que pode ser falada por qualquer membro da equipe, ou seja, não é necessário nenhum saber especializado para falar sobre Maria, para lidar com ela, para se relacionar com ela ou para possibilitar seu tratamento.

1.5 Os CAPS e a psicanálise

A psiquiatria tradicional concebia e concebe o tratamento da doença mental enquanto remissão dos sintomas, baseada na concepção clássica de Leriche de 1936,

citada por Tenório (2001, p.57), de que “a saúde é o silêncio dos órgãos.” Freud, por sua vez, inaugura uma forma diferente de conceber os sintomas. A novidade que a psicanálise vai nos apresentar é que o sintoma fala de uma verdade do sujeito. Ao mesmo tempo em que o arrebatava e o prejudicava, ele o representa. Diferentemente da proposta de silenciar os órgãos, a perspectiva freudiana vai procurar acolher o barulho dos sintomas (TENÓRIO, 2001, p.57). É Freud quem vai dizer que o delírio do psicótico não é apenas a manifestação de uma doença, uma anomalia a ser silenciada, o delírio é, sobretudo, uma tentativa de cura, pois é nele que o sujeito aparece com sua singularidade.

Em sua obra, Freud (1911/1980) trabalha um caso clínico muito interessante a partir da análise de um relato autobiográfico escrito por Daniel Paul Schreber²⁹. O caso Schreber, como é conhecido, traz para a discussão a assertiva freudiana de que o tratamento da loucura está na própria loucura e não no seu apagamento. O delírio seria assim uma tentativa de cura e não mero produto da doença.

E o paranóico constrói-o de novo (o mundo), não mais esplêndido, é verdade, mas pelo menos de maneira a poder viver nele mais uma vez. Constrói-o com o trabalho de seus delírios. A formação delirante, que presumimos ser o produto patológico, é, na realidade, uma tentativa de restabelecimento, um processo de reconstrução (FREUD, 1911/1980, p. 94).

Sendo assim, conceber a loucura – ou o fenômeno das psicoses – como uma posição subjetiva diante da existência, como singularidade, e não apenas como uma doença cujas manifestações precisam ser extirpadas faz toda a diferença. É essa diferença que os CAPS devem procurar fazer para se distanciarem do modelo manicomial, da psiquiatria tradicional, e para isso, o atravessamento da psicanálise nessas espécies de instituição se tornou fundamental.

É importante, portanto, que se registre aqui que os CAPS e sua concepção sobre loucura e tratamento, seus pressupostos filosóficos e institucionais foram, historicamente, concebidos em parceria com a clínica psicanalítica. Tal “parceria” entre CAPS e psicanálise foi bem sucedida desde o início, o que acabou por fazer com que

²⁹ “Memória de um doente de nervos” foi publicado em 1903. Daniel Paul Schreber foi um juiz alemão de muito renome que desenvolveu uma paranóia ao ser nomeado para o cargo de juiz presidente da Suprema Corte de Apelação. Nessa obra autobiográfica, Schreber relata seu adoecimento e suas experiências delirantes que consistiam, basicamente, em uma vivência de transformação em mulher. Sua missão seria então assumir a condição de mulher de Deus e fundar uma nova raça. Freud nunca analisou Schreber, apenas sua obra. Assim trouxe grandes contribuições para o tratamento das psicoses.

muitos CAPS tenham como característica o atravessamento pelo discurso da psicanálise³⁰. Tenório (2001) considera que a contribuição que a psicanálise vai dar para o trabalho da reforma é o de reconhecer a diferença da loucura ao invés de aboli-la. Podemos concluir então, que o que caracteriza um CAPS enquanto instância que pretende desconstruir o manicômio não é tanto o que acontece nele, mas sim, como acontece. Esse será um dos aspectos discutidos aqui: apresentar como o CAPS funciona e como deve ser sua maneira de lidar com as diferenças.

Mas façamos um parêntese importante para considerar que o fato de a psicanálise estar presente na invenção do CAPS criando um casamento bem sucedido, presente em inúmeras instituições desse tipo, não quer necessariamente dizer que todos os CAPS se utilizem de tal ferramenta. Instituições que, apesar de terem o nome CAPS, repetem o modelo burocrático e normatizante, que pretendem calar a loucura através da estabilização dos sintomas e conseqüente apagamento do sujeito, também fazem parte do cenário. Entendemos assim que o modelo psiquiátrico tradicional, cujo manicômio é o seu representante, pode ser repetido em qualquer outro lugar que não o hospício, e até mesmo em um CAPS, especialmente, quando não se tem o cuidado de tomar a loucura como condição de existência, concebendo-a com uma mera patologia a ser curada.

Tenório traduz a tarefa clínica proposta pela psicanálise de uma maneira, segundo ele, muito simples e ao mesmo tempo sofisticada: “acompanhar o sujeito” (2001, p. 66). Isso quer dizer que o caminho que cada sujeito irá percorrer durante seu tratamento será aquele que vai favorecer o aparecimento da sua singularidade. É assim que a psicanálise empresta aos CAPS o termo “direção de tratamento”, para definir que o tratamento tem sim uma direção, que apenas o próprio sujeito poderá indicar (TENÓRIO, 2001). É essa a ética da psicanálise, do respeito a cada escolha singular. Sendo assim, nossa tarefa é a de respeitar as escolhas e acompanhá-las em seu trajeto singular.

Lobosque é precisa em suas palavras:

Não se trata apenas de dizer que “cada caso é um caso”. Para além do óbvio, trata-se de perceber que o sujeito não é único nem idêntico a si mesmo, residindo o singular de cada qual não em sua unidade suposta, mas numa discordância fundamental; trata-se de interpelar tal

³⁰ Mais adiante trataremos do que seja uma instituição atravessada pela psicanálise ou pelo *discurso do analista*.

singularidade, convidando o sujeito a sustentá-la com o estilo que é o seu (1997, p. 22).

Essa mesma autora discute sobre o que ela chama de clínica antimanicomial, uma clínica que, segundo ela, “principia desarmada” (LOBOSQUE, 1997, p.31). Essa é justamente a clínica que a psicanálise oferece aos CAPS, uma clínica que se disponha a acolher a verdade do outro, para isso, precisa estar necessariamente desarmada; desarmada de pré-conceitos, ideais, saberes universais, moralismos, estereótipos, certezas ou pressupostos ideológicos. Apenas dessa forma, o sujeito poderá emergir enquanto singularidade, somente assim, a diferença será respeitada como estilo e não como um entrave a ser superado ou problema a ser sanado.

2 AS PORTAS DA ESCOLA SE ABREM.

O ideal da *escola para todos* tem direcionado as políticas educacionais das últimas décadas, em favor de uma escola mais democrática e aberta às diferenças. As legislações e políticas educacionais prometem tratar com igualdade e acolher os chamados excluídos, aqueles que, por suas diferenças ou “dificuldades”, foram historicamente alijados das escolas regulares ou encaminhados para as escolas especiais.

A defesa de uma escola que possa abrir sua porta a todos, independente de suas especificidades culturais, sociais ou bio-psíquicas para que possam se beneficiar de seu espaço institucional é um bem que poucos contradizem. Entretanto, sabemos não ser fácil conceber uma escola que tenha verdadeiramente essa concepção, já que – enquanto uma instituição fundada na modernidade – a escola está muito enraizada em certos ideais seletivos, disciplinadores e normatizadores, que, em geral, dificultam enxergar as diferenças como positivas. Essa dissertação pretende dar sua contribuição para a desconstrução de tais modelos de escola e a invenção de escolas outras, que sejam capazes de abrir-se às diferenças, entendendo tal processo como enriquecedor para alunos, professores, escola e para o próprio processo educativo, e não como gerador de problemas, indisciplina ou carga excessiva para o professor, como, em geral, é visto.

2.1 Panorama histórico

Neste item, faremos um passeio panorâmico sobre as propostas políticas e institucionais da educação, no que diz respeito à maneira como enxergam as diferenças individuais, sejam elas de que ordem for. Iniciaremos pela discussão da concepção moderna de sociedade, aquela fundadora da maior parte das instituições que ainda sustentam a nossa sociedade atual: a escola, o manicômio, a prisão, dentre outras. Sabemos o quanto os ideais modernos de *ordem e progresso* vão sustentar uma postura segregativa – de separar aqueles inúteis ou considerados nocivos para o novo modelo social e econômico – que surgiu no cenário do século XVIII. Com a Revolução Industrial, a produtividade será o diferencial que excluiu aqueles incapazes de fazer girar a grande roda do capitalismo em expansão – marginais, vagabundos, loucos e pessoas com deficiências diversas – os improdutivos.

Como já vimos, o exemplo mais característico dessa nova ordem na Europa é a chamada *Grande Interação*, que já acontecia desde o século XVII, tendo como

pressuposto maior: a segregação, a exclusão, quer seja, separar os cidadãos incapazes de satisfazer as necessidades da nova sociedade. No entanto, apesar do asilo ou manicômio ser sempre citado como modelo de instituição segregativa, as instituições modernas, em geral, vão carregar consigo características que lhes são comuns: ordenar, selecionar, categorizar, pasteurizar, normatizar, são apenas algumas delas.

No Brasil, seguindo esse padrão segregacionista, foram implantadas no Rio de Janeiro as primeiras organizações especializadas no atendimento às pessoas com necessidades especiais³¹. Uma instituição para crianças cegas: *O Imperial Instituto dos Meninos Cegos*, criado em 1854; e outra, para crianças surdas: *O Instituto dos Surdos-Mudos* (BATISTA, 2004). Tais instituições destinadas a atender pessoas com algum tipo de necessidade especial inauguram um modelo que vai se perpetuar em muitas das intenções no âmbito do que hoje chamamos Educação Especial; instituições que possuem caráter excludente, discriminatório e assistencialista. Em 1890, com a Proclamação da República, essas duas instituições farão parte do contexto republicano.

Seguindo uma tendência mundial, no final do século XVIII começa a emergir nesses tipos de instituição o modelo médico de atenção, cuja proposta é dar um caráter curativo/corretivo às intervenções. Esse discurso, muito característico da modernidade, vai marcar profundamente as intervenções institucionais e políticas no âmbito do que denominamos Educação Especial. O discurso médico inaugurou uma educação-terapêutica³² de caráter corretivo e normatizador. O saber/poder médico, como nos diria Foucault, traduzirá tudo em termos de saúde/doença, sendo que, saúde seria um padrão ideal a ser alcançado, e doença, tudo o que foge a esse padrão, devendo ser por isso corrigida ou sanada. A medicina moderna deu então, um caráter terapêutico à educação, trabalhando com um ideal de saúde e normalidade, buscando corrigir as deficiências ou diferenças, homogeneiza-las. Tal modo de pensar a educação ainda está muito presente em nossas instituições educacionais e é uma barreira para uma educação que, de fato, seja capaz de acolher as diferenças (MANTOAN, 2006). É um discurso que trabalha com um aluno idealizado, “normal”, ou seja, que considera negativamente as diferenças.

A Assembléia Geral das Nações Unidas, de 1948, proclama a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), na qual reconhece no seu Art. 1º que:

³¹ Utilizaremos, por preferência, o termo pessoas com necessidades especiais, apesar de sabermos que cada momento histórico tem uma forma peculiar de nomeá-las.

³² Aranha (2000) destaca, por exemplo, que em 1900 o Dr. Carlos Eiras apresentou no IV Congresso de Medicina e Cirurgia, no Rio de Janeiro, sua monografia sobre doentes mentais intitulada: “Educação e tratamento médico-pedagógico dos idiotas”.

“Todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos.” Em seu Artigo 7º proclama que: “Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.” E no Artigo 26 define que: “Toda a pessoa tem direito à educação.” Apesar disso, a efetiva discussão da aplicação de tais direitos no Brasil ficam adiados até que se deponha o governo militar, que tomou o poder em 1964.

Dentro desse cenário também estão presentes as OSCs (organizações da sociedade civil), que são as APAES, ALAES, PESTALOZZI, dentre outras. Em sua maioria, são associações fundadas por iniciativa dos pais e que buscam substituir a função do Estado no atendimento aos deficientes (BATISTA, 2004). São instituições que foram se multiplicando e ainda se fazem muito presentes. Altamente influenciadas pelo modelo médico de tratamento e correção da deficiência, acabam por favorecer o isolamento e o convívio segregativo, sendo, muitas vezes, um entrave para propostas políticas inclusivas.

Segundo Souza (2004), apesar da Declaração Universal dos Direitos Humanos datar de 1948, é somente a partir da década de 1970 – notadamente na luta contra a ditadura estabelecida em 1964 – que se abriam os caminhos para a discussão dos direitos humanos no Brasil, o que resultou em grandes avanços em direção a uma sociedade democrática e de promoção de direitos. Entretanto, os avanços em direção a uma sociedade aberta às diferenças culturais, políticas, étnicas, dentre outras, não produzirão grandes mudanças no cenário educacional, que ainda permanece muito longe de perder sua característica excludente e discriminatória. A Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), que fixa as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus, por exemplo, vai se referir à educação especial da seguinte forma:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

Fica claro que, essa é uma concepção que só serviu para reforçar o encaminhamento dos alunos que precisassem de atendimento especial para as classes ou escolas especiais, mantendo o caráter seletivo e discriminatório das políticas educacionais.

Já a década de 80 será profundamente marcada pelo processo de reconstrução do governo democrático, tendo como protagonistas inúmeros movimentos sociais (SOUZA, 2004). No âmbito da Educação Especial destacamos um, acontecido em Bauru/SP – o I Seminário Nacional de Reabilitação Profissional, em 1980, no qual se discutem pela primeira vez no País, as bases filosóficas e teóricas de um novo paradigma no trato das pessoas com deficiência (ARANHA, 2004). Em 1986, o Centro Nacional de Educação Especial edita a Portaria CENESP/MEC nº 69 (BRASIL, 1986), na tentativa de produzir avanços, especialmente, em nível conceitual. Nessa portaria, a Educação Especial é entendida como parte integrante da Educação, visando o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando com necessidades especiais. Assim, vai surgir a expressão “educando com necessidades especiais”, em substituição a expressão “aluno excepcional”, que a partir de então, é praticamente abolida dos textos oficiais. A idéia era conceber uma nomenclatura menos estigmatizante e negativista.

É nessa mesma década que toma vigor o movimento da *Integração*, defendendo o direito das pessoas com necessidades especiais de usufruir e participar das mesmas atividades que as demais pessoas, sejam elas educacionais, sociais ou de lazer. Esse movimento vai refletir sobre as políticas de educação, dando início ao movimento de abertura da escola para as diferenças, apesar de ainda enxergar a diferença como algo a ser colocado dentro de uma normalidade. Trata-se de preparar as pessoas com necessidades especiais para que possam se integrar nas escolas e classes regulares, recebendo, para isso, atendimento paralelo. Ainda predomina, nesse caso, a idéia de que algo precisa ser acrescentado a essas pessoas, por meio de atendimentos extra-escolares, para que possam melhor se adaptar ao ambiente da escola regular. Tal discurso, apesar de ser atualmente muito questionado pelas políticas de educação inclusiva, ainda está bastante presente em nossas escolas. A idéia de “encaminhar” uma criança que tenha algum tipo de dificuldade para outro dispositivo, a fim de “ajudá-la” a se sair melhor nos estudos é bastante recorrente em nossa prática educativa.

Não questionamos o fato da escola ou o professor pedirem o auxílio de outras instâncias ou profissionais; afinal, a escola faz parte de uma rede social maior, que pode e deve ser utilizada. Questionamos sim, o lugar que esse tipo de comportamento tem na escola, quando é o de simplesmente se eximir de seu compromisso com a escolarização daquele determinado aluno. Um tipo de atitude questionável, quando não visa criar uma rede de facilidades para que cada aluno possa encontrar seu caminho na escolarização,

mas tão somente, criar a modalidade de aluno “encaminhado”, aquele que foi passado adiante, para que outro dê conta daquilo que a escola não conseguiu.

Ainda na década de 1980 destacamos a promulgação da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), que pôde oferecer à sociedade um arcabouço legal mínimo, capaz de sustentar propostas ampliadas e positivas, de promoção de direitos. Ela garante que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, e defende a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Apesar do texto da Constituição de 1988 avançar na questão da democratização do acesso à escola; com relação à educação especial, define que o atendimento educacional especializado deve ser feito *preferencialmente* na rede regular de ensino, mantendo inabalada a coexistência das escolas especiais com as escolas regulares.

Um marco importante no contexto da Educação Especial foi uma Conferência Mundial realizada pela UNESCO, em Salamanca (Espanha), em junho de 1994, que promulgou a famosa Declaração de Salamanca, que teve como objeto específico de discussão a atenção educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1994). Ao assinar tal documento, o Brasil comprometeu-se a construir um sistema educacional inclusivo: a criança com deficiência deve freqüentar a escola da sua comunidade, e a escola, por sua vez, deve reduzir as barreiras que possam se tornar impedimento para tal criança freqüentar a escola regular. As escolas devem ser, portanto, capazes de acolher a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas e outras (SÁNCHEZ, 2005). Nesse contexto, incluir significa definir que a sociedade deva tomar uma série de atitudes, preparando-se e desenvolvendo ações que garantam a igualdade de oportunidade para todos os cidadãos. A partir dessa conferência, o Brasil começa a se deslocar de uma concepção de *Integração* para uma concepção *Inclusiva*, entendendo que não é mais o aluno que precisa se adaptar à escola, mas sim, a escola que precisa se preparar para receber as diferenças dos alunos.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9.394 (BRASIL, 1996), vai dedicar seu Capítulo V à educação especial e reiterar:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996).

Como podemos ver o texto da LDB 9304/96 ainda é bastante conservador no que diz respeito à construção de escolas inclusivas. Mantém a concepção de que a educação especial deva ser oferecida “preferencialmente na rede regular de ensino” e considera que, em alguns casos, a inclusão não seja possível devido às “condições específicas do aluno” sendo que, para tais circunstâncias, mantém possível a manutenção das chamadas “classes, escolas ou serviços especializados”.

Em 1999, acontece, na Guatemala, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Essa convenção reafirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas, inclusive o de não ser submetido à discriminação com base na deficiência (ARANHA, 2004). O Brasil segue esse caminho, definindo uma política nacional para a integração da pessoa com deficiência prevista no Decreto 3.298/99 (BRASIL, 1999), no qual adota princípios para assegurar o pleno direito às pessoas com necessidades especiais. No que se refere especificamente à educação, esse decreto estabelece, dentre outras medidas, que a educação especial seja considerada como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e modalidades de ensino, garantindo sua oferta, obrigatória e gratuita, em estabelecimentos públicos de ensino (BRASIL, 1999). No entanto, ainda entende a educação especial como modalidade de educação escolar oferecida *preferencialmente* na rede regular de ensino.

Em 2001, a Lei nº 10.172/01 (BRASIL, 2001b) aprova o Plano Nacional de Educação, que dedica seu item 8 ao tema da educação especial. Dentre outras considerações dessa lei, no que se refere à educação especial, destacamos a seguinte:

A diretriz atual é a da plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade. Trata-se, portanto, de duas questões - o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas “regulares” (BRASIL, 2001b).

Apesar dessa consideração, mais adiante, a Lei nº 10.172/01 vai continuar considerando provável o atendimento, em alguns casos, em classes ou escolas especializadas. Mas finaliza apontando que o “grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001b). Estudando essa lei, fica muito evidente a dificuldade de se mudar o discurso com relação à defesa de uma política educacional que rompa com os ranços discriminatórios e excludentes, deixando claro, o quanto esse é um paradigma em mudança: possui propostas conservadoras e, às vezes, dá mostras de querer avançar.

Ainda em 2001, a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 (BRASIL, 2001c), institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Tal resolução representa um diferencial na perspectiva da universalização do ensino, por definir que não é o aluno quem deve se adaptar à escola, e sim esta, que deve se tornar um espaço inclusivo, criando condições para que todas as diferenças dos alunos sejam atendidas e respeitadas.

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001c).

Apesar disso, mais adiante, essa mesma resolução ainda vai considerar as classes e escolas especiais como instâncias possíveis dentro da rede educacional.

Em 2002, a legislação brasileira vai avançar no que diz respeito ao reconhecimento e apoio a LIBRAS (Linguagem Brasileira de Sinais) e ao Sistema Braile, ambos importantes para que nosso sistema de ensino se torne mais inclusivo (BRASIL, 2008).

Em 2003, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, implementa o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (BRASIL, 2005). Ao incluir o termo “diversidade” nas intenções dessa proposta, o MEC vai considerar que uma escola inclusiva não é somente aquela que inclui alguns alunos considerados especiais, mas sim, aquela que seja capaz de atender a todas as diferenças dos seus alunos.

O respeito à diversidade, efetivado no respeito às diferenças, impulsiona ações de cidadania voltadas ao reconhecimento de sujeitos de direitos, simplesmente por serem seres humanos. Suas especificidades não devem ser elemento para a construção de desigualdades, discriminações ou exclusões, mas sim, devem ser norteadoras de políticas afirmativas de respeito à diversidade, voltadas para a construção de contextos sociais inclusivos (ARANHA, 2004, p.7).

Sendo assim, esse programa tem, dentre outros objetivos, o de transformar o ambiente escolar em um espaço inclusivo, que consiga responder aos diferentes estilos de aprendizagem e que seja capaz de acolher as diferenças, sejam elas de qualquer natureza. Em 2004, o Ministério Público Federal divulga o documento: O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular. O objetivo desse documento é o de se apresentar como um referencial para a construção de sistemas educacionais inclusivos. Ele pretende transformar a escola em um “ambiente de convivência respeitosa, enriquecedora e livre de qualquer discriminação” (BRASIL, 2004).

A inclusão é tão agregadora que seus benefícios não são somente sentidos pelas pessoas que estão excluídas, mas por toda a sociedade. Diversidade não é peso. Diversidade é riqueza (BRASIL, 2004).

Em 2007, é lançado o PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007) – que vai procurar superar a oposição entre educação regular e educação especial, através de uma visão sistêmica da educação. Em seu texto contempla: “Educação significa respeitar as especificidades de indivíduos e comunidades, incluir e preservar as diferenças, realizando a diversidade na igualdade como fundamento primeiro do ato educativo” (BRASIL, 2007).

Em 2008, o grupo de trabalho da política nacional de educação especial do SEESP/MEC publicou um documento destinado a apresentar a Política Nacional de Educação Especial para os próximos anos, na perspectiva da educação inclusiva.

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as

circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

Também destacamos nesse documento, a intenção de se repensar a organização de escolas e classes especiais e a preocupação em promover uma mudança estrutural e cultural da escola, para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008).

2.2 Não basta hospedar

A construção de escolas que considerem todas as diferenças tem sido, como vimos, uma preocupação das políticas públicas de educação atuais, no entanto, ainda há muito a se fazer para que as mudanças saiam do papel e alcancem a nossa realidade. Entendemos que mudar as leis e as políticas é fundamental, todavia, mudar as mentalidades e mudar o discurso sobre as diferenças é um caminho bem mais árduo e espinhoso. Perceber as diferenças como riqueza e não como um peso ainda é uma realidade que, em geral, não vivenciamos nas nossas escolas. No discurso sobre a inclusão na escola, quase sempre fica embutido um “a mais” a ser compensado de alguma forma. A escola tem trabalho “a mais” e precisa se preparar “a mais”, o professor precisa fazer cursos “a mais” e, portanto, receber “a mais”. Esse “a mais” que os considerados “diferentes” representam para o processo de inclusão, acabam por colocá-los no lugar negativo da diferença, ou seja, existem “os iguais” e “os diferentes”. Mas, o que é preciso ser lembrado é que, na verdade, somos todos diferentes, o que faz com que a diferença seja uma regra, e não uma exceção. Vencer a oposição histórica entre educação regular e educação especial, proposta pelo texto do PDE (BRASIL, 2007), talvez seja o grande desafio, o grande avanço político que podemos almejar nesse âmbito, ou seja, não se trata de educação especial ou regular, trata-se de *educação de qualidade para todos*, trata-se de como já foi dito: “realizar a diversidade na igualdade como fundamento primeiro do ato educativo” (BRASIL, 2007).

Todavia, transformar a escola num espaço plural, que seja capaz de acolher todas as diferenças, sejam elas: físicas, culturais, sociais, intelectivas, dentre outras, não pode, como já foi dito, ser apenas uma questão de direito. Sendo assim, abrir as portas da escola não deve ser encarado como mera questão regulamentar; é necessário muito mais do que isso para que as diferenças, de fato, possam se encontrar na escola. É fato que as políticas públicas que ampliam os direitos sociais dos cidadãos e combatem a

discriminação – especialmente aquelas assentadas nos movimentos sociais – são louváveis, entretanto, não são suficientes para mudar as mentalidades das pessoas e instituições, além de poderem facilmente incorrer no equívoco de reforçar a exclusão. A chamada “discriminação positiva” recebe muitas críticas pela sua tendência em cair nesse equívoco.

Sendo assim, ainda há um longo caminho a ser construído em favor de uma escola mais inclusiva, democrática e sensível às diferenças, o que não se faz apenas com leis mais inclusivas; afinal, sabemos da limitação da lei que é a de ver apenas o universal, não considerar o caso a caso. “[...] o tratamento jurídico da questão agrega, sem se preocupar com a heterogeneidade do que agrega. Seu princípio é por definição homogeneizante” (VOLTOLINI, 2004, p. 1). Alguns entusiastas acreditam que tudo depende apenas de medidas administrativas, e segundo Voltolini, acabam criando “soldados da inclusão”, aqueles enviados ao *front* de uma batalha, com poucas chances de sobreviver (2005, p. 151).

O que essa dissertação vai procurar discutir é que, apesar das políticas e legislações atuais garantirem o acesso de todas as diferenças na escola, tal acesso comumente se traduz apenas em hospedar, acolher as diferenças, mas não em dialogar com elas. É um discurso ainda pautado na bondade e na caridade, que aceita o outro, mas, para ficar livre dele, ficar livre do incômodo, do mal-estar que o outro provoca.

Muitas falas que ouvimos com frequência em nossas escolas, traduzem um caráter de discriminação velada, travestida de inclusão. Citemos algumas dessas falas, recolhidas na experiência com o projeto “De Volta às Aulas”, são falas de alguns professores, supervisores e coordenadores escolares.

“ _ Coitadinho dele! Não aprende nada, né? Mas tudo bem, deixa ele aí, não está incomodando...”

“ _ Se ele não atrapalhar muito, acho que podemos deixá-lo estudar este ano. ”

“ _ Ah meu Deus! Ela tem tantos problemas não é? Mas você sabe que apesar disso até que ela consegue acompanhar a turma!”

“ _ É claro que ela não vai aprender como os outros, mas é importante para ela permanecer aqui”.

É importante ressaltarmos que nenhum professor, diretor ou coordenador se recusou a atender os alunos que tentávamos inserir na escola pelo projeto “De Volta às Aulas”, ou seja, todos cumpriram a lei e as recomendações das políticas educacionais. Entretanto, nas falas citadas acima, percebemos a dificuldade de se pensar a questão das

diferenças na escola. Ainda estamos muito arraigados a alguns conceitos, que nos impedem de ver as diferenças como parte do processo educativo. A idéia de classe e turma, por exemplo, sempre traduz a concepção de que há um grupo homogêneo, que caminha mais ou menos coeso e alguns poucos que destoam do grupo, exatamente os tratados como diferentes. Apesar de atualmente os considerados “diferentes” poderem e deverem ser aceitos nas classes e escolas regulares, ainda permanecem numa condição de exclusão, mantidos dentro da escola e da sala de aula, mas à margem do todo.

Outros termos tais como: *“ele não aprende nada”* e *“ele não aprende como os outros”*; retratam outro conceito também muito presente em nossas escolas, o de que há um ideal de aprendizagem já estabelecido, que deve ser perseguido e alcançado por todos. Pensando assim, só há dois tipos de alunos: *os que aprendem* e *os que não aprendem*.

A questão da disciplina tem um valor muito forte em muitas de nossas escolas e também aparece nas falas acima. O aluno *que não aprende*, mas não “atrapalha” os outros *que aprendem*, é até tolerado, mas aquele que, além de não aprender, “atrapalha” os outros, é mais sujeito à exclusão. Tal argumento é muito utilizado pelos familiares das pessoas com transtorno mental, para justificar a interrupção da vida escolar de seus filhos e parentes³³.

Outro discurso que as escolas comumente sustentam, é o de que estão sempre fazendo um favor para os alunos ou para a comunidade. Quando escutamos: *“podemos deixá-lo estudar este ano”* ou *“é importante para ela permanecer aqui”*, fica clara a concepção de que a escola é uma instituição, cuja missão é oferecer seus préstimos aos alunos, quando deveria pensar que, na verdade, uma escola se constrói *com* os alunos.

Com efeito, decidimos abrir um parêntese para fazer uma consideração importante: quando nos dispomos a citar as falas de professores e outros trabalhadores da educação, não pretendemos fazê-la de maneira a criticar essa ou aquela fala, simplesmente apontando o equívoco de quem fala. Tais falas não serão utilizadas para apontar um “erro” na concepção de tais profissionais, mas sim, para fazer delas instrumento de mudança, trata-se de fazer do mal-entendido um ponto para romper com os discursos instituídos.

³³ No percurso do projeto “De Volta às Aulas”, muitas vezes, para pensarmos em uma proposta de inserção dos usuários do CAPS na escola regular precisávamos entender como se deu o processo de exclusão dos mesmos. Os familiares dos usuários, geralmente as mães, é que sabiam dar notícias de como se deu esse processo de exclusão. Grande parte das justificativas que eram dadas passava pela questão disciplinar. Eram excluídos porque perturbavam a ordem da escola e da sala de aula, porque atrapalhavam o professor e os outros alunos.

Em muitos trabalhos e pesquisas – referentes ao tema inclusão escolar com os quais tivemos contato no percurso dessa dissertação – percebemos que há uma preocupação em acolher as diferenças dos alunos, e nenhuma preocupação em acolher as diferenças dos professores e outros trabalhadores da educação. Julgar a fala de um profissional da educação sem entender o contexto no qual essa fala se apresenta é também, ser preconceituoso e excludente. No nosso entender, culpabilizar os profissionais por “não serem inclusivos” em nada ajudará a mudar o discurso sobre a diferença. Com efeito, tal discurso, presente em inúmeros trabalhos, se torna um equívoco ainda maior porque o que fica dito, nas entrelinhas, aos profissionais é o seguinte: “_Você precisa aceitar as diferenças dos seus alunos, mas eu posso não aceitar as suas diferenças”. Por isso, não explicitaremos as escolas ou os tipos de profissionais que se utilizaram das falas que foram citadas acima, pois isso para nós não é importante. O que importa é que tais falas existem e só poderemos trabalhar a partir delas. Da mesma maneira que não se trata de pensar num aluno ideal a ser produzido em série, também não podemos considerar que seja possível formatar um professor ideal, no qual todos devem se espelhar. Se desejamos que haja uma mudança na maneira de considerar a diferença, essa mudança deve ser um processo a ser construído, juntamente com a escola e seus profissionais, e não um mero erro a ser apontado ou reparado.

No caso do projeto “De Volta às Aulas” – ao tentarmos reinserir na escola determinado aluno – se percebíamos que, no discurso do professor, ele estava no lugar de “coitadinho”, por exemplo, não apontávamos isso para o professor. Entendíamos que esse era o lugar de acolhida possível daquele professor para aquele aluno, lugar a partir do qual iríamos trabalhar; num trabalho de desconstrução, é claro, mas não de acusação ou prejulgamento.

Skliar (2002) trabalha com uma denominação muito interessante para nossa discussão. Ele defende que há três formas pelas quais podemos entender a pedagogia no seu trato com o *outro*, ao tentar promover a inclusão: *o outro que deve ser anulado, o outro como hóspede e o outro que reverbera permanentemente* (SKLIAR, 2002).

A pedagogia do *outro que deve ser anulado*, segundo esse autor, é aquela que nega o outro na sua alteridade: não há a mulher, o negro, o delinqüente, o anormal; é a pedagogia que desconhece a diferença, travestida de um discurso democratizante e igualitário, afirma que todos são iguais, quando na verdade todos são diferentes. (SKLIAR, 2002). Pensamos que, as tentativas de tratar a questão da inclusão como meramente legal e regulamentar caem facilmente nesse discurso, que universaliza o

acesso, mas esquece que o acesso é necessariamente diferente para cada um. Cria uma lei que, por exemplo, proíbe a discriminação e a exclusão, e a partir daí não se fala mais nisso, é como se, a partir da lei, as divergências anteriores não mais existissem. Entretanto, sabemos que as diferenças continuam lá e precisam ser destacadas e valorizadas, não negadas.

A pedagogia do *outro como hóspede* é a pedagogia que hospeda, mas não se importa com o seu hóspede, se importa muito mais com a estética do hospedar, reúne ao mesmo tempo, hospitalidade e hostilidade, oferece ao outro um lugar vago, para que se possa parecer com o mesmo de sempre (SKLIAR, 2002). Talvez, nossas tentativas pedagógicas e curriculares para criarmos ambientes escolares inclusivos, ainda estejam coladas à idéia de hospedar as diferenças, muito mais para alimentar o narcisismo de quem hospeda do que para realmente promover um encontro com elas. Ninguém, ou quase ninguém, admite sem grande dose de culpa ou vergonha que tenha pensamentos discriminatórios e excludentes. A onda politicamente correta do multiculturalismo, de construirmos uma sociedade aberta às diversas tribos, opções sexuais, etnias, capacidades e limitações, traduzem o discurso do anfitrião caloroso, capaz de hospedar de bom grado todos os que a ele recorrerem. É o discurso da escola modelo, que fica muito bem nas fotografias e propagandas de Educação Inclusiva. Duschatzky e Skliar (2001) nos dirão que, nesses casos, sempre haverá na foto um negro, um deficiente, um cigano... e é só isso. Esses autores dirão ainda:

[...] propomo-nos a colocar em suspenso certas retóricas sobre a diversidade e sugerir que se trata, em certas ocasiões, de palavras suaves, de eufemismos que tranqüilizam nossas consciências ou produzem a ilusão de que assistimos a profundas transformações sociais e culturais simplesmente porque elas se resguardam em palavras de moda (DUSCHATZKY e SKLIAR, 2001, p. 120).

O discurso da tolerância também transita por esse viés hospitaleiro que as novas pedagogias trazem como bandeira. Tolerar as diferenças torna-se sinônimo de alargar os limites sociais e culturais para que mais pessoas possam caber no espaço estabelecido. Duschatzky e Skliar (2001) vão indicar que a tolerância vai aparecer no discurso pós-moderno de maneira paradoxal, pois se a tolerância nos convida a aceitar o diferente como princípio, isso implica também em aceitar comportamentos opressivos e anti-sociais. Seguindo esse raciocínio a homossexualidade deve ser aceita, mas também, a homofobia.

A tolerância não põe em questão um modelo social de exclusão; quando muito, ela trata de ampliar as regras de urbanidade com a recomendação de tolerar o que é perturbador. A tolerância tem uma grande familiaridade com a indiferença (DUSCHATZKY e SKLIAR, 2001, p. 136).

Aplicar o princípio da tolerância na educação é simplesmente aceitar as diferenças sem questionar o porquê das mesmas, esquecendo-se que muitas delas foram produzidas pela opressão, pelas injustiças sociais e por políticas econômicas excludentes. É um discurso que também incorre no risco de naturalizar todas as diferenças, nos torna conformados, apáticos, desafetados e anestesiados. É um discurso extremamente presente, traduzido por uma sensação muito compartilhada: a de que nada mais nos surpreende e nada mais nos horroriza. Na escola, tal sensação aparece quando: o desrespeito generalizado; a apatia e o desinteresse dos alunos; a evasão escolar; os atos de violência; o tráfico de drogas; a presença de armas; o vandalismo e o descompromisso dos trabalhadores da educação – se não podem ser imediatamente reparados, tornam-se por outro lado naturais – passam a fazer parte da paisagem. O que o discurso da tolerância faz é apenas alargar seus limites, para que isso tudo possa caber dentro da escola, sem questionamento. A idéia é apenas reduzir o conflito e evitar os embates.

O discurso da tolerância corre o risco de se transformar num pensamento da desmemória, da conciliação com o passado, num pensamento frágil, light, leviano, que não convoca a interrogação e que pretende livrar-se de todo o mal-estar. Um pensamento que não deixa marcas, desapaixonado, descomprometido. Um pensamento desprovido de toda negatividade, que subestima a confrontação por ser ineficaz. A tolerância pode materializar a morte de todo o diálogo e, portanto, a morte do vínculo social sempre conflitivo (DUSCHATZKY e SKLIAR, 2001, p. 136).

Mas acreditamos haver uma proposta pedagógica que promoverá, de fato, um encontro com o outro, seja ele quem ele for, mas que não se fará sem conflitos e contradições. Utilizando-nos do termo de Skliar (2002), é a pedagogia do *outro que reverbera permanentemente*. É a pedagogia que não se dispõe a silenciar o outro, que não se preocupa com denominações, ordenamentos ou definições. Uma pedagogia que não nega e nem silencia as diferenças, mas sabe que elas existem e que promovem conflitos, às vezes, irreconciliáveis, contudo não nega a palavra, pois se sustenta no diálogo permanente. Uma escola que, de fato, pretenda abrir suas portas, para além das

aberturas propostas pelas políticas e legislações, precisa ser, portanto, uma escola que sabe que as diferenças existem e não pretende pasteurizá-las, porque aposta nelas para enriquecer o processo pedagógico, ainda que isso não se faça sem conflitos.

Essa última proposta pedagógica discutida por Skliar (2002) é, a nosso ver, semelhante àquela que discutiremos ao longo desse trabalho: uma pedagogia capaz de produzir *uma escola em movimento*. Nossas propostas pedagógicas caminham a passos largos, cheias de arcabouços científicos, teorias, metas, avaliações e especializações, mas, lamentavelmente, caminham tentando calar o erro, o equívoco, o mal-entendido, as diferenças, exatamente o que há de mais enriquecedor no processo, ou seja, o que impede que a escola seja uma esteira industrial que produz objetos em série.

Calar o incômodo que o outro nos causa, esse tem sido o lugar mais comum para lidar com as diferenças. E podemos fazer isso de duas maneiras: ignorando o outro ou respondendo logo à sua demanda. É assim que, em geral, lidamos com um mendigo que nos aborda na rua pedindo esmola: ou o ignoramos ou damos logo o que ele está pedindo, a idéia é ficar livre dele, o mais rápido possível. O que tentamos evitar com isso é o incômodo, o desarranjo, o conflito. Tentamos evitar que o curso de nosso caminho seja interrompido, com isso de real que, literalmente, nos atravessa.

A psicanálise tem um nome para isso que nos assalta que nos atravessa e que nos retira de uma certa noção de controle de si mesmo: o inconsciente. A noção de inconsciente proposta pela psicanálise tem a função de desmontar a idéia de que poderemos – em algum momento ou de alguma maneira – alcançar a completude, o nirvana. A psicanálise não tentará esconder essa impossibilidade, ao contrário, se utilizará dela como forma produzir laço social, um laço social inédito, que será de importância fundamental para nosso propósito. Com efeito, nosso próximo capítulo vai tratar da psicanálise, a ferramenta que escolhemos para construir essa dissertação.

3 *A PSICANÁLISE*

“O que será que será
Que dá dentro da gente que não devia
Que desacata a gente que é revelia
Que é feito aguardente que não sacia
Que é feito estar doente de uma folia
Que nem dez mandamentos vão conciliar
Nem todos os unguentos vão aliviar
Nem todos os quebrantos toda alquimia
Que nem todos os santos será que será
O que não tem descanso nem nunca terá
O que não tem cansaço nem nunca terá
O que não tem limite”

(Chico Buarque de Holanda³⁴)

Neste capítulo, trataremos de discutir o porquê da opção pela psicanálise como nosso método de investigação e o que ela, a psicanálise, poderá nos oferecer que nos ajude a pensar a escola e a educação, fundamentalmente, no que diz respeito à maneira de considerarmos as diferenças, em especial, a loucura. Será necessário também trabalhar alguns conceitos psicanalíticos, essenciais para que possamos prosseguir.

3.1 *Por que a psicanálise?*

Seria por demais simplista, mas também exato dizer que escolhemos a psicanálise como caminho para nossa dissertação porque sou psicanalista. Todavia, gostaríamos de esclarecer um pouco mais o que seja “ser psicanalista”, exatamente a partir do que isso não é. Entendamos bem que ser psicanalista não é um título, uma cátedra, um diploma, uma especialização, um rótulo, uma profissão ou um grau de estudo. Não se torna psicanalista estudando teoria psicanalítica, seguindo o pensamento de Freud ou Lacan ou colocando uma placa de psicanalista na parede. Sabe-se, desde Freud, que só se é psicanalista a partir de sua própria experiência com a psicanálise.

Larrosa (2003) será de grande ajuda para nós neste momento, a fim de resgatar a noção de experiência. Para esse autor, a experiência não está ligada à informação ou ao

³⁴ Partes da letra da música: “O que será?”, de Chico Buarque de Holanda.

conhecimento – antes pelo contrário – a informação e o conhecimento vão impedir a experiência. Assim, nos fazemos entender quando dizemos que não se torna psicanalista pela via do conhecimento teórico da psicanálise e de seus mestres. A experiência vai exigir como diria Larrosa, que o sujeito se “ex-ponha”. No nosso caso, para tornar-se um psicanalista é necessário se expor à sua própria análise: se deixar afetar, se deixar ameaçar e se deixar interpelar, padecer, se submeter, aceitar, tombar. Daí o aforismo: “a psicanálise só se aprende no divã.” Quando digo, portanto, que sou psicanalista me refiro a uma experiência, experiência que me garante um estilo, que se fará presente nessa dissertação.

É oportuno, no entanto, entendermos que – quando nos referimos a experiência de ser psicanalista – consideramos o fato de não ser possível ser todo psicanalista, ou seja, existe um quanto de psicanalista que pode se tornar – como bem nos lembra Jerusalinsk (1999) – ao evocar a citação de Lacan em seu Seminário: O Saber do Psicanalista. Entenderemos, dessa maneira, que não se é psicanalista totalmente e nem todo o tempo, pois, como veremos, ser psicanalista é apenas uma posição discursiva possível, e que será nosso instrumento de trabalho.

Com Lacan (1969-1970/1992) aprendemos que, para que haja psicanálise, é necessário que o analista adote uma determinada posição do diante do outro: a posição de objeto *a*. Veremos mais profundamente o que significa essa posição, especialmente, no capítulo 4. Por ora, se faz suficiente se entendermos que o analista – apesar de ser chamado para dar respostas para as questões de alguém ou de alguma situação – não pode se deixar levar pela tentação narcisista de respondê-las, pois, será sempre a sua resposta que de nada servirá para o outro. Calar a sua própria verdade para escutar a verdade do outro – essa deve ser a ética do analista – tornar-se um objeto opaco para que: a singularidade, o sujeito do inconsciente e seu estilo apareçam do lado do outro.

Lacan (1967/2003) dirá que há um real em jogo na formação do psicanalista. Partindo de tal afirmação, podemos caminhar para pensar qual seria a ética da psicanálise; ética que se fará presente no estilo desse trabalho. Entendemos que apesar da experiência do psicanalista – e, portanto da psicanálise – se fundar num saber não se trata de um saber que pretende ser *todo o saber*; pois haverá sempre um *não-saber* sobre o qual não teremos domínio. Baseada nessa posição ética é que, tanto a psicanálise quanto essa dissertação, não tem a intenção de formular um Bem ou Ideal a ser perseguido, ou mesmo concebido.

É sabido que Freud inventou a psicanálise no início do século passado, inaugurando uma maneira totalmente inovadora de tratar de uma doença que desafiava os médicos da época: a histeria. O que ocorria é que, tradicionalmente, os médicos cuidavam das histéricas, exercendo tão somente um comando de mestria ou de saber sobre elas. Ou seja, avaliavam os sintomas da paciente e – baseados em um saber da medicina e sustentados pelo seu poder de médico – determinavam a condução do tratamento. O que Freud percebeu é que tal condução terapêutica não funcionava com as histéricas, e foi assim que produziu sua grande inovação: uma forma de tratamento onde o médico não exerceria nenhum domínio, nem pelo saber e nem pelo poder. A proposta seria, ao contrário, o avesso disso. Ao se utilizar da psicanálise para tratar as histéricas, Freud buscou se eximir de ter a mestria e o comando do processo de cura, mantendo-se opaco para que a verdade do outro – no caso, daquelas mulheres – pudesse comparecer. Essa foi e é, certamente, a grande inovação da psicanálise: sua ética.

Ao se dispor a escutar as histéricas, Freud percebeu que havia algo nos sintomas que elas produziam que estava para além de um possível bem-estar ou uma suposta razão “normal” ou generalizável. Os sintomas abrigavam um para *além do princípio do prazer* (FREUD, 1920/1980); abrigavam sofrimento e prazer sem que se pudesse delimitar, com exatidão, onde começava um e terminava outro. Os sintomas satisfaziam um desejo que não tinha nenhuma conotação saudável ou normal. Rajchman irá dizer que Freud formulará com as histéricas a grande questão ética da psicanálise: “O que fazer com este desejo para o qual não havia cura?” (1993, p. 33). Tal dificuldade, imposta para a psicanálise, desde o seu nascedouro, fez Freud pensar na psicanálise como uma tarefa impossível. No entanto, saberemos mais adiante que, ao acolher o impossível como dimensão da psicanálise, Freud não permitiu que ela caísse na impotência³⁵, exato sabor das intervenções da medicina tradicional para os sintomas apresentados pelas histéricas, e por muitos outros sintomas atuais.

Freud se colocou na posição de nada saber sobre o desejo das histéricas, “oco de saber”, dirá Lacan (1967/2003, p. 255). Estar oco de saber, no entanto, não significa não querer saber, ou fingir não saber, e sim manter o lugar de saber vazio para que possa ser preenchido pelo saber do outro. Sendo assim, a grande inovação freudiana foi fundar uma ética completamente outra, uma ética da experiência singular de cada um com sua existência, não fundada em nenhum saber universal, generalizável ou controlável, ou em

³⁵ Discutiremos melhor os conceitos de impossibilidade e impotência no decorrer do trabalho.

qualquer verdade que se pretenda absoluta, ou ainda, em um suposto bem estar social ou virtuosidade moral.

A psicanálise não é uma ética das intenções e da vontade. Não é uma ética dos atos e de suas conseqüências previsíveis. Não é uma ética das necessidades básicas e da adaptação dos arranjos sociais de modo a satisfazê-las. Sua meta não consiste em nos transformar em cidadãos mais virtuosos ou em trabalhadores mais produtivos. Não pretende garantir que nossos atos contribuam para bem de todos, ou de determinar quais os princípios que não podemos racionalmente discordar. Não é uma meta que se possa realizar através da instituição de leis positivas ou de sanções morais (RAJCHMAN, 1993, p.29).

Percorremos o caminho da ética psicanalítica para afirmar que a psicanálise que utilizaremos aqui não pretende ser uma teoria morta. Sabe-se que a grande contribuição de Lacan para a psicanálise será a de romper com o psicologismo, com a moral ortopédica que contaminou a psicanálise em sua passagem pela América do Norte³⁶. Em sua proposta de retorno a Freud³⁷ – portanto aos textos freudianos – Lacan irá resgatar a potência da psicanálise, potência perdida pelo seu uso equivocado como mecanismo adaptativo, como teoria explicativa para as questões do sexo e da morte e pela sua apropriação pela psicologia em suas teorias do desenvolvimento. Lacan dedicou toda a sua vida acadêmica à missão de retirar a psicanálise do imbróglio que tinha se tornado – ou seja, um dogmatismo religioso – direção oposta ao que propunha a sua filosofia original. Freud diria:

Devemos estar prontos, também, para abandonar um caminho que estivemos seguindo por certo tempo, se parecer que ele não leva a qualquer bom fim. Somente os crentes, que exigem que a ciência seja um substituto para o catecismo que abandonaram, culparão um investigador por desenvolver ou mesmo transformar suas concepções (FREUD, 1920/1980, p. 85).

³⁶ Ao ser incorporada pela cultura americana, a psicanálise sofreu distorções e acabou por se transformar no que foi nomeado de: “Psicologia do Eu”.

³⁷ O termo “retorno a Freud” não significa apenas uma “redescoberta” ou uma “reatualização”. Em sua conferência, “O que é um autor?”, Foucault dizia que alguns autores – tal como Freud – são “fundadores de discursividade”, pois são capazes de produzir algo completamente novo. Esses discursos originais serão o fundamento para a produção de novos textos. Entretanto, para criar outro discurso é necessário fazer um “retorno a”, que seria uma espécie de esquecimento do discurso original, para que retorne na forma de um novo discurso. Isso quer dizer que o retorno a Freud só foi possível, porque Freud foi um fundador de discursividade. O apelo lacaniano de retorno a Freud, portanto, tem o sentido de retorno a esse lugar descoberto por Freud, para que, partindo daí, novos discursos possam ser produzidos (SOUZA 2003).

Lacan dirá: “O pensamento de Freud é o mais perpetuamente aberto à revisão. É um erro reduzi-lo a palavras gastas. Nele, cada noção possui vida própria” (1953-1954/1996, p.9). Não por acaso, grande parte do ensino de Lacan seria transmitido nos *Seminários* que ele proferiu ao longo dos seus tantos anos de dedicação à psicanálise, certamente, tentando evitar ser *reduzido a palavras gastas*, ou seja, ser capturado pela sua própria teoria.

Lacan (1969-1970/1992), certa vez, referiu-se ao que ele chamou de dificuldade em traduzir seu ensino para o *discurso universitário*³⁸, deixando claro que, de maneira nenhuma desejava isso. Lacan se tornou maldito entre muitos psicanalistas e instituições de psicanálise de sua época, e, ainda hoje, é, muitas vezes, criticado – acusado de ser hermético e prolixo – mas, ao que nos parece, sua intenção é exatamente não transformar seu ensino em uma teoria burocrática, acessível a uma fácil cristalização.

Ao invés disso, Lacan pretende fazer de seu ensino um enigma. Estudar a psicanálise através de Lacan é mesmo assim: um enigma às vezes indecifrável. Ao nos debruçarmos sobre ele sempre se mantém em nós a sensação de termos ainda mais perguntas que respostas. Freud e sua teoria foram tão esmiuçados e esquadrihados pelo discurso científico, tão consumidos pelo afã capitalista moderno, que acabaram por perder sua vitalidade, seu grande poder de inovação e sua força criativa. Lacan veio, no nosso entendimento, retomar a potência inovadora da teoria freudiana e colocá-la em seu devido lugar: o de um sonho enigmático.

[...] o escrito não é algo para ser compreendido. É mesmo por isso que vocês não são obrigados a compreender os meus. Se vocês não os compreendem, tanto melhor, isto lhes dará justamente a oportunidade para explicá-los (LACAN, 1972-1973/1996, p. 48).

3.2 O que a psicanálise tem dizer à educação?

Deteremos-nos agora ao que a psicanálise tem a dizer à educação. Sabemos que Freud (1925/1980) incluiu a educação dentre as três profissões consideradas por ele como impossíveis: educar, governar e curar. Ao afirmar isso, Freud levanta uma idéia muito cara para nós: a de que uma educação de pleno sucesso, ou seja, de completa

³⁸ Esse conceito será mais bem discutido ao longo do trabalho.

satisfação para educadores e educando é uma ilusão, pois haverá sempre um impossível de educar.

Digamos de imediato que o ideal educativo de Pigmalião, que visa reproduzir o outro à sua própria imagem, quebra a cara ao bater nesse impossível. Impossível porque há, na pulsão que governa o ser humano, algo que permanece fundamentalmente ineducável (ROUZEL, 2003, p.3).

Ao considerar que haverá sempre um ineducável, um ingovernável, um incurável e um inalisável, Freud nos arranca de certos ideais totalizantes e universalistas que, muitas vezes, fundamentam nossas propostas pedagógicas. Ideais que acabam por nos arrastar aos equívocos normatizantes e ortopédicos fundamentados na idéia de que *todos* devem aprender da mesma maneira, as mesmas coisas, no mesmo tempo, no mesmo espaço. E para alcançar tal ideal basta que: a escola reformule seu Projeto Político Pedagógico; ou professor se qualifique; ou aluno seja encaminhado ao psicólogo; ou a família tenha uma estrutura mínima; etc.

A busca de um mundo idealizado, fortalecido e reiterado pelo período das luzes, se faz bastante presente em nossas escolas, o que acaba por frustrar a todos: pais, alunos, mestres e escola. Percebemos em grande parte das escolas e em nossa tradição pedagógica uma banalização do “se”: “se o professor ganhasse melhor”, “se a escola tivesse mais computadores”, “se a merenda fosse de melhor qualidade”, “se os alunos fossem mais disciplinados”, “se não houvesse mais repetência” e assim por diante.

A psicanálise, por sua vez, convida-nos a deixarmos de lado essa escola completa, esse professor sem furo, esse aluno sem bordas, esse mundo sem fendas, e pensarmos: neste aluno que é; nesta escola que é; neste professor que é; neste mundo que é. Ao deixarmos de perseguir ideais sempre ilusórios, abriremos os olhos para as singularidades que irão aparecer e saberemos enxergar sua beleza, aprendendo com sua peculiaridade.

O berço clínico da psicanálise, como vimos, fez dela uma ciência do caso a caso, rompendo com qualquer generalização universal e totalizante. Acreditamos assim, que uma pedagogia que possa experienciar a psicanálise conseguirá se despir de modelos e idealizações universais, abrindo passagem às singularidades, possibilitando que emerja essa escola mesma na qual lecionamos e o aluno poderá ser aquele mesmo que encontramos todos os dias, morador daquela comunidade, que possui algumas limitações, mas também é dotado de outras tantas potencialidades.

Lajonquière (2002) propõe que a psicanálise possa se apresentar na escola em negativo, no sentido de ser uma prática que subverta o estabelecido da práxis educativa. Negatividade que aparece como antídoto eficaz contra os saberes (psico)pedagógicos³⁹, que ilusionam uma criança e um processo de desenvolvimento ideais, fundando uma normalidade a ser perseguida e, por outro lado, tendem a evitar os imprevistos, o inusitado e as diferenças. Desejamos que nossa dissertação possa construir uma proposta de pensar uma escola disposta a se abrir à loucura e à experiência da psicanálise, para que assim, possa se livrar do ideal iluminista que a fundou, libertar-se desse *Outro* que a impregna de certezas, modelos, idealizações, promessas de salvação e felicidade futuras.

A psicanálise vai, exatamente, se opor aos ideais e as promessas iluministas. O sujeito do inconsciente, objeto da psicanálise, vai se contrapor ao sujeito cartesiano, engendrando nele uma dimensão irracional, que escapa ao seu controle, colocando-o à mercê de uma falha insuperável, pois que é constitutiva. Sendo assim, para a idéia de um sujeito centrado e senhor da razão, a psicanálise apresenta-se como uma péssima notícia. A filosofia cartesiana pensava num mundo ordenado pela razão, ao que a psicanálise apresenta o inconsciente, com seus equívocos. Entretanto, a nossa tradição pedagógica está bastante assentada na busca do sujeito ideal, indicando o objetivo da educação e da escola que seria, portanto, transformar a criança num adulto racional, centrado, organizado e, sobretudo, disciplinado, como bem nos ensina Foucault. Mas a psicanálise não acredita na criança ideal ou no adulto ideal, ou numa pedagogia ideal, ou num mundo ideal; sua intenção é com o real, o real como impossível de se alcançar plenamente.

Birman (1994) nos alerta para o fato de que a psicanálise não se compromete nem com a cura, nem com a salvação, não se inserindo num projeto de imortalidade. Sendo assim, sabemos que seu compromisso é com o que ela vai definir como castração: nossa finitude, nossas impossibilidades, nossas limitações. Mas uma finitude que, afinal, nos põe em movimento, nos desperta para o desejo, desejo que nos impulsionará em direção à criação, que – apesar de possuir sempre uma dimensão de alteridade – também vai produzir singularidade. O discurso psicanalítico, como

³⁹ Lajonquière afirma que a pedagogia atual – imbuída desses ideais psico-pedagógicos – explica tudo aquilo que considera um fracasso educativo como resultante de uma falta de adequação entre a intervenção do adulto e o estado psicomaturacional de crianças e jovens. Apoiada nesses pressupostos vai oscilar entre duas explicações: ou a criança não está suficiente preparada ou o método não está adequado (2002, p. 28).

veremos, vai favorecer a irrupção no sujeito daquilo que entendemos como um estilo de existência, estilo ético e estético. Lacan, ao falar da transmissão da psicanálise, afirma: “Esta via é a única formação que nós podemos pretender transmitir a aqueles que nos seguem. Ela se chama: um estilo” (1957/1998, p. 460). Maurano (2003) ao se referir ao estilo, define-o enquanto um modelo particular de alguém traduzir – de maneira própria – o que lhe vem de fora, da dimensão de alteridade, configurando assim, as bases de sua subjetivação.

No item seguinte, iremos avançar no estudo do que é o sujeito para a psicanálise. Por ora, decidimos por falar do obvio: não pretendemos oferecer uma saída ou uma fórmula para alguns dos impasses da educação na atualidade, como também, não pretendemos nos agregar aos saberes médico/psicológicos que muito comumente são convocados a responder – como diria Mannoni (1988) – onde a educação fracassou.

A possibilidade da psicanálise oferecer seus argumentos à pedagogia tem sido considerada por muitos estudiosos. Alguns deles serão nossos interlocutores nessa dissertação. Contudo, manteremos a proposta de Freud, já que, sendo a psicanálise e a educação tarefas consideradas por ele como impossíveis, entendemos que oferecer à educação os argumentos da psicanálise também seja uma tarefa impossível. Mas quando falamos de impossível, falamos da formulação de Lacan: o impossível é o real⁴⁰. O real é aquilo que insiste e que não pode ser completamente capturado pelo simbólico, pois sempre haverá um resto não simbolizável, indizível. Assim, assumir o impossível nessa nossa intenção de discutir a educação pela teoria psicanalítica é – como nos diria Silvia Wainsztein (2001) – abrir a possibilidade de nos relacionarmos com o real de outra maneira que não apenas padecendo dele. Ou seja, assumir o impossível nos impede que fiquemos paralisados diante do real presente em nossa tarefa.

3.3 O sujeito da psicanálise.

O conceito de sujeito adquire as mais diversas perspectivas nas várias ciências e escolas filosóficas, sendo assim, para prosseguirmos, faz-se necessário trabalhar um pouco com tal conceito dentro da teoria psicanalítica.

Embora Freud tenha preferido usar o termo *ích* (eu), é Lacan quem introduz a palavra sujeito, tentando assim afastar Freud da biologia e da psicologia (PACHECO,

⁴⁰ São inúmeras as passagens que Lacan vai fazer referência ao conceito de impossível. Nós escolhemos uma: “É no plano do impossível, como sabem, que defino o que é real” (LACAN, 1969/70/1992, p. 154).

1996). Lacan vai afirmar em seu texto: *O estádio do espelho como formador da função do eu*⁴¹, que a experiência do eu apresentada pela psicanálise, se “opõe a qualquer filosofia diretamente oriunda do Cogito” (1949/1998, p. 96). Sendo assim, o sujeito que a psicanálise sustenta não é o sujeito transcendental, consciente e racional, do qual trata a filosofia moderna. O sujeito do inconsciente é o sujeito descentrado; nas palavras de Freud: “não é o senhor em sua própria casa” (1917/1980, p.178). Ao partir de tal afirmação para falar do eu, Freud afirma ter desferido o terceiro golpe contra o amor-próprio da humanidade⁴², na medida em que desconstrói a idéia de que o eu é uma instância unívoca, controlável pela razão e cognoscível, como afirma a proposição cartesiana. Se Descartes afirma que existe porque pensa, Freud vai subverter essa proposição ao defender que, o eu do “eu penso”, não está no mesmo lugar do eu do “eu existo”. Sendo assim, o sujeito do inconsciente é um sujeito dividido, não uma unidade, não um “in-divíduo”. Lacan vai dizer que “o sujeito não é unívoco” e sobre sua divisão vai formular: “Se onde não está, ele pensa, se onde não pensa, está, é precisamente porque está nos dois lugares”. E ainda completa: “o sujeito participa do real” (1969-1970/1992, p. 97).

Jurandir Costa (1995) vai utilizar uma metáfora muito esclarecedora para explicar o sujeito que a psicanálise vai inaugurar. Ele afirma que, em geral, pensa-se o sujeito como se fosse o núcleo de uma cebola, que só iremos encontrar na medida em que fomos retirando as camadas de casca que o recobre. Mas o que a teoria freudiana nos revela é que, se retirarmos as camadas, o que encontraremos é o vazio, pois o sujeito é, na verdade, apenas essas camadas que se sobrepõem.

Retomemos agora o enunciado freudiano “*Wo Es war, soll Ich werden*” traduzido por Lacan como: “Lá onde estava o isso, eu como sujeito devo advir” (LACAN, 1965-1966/1998, p.878). Com tal afirmação, fica claro para nós que o sujeito não esteve sempre lá, ou seja, não é uma imanência, mas sim, uma circunstância. Com efeito, quando falamos em sujeito na psicanálise, não falamos de algo que é, mas de algo que está sendo, indicando que o processo de subjetivação é algo que não cessa. O sujeito “não é origem, é projeto” (PACHECO, 1996, p. 34). Se o sujeito não é origem, ele então se origina a partir de algo, no caso, a partir do *Isso*. Em sua *Conferência XXXI*,

⁴¹ Na língua francesa há duas maneiras de conceber o eu: *Je* e *Moi*, ambos traduzidos para o português como eu. O *Je* é o sujeito do inconsciente e o *Moi* é o eu imaginário. Nesse caso, Lacan se refere ao sujeito do inconsciente.

⁴² O primeiro golpe foi dado por Copérnico ao afirmar que a Terra não é o centro do Universo, e o segundo, por Darwin, que destrói a idéia de que o humano teria um lugar privilegiado na criação (FREUD, 1917/1980 p. 174).

Freud (1933/1980) afirma que o *Isso* é repleto de energias pulsionais, puro caos, um caldeirão fervilhante. Seu objetivo é exclusivamente satisfazer as necessidades formuladas pelo princípio do prazer. O *Isso* é a sede das pulsões, o início de tudo (PACHECO, 1996). Uma energia pulsional originária que se apresenta inicialmente no bebê, numa atividade que Freud (1914/1980) denominou de *auto-erótica*, na medida em que o bebê dirige tal energia para si próprio. Essa primeira direção da libido está diretamente relacionada com as funções de preservação da vida, e são vivenciadas pelo bebê de forma desordenada e caótica, pois que ele não percebe seu corpo numa gestalt unificada. Entretanto, o bebê tenta arranjar uma forma de solucionar isso, que na verdade é impossível, a fim de ordenar e unificar o caos de seu corpo. Nessa tentativa, a criança vive o que Freud (1914/1980) vai denominar de: *narcisismo primário*. O narcisismo aspira uma unidade e atua sobre o corpo do sujeito como uma barreira, com o intuito de preservar sua integridade. São os pais, ou aqueles que vão cumprir a função de investir sobre o corpo da criança, que darão a ela a possibilidade de alcançar esse narcisismo, onde se tornará “o centro e o âmago da criação – Sua Majestade o Bebê” (FREUD, 1914/1980, p.108). Sendo assim, uma nova ação psíquica se acrescenta ao caos inicial para formar o narcisismo, constituído mediante a uma construção imaginária vinda através do outro.

Diante do que construímos até então, fica clara para nós a idéia de que, para a psicanálise, o sujeito se constitui na sua relação com o *Outro*, sendo assim, não existe um sujeito em si, apenas um sujeito para o *Outro*. Na verdade, o que vigora no centro de nós mesmos é o *Outro*, alteridade que tentamos tomar a nosso próprio modo, através do trabalho do inconsciente (MAURANO, 2003).

3.4 O campo do Outro.

Compreendemos então, que o sujeito não é um agente e sim um efeito, e, como veremos um efeito do campo do *Outro* (BASTOS, 2006). Todo o enredo do sujeito vai surgir a partir do *Outro*, *Outro* que pré-existe ao sujeito, já estava lá antes mesmo de seu nascimento: a linguagem. Por isso se diz, em termos psicanalíticos, que antes que possa falar, o sujeito é falado, capturado pela linguagem. Tal captura é feita através de um processo que Lacan (1949/1998) vai chamar de *alienação*, tão fundamental para a constituição do sujeito quanto o processo subsequente: a *separação*. Mannoni nos

esclarece esses dois processos ao afirmar que: “a criança entra na ordem simbólica como objeto para poder, em seguida, situar-se aí como sujeito” (1988, p. 76).

Lacan (1949/1998) vai demonstrar o processo binário, alienação – separação, ao explicar o *Estádio do Espelho*⁴³: momento no qual o bebê se apropria da imagem de seu corpo no espelho como sendo sua, constituindo assim, uma unidade corporal ainda que imaginária. Na medida em que a criança não percebe seu corpo desde o início, nem como uma unidade, nem como diferenciada do outro, haveria um momento no qual o bebê – que vivencia até então um corpo fragmentado e despedaçado – seria capaz de experimentar uma unidade corporal, a partir da própria imagem no espelho vista na presença de um outro. A identificação com essa imagem vai lhe proporcionar uma ilusão de completude, antagônica à vivência de despedaçamento inicial. Todavia, para conquistar essa gestalt ilusória – uma fantasia unificadora e pacificadora do caos pulsional inicial – a criança paga com sua própria alienação. Aliena-se e se oferece enquanto objeto para o *Outro*, a fim de conquistar um estatuto narcísico, fundamental para que possa advir como sujeito, fundando assim o *eu-ideal*. O *eu-ideal* é um eu imaginário fundado nessa experiência especular, aprisionado pelo desejo do *Outro*, que Lacan vai nomear como *Moi* (1949/1998). Entretanto, tal gestalt corporal imaginária vai ganhar estatuto simbólico, assim que a relação do sujeito, antes especular, dual – representada pela relação mãe-filho – começa a sofrer a influência de um terceiro elemento interditor que detonará o processo de separação, abrindo espaço para a formação do *ideal-do-eu*, ou *Je*, como Lacan nomeia (1949/1998). O terceiro elemento interditor é o simbólico, que vai se impor como um *Não* a fim de romper o duplo especular alienante. “O simbólico é a Lei que impede o incesto, que rompe o dualismo mortal entre mãe e filho, abrindo espaço para que a civilização e a cultura aconteçam” (KUBRIC, 2007, p.94).

Sem uma Lei⁴⁴ interditora, a criança não será capaz de se libertar do lugar alienante, ficando condenada ao lugar de ser o objeto idealizado pela mãe⁴⁵, prejudicada

⁴³ Apesar desse conceito ter sido cunhado com base na experiência psicológica elaborada por Henri Wallon, não se trata de um estágio ou mesmo de uma vivência empírica diante do espelho, trata-se de uma vivência psíquica ou mesmo ontológica, na qual o ser humano se identifica com seu semelhante (KUBRIC, 2007 p. 93).

⁴⁴ Mannoni é precisa ao enfatizar que a teoria lacaniana sofreu algumas distorções quando se refere à Lei, tratando-a como se fosse uma lei jurídica (1988). A Lei à qual Lacan se refere é a Lei simbólica que funda a cultura humana, a Lei que interdita o incesto. O que tal Lei define é que, afinal, não podemos ter acesso a tudo.

⁴⁵ Não se trata aqui da mãe biológica. Quando falamos em mãe ou pai na teoria psicanalítica, falamos de funções, que podem ser cumpridas por qualquer pessoa, independente do sexo ou grau de parentesco com a criança. Em alguns casos, tais funções podem ser cumpridas, até mesmo, por instituições.

em seu processo de subjetivação. Em Freud lemos tal momento – no qual um terceiro elemento se interpõe entre o duplo, mãe-filho – quando ele nos apresenta o jogo do carretel: *fort-da* (1920/1980). Nessa passagem, Freud interpreta o jogo de uma criança (seu neto) que – fazendo aparecer e desaparecer o carretel – simboliza a presença ou a ausência da mãe através de duas palavras: *fort* e *da*⁴⁶ e se utilizando ainda de um terceiro elemento, que seria o carretel. O carretel se torna então um símbolo capaz de se interpor na relação mãe-filho. O símbolo introduz um terceiro elemento de mediação, que se interpõe entre dois elementos iniciais, modificando-os (LACAN, 1949/1998). Compreendemos, assim, que é apenas a partir da ausência, do desaparecimento do *Outro*, que o sujeito pode se impor em nome próprio: representação exata do momento de *separação*. Veremos num capítulo posterior, ao tratarmos do estudo das psicoses, o que acontece em termos de subjetivação quando tal marca simbólica, quando esse *Não* interditor não se constitui ou se constitui de maneira frágil em uma criança, prejudicando o processo de separação do *Outro*.

Esses três elementos – necessários para o ingresso do sujeito na ordem cultural, simbólica – são também considerados na teoria psicanalítica através do que Freud (1924/1980) denominou de *Complexo de Édipo* – configuração representada por três elementos: a criança, a mãe e o pai. A relação Mãe-Criança representa a primeira relação dual, sem mediação, sem interferência simbólica, sem Lei. O Pai representa o terceiro elemento mediador: o simbólico, a linguagem e a Lei. Ao sair de uma primeira relação alienante é possível, para a criança, ingressar no universo cultural, das trocas sociais. Lacan (1949/1998) afirma que esse é o momento de passagem ao estado humano, o momento em que a criança entra na relação simbólica.

A entrada no universo da cultura, das trocas sociais, só é possível mediante ao processo de subjetivação, observando-se os dois movimentos constitutivos: *alienação* e *separação*. Entretanto, sabemos que tal processo pode se dar de inúmeras maneiras, com nuances e intensidades variadas, produzindo diferentes formas de subjetivação e estilos singulares de existência. Dentre esses modos singulares de existência está a loucura ou como a psicanálise nomeia: *as psicoses*.

Sendo assim, pensando nas diversas maneiras do sujeito conceber e se relacionar com o *Outro* que o constitui, com sua alteridade, a psicanálise trabalha com a noção de *estruturas clínicas*. Tais estruturas são formações subjetivas que vão dizer sobre a forma

⁴⁶ Na língua alemã essas palavras se traduzem respectivamente por *desaparecer* e *estar aqui*.

que determinado sujeito se relaciona com o *Outro*, com a linguagem, com o mundo afinal. Para prosseguirmos, falaremos mais adiante sobre a estrutura que nos interessa – a psicótica – que aprendemos a chamar de louca, desviante, patológica. Todavia, é importante ressaltar que a escolha estrutural não vai determinar o sujeito, até porque nada é capaz de produzir tal determinação, entretanto, vai dizer de uma certa maneira dele se portar diante da existência, de um estilo. Sendo assim, não é a estrutura psicótica que vai constituir o sujeito, e sim o sujeito que vai se utilizar de uma maneira psicótica para se relacionar com o mundo.

Veremos mais adiante como se dá a escolha estrutural nas *psicoses* e como tal escolha irá marcar a relação desses sujeitos com o *Outro*, com a linguagem e, conseqüentemente, com as instituições das quais participam.

3.5 O que a psicanálise tem a dizer sobre a loucura

Como já foi dito, preferimos utilizar o termo loucura para falar de um certo modo de existência singular. Entretanto, na teoria psicanalítica, quando falamos de loucura, falamos de uma estrutura clínica em especial: *as psicoses*.

Também já dissemos que, para a psicanálise, o nascimento do sujeito não se dá no mesmo momento do nascimento biológico, pois que a marca do nascimento do sujeito se daria quando a criança sofre a marca da linguagem, ou seja, ingressa no universo simbólico. Entretanto, muitas coisas podem acontecer entre esses “dois nascimentos”, que farão marcas diferentes em cada subjetividade, possibilitando escolhas subjetivas diferentes. Para a teoria psicanalítica, a entrada no mundo simbólico é que vai conduzir tais diferenciações.

Todos os seres humanos participam do universo dos símbolos. Estão incluídos aí e o suportam muito mais que o constituem. São muito mais os suportes que os agentes. É em função dos símbolos, da constituição simbólica da sua história que se produzem essas variações em que o sujeito é suscetível de tomar imagens variáveis, quebradas, despedaçadas, e mesmo, no caso, inconstituídas, regressivas dele mesmo (LACAN, 1953-1954/1996, p.184).

A estruturação *neurótica* se caracteriza pela escolha do sujeito em se submeter à marca simbólica. A operação neurótica é a do recalque, o que faz com que, nesse caso, o inconsciente, ou o discurso do *Outro*, fique barrado. Na escolha psicótica, por outro

lado, opera-se uma rejeição, o que faz com que o sujeito, dessa maneira, rompa com a realidade, com o simbólico – socialmente determinado – e crie uma realidade própria, chamada delirante. Freud nos dirá que “a neurose não repudia a realidade, apenas a ignora; a psicose a repudia e tenta substituí-la” (1924/1980, p. 231). Substituição, que, como veremos, se dá pelo fenômeno delirante.

O que a *psicose* nos revela é que o *Outro* é quem fala. Todavia, nas *neuroses*, pelo fato de isso⁴⁷ ficar recalcado o sujeito acredita ser o autor da fala. O psicótico não se engana⁴⁸, ele sabe que é o *Outro* quem fala, ou seja, nas *neuroses* o *Outro* é calado e nas *psicoses* o *Outro* fala; daí os fenômenos delirantes e alucinatórios vividos pelos psicóticos.

É possível concluir, então, que para as *neuroses* o *Outro* que constitui o sujeito é calado, recalcado – tem pouca consistência para o sujeito – nas *psicoses*, o *Outro* é consistente: seja para gozar, perseguir, amar, interpelar, injuriar, culpar ou ameaçar o sujeito com seu poderio. Quinet dirá que “o outro do psicótico, por carecer de significante da lei é um Outro absoluto ao qual o sujeito está submetido” (2003, p. 17).

Dissemos que o psicótico rejeita a realidade social para criar a sua própria realidade chamada de delirante. O delírio é, portanto, uma resposta singular do sujeito para as suas questões, mas por não serem, em sua maioria, socialmente compartilhadas, causam estranheza para os outros e – não raramente – para o próprio sujeito, o que não se dá sem sofrimento. Para Freud (1923/1980), a função do delírio é fazer um remendo no lugar originário de uma fenda, ou seja, é uma tentativa do sujeito em reatar o laço perdido com a realidade, por isso, é preciso encará-lo como uma verdade do sujeito, que não deve ser suprimido, ou desmerecido, mas sim escutado, acolhido e, sobretudo respeitado.

Verwerfung é o termo original utilizado por Freud para falar do mecanismo de defesa das psicoses, traduzida para o português como rejeição. Lacan traduz o termo freudiano como *forclusion* ou em português: *forclusão*⁴⁹. Para Quinet (2003), o termo *forclusion* corresponderia no português ao termo jurídico: *prescrição*. Algo está prescrito quando perdeu o prazo legal, ou seja, é algo sobre o qual a lei não pode mais

⁴⁷ Nesse caso o *isso* pode também ser tomado como o *Isso* freudiano: o inconsciente.

⁴⁸ Les non-dupes errent – Os não-tolos erram – é o nome do Seminário número 21 de Lacan. Os não-tolos são os psicóticos que acabam condenados à errância por não se deixarem “enganar” pela ordenação simbólica.

⁴⁹ É comum que se conceba a forclusão como um déficit. Quinet vai nos lembrar que essa é uma leitura equivocada. A forclusão implica o retorno no real daquilo que foi foracluído no simbólico (2006, p.50).

incidir. Assim funciona, para as psicoses, a lei simbólica⁵⁰, que uma vez prescrita não pode mais intervir, fazendo com que tais sujeitos fiquem excluídos do mundo simbólico, aquele socialmente compartilhado. Por isso, é comum que se diga da dificuldade do psicótico em fazer laço social. E é exatamente, da dificuldade em fazer laço é que resulta grande parte do sofrimento dos sujeitos interpelados pela psicose. O mecanismo que nos autoriza a participar do universo das trocas simbólicas é o que nos prende à realidade social, o que nos faz concordar com Quinet que afirma que o psicótico é livre: “livre dos discursos estabelecidos” (2006, p. 52). Entretanto, essa tal experiência de liberdade – ao contrário do que poderia parecer – o sujeito paga com preço alto; afinal, os fenômenos psicóticos, em geral, são vividos com angústia e sofrimento extremos.

Apesar disso, tratar as psicoses não deve significar uma mera eliminação dos sintomas, como muito comumente se faz. Tratar as psicoses pela via da psicanálise significa, como nos dirá Quinet: “incluir a foraclusão” (2006, p. 48).

Incluir o psicótico na sociedade não equivale a adaptá-lo e nem a tentar fazê-lo um igual, denegando sua diferença. A inclusão de que se trata é a inclusão da diferença radical no seio da sociedade de supostos iguais [...] (QUINET, 2006, p. 49).

A proposta institucional do CAPS foi criada, exatamente, para se dedicar a essa via de tratamento na qual se visa o sujeito e não a doença, cujos sintomas precisam ser extirpados. O desafio do CAPS é criar uma ponte entre o sujeito psicótico e o corpo social, uma ponte de dupla via que auxilie o sujeito a inventar uma maneira própria de se ligar ao mundo e que também desmistifique para o corpo social essa maneira singular de existência, quase sempre vista de forma negativa.

No próximo capítulo, dedicar-nos-emos a estudar a teoria lacaniana dos discursos, e assim entenderemos que a dificuldade do psicótico em fazer laço é, exatamente, sua dificuldade em “entrar completamente na dança dos discursos” (QUINET, 2006, p. 52). Diríamos então, que a psicose é uma experiência *fora-do-discurso* (QUINET, 2006).

⁵⁰ A lei simbólica é o que Lacan veio chamar de Nome-do-pai e mais tarde de Nomes-do-pai.

4 A TEORIA LACANIANA DOS DISCURSOS

Neste capítulo, trataremos de estudar a teoria lacaniana dos discursos, sempre entremeada por relatos de fragmentos de situações vivenciadas na prática de trabalho nos CAPS que tive a oportunidade de trabalhar. Durante os relatos de caso, optaremos por omitir vários detalhes das pessoas (técnicos, usuários, familiares), bem como das instituições citadas para evitar ao máximo a identificação dos sujeitos.

4.1 O “caso” Felipe.

Felipe foi um sujeito marcado por uma disfunção neurológica que se apresentou muito precocemente, já aos três meses de idade; o que comprometeu seu desenvolvimento psíquico desde muito cedo. Felipe passou por tratamento neurológico nos primeiros anos de vida, do qual teve alta após melhoria em seu quadro clínico. Na idade escolar, os problemas psíquicos novamente se evidenciaram: Felipe não conseguia aprender a ler nem escrever; apresentava dificuldade de concentração, agitação intensa, e dificuldade de relacionamento. Por isso, foi novamente encaminhado para tratamento, no qual permaneceu até os dezoito anos, quando teve alta por apresentar estabilização em seu quadro neuropsíquico, e melhoria no relacionamento interpessoal. Já na ocasião desse tratamento havia uma grande demanda de Felipe em aprender; queria muito aprender a ler e escrever⁵¹.

Felipe contava com 22 anos quando foi acolhido pelo CAPS. A queixa principal da família era a de que ele apresentava alguns comportamentos “inadequados” e que continuava sem conseguir aprender; apesar de ainda freqüentar a escola. O que mais chamava a atenção no caso de Felipe, no entanto, era seu amor pelas letras. Ele tinha verdadeiro fascínio por livros, jornais, revistas, ou qualquer tipo de produção escrita. O que não seria tão curioso se não fosse pelo fato de Felipe continuar completamente analfabeto. Mas, motivado por um enorme desejo de aprender a ler, Felipe continuava a freqüentar a escola. Apesar da idade, Felipe possuía comportamentos pueris, como de um garoto de doze anos e parecia não se incomodar em estar ainda no 3º ano do ensino fundamental com outras crianças bem mais novas que ele. Como Felipe, na

⁵¹ Conseguimos tais dados por meio de acesso ao prontuário de Felipe e conversa com uma das profissionais que o atendeu em outra instituição. O prontuário de Felipe fazia parte do arquivo morto da instituição que tratou dele até 1999.

ocasião, não apresentava problemas de comportamento muito severos dentro da escola, esta suportava-o, fazia o tipo de inclusão que é muito comum, permitia que ele permanecesse na escola e na sala de aula fazendo seu papel de “anfitriã hospitaleira”, apesar de não conseguir responder ao maior objetivo de Felipe: ensiná-lo a ler e escrever.

Felipe começou, então, a freqüentar o CAPS regularmente, participando de grupos, atendimento e oficinas. Também tínhamos o cuidado de ajudar Felipe nas suas tarefas escolares, já que a escola era um espaço muito importante para ele. Por muitas vezes, Felipe chegava ao CAPS com livros que pegava na biblioteca da escola e notávamos que ficava compenetrado, olhando as letras, tentando decifrá-las sem nenhum sucesso.

Certa vez, em uma assembléia do CAPS, foi proposta a criação de uma Oficina de Jornal. Aceita a proposta, definiu-se que uma profissional do CAPS se reuniria semanalmente com os interessados, a fim de construir um jornal confeccionado por eles para circular entre os familiares e a comunidade. O jornal seria editado mensalmente, digitado no computador do CAPS e as cópias seriam feitas mediante xérox. Felipe foi um dos primeiros a se interessar pela oficina e nos surpreendemos quando se ofereceu para digitar o jornal no computador. A princípio, nós – da equipe técnica – ficamos surpresos, sem saber o que dizer, afinal, como Felipe poderia digitar o jornal sem saber ler nem escrever? Todavia, diante de seu inusitado desejo, decidimos por apostar nesse desafio, e com a nossa ajuda, Felipe começou a digitar o jornal.

Percebemos, já no início dos trabalhos de digitação, que Felipe era capaz de copiar as letras que via, mas era necessário que estivessem em letra “palito”; sendo assim, tínhamos o cuidado de transcrever para esse tipo de letra, tudo o que fosse necessário digitar. Felipe também não era capaz de agrupar aquele monte de letras em palavras, não sabia quando terminava uma e começava outra, ia apenas copiando as seqüências de letras e, às vezes, aleatoriamente, dava um espaço. Permitimos que o jornal fosse digitado assim, e combinamos com Felipe que, antes da formatação final, fariamos uma correção. Assim foi feito e o primeiro número do jornal ficou pronto, sendo que, grande parte dele foi digitado por Felipe, apesar das muitas correções antes da edição final.

Assim, a Oficina de Jornal continuou funcionando, e Felipe participando dela com devoção, digitando no computador, não apenas o jornal, mas tudo o que lhe vinha

às mãos. Não havia por parte de nós, profissionais do CAPS, nenhuma dedicação especial a Felipe. Ele, rapidamente, aprendeu a ligar e desligar o computador, salvar seus escritos em uma pasta que criamos com o seu nome, e a manejar minimamente com o Word. Quando tinha dúvidas, perguntava a algum de nós e voltava para o seu trabalho de digitação. Certa vez, e isso aconteceu cerca de um ano depois que começou a frequentar o CAPS, Felipe disse que queria me mostrar uma coisa. Ele estava com um livro infantil nas mãos, desses com pouco grau de dificuldade para a leitura, e começou a lê-lo pra mim. Jamais vou me esquecer da satisfação de Felipe em ler aquele livro, nem tampouco da minha emoção e do meu espanto. Imediatamente, uma questão se formulou para mim: afinal o que possibilitou que Felipe aprendesse a ler? E nós sabíamos que foi no CAPS e não na escola que isso se tornou possível. O próprio Felipe afirmou isso inúmeras vezes, pois, em apenas um ano de CAPS, ele conseguiu o que não conseguiu em mais de quinze anos na escola. O fato é que Felipe, desde então, caminha a passos largos em sua vida escolar, pretendendo em breve terminar o ensino fundamental.

Mas afinal, será que foi mero acaso o fato de Felipe ter aprendido a ler em uma oficina no CAPS? Alguns especialistas de plantão dirão que sim, ou que foi o computador o responsável pelo salto na aprendizagem de Felipe, ou a Oficina de Jornal, ou que, mesmo sem querer, criamos um método (com algum nome mirabolante) que facilitou tal aprendizagem. No entanto, acreditamos que não tenha sido nenhuma dessas coisas, mas sim, uma abertura que esse CAPS, através do seu movimento discursivo, sustentou diante desse sujeito, porque apesar de, curiosamente, ninguém ter ensinado Felipe a ler, todos, a meu ver, possibilitaram que Felipe aprendesse a ler.

Quando falamos em sustentar um discurso, nos referimos ao conceito de discurso trabalhado por Lacan (1969-1970/1992), em seu seminário 17, teoria sobre a qual nos deteremos agora.

4.2 O mal-estar dos laços sociais

Em seu texto clássico, *O mal-estar na civilização*, Freud (1929/1980) vai destacar que a fonte de sofrimento mais penosa para nós é resultante de nossas relações com os outros. Mal-estar que sempre ronda nossas relações e que é o preço que pagamos pela “perda do paraíso”, pelo ingresso no universo simbólico, da linguagem. Ao optar pela linguagem, o ser humano renunciou a possibilidade de acesso ao real, que

se tornou para nós algo de impossível significação por meio da linguagem. O mal-estar dos laços é, portanto, o mal-estar da linguagem, que não é capaz de dar conta de todo o real que se apresenta, pois haverá sempre um impossível de representar.

Freud, em *Prefácio à juventude desorientada de Aichhorn* (1925/1980), se refere a três profissões consideradas para ele como impossíveis: governar, educar e curar (mais tarde, em *Análise terminável e interminável* (1937/1980) curar é substituído por analisar) profissões que inauguram diferentes maneiras de fazer laço. Essa consideração freudiana vai ser retomada por Lacan (1969-1970/1992), ao elaborar sua teoria dos discursos. Os quatro discursos da teoria lacaniana são quatro maneiras de fazer laço social, que vão encobrir as três profissões citadas por Freud. Lacan inclui ainda, a modalidade de laço inaugurada pela histórica: *fazer desejar* (1969-1970/1992), que não se trata de uma profissão, completando assim, quatro diferentes maneiras de nos relacionarmos com o outro, inaugurando quatro modalidades de discurso: *o discurso do mestre, o discurso da histórica, o discurso universitário e o discurso do analista*. *O discurso do mestre* se refere ao ato de governar, *o discurso universitário* se vincula ao ato de educar, *o discurso do analista*, ao ato de psicanalisar e *o discurso da histórica* está ligado ao ato de fazer desejar.

Petri (2003) nos lembra que o laço é um nó que se desata sem esforço. Temos assim, que os laços sociais que os discursos tentam articular são provisórios, frágeis, incapazes de amarrar todo o real presente. Com efeito, todas essas modalidades de laço carregam em si algo do real, algo do impossível de ser todo representado, pois sempre haverá uma perda, sempre haverá um mal-estar, sempre haverá um mal-entendido. Já dissemos anteriormente, no entanto, que o mal-entendido será nosso companheiro de trabalho, será o motor de nossas discussões, e para abordá-lo, tomaremos a teoria dos discursos de Lacan como instrumento.

4.3 A teoria lacaniana dos discursos

O conceito de discurso aparece em vários momentos no ensino de Lacan, inicialmente, como equivalente à fala, ao dito. Entretanto, é em seu Seminário 17 que Lacan (1969-1970/1992) vai conceber o discurso para além da fala, entendendo-o como produtor de laço social.

Mediante o instrumento da linguagem instaura-se um certo número de relações estáveis, no interior das quais certamente pode inscrever-se algo bem mais amplo, que vai bem mais longe do que as enunciações efetivas (LACAN, 1969-1970/1992, p.11).

Uma das tarefas da linguagem seria, então, possibilitar que nos articulemos com o *Outro*, articulação para a qual há um aparelhamento lingüístico que Lacan chamará discurso. Por essa vertente, entendemos o discurso como liame, laço social, capaz de articular o campo do *Sujeito* ao campo do *Outro*, articulação que se faz não somente pela palavra, pela fala. O discurso é como dirá Lacan: “sem palavras” (1969-1970/1992, p 11), ou seja, se apresenta para além das palavras. O discurso é fundado no dizer, dizer que se expressa mesmo quando não há palavras.

Essa noção de discurso corresponde ao ensino de Lacan que vai ser inaugurado pela concepção do objeto *a*, demarcando uma nova vertente de seu ensino, a chamada segunda tópica lacaniana⁵². Nessa tópica, Lacan desloca a psicanálise de uma operação no campo da linguagem, para uma operação no campo do gozo (QUINET, 2006). Lacan vai dizer que sua formulação, que tinha antes dois pés e depois três, agora apresenta um quarto pé, que seria o objeto *a* (LACAN, 1969-1970/1992). A primeira formulação triádica se refere ao sujeito \$ que emerge entre dois significantes. No intervalo entre S1 e S2 surge o sujeito da psicanálise, o sujeito do inconsciente.

S1 S2
 \$

Mas o que Lacan (1969-1970/1992) vai nos apresentar no Seminário 17 é um quarto elemento, pois que, a operação citada acima, não ocorre sem resto, ela apresenta uma perda. “É isto o que designa a letra que se lê como sendo o objeto *a*” (LACAN, 1969-1970/1992, p.17).

O objeto *a* é o objeto perdido, que Lacan vai dizer ter extraído da teoria de Freud no texto: *Além do princípio do prazer*; quando vai tratar da repetição (LACAN, 1969-1970/1992). Nesse texto, Freud considera que nem sempre tendemos a buscar o prazer e

⁵² Alguns estudiosos de Lacan dividem seu ensino em tópicos que apresentam concepções diversas e que não se contradizem, mas se complementam. Na primeira tópica lacaniana a psicanálise se configura como uma operação no campo da linguagem. Com a concepção da teoria dos quatro discursos e a conceitualização do objeto *a*, percebe-se uma passagem de Lacan do campo da linguagem para o campo do gozo, o que vai caracterizar a chamada segunda tópica lacaniana. Para saber mais sugerimos Quinet (2006, p. 24-28).

evitar o desprazer, pois, há algo que se repete; algo que nós repetimos, e que não se submete fielmente a essas duas premissas. A proposta de Freud (1920/1980) é que as sensações de prazer e desprazer têm relação com a quantidade de excitação presente na mente, o que aumenta a excitação produz desprazer e o que reduz a excitação é tomado de maneira prazerosa. Para além do princípio do prazer existe, assim, o que se repete, por tender a produzir um nível mínimo de excitação: a tendência ao “retorno à quiescência do mundo orgânico” (FREUD, 1920/1980). Sendo assim, a repetição em Freud tem a ver com o que tende a morte, é o conceito de gozo tomado por Lacan, o destino natural das coisas. Na verdade, para Freud (1920/1980), a vida seria aquilo que resiste a morte, ou seja, na verdade tendemos ao gozo, à morte, sendo assim, a possibilidade de vida, de estarmos no mundo, consiste em conseguir freá-lo. A linguagem se incluiria numa tentativa de frear o gozo, ao explicar, ao querer saber, ao entrarmos no discurso, nos é possível romper com a pulsão para a morte. O gozo ilimitado é mortífero, tende para a morte. E viver, fazer laço com o mundo, implica em perda de gozo, o que tentamos fazer mediante o aparelhamento da linguagem – através dos discursos. O discurso para Lacan (1969-1970/1992), portanto, cumprirá a função de aparelhar o gozo, tentar dar conta do ilimitado do gozo, o que faz com que cada um dos discursos se incumba de revelar modalidades distintas de gozo, diversas maneiras de tentar contornar o incontornável.

As quatro variações, modulações de gozo, propostas por Lacan serão determinadas pela composição de quatro elementos (os significantes S1 e S2, o sujeito \$ e o objeto *a*) distribuídos em quatro lugares (o agente, o outro, a produção e a verdade). Nas palavras de Lacan: “esse aparelho de quatro patas, com quatro posições, pode servir para definir quatro discursos radicais” (1969-1970/1992, p. 18). Esse aparelho quadrípode será matematizado⁵³ da seguinte maneira:

Os lugares

Agente	Outro
Verdade	Produção

⁵³ Com exceção do matema do *discurso capitalista*, todos os demais matemas foram retirados do Seminário 17 de Lacan (1969/1980).

Os lugares poderão ser ocupados por quatro elementos distintos e, a cada quarto de giro, fundarão um novo modo discursivo. Para começar, precisaremos esclarecer que a trama que se apresenta acima é composta por dois campos distintos: *o campo do Sujeito*, onde estão *o agente* e *a verdade*, e *o campo do Outro* onde se apresentam *o outro* e *a produção*. Apresentar esses dois campos é fundamental para compreendermos que isso que chamamos discurso do laço social não se dá entre dois sujeitos, se dá entre dois campos. Lacan destaca que não há nenhum outro, ele só aparece como campo de intervenção (1969-1970/1992), sendo assim, cada discurso vai incluir apenas um único sujeito, não há relação intersubjetiva. O outro com o qual o sujeito vai tentar se articular nessa operação é, na verdade, a imagem que ele possui do outro.

Mas afinal, tal aparelho discursivo é dotado de um movimento que gira no sentido horário, e que podemos ler da seguinte maneira:

Agente	Outro
Verdade	Produção

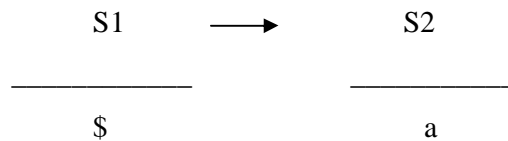
Um agente movido por uma verdade, se dirige a um outro que responde com sua produção. Em outras palavras, a dominante de cada laço é agente de uma verdade, que tem a intenção de fazer com que o outro produza algo. “Todo e qualquer discurso é sempre movido por uma verdade, sua mola propulsora, sobre a qual está assentado um agente, que se dirige a um outro a fim de obter deste uma produção” (JORGE, 2002 p. 46).

Se utilizarmos o relato do caso que deu início a este capítulo para ilustrar tal aparelho discursivo teríamos inúmeras possibilidades de fazê-lo. Colocando Felipe na posição de dominante do discurso, movido pela sua verdade (aprender a ler), se dirigindo ao outro (Oficina de Jornal), que produz algo (permite que Felipe digite o jornal do CAPS), teríamos uma forma de produção de laço. Outra forma teríamos se colocarmos o CAPS como agente, movido por uma verdade (tratar Felipe pela ética da psicanálise), que se oferece ao outro (Felipe) e que produz algo (aprende a ler). Se colocarmos os familiares de Felipe como agente, movidos por uma verdade (impedir que Felipe continue a ter comportamentos “inadequados”), que se dirige ao outro (CAPS), para que produza algo (a melhora de Felipe), teremos outro exemplo. Assim, partindo desse mesmo relato, podemos destacar vários movimentos discursivos

acontecendo, promovendo o que chamamos de laço social, onde os lugares do agente e do outro podem ser ocupados por pessoas diferentes ou, até mesmo, por instituições ou instâncias.

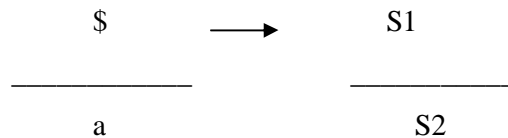
Veremos, entretanto, que existem várias maneiras de alguém se portar na condição de agente – como S1, como S2, como \$ ou como *a* – o que trará um efeito para toda a cadeia discursiva. São variações que vão definir o tipo de discurso que será produzido: *o discurso do mestre*, *o discurso da histórica*, *o discurso universitário* ou *o discurso do analista*. Teremos então, de acordo com as posições dos elementos:

O discurso do mestre(DM)



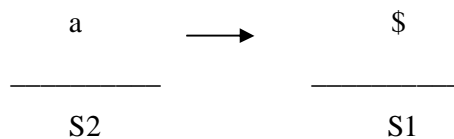
Com um quarto de giro temos *o discurso da histórica*.

O discurso da histórica(DH)



Com mais um quarto de giro temos *o discurso do analista*.

O discurso do analista(DA)



E finalmente temos *o discurso universitário*.

O discurso universitário (DU)

$$\frac{S2}{S1} \longrightarrow \frac{a}{\$}$$

Essas quatro fórmulas matemáticas vão representar, na teoria lacaniana, quatro discursos diferentes, que vão depender da posição que cada elemento (S1, S2, \$ e *a*) ocupará na cadeia.

Além desses quatro discursos, incluiremos ainda *o discurso capitalista*, que foi concebido por Lacan (1953-1978) como uma exceção aos quatro discursos radicais porque, como veremos, não produz laço social, tal como os demais. Aurélio Souza (2003) afirma que, esse quinto discurso, nasce do interesse de Lacan em pensar “o lugar da psicanálise na cultura ou na política e a posição política do analista” (p. 133). Sua fórmula matemática, uma variação do *discurso do mestre*, seria a seguinte:

O discurso capitalista (DC)

$$\frac{\$}{S1} \times \frac{S2}{a}$$

Agora, trataremos um pouco sobre cada elemento dos discursos:

S1

São muitos os nomes que podem ser dados para o S1: significante primeiro, significante mestre, poder, a lei, nome-do-pai. Na verdade, Jorge (2002) nos lembra bem, que não se trata exatamente de *um* significante, mas de um enxame de significantes que constituem o sujeito na sua singularidade. Quando o sujeito emerge em um discurso ele o faz sempre referenciado a um grupo de significantes que são para

ele preciosos: *o tesouro de significantes*⁵⁴. Na verdade, o que o S1 nos possibilita é que se faça, simbolicamente, *um*, onde há vários. A alteridade fundante do sujeito é calada em suas múltiplas significações pela presença do S1. Lacan (1969-1970/1992) vai afirmar que o S1 deve ser visto como interveniente, ele intervém numa bateria de significantes (S2), e o que surge na operação entre os dois significantes: S1 e S2, como já vimos, é o sujeito, tão pontual quanto evanescente.

S2

O S2 é a bateria de significantes, quer seja, todos os outros significantes que não são primordiais para o sujeito, todos os que não representam S1, todos que não fazem parte do seu tesouro de significantes. Se sabemos que o sujeito só é possível emergir na relação entre *um* e o *Outro*, o S1 é o que faz *um* o S2 representa o *Outro*. Lacan também considera o S2 como saber: “saber o gozo do Outro” (1969-1970/1992, p. 12). Nesse ponto, compreendemos a força da alteridade que o sujeito carrega consigo, outrossim, para a maioria de nós é possível ordenar esses outros, submetendo-os ao S1. Para a maioria, é possível, pela intervenção satisfatória do S1, do *Nome-do-pai*, incorporar os significantes vindo do *Outro* (S2) como se fossem seu. Todavia, para alguns sujeitos o que fica evidenciado é que os significantes, na verdade, são mesmo do *Outro*, é o *Outro* quem fala, quem comanda, quem persegue, quem ama. E já vimos no capítulo 3, como a maneira de conceber o *Outro* vai interferir na constituição dos sujeitos.

\$

Passemos então ao \$, que é aquele que surge entre S1 e S2, o sujeito dividido ou sujeito barrado. Trata-se do sujeito da psicanálise, o sujeito do inconsciente que, como nos diz Quinet (2006), participa da cadeia signifiante, mas está excluído dela, *ex-síste*. Sabemos, a partir de Lacan (1957/1988), que um signifiante não significa nada, já que um signifiante remete sempre a outro signifiante, sendo assim, o sujeito sempre aparece ao se interpor entre dois significantes e produzir uma diferença. Outrossim, nessa relação com o campo do *Outro*, se apresenta para o sujeito uma impossibilidade de completude, impossibilidade que vai ser transmitida ao sujeito através de uma barra, a cisão, que vai evidenciar que o sujeito é castrado, ou seja, é impedido a ele o acesso

⁵⁴ Significantes presentes no Outro que precedem à existência do sujeito e dos quais ele faz uso em seu processo de subjetivação.

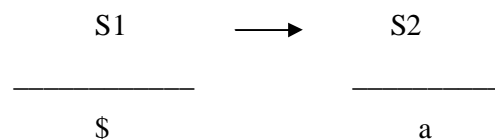
pleno ao gozo. Tal operação é uma operação não exata, dela sobrar um resto não simbolizável: o objeto a .

a

Esse termo é a grande inovação de Lacan (1969-1970/1992), tão importante para as suas construções seguintes que vai ser considerado como um divisor de águas entre a primeira e a segunda tópica do seu ensino. Freire (2003) vai considerar que o termo, objeto a , vai marcar uma ruptura definitiva de Lacan com o estruturalismo, na medida em que a não é efeito da cadeia, e sim produto dela, surgindo como resto do funcionamento da linguagem. O a seria um objeto estranho à cadeia, que participa da fundação do sujeito. O que se conclui dessa operação incompleta – a operação da linguagem – é que as palavras não podem dizer tudo, o que vai apontar para a castração do ser falante. O objeto a é também chamado de objeto perdido, aquilo que fracassa a simbolização, aparecendo sempre como resto, como perda. Cohen (2004) dirá que o objeto a não é o objeto da necessidade, pois não se tem acesso direto a ele como objeto de desejo.

Lacan se utiliza da teoria de Marx, do conceito de mais-valia, para pensar o objeto a , que concebeu como um mais-de-gozar (1969-1970/1992). Se a mais-valia vem a ser aquilo que o operário produz, mas sobre a qual não pode ter acesso, então a mais-valia para o operário é pura perda de energia. Também é assim o mais-de-gozar, pura perda de gozo, semelhante à energia perdida para o operário. O gozo que o sujeito perde em tal operação e que não é capaz de acessar completamente é o objeto a . Outro nome possível para o objeto a é o que Lacan chamou de real, o real é exatamente aquilo que não podemos ter acesso através da linguagem, ou seja, através do simbólico.

4.3.1 *O Discurso do Mestre (DM)*



Lacan (1969-1970/1992) considera o *discurso do mestre* como o discurso sobre o qual nossa cultura se funda. Márcia Freire (2003) comenta que Lacan, não por acaso, dedica grande parte do Seminário 17 à discussão sobre o mito freudiano do pai da horda. Nesse mito, o assassinato do pai da horda pelos seus filhos tem uma dupla função: a interdição do gozo e a inauguração do laço social entre os irmãos. É assim que Lacan (1969-1970/1992) levantará a equivalência freudiana entre o pai morto e o gozo. Ao assassinares o pai que gozava de todas as mulheres, os filhos não tiveram – como talvez imaginassem – acesso ao mesmo gozo, ao contrário, tiveram que abdicar do gozo para fundar uma comunidade fraterna. A morte do pai instaura assim, a Lei simbólica, um interdito, que dirá não ser possível ter acesso a tudo⁵⁵ – marca de fundação da cultura humana.

A partir deste momento, o significante mestre fica inscrito como aquele traço que permite a todos os irmãos uma identificação comum, uma identificação que não seria dada pela cadeia se ela não marcasse Um, um primeiro significante (FREIRE, 2003 p. 53).

Passamos, portanto, à compreensão do mecanismo do *discurso do mestre*, no qual o S1 ocupa o lugar dominante. O que isso quer dizer? Para explicar o *discurso do mestre*, Lacan (1969-1970/1992) vai retomar a dialética do senhor e do escravo em Hegel, dialética necessária para que o mestre atue como tal e que o escravo o reconheça como tal – fazendo-nos concluir que é o mestre quem depende do escravo para se manter em sua posição. Sendo assim, o agente do *discurso do mestre* só se mantém como S1 pelo poder, pela lei que o autoriza a subjugar o outro. Mas o que há de interessante nessa operação discursiva é que – por outro lado – o saber e o gozo não estão com o senhor, e sim com o escravo. O mestre vai estar com a verdade, com a lei e com o poder. O escravo – como seu outro possível nessa relação – está com o saber (S2) e o gozo (*a*). Nesse discurso, o mestre comanda, mas não sabe fazer – o saber está com o escravo – é ele quem tem o *savoir-faire*. É o escravo quem sabe e sabe ainda mais o que o mestre quer, dirá Lacan (1969-1970/1992). Ao mestre cabe apenas um pequeno esforço para que a coisa funcione: dar uma ordem (1969-1970/1992). Ao mestre só importa que as coisas funcionem, não importa porque ou como funcionem. Mas qual será a verdade no *discurso do mestre*?

⁵⁵ No mito freudiano a lei primeira é a de proibição do incesto: não se pode gozar de todas as mulheres.

É necessário que, primeiramente, levantemos aqui o que vem a ser a verdade para a teoria lacaniana dos discursos. Lacan dirá:

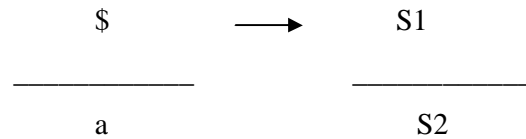
Nenhuma verdade pode ser localizada a não ser no campo onde ela se enuncia – onde se enuncia como pode. Portanto é verdade que não há verdadeiro sem falso, pelo menos em seu princípio. Isto é verdadeiro. Mas que não haja falso sem verdadeiro, isto é falso (1969-1970/1992, p. 59).

Compreendemos que se por um lado é impossível dizer toda a verdade, também não é possível dizer sem a verdade, ou seja, nenhum discurso se instaura se não partindo de uma verdade, sua mola propulsora. A dominante do discurso só age sustentada por uma verdade, ainda que uma meia-verdade e como podemos notar, situada sob a barra. Isso quer dizer que tal verdade também não é óbvia, está oculta, escamoteada. A verdade que fica escamoteada no *discurso do mestre* é o \$ – o sujeito barrado – o sujeito castrado, portanto, o que o *discurso do mestre* escamoteia é que, na verdade, o mestre é castrado. Valmir Sbrano (s/d) dirá que o *discurso do mestre* traz consigo o germe de seu fracasso, pois tem como efeito primeiro uma resistência à sua ação.

Assim funciona o sujeito atravessado pelo inconsciente, agenciado pelo S1: o sujeito procura responder como *Eu*, como enunciador do discurso, solução que sempre fracassa, já que há sempre algo que se apresenta do sujeito – que escapa do comando de S1 – mediante o qual o sujeito goza. Por isso, Lacan vai dizer que o *discurso do mestre* é o discurso do inconsciente, inconsciente que, assim como a linguagem, nos governa, nos comanda, rompendo com a idéia de que possa haver um *Eu* unívoco, capaz de controlar e comandar o próprio desejo. “Quando digo *emprego da linguagem*, não quero dizer que a empreguemos. Nós é que somos seus empregados” (1969-1970/1992, p.62).

E por fim, o que o *discurso do mestre* produz é o *a*, para o escravo um mais-de-gozar, porque afinal, é um gozo que ele produz para o mestre, para satisfazer o mestre. Ao se colocar na posição de mestria, o agente sempre trata o outro como escravo, exerce sobre ele poder de governo, para fazê-lo produzir gozo, gozo para satisfazer o mestre. E ninguém sabe melhor o que fazer para satisfazer o mestre do que o escravo, é ele quem sabe o que o mestre quer. Mas, para que tal discurso funcione, é necessário que o escravo autorize o mestre a governá-lo, pois há uma verdade que está velada, a de que o mestre é castrado e precisa da lei para se impor. O *discurso do mestre* é o discurso do governo, do comando e fundador de grande parte das instituições modernas.

4.3.2 *O Discurso da Histórica (DH)*



Ao fazer um quarto de giro em nosso aparelho discursivo o que temos é o *discurso da histórica*. Começaremos a tratar desse discurso partindo do enunciado lacaniano: “A histórica quer um mestre” (1969-1970/1992, p. 111). Como sabemos, Freud inventou a psicanálise através de sua experiência clínica com as históricas. O que as históricas da época faziam era, exatamente, o que o discurso em questão faz de melhor: demandar um mestre apenas para contestá-lo. As históricas se tornaram um enorme desafio para a medicina da época, porque apresentavam sintomas corporais que não tinham nenhuma correspondência orgânica, mostrando aos médicos, aos mestres, o fracasso deles em curá-las de suas enfermidades. Assim é o *discurso da histórica*: o sujeito do inconsciente (\$) com seus sintomas se dirige ao outro, o mestre (S1), demandando que ele produza um saber (S2) sobre ela. Mas a verdade em jogo nesse discurso é que a histórica goza com seu sintoma, e o saber produzido pelo outro nunca dará conta desse gozo, porque, afinal, o gozo está sob a barra, inconsciente.

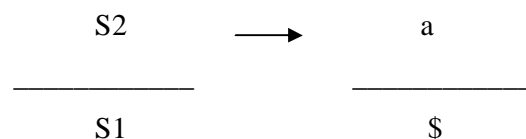
Sabemos que a experiência analítica se fundamenta no *discurso da histórica*. Trata-se de um sujeito que se mostra dividido e que supõe num outro seu mestre, do qual demanda um saber que responda sobre sua divisão (\$). Foi o que, inicialmente, Freud fez: respondeu às históricas do lugar de mestre, do lugar que elas lhe demandavam, através da hipnose. Freud as hipnotizava, apropriava-se de saberes que elas manifestavam nesse estado alterado de consciência, para, em seguida, comunicá-las. Todavia, o que Freud percebeu é que tal procedimento não surtia o efeito desejado, que era a cura. Ao entrar no *discurso da histórica* como um mestre, o que Freud conseguia como resposta, era novamente o fracasso, pois, o saber produzido por ele não tinha nenhum acesso ao gozo, à verdade que movia os sintomas daquelas mulheres. Entendemos então, que a grande sacada de Freud foi responder ao *discurso da histórica* com um outro discurso, o *discurso do analista*, que veremos mais adiante.

Como já dissemos, da mesma maneira que o mestre deseja comandar, o que a histérica⁵⁶ quer, quando agencia seu discurso, é *fazer desejar*; colocar-se como causadora do desejo do outro. Por isso, como nos dirá Lacan, a histérica se coloca como preciosa para o outro, pois delega ao outro que ele ocupe a posição de comando, ela demanda do outro que ele seja seu S1, seu amo (1969-1970/1992). É assim que a histérica seduz, demanda que o outro a deseje, a tome como valorosa. Mas, vejamos no que a histérica se enrola: é que ela quer que o outro a deseje, mas não é capaz de se apresentar como objeto (*a*), quer ser desejada como sujeito (\$), e aí reside toda a sua problemática. Por isso se diz que a histérica está sempre insatisfeita, ela quer que o outro seja seu amo, mas não se submete a ele, só o coloca no trono para destroná-lo. É o engodo da histérica que Freud vai desvelar para inventar a psicanálise, pois, mesmo sendo verdade que, no *discurso da histérica*, o sujeito demande ao outro que ele seja seu mestre, de fato, seu desejo é destituir o outro, é mostrar para o outro o quanto ele nada sabe sobre sua verdade. Nas palavras de Lacan, o que a histérica quer é “um mestre sobre o qual ela reine. Ela reina e ele não governa” (1969-1970/1992, p. 122).

Como produção do *discurso da histérica* temos o saber (S2), mas um saber produzido pelo outro, o que não ajuda em nada ao agenciador desse discurso para produzir um saber próprio – o saber produzido no *discurso da histérica* estará sempre alienado ao outro. Por fim, agenciando esse discurso está \$, o inconsciente, o sintoma, com todos os seus enganos e questionamentos, concluímos assim que, não é por acaso que Freud descobre o inconsciente com as histéricas, elas o dão a ele de bandeja.

Com mais um quarto de giro no *discurso da histérica* teremos o *discurso do analista*, mas inverteremos a ordem para tratá-lo depois. Seguiremos com o *discurso universitário* que corresponde a um “passo atrás” no *discurso do mestre*, e um “passo adiante” no *discurso do analista*.

4.3.3 O Discurso Universitário (DU)



⁵⁶ Histérica aqui não tem o sentido de uma patologia, como comumente se associa, trata-se de uma posição subjetiva diante do Outro.

O *discurso universitário* é considerado, juntamente com o *discurso do mestre*, um discurso da civilização, por serem ambos, os discursos da dominação, sendo que, o primeiro, exerce o domínio pelo saber, e o último, pelo poder. Os discursos do avesso da civilização, por sua vez, seriam: o *discurso da histórica* e o *discurso do analista*. Dizer que o *discurso universitário* pretende exercer comando pelo saber fica claro quando percebemos a posição do S2 como agente dominante do discurso. Ter o saber no comando é considerar a possibilidade de haver um saber poderoso, universal. Lacan (1969-1970/1992) vai situar a emergência histórica desse discurso, quando o filósofo vai se apropriar do saber-fazer do escravo para transformá-lo em saber de senhor, ou seja, saber teórico. Lacan (1969-1970/1992) vai citar o diálogo de Platão – *Menon* – no qual Sócrates faz perguntas a um escravo, com o objetivo de mostrar que o escravo sabe. Diálogo que vai demonstrar, no entanto, a expropriação do saber do escravo pelo senhor. Ao transformar o *savoir-faire* do escravo (Menon) em saber teórico, o que Sócrates faz é “arrebatar do escravo sua função no plano do saber” (LACAN, 1969-1970/1992, p.19).

O *discurso universitário* se apresenta com o saber no lugar de senhor, tiranizando o outro, tratando-o como objeto (*a*), como resto, como coisa. Com o saber no comando, o outro será mero objeto, o que emenda com o que Lacan (1969-1970/1992) dirá do *discurso universitário*: o *discurso do mestre* pervertido. O saber no formato do *discurso universitário* se traduz num conhecimento, organizado e cumulativo, capaz de converter-se numa burocracia (SOUZA, 2003), que apaga o desejo, o desejo de saber.

Sbano (s/d) faz uma aproximação do *discurso universitário* com a *neurose obsessiva*⁵⁷. O que opera na *neurose obsessiva* é, exatamente, uma tentativa de apagamento do afeto, associada a uma hipertrofia do pensamento, a fim de evitar que o desejo se torne consciente (SBANO, s/d). Sendo assim, o sujeito (\$), produto do *discurso universitário*, é um sujeito desafetado, escravo do enunciado, um mero repetidor de enunciados nos quais não se faz presente com seu desejo. Sbano se utilizará das palavras “engessado”, “petrificado” e “mumificado” (s/d, p. 28 e 29), para descrever o sujeito, produto desse discurso. No entanto, caso o sujeito recuse a se deixar formatar pelo *discurso universitário* irá se rebelar, se tornar um revoltado.

⁵⁷ Uma das formas de neurose consideradas por Freud.

Lacan nos dirá que o discurso da ciência moderna se alicerça no *discurso universitário* (1969-1970/1992), é assim que a ciência tem se estruturado, colocando o saber no comando, ditando teorias para tudo⁵⁸. O outro do *discurso universitário* é o estudante, escravo do saber, porque, afinal, ele tem que produzir alguma coisa que responda ao saber. Lacan dirá que o explorado pelo *discurso universitário* é facilmente reconhecível: o estudante (1969-1970/1992). No lugar de escravo, o estudante é aquele que crê nesse saber que segue no domínio. Quinet (2006) comenta que o sujeito que responde ao *discurso universitário* é o sujeito da crença, o sujeito da Igreja Universal, já que é lá que se encontra o máximo da totalidade do saber, aquele que tudo sabe – o Onisciente.

Para saber sobre a verdade que está em jogo no *discurso universitário* é preciso olhar para o lugar abaixo e a esquerda, lá encontramos o S1, o autor ou o inventor. Mas, o autor está sob a barra, que já sabemos significar que tal verdade está recalcada. Sbrano (s/d) dirá que o essencial para tal saber é que ele seja universal e bem fundamentado, de forma a dispensar enunciação. Entendemos, portanto, que em tal discurso importa “o que se diz” e não “quem diz”, é o enunciado sem enunciação, que é exatamente o ideal científico: produzir um saber que não contenha nenhum S1 do cientista, do pesquisador ou do autor. A busca da tão sonhada neutralidade científica, fica aqui evidenciada, na tentativa de ocultar o S1, a mola propulsora desse discurso.

Retornemos agora para o S2 no comando do discurso, para entender que o *discurso universitário* pretende buscar, como nos dirá Denise Blanc (2002), respostas prontas e acabadas, visando a universalidade, ou seja, acabar com a diferença. É o discurso da burocracia que tem como pretensão anular as singularidades, promovendo enunciados que respondam a todos. Lacan dirá que o *discurso universitário* quer “tudo-saber”⁵⁹ (LACAN, 1969-1970/1992, p. 29).

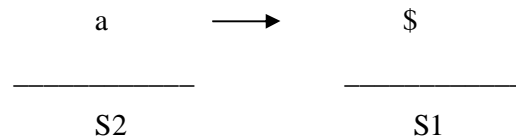
⁵⁸ É fácil perceber a força do *discurso universitário* em nossa sociedade atual. Revistas, jornais e programas de TV estão repletos de receitas que pretendem resolver todos os nossos problemas. Receitas de sucesso financeiro e profissional, receitas para conseguir namorado e marido, receitas para emagrecer, para se manter saudável, receita para criar filhos e para manter o casamento feliz. Em qualquer banca de jornal conseguimos receita para qualquer coisa que se queira. Os livros de auto-ajuda – que sempre estão entre os mais vendidos – também prometem respostas para todas as nossas questões. Os títulos são sugestivos: Você pode curar sua vida, Dez leis para ser feliz, O que toda mulher inteligente deve saber, Seja líder de si mesmo, A sublime arte de envelhecer, Como fazer amigos e influenciar pessoas, Porque os homens mentem e as mulheres choram, Criando meninos (e tem também o Criando meninas), 12 semanas para mudar de vida, Emagrecer com saúde comendo de tudo. Bem, a lista é vasta e encontra-se solução pra todo tipo de conflito, problema ou dificuldade.

⁵⁹ O original, *tout-savoir*; admite outra tradução que seria “todo-saber” (nota do tradutor do Seminário 17, p. 205).

Coutinho Jorge (2002) vai afirmar que o *discurso universitário* foi o responsável pela psicologização da psicanálise, segundo esse autor, grande parte dos desvios realizados pelos psicanalistas pós-freudianos se deve ao fato de conduzirem as análises pelo *discurso universitário*. Criticar a utilização psicologizante da psicanálise, promovendo um retorno a Freud, foi certamente a maior contribuição de Lacan para a invenção freudiana, contribuição que foi, e tem sido fundamental, para que a teoria psicanalítica se mantenha viva, em movimento, afastada de quaisquer preceitos burocratizantes e totalizadores.

Partindo do *discurso universitário* daremos um “passo atrás” para chegarmos ao discurso inaugurado pela psicanálise: o *discurso do analista*.

4.3.4 *O Discurso do Analista (DA)*



O tipo de discurso que Freud inventa para lidar com as histéricas será a base de sustentação da clínica psicanalítica: é o *discurso do analista*. Como já dissemos, a clínica das histéricas demonstra, para Freud, que manter-se no lugar da mestria para tratá-las, era mantê-las no *discurso da histérica*, discurso do qual se fazia necessário movê-las, para que os sintomas deixassem de ser a dominante. E assim Freud promove um quarto de giro no movimento discursivo que as histéricas lhe apresentavam, ingressando em um discurso que é o avesso do *discurso do mestre*. É daí que Lacan tira o nome para o seu Seminário 17 – O avesso da psicanálise – o *discurso do mestre* é o avesso da psicanálise. Partindo daí, entendemos que psicanalisar – profissão tão impossível como a de governar e educar – é tão somente tomar uma posição dentro de uma teia discursiva. Mas que posição é essa que o analista ocupa como agente do discurso? Verificando a fórmula algébrica de Lacan (1969-1970/1992) temos no lugar do analista o *a*. Agenciar o discurso como objeto (*a*) é apresentar-se como o efeito mais opaco do discurso, efeito de rechaço, resto da operação da linguagem. Freire (2003) afirma que a psicanálise se ocupa do fracasso, do fracasso da fala (ato falho).

Apesar de todos os discursos possuírem o *a* em sua formulação, no *discurso do analista* é que ele será colocado numa posição privilegiada, de agenciador. Lacan dirá que a posição do analista deve se encontrar no pólo oposto de toda vontade de dominar (1969-1970/1992). É assim que *discurso do mestre* e *discurso do analista* são concebidos: como avesso um do outro.

“Oferecer-se como ponto de mira para o desejo de saber”, (1969-1970/1992, p. 100), “oferecer-se como causa de desejo” (1969-1970/1992, p. 99) são outros nomes que Lacan dá à posição do agente do *discurso do analista*, único discurso onde o lugar do agente é ocupado pelo objeto, ou seja, no lugar do analista não há nenhuma pretensão de sujeito. O silêncio do analista – que acabou se transformando numa caricatura – fica mais bem compreendido assim: de que não há nenhum sujeito no comando do *discurso do analista*, ou seja, o silêncio que o analista faz é um silêncio sobre si mesmo enquanto sujeito, sobre suas crenças, valores, saberes, fantasias, frustrações, etc. “Se o analista não toma a palavra, o que pode advir dessa produção fervilhante de S1? Certamente muitas coisas” (LACAN, 1969-1970/1992, p. 33). Sendo assim, é de uma proposta de silêncio do agente do discurso que virá o caráter subversivo do *discurso do analista*. Lacan dirá que o que há de mais subversivo nesse discurso é “não pretender nenhuma solução” (1969-1970/1992, p. 66).

Este novo poder produzido pelo discurso analítico não é um poder de que o sujeito possa se apossar, eliminando sua divisão intrínseca. Há entre este sujeito que trabalha e o poder que seu trabalho produz uma impossibilidade estrutural de integração, de osmose ou assimilação: há uma barra. Um novo poder emerge do discurso analítico, um novo poder e não um novo sujeito poderoso (SBANO, s/d p. 40).

Outra particularidade do *discurso do analista* é ser o único que trata o outro como sujeito (\$). No *discurso do mestre* o outro é tratado como escravo (S2), no *discurso da histérica* o outro é tratado como mestre (S1) e, no *discurso universitário*, o outro é considerado objeto (*a*). Tratar o outro como sujeito é possibilitar que ele se manifeste com sua singularidade, com seu S1, produto do *discurso do analista*. Mas o sujeito considerado pela psicanálise é o \$ – sujeito do inconsciente – que, ao tomar a palavra, não pode dizer tudo, na medida em que não é unívoco. Se for assim, o que o \$ vai deixar aparecer são seus equívocos, o mal-entendido, para que disso emerja – como produto do discurso – o S1, ou seja, os significantes singulares de cada sujeito.

O sujeito (\$) no *discurso do analista* é um sujeito ativo, inventivo, criativo, um sujeito que trabalha, não está pronto e acabado. Nas palavras precisas de Sbrana:

Ele trabalha, é ele quem trabalha para que este discurso produza algo. E ele trabalha acionado, por estar confrontado com seu real, pelo que é presença de sua falta, de sua incompletude, de suas insuficiências de seu impossível (s/d, p. 35).

Quinet (2006) vai dizer de uma outra especificidade do *discurso do analista*, a saber, o que ele revela sobre o S1, o significante-mestre. No *discurso do mestre* o S1 é encarnado pelo governante; no *discurso da histérica*, é encarnado pelo mestre, e no *discurso universitário*, é encarnado pelo autor. O *discurso do analista* é o único no qual o S1 não será encarnado por ninguém; será apenas um significante (QUINET, 2006).

Mas onde está o saber no *discurso do analista*? Portar o S2 no lugar da verdade e sob a barra do agente nos informa que a verdade desse discurso é que o analista possui um saber, mas um saber como verdade, ou seja, um saber não completamente sabido (se temos apenas uma meia-verdade, também teremos um meio-saber). Lacan dirá que essa é, exatamente, a estrutura da interpretação – o saber no lugar da verdade (1969-1970/1992) – um saber enigmático que terá apenas perguntas e nunca respostas. Enigma que deve ser o tanto quanto for possível “colhido da trama do discurso do analisante” (LACAN, 1969-1970/1992, p. 35), afastando tal saber de se tornar um saber teórico, racional e transmissível. É por isso que, como já foi dito, não se aprende a ser analista através da teoria, o saber do qual o analista se utiliza é o saber inconsciente, adquirido em sua própria experiência de análise. O S2 é o *savoir-faire* o “saber-fazer do analista” (FREIRE, p. 66).

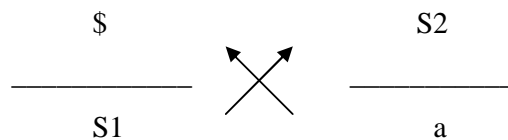
Ainda observando o lugar do S2 no *discurso do analista*, encontramos também sua mola propulsora, na medida em que o outro supõe que o agente (*a*) possui um saber sobre ele – a isso Freud nomeou de *transferência*⁶⁰ – fundamental para que tal discurso possa se dar. Entretanto, o agente do *discurso do analista* opera como objeto, o que implica que não fará uso do saber para exercer domínio sobre o outro. Sendo assim, o analista não domina o outro, nem pelo saber (como no *discurso universitário*), nem pelo poder (como no *discurso do mestre*), nem pela sedução (como no *discurso da histérica*), seu comando só pode se dar pela *transferência*, por aquilo que o agente permite que o outro deposite nele, diríamos: o amor. Se a função do analista não é dominar, Lacan dirá

⁶⁰ O *amor transferencial* na teoria freudiana é isso que o sujeito supõe que o outro tem e que seja capaz de completá-lo, na medida em que se sente incompleto.

que é: “ser o agente causa de desejo” (1969-1970/1992 p.168), provocar o desejo de saber no outro.

Há algo de uma aproximação entre o *discurso da histérica* e o *discurso do analista*, no que se refere a provocar o desejo do outro, entretanto, o que o *discurso do analista* apresenta de diferente é que – ao contrário da histérica – o analista é capaz de se colocar na posição de objeto para provocar o desejo. Mas o alerta de Lacan é, exatamente, sobre a dificuldade de se ocupar a posição de *a*, já que é sempre mais fácil escorregar para o discurso da dominação – o *discurso do mestre* (1969-1970/1992).

4.3.5 *O Discurso capitalista (DC)*



O *discurso capitalista* não faz parte dos quatro discursos radicais já citados. Lacan (1969-1970/1992) faz menção ao *discurso capitalista* no Seminário 17 como uma mutação do *discurso do mestre*, uma versão da mestria no modo capitalista de produção. Lacan admite, nesse Seminário (1969-1970/1992), o enfraquecimento do *discurso universitário* – considerado por ele naquela ocasião como prevalente – para dar lugar ao *discurso capitalista*.

Lacan (1953-1978) descreveu o *discurso capitalista* em uma conferência proferida em Milão, em 12 de maio de 1972. Tal discurso se caracterizaria por uma inversão do *discurso do mestre*, no qual \$ e S1 trocam de lugar, além de uma maneira específica de dispor as flechas, numa disposição que indica que – nesse discurso – não há relação entre sujeito e outro, relação que vai se dar, por sua vez, entre sujeito (\$) e objeto (*a*). Isso implica na afirmação que o *discurso capitalista* empobrece, enfraquece os laços, pois “o sujeito só se relaciona com os objetos-mercadoria” (QUINET, 2006, p.39).

No discurso capitalista não há mais vínculo entre o senhor moderno, o capitalista e o proletário. A figura do capitalista de hoje tende a desaparecer, e no lugar dominante temos a figura impessoal do capital globalizado (QUINET, 2006, p.40).

Observando o matema desse discurso temos que no campo do sujeito está o agente (\$) – o consumidor – movido por uma verdade (S1) – o capital ou dinheiro. Sendo assim, no *discurso capitalista* quem dita a verdade é o capital, “o capital invadiu tudo”, nos dirá Quinet, “é o que se chama de globalização” (2006, p.39). No campo do *Outro* encontramos o saber, nesse caso, o saber da ciência (S2), totalmente desvinculado do sujeito, e cuja produção (*a*) são os objetos de consumo ou *gadgets*. No *discurso capitalista* a ciência se torna produtora de objetos de consumo, objetos produzidos na intenção de tamponar o desejo.

Outra leitura possível nos permite deduzir que no *discurso capitalista* o saber passa a ser tratado como mercadoria, assim como tudo. Se num determinado momento o mestre se apropriou do saber do escravo, mais adiante, tal saber é universalizado, o passo seguinte é a chamada globalização do saber que adquire, então, estatuto de objeto-mercadoria.

A globalização desse Saber apropriado do escravo, tendo adquirido estatuto de “objeto” ao qual tem sido agregado um valor de mercado, permitiu deduzir o discurso capitalista. O Saber como tal, passa a valer o quanto se pode vender e comprar dele. Nestas condições, o “próprio trabalhador” também vai se transformar num valor de mercado que pode ser vendido e comprado. Tem seu “passe” colocado à venda (SOUZA 2003, p. 135).

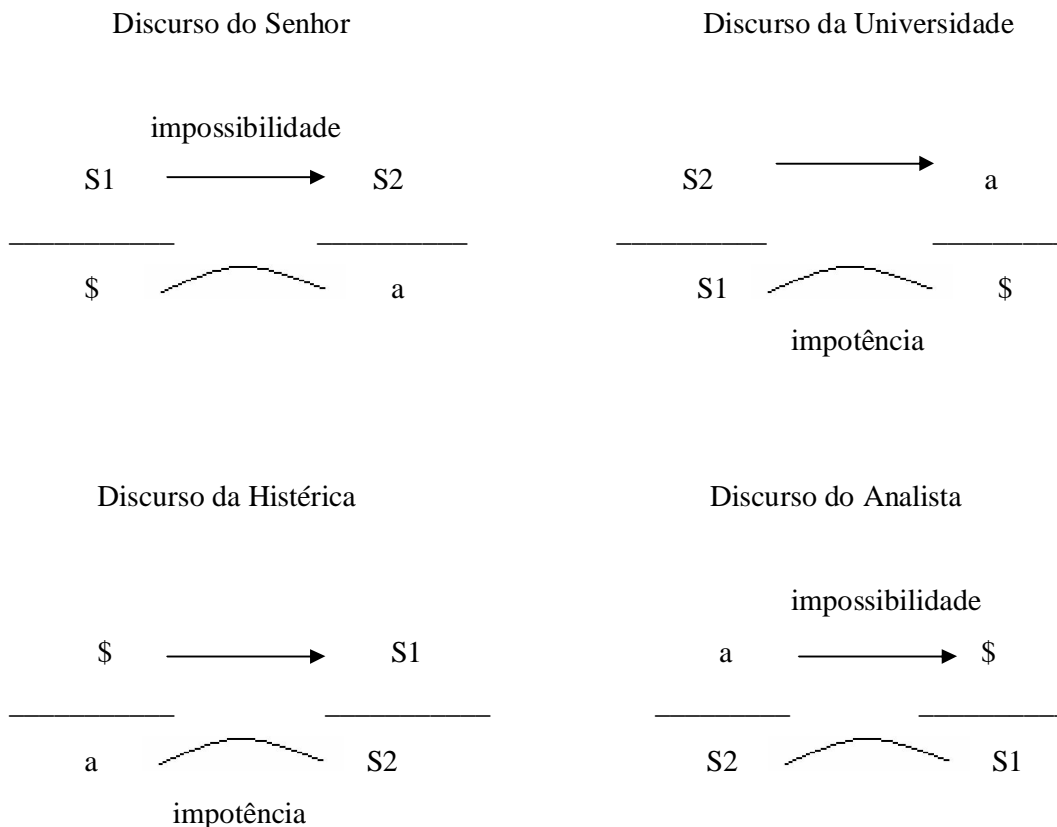
Ao assumir o lugar da produção, o objeto *a*, a serviço do capital, assume a “condição ideal para ser consumido” (SOUZA, 2003, p. 138), traduzindo-se no único discurso onde o objeto se torna acessível, ou seja, pode ser comprado. As conseqüências disso para o desejo são claras, pois, se nos demais discursos o acesso ao real é barrado, no *discurso capitalista* tem-se a impressão de que é possível alcançar o real – tendo mais dinheiro, comprando mais, adquirindo objetos, tecnologias e saberes que prometem a plenitude. O *discurso capitalista*, nesse sentido, promete cumprir a tão sonhada completude do sujeito. Acoplado aos seus gadgets, o sujeito acredita poder alcançar a totalidade. Souza (2003) dirá que, nesse discurso, haverá uma espécie de rejeição da castração, um movimento de suspensão da divisão subjetiva, um apagamento da subjetividade, com conseqüente enfraquecimento dos laços sociais.

A presença do *discurso capitalista* é óbvia em nossa sociedade atual, o consumo agencia tudo; é o que está no comando. Num mundo de sujeitos-consumidores tudo se tornou objeto-mercadoria: saber e poder, sexo e drogas, até os próprios sujeitos se tornaram objetos consumíveis. Viviane Forrester dirá que, em tempos de globalização neoliberal, consumir é “[...]nosso último recurso. Nossa última utilidade” (1997, p. 126).

4.4 *A impossibilidade e a impotência nos discursos.*

Mais uma vez, retomaremos a citação freudiana na qual ele afirma que é impossível governar, educar e analisar, para nos detalharmos um pouco mais sobre o que deva ser a impossibilidade e a impotência nos discursos.

Em seu texto, *Radiofonia* (1970/2003, p. 447), e no *Seminário 20* (1972-1973/1996, p. 27), Lacan tratará desse tema partindo da formulação matemática dos quatro discursos que, dessa vez, será colocada da seguinte maneira:



Entendemos assim, que no que concerne à formulação lacaniana, na metade superior de cada discurso está escrita uma impossibilidade.

Os agentes dos discursos são agentes de alguma coisa que é impossível. É então na linha superior dos discursos que encontraremos a impossibilidade. O mestre não consegue fazer seu mundo funcionar, a histórica não consegue se fazer desejar, não se consegue educar o desejo. E o analista, como é um objeto comandar? (SILVEIRA, s/d, p.1).

Com efeito, afirmar que educar, por exemplo, é uma tarefa impossível, é partir de uma referência importante: há algo de ineducável na tarefa educativa, ou seja, sempre haverá uma espécie de fracasso nessa forma de laço, assim como em qualquer outra. Entretanto, é essa mesma impossibilidade – essa “imperfeição” discursiva – que faz mover o próprio laço em direção a uma possibilidade. Isso quer dizer que o homem só se dispôs a fazer uso do discurso, na medida em que sua forma de enlaçamento com o mundo se dá de maneira incompleta, “não-toda”, para utilizar o termo de Lacan (1969-1970/1992). “[...] Um impossível radical vigora entre sujeito e outro, impossível que funda mesmo, todo e qualquer discurso, que visa produzir aí algum grau de possibilitação” (JORGE, 1988, p. 160).

Lacan (1972-1973/1996) nos fala da impossibilidade de fazermos Um com o outro, assim como pretende a relação amorosa, todavia, é exatamente tal impossibilidade que faz perpetuar essa forma de relação, ou seja, é exatamente por não formarmos Um, que permanecemos numa forma de enlaçamento possível entre *um* e *outro*. Formar Um, nesse sentido, tem a função de criar uma completude, uma plenitude, que inviabiliza qualquer necessidade de laço, afinal, o Um não precisa de nenhum outro⁶¹.

Percebe-se assim, que todas as formas de laço social traduzidas por Lacan (1969-1970/1992) através de suas matrizes discursivas, são tentativas de contornar o impossível do encontro com o real, que de fato é, para nós, inacessível. O real não é para ser sabido, afirma Lacan (1970/2003), sendo assim, assumir o impossível dos

⁶¹ Lacan tem uma formulação muito interessante, que retomaremos mais adiante em nossa dissertação. Segundo ele: “o amor é dar o que não se tem” (1969-1970/1992, p.49). Entendemos assim que, para que alguém esteja em condições de amar, é necessário primeiramente achar-se incompleto, imperfeito. Quem já tem tudo, ou seja, quem já se basta, não é capaz de amar.

discursos é nos afastar das idealizações. É compreender que não existe uma verdade absoluta, mas apenas meias-verdades, verdades possíveis. A noção de impossível em psicanálise é, portanto, a constatação de um limite⁶².

Lacan (1969-1970/1992) vai nos alertar, entretanto, que quando nos deixamos levar pelo amor à verdade – quando esquecemos que ela, a verdade, não pode ser acessada inteiramente – buscamos velar o nosso limite, caindo assim na impotência. “É por nos tornarmos amantes da verdade que ficamos paralisados em nossa impotência” (SILVEIRA, s/d, p. 2). A impotência seria uma tentativa de nos protegermos de nossas impossibilidades.

A impotência, por sua vez, é o que demonstra a metade inferior de cada discurso: há uma barreira de acesso ao gozo, há uma disjunção entre a produção de um discurso e sua verdade (LACAN, 1970/2003, p. 445), ou seja, o produto de cada discurso é sempre impotente para mostrar sua verdade. E se ficamos obcecados pela intenção de encontrarmos uma verdade que possa reinar de forma plena em cada discurso, ficamos paralisados na impotência. A verdade é irmã da impotência, nos dirá Lacan (1969-1970/1992). Ao não aceitarmos o impossível nos instalamos na impotência.

Em se tratando da educação, por exemplo, desconsiderar que ela só pode acontecer de maneira incompleta, ou seja, não-toda, é favorecer que o plano educativo se fixe na impotência, na ilusão de que haja um formato ideal de educação a ser alcançado, que elimine todo e qualquer mal-estar. E na medida em que tal formato ideal não é alcançado, educador e educando passam a experienciar como impotência, o que é de fato, impossibilidade. Concordamos com Cohen (2004) quando ela afirma que o ato educativo deve acontecer numa tensão entre o necessário e o impossível, para que o impasse educativo não se traduza como impotência e iniba a tarefa de ensinar ou o ato e o desejo de aprender. Com efeito, assumir o impossível da educação assim como dos demais discursos, impede que fiquemos paralisados, que nos escondamos atrás da impotência.

Diante disso, novamente invocamos a importância da presença do *discurso do analista* na instituição, único discurso que assume de maneira escancarada seu impossível, pois é no *discurso do analista* que o impossível ocupa a posição de agente. Lacan (1972-1973/1996) nos dirá que nesse discurso a verdade é minorizada assim

⁶² Para o ser da linguagem há um limite intransponível que Freud nomeou como: o *rochedo da castração*.

como ela merece. Cohen descreve o desafio do analista com seu discurso, sua tarefa política diante dos impasses da educação:

Ao se aventurar oferecendo sua escuta ao campo do Outro da cultura, o analista certamente se verá desafiado a suportar o impossível contido no ideal de “educar o ineducável”. Como testemunho de que a educação é “não-toda”, buscará abordar com o educador a possibilidade de uma educação inclusiva baseada na lógica contingente (2004, p. 188).

4.5 Os discursos nas instituições

A linguagem – campo no qual opera a psicanálise – abarca todas as formas de relação social, o que nos permite levar a teoria psicanalítica para pensar as formas de laço que ocorrem também, fora do setting analítico. Sendo assim, se compreendemos que as formações discursivas aqui citadas representam diferentes maneiras de nos relacionarmos com o outro, de nos posicionarmos diante do outro, é fácil perceber a presença delas nas diversas instituições criadas pelo homem. Isso significa que todas as instituições foram fundadas na tentativa de produzirem laço social, inventadas para darem conta de resolver o mal-estar contido nas relações humanas. Portanto, é importante que se diga que nas instituições estão presentes todas as formas de discurso estudadas aqui.

Todavia, podemos perceber em algumas instituições a prevalência ou maior valorização de alguns discursos, variações que são definidas pela missão e pelas características da instituição. Instituições militares, por exemplo, operam claramente pela prevalência do *discurso do mestre*, valorizam a obediência, o respeito às hierarquias e o cumprimento das leis. Nelas, a palavra do mestre ou comandante tem valor de lei que é simplesmente cumprida pelo soldado sem poder ser questionada, e caso o soldado desobedeça a uma ordem de seu superior, ou a questione, fica sujeito a uma punição.

Instituições educacionais, por sua vez, tendem a operar com mais insistência, por meio do *discurso universitário*, acreditando que o saber deva ocupar a função dominante. Em tais instituições, normas, regras e métodos são muito valorizados, enquanto tentativas de darem respostas universais para as questões institucionais. O professor, nesse caso, não ocupa tanto a posição de mestre, na medida em que não ensina em nome próprio, age como um mero conservador, um transmissor do saber dos

grandes autores. “[...] Torna-se o guardião da letra alheia, na impotência de inscrever a sua própria” (PEREIRA, 2005, p. 107).

Como já dissemos, o *discurso do mestre* e o *discurso universitário* são considerados os discursos da civilização, sendo assim, os mais presentes e valorizados na maior parte das instituições. São os discursos da dominação.

Lacan discute, em seu Seminário 17 (1969-1970/1992), a questão da queda do *discurso do mestre*, considerando inclusive o momento histórico que ainda fervilha na ocasião do pronunciamento desse seminário: o conhecido maio de 68⁶³. Com a queda do mestre, ou a queda do pai, abre-se espaço para o *discurso do mestre* moderno, ou seja, o *discurso universitário*, no qual o saber e a ciência submetida a esse discurso ganham força. Nesse seminário, Lacan (1969-1970/1992) vai considerar uma ascensão e uma prevalência do *discurso universitário* na sociedade e, conseqüentemente, nas instituições.

Mais tarde, em Televisão, Lacan (1974/1993) vai denunciar o *discurso capitalista* como dominante na política mundial. Dominância que hoje percebemos alcançar todos os níveis e espécies de relação, dentro ou fora das instituições. Vivemos em uma sociedade na qual tudo adquire valor de troca, acredita-se que tudo tem um preço. As conseqüências disso para as instituições são facilmente perceptíveis: desumanização (o outro é tratado como mercadoria), corrupção, competitividade, exclusão e consumismo desenfreado, são algumas das características muito presentes nas instituições atuais.

Por outro lado, os discursos do avesso da civilização: o *discurso da histórica* e o *discurso do analista*, também estão presentes nas instituições, apesar de serem, em geral, mal utilizados ou pouco valorizados. No caso do discurso histórico é comum que ele apareça de modo a fazer da queixa um sintoma institucional, ou seja, uma repetição, que não produz nada de interessante: a queixa pela queixa. Entretanto, se a queixa for capaz de produzir um movimento na instituição, uma questão, uma interrogação, motivo de transformação e mudança, essa pode se tornar uma posição discursiva interessante.

⁶³ A “revolução de maio de 68” – como ficou conhecida – foi um movimento que varreu a Europa e, em particular, a França. O movimento iniciou com os estudantes universitários e a intenção era contestar os valores, instituições e saberes da época, incluindo a própria Universidade. Durante a apresentação do Seminário 17 ocorre de um desses estudantes fazer intervenções no sentido de criticar a psicanálise e o próprio Lacan. Lacan responde a tais intervenções dizendo que, na verdade, o que os revolucionários estão fazendo ao contestar a Universidade é cair novamente em seu discurso, reificando o saber, ainda que um saber considerado por eles como revolucionário. Tal discussão está presente nos anexos do livro Seminário 17, de Lacan.

Para finalizar, é importante atentarmos para o fato de que também o *discurso do analista* se faz presente nas instituições, ou seja, diferentemente do que em geral se pensa, o *discurso do analista* não é privilégio ou reduto dos psicanalistas. Apesar de ter sido demarcado e nomeado pela psicanálise, não é um laço presente apenas no consultório do analista, ele aparece toda vez que o real transborda e escapa ao que somos capazes de apreender com a linguagem. O que, de fato, a psicanálise fez de inovador foi valorizar essa forma discursiva, privilegiando o real, não se esquivando do impossível⁶⁴. Sendo assim, em todas as instituições o *discurso do analista* aparece, pois, sempre há algo que escapa, entretanto, é muito comum que ele seja percebido apenas como erro, como falha, como dejetivo, como fracasso, como algo a ser rapidamente descartado e desconsiderado. Mas quando pensamos em uma instituição atravessada pela psicanálise, pensamos em uma instituição capaz de escutar suas falhas de outra forma, que não apenas tentando se esquivar delas. Uma instituição atravessada pela psicanálise é capaz de compreender que não é possível se livrar de todo mal-estar, e que, muito pelo contrário, nos mal-estares podem morar grandes possibilidades de criação e invenção. Acreditamos que os CAPS aos quais nos referimos nesta dissertação, por possuírem essa característica de serem atravessados pela psicanálise, ou melhor, pelo *discurso do analista*, produzem um movimento institucional interessante. Veremos então, como os discursos se apresentam em alguns dos CAPS que tive a oportunidade de trabalhar.

4.6 Os discursos e o CAPS.

Para prosseguirmos com nossa discussão sobre os discursos abriremos espaço para outro recorte de experiência, através do qual pretendemos ilustrar a construção teórica dos discursos. Dessa vez, nosso protagonista será nomeado de José.

José é um louco caricato: anda de um lado para outro, fumando e cuspiendo no chão, fala sozinho, coisas às vezes, incompreensíveis. Com aproximadamente 45 anos, José passou grande parte de sua vida em repetidas internações psiquiátricas, que só cessaram depois que começou a se tratar no CAPS. Nas suas construções delirantes alguns temas sempre aparecem: afirma ser o “Diretor do CAPS” e considera todos à

⁶⁴ Já nos referimos anteriormente a esse momento de “invenção” do *discurso do analista*, quando discorremos sobre os primeiros movimentos de Freud diante da clínica com as histéricas. Ao se deparar com aquilo que as histéricas apontavam como uma falha na concepção da medicina da época, Freud, ao invés de descartá-la, decide escutar essa falha, criando assim uma terapêutica totalmente nova.

sua volta, seus netos, bisnetos ou tataranetos. José também adora cantar; sua música é uma repetição incansável de quatro palavras num mesmo tom, que resultam em uma música estranha e que não tem fim. Tudo isso, associado a um completo desleixo corporal, faz de José uma figura que ninguém tem nenhuma dúvida de afirmar: é louco, “louco varrido”⁶⁵. Entretanto, José e sua loucura me ensinaram, certa vez, algo que jamais vou esquecer e que será de grande ajuda para nós neste momento.

José vivia apenas com a mãe e ela se queixava muito dos comportamentos do filho – seus delírios, do fato de andar, fumar e cuspir o tempo todo. Queixava-se, especialmente, do descuido de José com a própria higiene, mas uma das coisas que mais incomodava a mãe de José era o fato dele não cortar as unhas. José não tinha unhas, tinha garras – enormes unhas imundas – que ele recusava terminantemente a cortar ou mesmo limpar. A mãe dele nos implorava frequentemente, para que fizéssemos com que José cuidasse das unhas, entretanto ele não aceitava qualquer tipo de intervenção nesse sentido. Respondia-nos sempre da mesma maneira: “Me respeite, minha netinha, eu sou o diretor do CAPS”.

No CAPS, acontecia uma Oficina de Saúde e Beleza destinada aos trabalhos de cuidado e higiene do corpo. José às vezes aceitava algum tipo de intervenção: cuidar dos cabelos, da barba, só não aceitava cortar ou limpar suas unhas. A mãe de José chegou a nos sugerir que cortássemos as unhas dele à força, mas tal hipótese nunca foi considerada. Algumas vezes, as unhas de José foram o tema das nossas reuniões de equipe, mas, diante das inúmeras intervenções e da inarredável decisão de José em mantê-las daquela maneira, decidimos não mais intervir. Tentamos, por outro lado, convencer a mãe de José de que não havia o que pudéssemos fazer para remediar a situação que tanto a incomodava e sugerimos a ela que se conformasse; afinal, isso não poderia ser tão grave diante de todas as outras dificuldades de José.

José jamais justificou o porquê de manter suas unhas daquela maneira. Nós, da equipe, tínhamos algumas interpretações sobre essa sua peculiaridade, a mais aceita era a de que se tratava de garras mesmo – uma forma de defesa – todavia, não ficamos fixados em uma ou outra interpretação. Qualquer um de nós saberia enumerar um sem número de motivos para manter unhas curtas e limpas, muitos deles universalmente considerados, socialmente aceitos e, sobretudo, comprovados cientificamente. Entretanto, diante da decisão de José, e, por tratá-lo como um sujeito, soubemos nos

⁶⁵ Essa expressão surge da tradição, historicamente produzida, de se “varrer” os loucos das ruas, seja para condená-los à errância fora das cidades, seja para e trancafiá-los nos asilos.

silenciar para que José pudesse comparecer com sua singularidade. E José compareceu:

Certa vez, estávamos em um grupo de “Bom-dia” conversando sobre assuntos variados, como de costume, quando um usuário trouxe para a discussão o tema da solidão. Queixava-se do quanto se sentia sozinho, especialmente nos finais de semana, quando o CAPS está fechado e não sabia o que fazer para lidar com isso. Dentre as várias sugestões apontadas por outros participantes do grupo, destacaremos uma: a de um usuário que afirmou o quanto seu cachorro lhe faz companhia. Ele dizia diante do grupo, que, nos finais de semana, o fato de ter que dar banho, brincar com o cachorro e levá-lo para passear; acabava por minimizar muito sua solidão. Vários outros participantes concordaram que animais de estimação são mesmo muito bons para ajudar a quem sofre de solidão. O assunto vai caminhando nessa direção quando, surpreendentemente, José, muito interessado no assunto, afirma:

– Eu também tenho meus bichinhos de estimação. E, apontando para o grupo suas unhas imundas, diz: são os meus micróbios.

Deixando de lado o componente cômico do episódio – que fez com que muitos rissem naquela ocasião e em muitas outras, onde o fato foi comentado – o que José nos ensinou é que cada um é capaz de se apresentar ao mundo de maneira muito própria e singular, e precisa ser respeitado por isso. Ao fazermos silêncio diante da decisão de José em jamais cortar as unhas, possibilitamos que ele nos presenteasse com sua maravilhosa e poética interpretação sobre o lugar que suas unhas ocupavam em sua vida. Eram a casa na qual habitavam seus amigos de estimação, que nunca o deixavam só; seus companheiros de andança (e quem não precisa deles?).

Com efeito, diante do estilo peculiar de José, o CAPS – através do discurso de seus técnicos – poderia se posicionar de diversas maneiras. Sustentados pelo *discurso do mestre* poderíamos forçar José a cortar as unhas, utilizando uma fala que é muito corriqueira em grande parte das nossas instituições, incluindo a escola: “Meu caro José, ou você corta as unhas, ou não pode continuar vindo aqui.” Um ato, sustentado por uma lei ou norma, coloca José na posição de um servo, um escravo, que deve obedecer às ordens de seu senhor. Mas o que José produziria com isso, caso resolvesse cortar as unhas, é um resto, um produto que serviria tão somente para agradar ao seu senhor.

Partindo de saberes respaldados pela ciência, e por isso, considerados irrefutáveis e universais, tais como: “unhas grandes e sujas são focos de doença, além de oferecem perigo a terceiros”, associados ao pressuposto, também científico, de que, pelo

fato de ser louco, José não teria capacidade de discernir, racionalmente, pela melhor conduta, poderíamos optar pelo *discurso universitário*. Discurso que nos autorizaria a agir como a mãe de José nos sugeriu inúmeras vezes, ou seja, cortar as unhas dele à força, como certamente o fariam no hospital psiquiátrico, por exemplo. Tratado como objeto, José – caso optasse por não se deixar formatar – rebelar-se-ia e possivelmente se recusaria a voltar ao CAPS ou poderia se indispor com algum técnico, ficando irritado e agressivo. Essa última atitude poderia ser novamente explicada pelo mesmo *discurso universitário*. “Loucos são agressivos mesmo”.

Movidos pelo *discurso capitalista*, trabalharíamos em prol de tudo que esse discurso defende para que se constitua um consumidor em potencial: limpeza, beleza e saúde, incompatível, é claro, com aquelas unhas enormes e imundas de José. Alimentados por tal discurso tentaríamos enquadrar José num modelo de cidadão padrão: um consumidor. Mas se José não se encaixa em tal modelo ele então, é um dejetivo, um inútil para o *discurso capitalista*. E não é curioso que a loucura tenha sido capturada e abandonada nos hospícios, exatamente com o advento do capitalismo?

O *discurso da histórica*, por sua vez, aparece na fala da mãe de José. Sua queixa, sua insatisfação, faz com que a equipe do CAPS busque encontrar um saber que dê conta de responder à demanda dela. O *discurso da histórica* é um discurso interessante, se pensarmos que ele põe o outro para trabalhar. E foi o que a mãe de José fez com sua queixa: pôs a instituição para trabalhar. E, ao colocar a instituição no lugar de mestre, ela pedia respostas.

É importante destacarmos aqui que, de fato, todos os discursos ilustrados acima estiveram de alguma maneira presentes na relação CAPS – José. E, com exceção do *discurso capitalista*, todos eles se fundam na tentativa de tecer laços, laços que, certamente, possuem sua importância, mas também suas impossibilidades. Nas reuniões de equipe do CAPS, por exemplo, quando as unhas de José se tornavam tema de discussão, as mais variadas interpretações foram construídas, interpretações em geral sustentadas pelo *discurso universitário*, ou seja, criamos algumas teorias sobre José e suas unhas. Partindo de tais teorias e exercendo o *discurso do mestre* tentamos, por várias vezes, convencer José a cortar suas unhas, entretanto – ao se recusar a ocupar a posição de escravo ou de objeto – José nos aponta para a impossibilidade do *discurso do mestre* e do *universitário*, provocando uma queda desses discursos. Poderíamos interpretar tal fracasso discursivo como uma impotência discursiva, fracasso esse que fatalmente recairia sobre José, ou seja, fracasso anunciado pela sua loucura que

facilmente alcançaria o patamar de um erro a ser corrigido, um desvio a ser normatizado. No entanto, por ser uma instituição onde o *discurso do analista* possui lugar de valor, o CAPS pôde ler o fracasso do discurso apenas como impossibilidade, um fracasso contingente que abre as portas para o novo, o inusitado, a diversidade, a singularidade e o estilo de José que, afinal, compareceu com toda a sua beleza.

Dar lugar ao *discurso do analista* em uma instituição é, portanto, permitir um movimento institucional importante, especialmente, para aquelas que têm a pretensão de se tornarem um lugar onde as diversidades sejam consideradas e valorizadas. Nesse caso que citamos, foi o *discurso do analista* que nos impediu de nos fixarmos em algum dos quatro outros discursos apontados acima: o do *mestre*, o do *universitário*, o do *capitalista* ou o da *histórica*. Avisado pelo *discurso do analista*, o CAPS pôde intervir de uma maneira que, de fato, inclui o outro, porque o trata como sujeito, não como um objeto, um escravo ou mero consumidor de bugigangas. Fazer aparecer tal discurso é uma tarefa simples, mas, ao mesmo tempo difícil. Simples, porque bastou nosso silêncio e difícil porque não é fácil silenciar, não é fácil escapar desses outros discursos. Bastou nosso silêncio para que José pudesse se manifestar com seu estilo, com sua existência singular e seus bichinhos de estimação. E se o desafio de uma instituição como o CAPS é acolher, incluir e sustentar a diferença, aí está o resultado; afinal, não há diferença mais radical que a de José⁶⁶.

Foi assim que situações singulares com as de Felipe e José me ensinaram a como possibilitar que as diferenças apareçam e possam ser de fato, escutadas e valorizadas, e não apenas, hospedadas ou toleradas. Para esse desafio, entendemos que a psicanálise – com seu discurso – poderá contribuir com a instituição escolar, reinventando-a, produzindo um movimento discursivo que possa fazer do mal-entendido produzido pela diferença, motor de vitalidade para a instituição. Pensando assim, entendemos que a presença da loucura na escola serviria como analisadora institucional, favorecendo o movimento discursivo necessário para a criação de *uma escola em movimento*. Foi assim que a loucura sacudiu meu lugar de educadora, e é assim que acreditamos ser possível – para a loucura – sacudir a escola, desconstruindo o instituído. Deixaremos tal proposta para nosso último capítulo.

⁶⁶ Depois desse episódio meu conceito sobre micróbios e bichos de estimação nunca mais foi o mesmo.

5 *UMA ESCOLA EM MOVIMENTO.*

Concordamos com Lefort (1988) quando afirma que grande parte do que se diz sobre as instituições é animado pelo desejo de defendê-la ou de destruí-la. Nossa proposta, entretanto, transita por um outro caminho, que é o de pensar de que lugar ou de que lugares a instituição – no nosso caso, a escola – fala, quais os movimentos discursivos nela presentes e como ela poderia se beneficiar da presença, ou melhor, da valorização do *discurso do analista*.

É importante fazermos um parêntese para afirmar que a proposta de nossa discussão sobre *uma escola em movimento* não pretende indicar que tal escola seria melhor ou mais qualificada que as demais, até porque, existem diferentes parâmetros para se definir o que seja uma boa escola. Uma boa escola seria uma escola disciplinada e organizada? Uma boa escola seria uma escola rica em aparatos metodológicos e tecnológicos? Uma boa escola seria aquela que consegue boa pontuação nas avaliações nacionais? Uma boa escola seria aquela capaz de se articular com a comunidade? Uma boa escola seria aquela que tem altos índices de aprovação em concursos e vestibulares? Ou uma boa escola seria a que valoriza as relações humanas? Dependendo do objetivo que se tenha ou da concepção que se tenha de educação, qualquer uma dessas escolas pode ser considerada melhor que as outras.

Desde o início dessa dissertação afirmamos claramente, que não perseguimos nenhum ideal educativo ou institucional, nenhum modelo de escola e nenhum padrão de intervenção no âmbito da educação. Não se inclui em nossa proposta nenhuma promessa salvacionista, nenhum modelo a ser seguido ou receita inovadora. Sendo assim, *uma escola em movimento* não pretende ser a solução para alguns ou todos os mal-estares da educação, muito pelo contrário, acreditamos que essa poderá vir a ser uma escola que não se esquiva de tais mal-estares, porque não pretende apenas se livrar deles, calando-os ou exilando-os. Antes sim, fazer deles movimento de vida e amadurecimento, transformá-los em motor e energia para o processo educativo. Dessa maneira, *uma escola em movimento* tem a possibilidade de ser uma escola mais aberta às diferenças pelo simples fato de ser uma escola capaz de lidar com tais diferenças sem querer resolver todo o mal-entendido que elas provocam, sem pretender erradicar o mal-estar.

Para caminhar nesse sentido partiremos de duas propostas institucionais que nos interessam, pelo fato de também serem propostas que fazem do desarranjo possibilidade de invenção e criação: uma defendida por Franco Rotelli e outra, por Maud Mannoni.

Franco Rotelli é um estudioso e militante da reforma psiquiátrica italiana, autor de um texto muito interessante intitulado: *A Instituição Inventada* (1988). Nesse texto, Rotelli propõe uma nova instituição em substituição aos manicômios, uma instituição que não se preocupe em curar – normatizar – a loucura e sim em emancipá-la, uma “instituição para desinstitucionalizar”, dirá ele (ROTELLI, 1988, p. 4). A base da *instituição inventada* é um estado de não equilíbrio, o que faz dela uma instituição que nunca está pronta, porque está em constante movimento. É também uma instituição produtora de vida, porque se deixa contaminar, não permite que o subjetivo desapareça por traz da objetividade e não é feita de inércia ou burocracia, é feita de “atravessar” (ROTELLI, 1988, p. 5). Isso faz dela uma instituição que não existe à priori, pois precisa ser continuamente tecida, inventada a cada dia, a cada nova situação, e a partir de cada singularidade.

Outra experiência institucional que pretendemos explorar é resultado da proposta da *École de Bonneuil-sur-Marne*. Maud Mannoni em seu ensaio, *Educação Impossível* (1988), discorre sobre essa escola, fundada por ela e outros psicanalistas em 1969, com o propósito de acolher crianças “chamadas débeis, psicóticas ou desajustadas” (1988, p.16), aquelas excluídas da escola regular francesa. Bonneuil é chamada por Mannoni de *instituição eclaté*, termo originalmente traduzido como: *instituição estourada*, entretanto, optaremos por traduzir tal termo como Lajonquière traduziu: *instituição estilhaçada* (2002, p.120), por consideramos uma tradução mais interessante. Lajonquière (2002) nos chama a atenção para o fato de que o que estilhaça são os espelhos, sendo assim, uma instituição que estilhaçou seu espelho faz com que o *Outro* especular, doador de significantes, que amarra os dispositivos educacionais à produção de ideais, perca assim sua consistência. Uma instituição que estilhaçou seu espelho, também não se coloca numa posição narcisista de não admitir o erro, o furo, o desarranjo. Sendo assim, Bonneuil “dispõe-se a ofertar educação apresentando-se em falta” (LAJONQUIÈRE, 2002, p.120).

Mannoni (1988) dirá que as funções de reprodução e conservação inerentes às instituições, em geral, fazem com que elas se defendam de todo efeito da palavra livre, e reprimam tudo o que surja de insólito. O que a instituição estilhaçada propõe é, por

outro lado, tirar partido do insólito, do inesperado, das fissuras que surgem nos discursos da instituição.

Partindo dessas duas propostas traduziremos o que será a contribuição da nossa dissertação: *uma escola em movimento*. Nossas ferramentas para tal desafio serão: a loucura e a psicanálise. A loucura, como veremos, provocará na instituição o desequilíbrio necessário para que o movimento comece. E a contribuição da psicanálise será no sentido de impedir – com a presença de seu discurso – que tal movimento seja interrompido ou que seja apenas um movimento repetitivo. Retomemos agora a teoria lacaniana dos quatro discursos: o motor que permitirá que nossa *uma escola* se mantenha em movimento.

5.1 *Os discursos e a escola*

As instituições, como formações humanas que são também têm sua função de produtoras de laço, e é obvio que se diga que o próprio processo educativo ainda se funda, basicamente, no laço entre professor e aluno, ou de maneira mais abrangente no laço entre educando e educador⁶⁷ (supondo que essas posições possam ser ocupadas de maneiras diversas, por diferentes atores). Nesse sentido, a escola, assim como qualquer outra instituição, produz suas formações discursivas, podendo tomar algumas como prevalentes no seu funcionamento.

Lacan (1969-1970/1992) afirma que o movimento discursivo que permeia nossas relações, quando não gira, range. Isso imediatamente nos faz pensar em algumas instituições que conhecemos, onde as coisas não fluem, emperram, porque rangem. São instituições rígidas, estagnadas, embrutecidas, fixadas em algumas posições discursivas que impedem que o movimento da vida aconteça, e conhecemos muitas escolas assim.

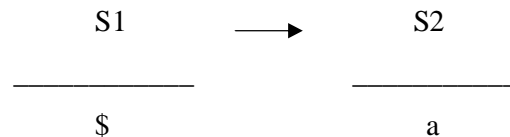
Escolas fixadas no *discurso do mestre* acreditam que tudo vai funcionar bem apenas porque o mestre assim o deseja, acreditando que basta uma ordem ditada por ele para fazer com que os servos obedeçam com competência e subserviência. Em tais escolas, há lugar apenas para mestres e discípulos e a única função do discípulo é

⁶⁷ Esse é um laço que já tem sofrido seu abalo com as propostas de educação à distância ou de instaurar o computador como o mais competente dos educadores. Para a psicanálise, no entanto, o que acontece nesses casos é qualquer outra coisa que não educação, já que educação pressupõe ingresso em uma forma de laço social, que não se faz sem *um* e *outro*. Mannoni (1988) afirma que a educação cedeu lugar à instrução.

atender o desejo de seu mestre, não havendo lugar para seu próprio desejo. São escolas onde os alunos são convidados a repetir specularmente o que o mestre propõe, alienando seu próprio desejo, assujeitando-se ao desejo do outro. O produto resultante dessa forma de laço é um resto, um dejetivo, algo que o servo ou discípulo produz apenas para agradar seu mestre, mas que não tem nenhum valor para ele mesmo. A verdade que o *discurso do mestre* tenta encobrir é que ele – o mestre – é castrado, tão castrado quanto o escravo. No entanto, para que esse discurso funcione é preciso que ele esconda essa sua condição e se mostre senhor de si, tendo o controle da situação.

Como já foi assinalado anteriormente, o mestre não quer saber, quer apenas que as coisas funcionem. Assim são também as escolas impregnadas com o *discurso do mestre*. querem apenas que tudo funcione de maneira ordeira e tão silenciosa quanto possível, o que é feito à custa do recalque do inconsciente, ou seja, de tudo que surja de insólito e inesperado.

O discurso do mestre(DM).



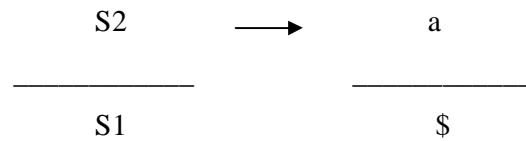
Também conhecemos outras escolas que destituíram seus mestres, porque, afinal, eles não funcionam mais; caíram em desuso. São escolas que se intitulam “modernas” e “avançadas” por desbancarem o mestre, no entanto, para substituí-lo, construíram um pedestal para os saberes constituídos e as regras. São escolas que privilegiam os enunciados, que os rezam como um dogma religioso, sem perguntar: quem foi que os enunciou; porque enunciou; para quem enunciou ou quando enunciou. A educação informatizada – delegada ao computador – pode facilmente se fixar nesse discurso, repleto de enunciados sem sujeito. A internet é um perfeito exemplo da força do *discurso universitário* em nossa sociedade. Ao “mergulharmos na rede” somos bombardeados com enunciados dos quais não sabemos a origem e que tomam forma de verdades inquestionáveis. Nossas caixas de mensagens estão cheias disso.

O que as escolas que se sustentam nessa modalidade discursiva fazem, é privilegiar o saber, tratando o outro como mero objeto⁶⁸. É um discurso muito presente em instituições burocratizadas que baseiam seu poder em normas e regras impessoais. Muitas escolas – com a inegável queda do poder dos mestres (professores, diretores, ou qualquer um que assuma essa função) – têm escapado por essa via para disciplinar os alunos. Se o “você-não-pode-fazer-isso-porque-eu-não-quero” não funciona mais, apela-se para o “você-não-pode-fazer-isso-porque-foi-definido-por-algum-saber-ou-norma-que-não-se-pode-fazer-isso”. Assim funcionam as normas, regras, métodos, receitas e protocolos que se criam para que todos sejam tratados de maneira unificada e universalizada, não havendo lugar para a singularidade. O *discurso universitário* é também, o discurso base da *(psico) pedagogia* hegemônica – citada por Lajonquière (2002). É o discurso dos manuais que pretendem responder de maneira unívoca às seguintes perguntas: Como deve ser a educação? Como deve ser o aluno ideal? Como deve ser a escola ideal? Como deve ser o método ideal? Tais escolas são o reduto dos especialistas – os donos da verdade – que sempre sabem o como e o porquê de tudo. Os especialistas são aqueles que colocam seus saberes debaixo do braço e saem à procura de sujeitos que se façam de objetos, para que possam aplicar suas maravilhosas teorias. Escolas fixadas nesse discurso tratam os saberes como dogmas absolutos e inquestionáveis. Para isso, precisam recalcar uma verdade: que é o sujeito quem enuncia. Sob o véu da imparcialidade, tais escolas tendem a tratar como iguais os diferentes, acreditando que a melhor maneira de lidar com as diferenças deva ser eliminando-as. Seu produto final são os sujeitos formados, ou melhor, formatados, produzidos em série, ou então, sujeitos revoltados: os que se rebelam por não aceitarem ficar na posição de objeto⁶⁹.

⁶⁸ As reuniões pedagógicas, impregnadas do *discurso universitário*, transformam o aluno em objeto de estudo e intervenção, ou seja, é necessário que se crie um saber sobre o aluno para então propor uma teoria que responda a questão sobre porque ele aprende ou não aprende, por exemplo. Lefort (1988) dirá que esse é um saber inútil, que faz com que os locais de circulação da palavra na instituição percam sua vitalidade.

⁶⁹ Acreditamos que o que se chama de “fracasso escolar” – sintoma que toma conta do cenário educativo atual – é resultante da dimensão que o *discurso universitário* tem tomado em nossas escolas. Recusando serem formatados os alunos se rebelam, se revoltam contra uma espécie de educação que quer transformá-los em objeto. Com efeito, concordamos com Cohen (2002) quando ela afirma que onde a educação fracassa, emerge o sujeito do desejo.

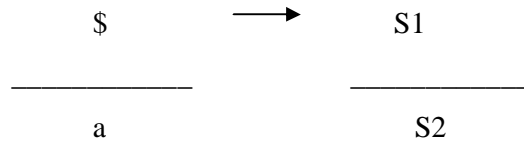
O discurso universitário (DU)



Vejamos como se comportaria uma escola emperrada pelo *discurso da histórica*, na qual o sintoma está no comando. Teríamos, nesse caso, uma instituição fixada na queixa, na reclamação. Reclama-se que os alunos são indisciplinados, que os materiais são insuficientes, que os pais são pouco participativos, que os professores são desinteressados, que o salário é baixo, que os gestores não conduzem as políticas adequadamente, e fica nisso. Tais escolas se comportam como muitos sujeitos que só vivem de lamúrias – reclamam da profissão, do (a) companheiro (a), do lugar onde moram, e assim por diante, mas não conseguem fazer nada para mudar a própria situação – colocam-se na posição de vítimas, a espera de um mestre qualquer que venha salvá-los. Escolas desse tipo caem no ciclo doentio da repetição, o que está recalcado – inconsciente – é que a verdade que move tal discurso é o gozo: do qual se queixam, mas do qual não desejam sair. Nessa formação discursiva o sintoma é que está no comando, demandando do outro uma resposta que, na verdade, nunca lhe será suficiente, e a queixa então se repete indefinidamente.

Por outro lado, o *discurso da histórica* pode ser um discurso muito interessante para a instituição, desde que não caia numa mera repetição de sintomas, pois é um discurso que faz furo, que desestabiliza o mestre e o faz trabalhar. A histórica, como já vimos, é quem põe o mestre para trabalhar e disso podem surgir coisas muito interessantes para a instituição. Sendo assim, a queixa pode ser muito positiva, desde que seu gozo não se alimente da própria queixa. Juntamente com o *discurso do analista*, o *discurso histórico* é também um discurso do avesso da civilização moderna e, com isso, pode contribuir muito para questionar algumas verdades institucionais.

O discurso da histórica (DH)

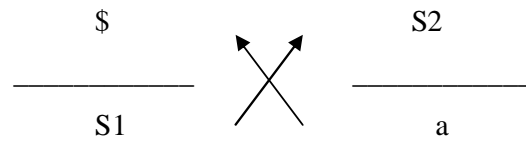


O *discurso capitalista*, apesar de não fazer parte dos quatro discursos radicais, tem se mostrado um discurso cada vez mais presente em nossa sociedade e, conseqüentemente, nas nossas escolas. Uma instituição na qual o *discurso capitalista* aparece de maneira preponderante indica, primeiramente, uma fragilização dos laços. Temos, nesse caso, o consumidor no comando, relacionando-se com os objetos-mercadoria. Uma escola emperrada pelo *discurso capitalista* acredita que irá aplacar a sua divisão, suas impossibilidades, adquirindo coisas e, assim, tende a transformar tudo em coisa, em mercadoria.

Comandada pelo consumo – o saber, o aluno, o professor – tudo é transformado em objeto-mercadoria, tudo pode ser negociável, comprado pelo maior valor. É uma instituição que acredita que educação de qualidade tem a ver com o número de bugigangas ou tecnologias que se tem à disposição, que se preocupa apenas em produzir sujeitos para os concursos, para os vestibulares, para o mercado de trabalho, ou seja, mais consumidores ávidos por manter viva a dinâmica do capital.

Outra característica presente em instituições comandadas pelo capital é sua preocupação excessiva em criar escalas de valor. Sempre pronta a distinguir os que ela escolhe como mais aptos e competentes dos que considera mais fracos. Preocupa-se com “rankings” e torna-se uma instituição excludente e segregadora, como o próprio sistema capitalista que ela recria e reforça. Produção, competitividade, otimização do tempo, são valores cultuados por tais escolas; importantes para formar cidadãos produtivos, ou seja, consumidores em potencial. Assim como no *discurso universitário*, o *discurso capitalista*, não quer saber das singularidades, com efeito, as diferenças não são de seu interesse, pois são sempre vistas como um desvio à norma, um incômodo a ser resolvido.

O discurso capitalista (DC)



Ao desenharmos essas caricaturas de escolas, pensando cada uma delas emperradas por um discurso, não pretendemos afirmar que tais instituições existem de fato, dessa forma. Nas escolas, assim como em todas as instituições e relações sociais, todos os discursos estão presentes. Aprendemos com Lacan (1972-1973/1996) que os quatro discursos, incluindo o *discurso do analista*, só podem existir numa dinâmica – num movimento – o que faz com que todos eles tenham seu lugar, função e importância, por serem todos eles modos de fazer laço. Isso implica no fato de que não é possível, de maneira nenhuma, permanecer em um só discurso, no entanto, é possível que haja, em uma instituição, a prevalência de algum discurso (ou alguns discursos) e a desvalorização de outros, o que, necessariamente, vai trazer implicações sobre o modo de ser dessa instituição, sobre seu movimento e sobre sua forma de produzir laços.

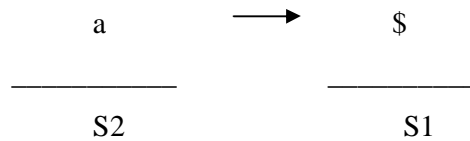
5.2 A presença do discurso do analista na instituição.

Primeiramente, trataremos de reiterar a distinção entre psicanálise e *discurso do analista*. Dizer que a psicanálise está presente em uma instituição, não é a mesma coisa que dizer que o *discurso do analista* está presente. A psicanálise é uma teoria, não uma forma discursiva, e pode também, apesar de não dever ser assim, ser abordada sob signo do *discurso universitário*⁷⁰, por exemplo, o que não é incomum. Muitas instituições de transmissão da psicanálise, também caem no engodo da burocracia, transformando seu saber em dogma religioso. Isso quer dizer que não é preciso ser psicanalista ou estudar a

⁷⁰ Nessa proposição mora uma questão muito cara aos psicanalistas: a dificuldade de se ensinar psicanálise na universidade. Como a psicanálise não pretende ser apenas uma teoria aplicável – um conjunto de conceitos ou proposições utilitárias – seu ensino nas universidades é sempre muito questionável. Jacques-Alain Miller dirá que enquanto a psicanálise ocupa-se do mal-entendido, o saber universitário “imagina-se poder residir na dimensão do bem-entendido” (1997, p.114).

teoria psicanalítica para fazer uso de seu discurso e, também o contrário, estudar teoria psicanalítica não tem a ver, necessariamente, com o uso do *discurso do analista*.

O discurso do analista(DA)



Dissemos anteriormente que as ferramentas que utilizaremos para pensar em *uma escola em movimento* seriam: a loucura e a psicanálise, ou mais especificamente o *discurso do analista*. Vejamos então, como se daria a presença de tal discurso na escola.

Em seu Seminário 20, Lacan (1972-1973/1996) nos dirá duas coisas que nos importam muito. Primeiramente, ele vai dizer que é somente a presença do *discurso do analista* que permite a estruturação dos demais discursos. Em seguida, ele afirma que, entre um discurso e outro, haverá sempre alguma emergência do *discurso do analista*. Utilizando suas palavras:

Ao aplicar essas categorias que em si mesmas só se estruturam pela existência do discurso psicanalítico, é preciso prestar atenção à colocação em prova dessa verdade, de que há emergência do discurso analítico a cada travessia de um discurso a outro (LACAN, 1972-1973/1996, p. 26,27).

Tomando o *discurso do analista* como o discurso do mal-entendido, concluímos que: é somente para tentar resolver esse mal-entendido que o ser humano vai utilizar as demais formações discursivas. Ou seja, é por causa do fracasso da linguagem em dar conta de todo o real, que as tentativas de laço vão se instaurar. É, por isso, que os demais discursos só podem ser pensados pela presença do *discurso do analista*. Isso corrobora com a afirmação de que há emergência do *discurso do analista* na passagem de um discurso para outro; afinal, cada vez que um discurso qualquer se instala na tentativa de produzir laço, produz-se um resto não simbolizável que fracassa a qualquer tentativa de simbolização. Esse resto – o fracasso do discurso – faz emergir o *discurso do analista* antes mesmo que se tente responder ao apelo do real com outro discurso. Quando o mestre fracassa convoca-se o universitário. Se o universitário fracassar

convoca-se a histórica e caso a histórica não dê conta é possível que se convoque o capital, que, por sua vez, pode fazer menção ao mestre ou ao universitário. E assim caminhamos, girando de um discurso a outro na tentativa de aplacar o real que nos atormenta.

Concluimos assim que o *discurso do analista* está presente o tempo todo na escola, assim como em qualquer outra instituição. Ou seja, a qualquer momento um pedaço de real pode alcançar a posição de agente do discurso. A questão é: o que fazer com isso que o *discurso do analista* aponta como direção?

A descoberta freudiana do inconsciente nos dá uma pista para respondermos tal questão. Freud descobre o inconsciente quando percebe que há uma descontinuidade no discurso do sujeito. Os chistes, os lapsos e o atos falhos vão demonstrar que o sujeito não é unívoco, ou seja, ele não está lá todo o tempo no controle da linguagem e é quando sua divisão emerge que sua impossibilidade se evidencia. Miller (1997) dirá que esses são momentos nos quais o sujeito se vê ultrapassado pela palavra. O inconsciente – quando recai – é o sinal da castração do sujeito, da impossibilidade de dar conta de todo o real, é a falha, a descontinuidade no discurso. Sendo assim, o que o *discurso do analista* evidencia e dá importância é o que todos os demais discursos tentam resolver ou ocultar: o mal-entendido. Vejamos o que acontece quando, por exemplo, cometemos um ato falho – queremos dizer uma coisa e dizemos outra que até mesmo contradiz a primeira intenção. A reação mais imediata é a de reparar o equívoco, retomar o controle sobre aquilo que nos atravessou⁷¹. O que a psicanálise inventa com seu discurso é uma maneira de fazer uso disso, que seria apenas um dejetivo, um refúgio da linguagem a ser descartado⁷².

Seguir o fio do discurso analítico não tende para nada menos do que refratar, encurvar, marcar com uma curvatura própria, e por uma curvatura que não poderia nem mesmo ser mantida como sendo a das linhas de força, aquilo que produz como tal a falha, a descontinuidade. Nosso recurso é, na língua, o que a fratura (LACAN, 1972-1973/1996, p. 61).

⁷¹ Nos últimos meses muito tem se falado sobre a crise na economia mundial e do abalo que ela provoca e ainda provocará na vida dos cidadãos de todo o mundo. Chefes de estado, economistas, políticos e os mais variados especialistas têm sido convocados a dar suas opiniões sobre tal crise e na fala de muitos deles se percebe que o maior desejo é que tudo possa ser reajustado de maneira a recuperar o controle perdido. O que se espera de tal “crise” é que seja apenas um relâmpago de turbulência, até que tudo volte “ao normal”. No entanto, seria bem mais rico e interessante considerar essa “crise” como um momento fértil para questionamentos e mudanças.

⁷² O sonho, outro instrumento utilizado pela psicanálise, é considerado, por grande parte das ciências, como uma espécie de lixo, um excremento mental.

Se o *discurso do analista* é capaz de colocar na posição de comando o que é a própria fratura de tal discurso, quer seja, o real – outro nome do objeto *a* – temos o que há de subversivo nesse discurso: assumir o impossível, ou seja, assumir que é impossível educar, governar, se fazer desejar ou analisar, sem que algo fracasse. No entanto, o que geralmente se faz – em grande parte das escolas – é tentar encobrir o impossível que o *discurso do analista* evidencia. O que nós defendemos, porém, é que se possa fazer uso, ou melhor, que se possa valorizar o *discurso do analista*, quer seja: acolher o impossível como motor institucional. Não basta então que o *discurso do analista* apareça, é necessário que se faça uso dele, lhe atribuindo valor. E, para pensarmos a valorização do *discurso do analista* numa instituição como a escola retomaremos Mannoni (1988) que nos dirá o seguinte:

O paradoxo de Bonneuil é que não se pratica aí a psicanálise; mas tudo que aí se faz baseia-se rigorosamente na psicanálise, à qual não se recorre como técnica de ajustamento, mas, outrossim, como subversão de um saber, de uma práxis (p. 16).

Dessa maneira, o que pode haver de subversivo no *discurso do analista* é que, ao ser aceito e valorizado, não permite que os demais discursos emperrem a instituição. Ou seja, ainda que todos os demais discursos se façam presentes numa escola – como de fato acontece – considerar o *discurso do analista* como interventor é promover um dinamismo interessante na instituição. Entendemos assim a vitalidade que a presença do *discurso do analista* pode proporcionar, no sentido de não permitir que a escola se fixe em um ou outro discurso. O que isso quer dizer é que na escola se fazem presentes todas as modalidades discursivas e, no caso daquelas que produzem laço, todas têm sua função e sua importância, ou seja, são necessárias. O problema é quando o movimento discursivo é pobre e começa a emperrear, provocando a cristalização, o adoecimento da escola.

Alguns autores também pensam sobre o movimento que o discurso do analista pode promover no campo educativo.

Pereira (2005) pensa nesses termos para propor que o ato de educar não fique fixado, nem no *discurso do mestre*, nem do *discurso universitário*. Ele dirá:

A saída talvez seja a *giração* dos discursos, e não apenas o deslocamento para o discurso universitário, que eleva a regra ao

caráter de necessária. Professores e professoras que demonstram não se fixarem em normas, técnicas e planejamentos educativos, fazendo uso deles para ultrapassá-los, são, a meu ver, muito mais inventivos por deporem um imaginário em defesa de traços originais que induzam o sujeito na sua real diferença (p. 110).

Pereira afirma ainda: “Se o motor da práxis é a ética, intuo que o motor da ética seja a giração dos discursos propostos por Lacan [...]” (p. 114).

Voltolini escreve sobre a tarefa da psicanálise ou do psicanalista na escola, que seria fazer girar o *discurso do mestre*.

[...] atitude que consiste em fazer girar o discurso do mestre, economia que rege, a maior parte do tempo, o discurso institucional. Estourar a instituição não significa destituí-la, assim como fazer girar o discurso do mestre não significa fazer crítica dele, mas manejá-lo, rearranjá-lo, sacudi-lo no intuito de criar ali novas brechas, que se sabe, serão provavelmente colmatadas em seguida, já que é próprio do mestre se recompor de eventuais abalos, mas nunca podendo ser o que antes era. Não é, pois, dando saber a quem pede, crenças de que com mais saber tudo se resolve, que um psicanalista irá fazer girar o discurso do mestre (2002, p.1).

Nossa proposta vai ao encontro desses autores, pois também acreditamos que o *discurso do analista* pode contribuir no sentido de produzir movimento, impedindo assim que os demais discursos emperrem a instituição. Mas que movimento seria esse afinal?

Lacan (1972-1973/1996) defende o que há de subversivo no discurso analítico, para isso, ele se refere à revolução copernicana que, a seu ver, não é de maneira nenhuma uma revolução. O que Copérnico fez – segundo Lacan (1972-1973/1996) – foi tão somente mudar o centro, trocá-lo da terra para o sol, o que não muda em nada nossa concepção de mundo que permanece ainda assim perfeitamente esférica. “O significado acha seu centro onde quer que vocês o carreguem” (LACAN, 1972-1973/1996, p. 59).

O que resta no centro é essa boa rotina que faz com que o significado guarde, no fim das contas, sempre o mesmo sentido. Este sentido é dado pelo sentimento, que cada um tem, de fazer parte de seu mundo, quer dizer, de sua familiazinha e de tudo que gira ao redor (LACAN, 1972-1973/1996, p. 58).

A verdadeira subversão seria poder substituir o “*isso gira*” por um *isso cai*” – diz Lacan (1972-1973/1996, p. 59). Assim sendo, ao considerar o significante como contingente e não como uma categoria eterna ou imutável, o *discurso do analista*

provoca uma queda, um corte, que permite que o movimento discursivo se faça de outra maneira, sem que se reproduza apenas o *girar em torno de*. Lacan adverte: “Se não houvesse discurso analítico, vocês continuariam a falar como papagaios, a cantar o *discursocorrente*, a fazer girar o disco [...]” (1972-1973/1996, p. 48).

A presença do *discurso do analista* interroga, interpela, evidencia o mal-entendido, o impossível de cada discurso. Isso, além de provocar uma quebra em possíveis cristalizações discursivas, também evita uma mera repetição discursiva, provoca uma implosão nesse ponto giratório no qual tendemos a nos agarrar. O que o discurso no analista vai produzir de interessante para uma instituição é, exatamente, uma movimentação e também uma mudança no curso do movimento, pois não se trata mais de produzir um movimento circular em torno de alguma coisa.

A educação tradicional foi muito criticada em determinado momento, por colocar no centro as questões do educador, no entanto, com o declínio do mestre tendeu-se a colocar o aluno no centro, acreditando que essa seria a saída. Seguindo o raciocínio de Lacan (1972-1973/1996) apenas se mudou o centro, ou seja, continuamos pensando da mesma maneira, de que afinal alguma coisa precisa estar no centro: se não são os professores, que seja então os alunos, o método, ou o quem sabe, as tecnologias. No entanto, o que o *discurso do analista* pode oferecer a uma instituição como a escola, é fazer com que seu movimento não se limite a apenas girar em torno de algo, mas possibilitar a produção de novos movimentos, movimentos múltiplos, que se deslocam em todas as direções. Na medida em que o *discurso do analista* provoca uma quebra – um desarranjo discursivo – não se pode mais manter a continuidade dos movimentos circulatorios, e o que se arranja com isso são movimentos descontínuos, desarrumados, imprevisíveis, afinal, não há mais nada no centro que sirva de regulador ou ordenador. Esse “nada” pode representar com precisão a posição do *a* no *discurso do analista*, aquele que está no comando: o silêncio, o objeto perdido, a ausência, a perda, o refugio, o real.

À primeira vista essa idéia de não colocarmos nada no centro, ou melhor, de que na verdade, não há centro, nos parece caótica e impossível de conceber. Mas, retomando o conceito psicanalítico de impossível, entendemos que tal concepção é tão impossível quanto às demais. Em outras palavras, todas as modalidades discursivas são igualmente impossíveis para remediar o irremediável, para responder as questões sobre o sexo e a morte, para fazer com que se apreenda o real, para que a operação da linguagem se faça sem resto. O que o *discurso do analista* tem de inovador é que ele é o único que assume

esse impossível, acolhendo a limitação do sujeito humano em fazer com que o mundo gire estável, sem grandes saltos.

Lacan (1972-1973/1996) afirma que sempre que tentamos tapar, colmatar o impossível, caímos na impotência. Ao nos defendermos do impossível, nos instalamos na impotência. Já dissemos que todo discurso é uma tentativa de dar conta desse impossível, de nomear o inominável. No *discurso do mestre* tentamos comandar o impossível, fazendo com que ele se submeta às nossas ordens. Pelo *discurso universitário* tentamos nomear o impossível criando sobre ele saberes: científicos, teóricos ou religiosos. No *discurso da histórica* a saída é ficar se queixando do impossível. No *discurso capitalista* acredita-se que o impossível pode ser aplacado com objetos de consumo. Em todos esses casos, ao tentarmos encobrir de alguma forma o impossível, caímos na impotência⁷³.

O que há de inédito no *discurso do analista* é que ele é o único a se sustentar exatamente no impossível, assumindo que não se pode encobri-lo, comandá-lo ou silenciá-lo, mas que isso não implica em, necessariamente, ficar impotente diante dele, pois afinal, não se pode permanecer nesse impossível. Silveira nos dirá o seguinte: “Nos outros discursos se pode estar, ao contrário do discurso do analista, onde só se pode passar: não se pode permanecer no real” (s/d, p. 1).

Sendo assim, o que o *discurso do analista* nos ensina é que existe outra maneira de se lidar com o impossível, que não seja ficar paralisado, impotente diante dele. Farei outro pequeno recorte de experiência para ilustrarmos o que seria para uma instituição, assumir o impossível.

Já foi dito aqui que as Oficinas Terapêuticas – dispositivos importantes nos CAPS – podem alcançar outro estatuto: o de geração de renda. Nesse caso, não é incomum que tais oficinas migrem para outro espaço, criando um dispositivo chamado de Centro de Convivência, que fica, de certa maneira, vinculado a um ou mais CAPS. A passagem que iremos utilizar para ilustrar o que seria assumir o impossível aconteceu em um desses Centros de Convivência.

A oficina em questão é a oficina de papel reciclado, que produz papel artesanal para fazer capas de agenda, cartões, e outros produtos para comercialização. Uma das

⁷³ Acreditamos que ainda não somos plenamente felizes, por exemplo, porque ainda não temos um carro 0 km, ou porque estamos doentes, ou porque nosso patrão é ruim; enfim, acreditamos que basta que tais coisas se resolvam para que tudo se transforme em plena felicidade. Ou seja, ao invés de compreendermos que a felicidade plena é impossível, experienciamos uma sensação de impotência em alcançá-la.

etapas do processo de confecção do papel consiste em secá-lo, o que é feito colocando-se o papel em um local arejado e descoberto. Numa ocasião, o papel foi deixado secando de um dia para o outro, ficando vulnerável a ação de uma chuva que, durante a noite, esburacou todo o papel. No dia seguinte, membros da equipe e usuários, ao se depararem com os papéis, à primeira vista danificados, ao invés de optarem em jogar o papel fora e fazer outro, como pensaram de imediato, perceberam que aquele papel esburacado possuía uma beleza particular, e que aquele diferencial poderia agregar valor ao produto final. E o papel “estragado” pela chuva, no final das contas, ficou tão inédito e exclusivo, que também se considerou a possibilidade de produzir novamente tal efeito, na produção seguinte.

Esse exemplo ilustra com exatidão o que significa acolher o impossível. Diante do real que se abate sobre a produção de papel reciclado, a instituição se move em uma direção inventiva, totalmente nova. As soluções institucionais essa situação, no entanto, poderiam circular pelas mais tradicionais. Haveria certamente muito lamento sobre o incidente e por todo o material que foi perdido; algumas pessoas poderiam ser responsabilizadas por terem esquecido de guardar o papel no final do expediente; também é possível que algumas normas fossem criadas a fim de evitar que o fato se repetisse; ou indo mais além, far-se-ia necessária uma mobilização imediata para obter nova produção, dessa vez, “sem erros”. O grande exemplo que essa instituição nos trouxe com esse episódio, foi o de não ficar impotente diante da impossibilidade, mas fazer do impossível seu motor, fazer do real: improviso, beleza, inovação, criação, invenção, arte e estilo. Infelizmente, não é muito comum que nossas escolas se comportem dessa maneira diante do inesperado. Diante do real desconcertante, o que em geral se procura fazer é rapidamente neutralizá-lo, quando na verdade, muito se pode produzir e inventar com ele.

Vejamos outro exemplo. Dessa vez, o caso citado faz parte de uma das tentativas de inclusão escolar, vividas no projeto *De Volta às Aulas*, já citado anteriormente.

Andréa tem 23 anos e sofre de transtorno mental desde os 16 anos, quando interrompeu seus estudos. Ingressou no projeto pelo desejo de voltar às aulas para, segundo ela, fazer novos amigos e conseguir um namorado⁷⁴. Andréa já havia tentado

⁷⁴ É importante destacarmos a intenção de Andréa para com a escola. Foi durante o projeto *De Volta às Aulas* que eu pude ter a dimensão do quanto a escola é uma instituição importante para o trânsito social de crianças e jovens. Quase sempre, para os usuários de CAPS, o desejo de retomar os estudos é tão somente o desejo de resgatar uma forma de trânsito social que foi interrompida. É interessante perceber que muito

voltar para a escola outras vezes, mas bastava um mês de aula para que desistisse. A queixa dela era sempre a mesma: não conseguia ficar mais que uma hora sem fumar um cigarro; as normas da escola não lhe possibilitavam o recurso que tinha em mente, o de sair da sala para fumar quando tivesse vontade.

Precisaremos discorrer sobre uma especificidade desse caso, para compreendermos o lugar do cigarro na vida desse sujeito. Andréa tem delírios muito atormentadores e um em especial: o de que o diabo se aproxima dela e toca o seu corpo em vários lugares. Uma das maneiras que Andréa encontrou para lidar com esse tormento foi fumando um cigarro, acreditando que o cigarro afasta o demônio. Diante dessa realidade, Andréa tinha verdadeiro pavor diante da impossibilidade de fumar, seja por falta de cigarro (só saía de casa com, no mínimo, dois maços no bolso), seja por ficar impossibilitada de fumar (no CAPS, por exemplo, só participava das reuniões ou oficinas se pudesse sair para fumar quando quisesse).

A escola do bairro de Andréa – na qual tentamos fazer sua inclusão – possui um turno à noite, o que Andréa preferiu por ter alunos mais velhos como ela. A primeira preocupação nossa foi saber como a escola lidava com a questão do cigarro, já que, provavelmente, haveria por lá outros fumantes. Soubemos que a norma era a seguinte: os alunos podiam fumar no pátio – nos intervalos ou no recreio. Andréa se mostrou disposta a tentar, como de outras vezes, suportar essa regra, mas, infelizmente não conseguiu, o que a levou novamente a abandonar a escola. Antes que isso acontecesse explicamos para a coordenadora da escola a especificidade da relação de Andréa com o cigarro, no entanto, a compressão dela ficava fixada em torno dos males do cigarro e dos benefícios que Andréa teria em parar de fumar, inclusive o de, exatamente, conseguir retomar seus estudos.

Temos aqui um clássico exemplo de como lidar com o inusitado, com a diferença, buscando repará-la. Andréa marca essa escola com um furo, sua presença esburaca as normas, balança o estabelecido, implora para que o instituído se desmonte, mas a resposta que a escola lhe dá é simplesmente a de tentar enquadrá-la, ou seja, fazê-la caber.

Haveria outra saída possível, e que devemos considerar aqui, que seria a abertura de uma exceção para Andréa, ou seja, a regra de não poder sair a qualquer hora para fumar serviria para todos, menos para Andréa. Talvez, Andréa, com essa concessão,

poucos falam em retomar os estudos para se formar ou para algum projeto futuro, quase sempre a intenção é apenas recuperar o laço com a escola, ou seja, participar de seu cotidiano.

pudesse conseguir se manter na escola, mas essa seria apenas uma outra forma de reparar o mal-entendido, de rapidamente fazer com que os buracos que se abriram sejam tapados, para que afinal tudo “volte ao normal”. Seria apenas e tão somente uma maneira de alargar o espaço para que Andréa pudesse caber nele, uma forma de hospedar a diferença, utilizando o termo de Skliar (2002), sem ter que, de fato, se deixar interpelar por ela.

Vejamos, por outro lado, o que *uma escola em movimento* poderia fazer com esse impossível, com esse mal-entendido que a presença de Andréa faz aparecer. E se a intenção não for simplesmente repará-lo, as possibilidades serão então, infinitas. Sem propor qualquer solução ou reparo para o problema, a turma de Andréa ou a escola poderiam propor algumas saídas para o impasse, que poderiam ser sujeitas à apreciação de uma assembléia de alunos. O evento também poderia trazer para a discussão questões sobre o cigarro: história, processo de industrialização, impostos, propaganda, como causam dependência e tudo poderia ser trabalhado transversalmente, em várias matérias. Certamente, haveria na escola outros fumantes que também saberiam dizer sobre como é ser dependente do cigarro e que teriam muito a compartilhar com Andréa, que dentro da categoria “fumantes”, não se sentiria mais tão estranha e diferente. Poderiam ser também consideradas nas discussões outras formas de dependência e também que o consumismo, que impera em nossa sociedade, pudesse ser questionado. Quem sabe as regras referentes ao cigarro também pudessem ser a partir daí reelaboradas, simulando-se a forma como os projetos de lei são avaliados e votados numa câmara de vereadores? Nesse caso, fumantes e não fumantes seriam escutados. Sendo assim, se não optarmos por silenciar o impossível, mas sim escutá-lo, as possibilidades que teremos de criação e invenção serão infinitas. E o que importa não é exatamente, o que será produzido com isso, ou seja, o produto final, mas sim todo o processo, tudo o que acontecerá nesse caminho, toda a movimentação gerada e toda diferença produzida.

5.3 A loucura como produtora de movimento.

Durante esse trabalho, por várias vezes dissemos que a escola tem muito a se enriquecer com a presença da loucura. Permitir o trânsito dos loucos pela escola é, no nosso entendimento, uma experiência peculiar, da qual qualquer escola se beneficiaria, caso se dispusesse a se deixar interpelar pelo impossível que ela escancara.

Não há nada mais estranho para nós que a loucura, não há nada mais inusitado, intrigante e singular do que a forma como alguns desses sujeitos percebem e se relacionam com o mundo. Como não partilham do discurso social, são capazes de inventar uma maneira muito própria e singular de dar conta desse real impossível, que atravessa a todos nós. É exatamente essa singularidade que pode enriquecer a escola, balançando-a, retirando sua suposta estabilidade, desconstruindo verdades e certezas. Citaremos outra experiência do projeto *De Volta às Aulas*, capaz de exemplificar essa maneira singular de manifestação da loucura.

Maurício, 23 anos, estudou somente até a antiga segunda série primária. A grande questão desse sujeito girava em torno da morte, tendo verdadeiro pavor de pensar que um dia iria morrer. Interessava em saber quanto tempo um ser humano é capaz de viver, sobre as tecnologias para adiar ou impedir a morte, e afirmava que ele próprio viveria 120 anos ou até mais. Maurício tinha experiências estranhas no próprio corpo, percebia “sua carne” como aquela pendurada no açougue, sujeita a apodrecer e feder a qualquer momento⁷⁵, o que o deixava muito angustiado. Suas construções delirantes giravam em torno de personagens como: Superman – o homem de aço; Highlander – o guerreiro imortal e Bruce Lee – o ninja invencível.

O fato é que Maurício tinha interesse pela escola, mas um interesse muito inusitado. É que quando freqüentava a escola tinha muita dificuldade em aprender e, retomando tais lembranças, vivia nos questionando se ele era “retardado”. A princípio, respondíamos tal indagação dizendo que não, entendendo tal posição subjetiva como negativa, segregadora e tantos outros adjetivos que teríamos para essa nomeação – que tem sido inclusive, abolida de nossa linguagem. Com o passar do tempo, entretanto, começamos a entender que, na verdade, o que Maurício buscava na escola era exatamente essa posição de “retardado”. Desejava ser considerado retardado, porque compreendia que como retardado seria capaz de viver por mais tempo, ou seja, retardar a morte.

Vejamos o que essa forma totalmente inusitada de compreender o termo “retardado” poderia provocar na escola. Poderia servir para desconstruir algumas certezas que vão se estabelecendo, inclusive algumas consideradas muito inovadoras e politicamente corretas, tais como as que entendem que certas palavras precisam ser,

⁷⁵ O que ele, de fato, tem razão, entretanto, a maioria de nós tenta encobrir esse corpo real para suportá-lo. Usamos roupas, maquiagens e apetrechos diversos, fazemos ginástica, plástica, nos consideramos portadores de uma alma imortal; tudo na tentativa de evitar nos depararmos com o real da carne e da morte.

simplesmente, abolidas, por serem necessariamente más ou preconceituosas. Tal situação inusitada também poderia provocar na escola uma percepção da contingência, da singularidade do significante, o que poderia levar a um questionamento importante sobre a limitação em se avaliar uma interpretação de texto, por exemplo, e até mesmo a um questionamento sobre o processo avaliativo como um todo que, em geral, considera correta apenas uma resposta. Maurício também nos ensina que alguns conceitos, tais como: retardado e adiantado, bonito e feio, homem e mulher e tantos outros, possuem construções socialmente aceitas e compartilhadas, mas que também podem ser reinventados por cada um de nós. Essas e muitas outras indagações, Maurício poderia provocar em sua escola, caso ela não se ocupasse em fazê-lo calar, como infelizmente aconteceu.

Entendemos assim que a loucura e os loucos podem servir de analisadores da escola, balançando suas estruturas, desarrumando suas burocracias, desconcertando seus mestres e interrogando seus sintomas, provocando assim um movimento feito de múltiplas variações e sentidos, movimento feito de choques e conflitos, movimento feito de vitalidade.

Rotelli compara sua proposta institucional a um mercado marroquino (de trocas), onde “as demandas se misturam, se cruzam, e se multiplicam” (1988, p. 4).

[...] as classes sociais se misturam, trocam, os indivíduos se olham, jogam e trabalham (e podem ser também muito loucos). É um dos poucos lugares onde o corpo social se reconhece, existe inteiro e é difícil fugir do fascínio do seu turbilhonamento (do mercado e do corpo). Onde nos singularizamos através da participação (ROTELLI, 1988, p. 4).

Rotelli (1988) e Mannoni (1988) defendem em suas propostas, instituições produtoras de vida. Assim também será a intenção de *uma escola em movimento*, uma escola que é viva por ser capaz de aceitar o risco de morte, ou seja, aceitar sua própria limitação, seu impossível.

5.4 *Uma escola em movimento*

Tentaremos discorrer sobre essa vitalidade, esse turbilhonamento de vida que produz o que pensamos ser *uma escola em movimento*. Uma escola que em seu processo

de “fazimento” permite que a vida aconteça dentro dela, pois não se esquivava do mal-entendido.

Uma escola em movimento é uma escola pulsante, cujo movimento discursivo é rico, porque como já dissemos não se fixa em um ou outro discurso e nem se limita a produzir um *girar em torno* de algo. Sendo assim, há nela lugar para todos os tipos de discurso, afinal, não há intenção em se criar um ambiente asséptico e controlado. *Numa escola em movimento* a vida acontece espontaneamente.

Sendo assim, *uma escola em movimento* é uma escola que possui sim suas burocracias e seus enunciados, ou seja, o *discurso universitário* se faz presente, mas ela não gira apenas em torno dele. A burocracia existe, mas não está o tempo todo no comando, também há lugar para o imprevisto, para as singularidades.

Numa escola em movimento é claro que existem mestres, mas não são mestres intocados que criaram raiz em sua cadeira de poder. São mestres capazes de, às vezes sustentar e, às vezes, abandonar sua posição, são “mestres provisórios” – como diria Pereira (s/d) – transitam com tranquilidade pelo comando e pela ausência, pois, afinal, sabem que isso também não gira em torno deles.

Numa escola em movimento as leis existem e as regras também, mas elas podem ser questionadas e até modificadas, porque também não são feitas para que a instituição gire em torno delas, não pretendem ser perfeitas ou irreparáveis.

Uma escola em movimento não é uma instituição acima da lei e que se autoriza a ter o poder sobre tudo e todos; é apenas uma representante da lei, à qual ela também está submetida. Isso faz dela uma instituição que transmite a castração, porque também se coloca como castrada.

O saber, às vezes, assume o comando de *uma escola em movimento*, mas pode ser questionado, refutado, reinventado, adaptado, pois admite sua limitação; é capaz de recuar da pretensão de ser universal, afinal, em tal escola, os enigmas são mais importantes que os enunciados de verdade.

Numa escola em movimento há espaço para as queixas, mas elas só duram o tempo suficiente para favorecer a invenção e a criação de um novo modo de ser. Portanto, *numa escola em movimento* os sintomas existem e há espaço para que se queixe deles, mas esse também não é o centro sobre o qual tudo vai girar. Isso faz com que essa escola não seja escrava do “se”: “se os alunos fossem disciplinados”; “se os professores tivessem salários melhores”; “se os familiares fossem mais participativos”;

“se os materiais fossem suficientes”. Suas queixas servem para mobilizar a mudança e não para se transformarem em lamento ou gozo pelo lugar de vítima.

Uma escola em movimento é uma escola que não se coloca a serviço do capital, por outro lado se dispõe a questioná-lo. Não acredita que uma boa escola se faça com o tanto de tecnologias e bugigangas que se tem à disposição, porque crê muito mais na simplicidade, no afeto e na solidariedade como produtoras de uma boa educação. Essa é também uma escola que não se preocupa muito com escalas de valor, rankings e categorizações. Sua intenção é, ao contrário, questionar tais artifícios de avaliação.

Numa escola em movimento valores com produtividade e eficiência também são questionados, havendo lugar para o espontaneísmo, a arte, o lúdico e para o “tempo perdido”⁷⁶.

Uma escola em movimento é uma instituição aberta ao desejo e à singularidade, capaz de fazer das diferenças – disso que quebra a hegemonia, que desorganiza a burocracia e que desmonta o instituído – motor de vitalidade e criação e não um problema a ser solucionado. Não transforma um imprevisto num incidente. É uma escola que acredita no sujeito, na capacidade de cada um construir seu próprio caminho com as ferramentas que ela – a escola – lhe oferece, sendo assim, nela é possível se fazer escolhas.

Numa escola em movimento o *Outro* se apresenta – sempre que possível – esburacado, estilhaçado, inconsistente, evitando que a instituição gire em torno das relações imaginárias. Assim sendo, é uma escola capaz de exercitar a capacidade de nada saber sobre os sujeitos, evitando os rótulos e os estigmas que os aprisionam nas expectativas e nas idealizações. *Uma escola em movimento* também não pretende saber o que falta ao outro para se colocar como aquela capaz de fazer Um⁷⁷, assim como fazem as instituições totalitárias.

Para *uma escola em movimento*, o sujeito não é unívoco, nem sempre faz coisas para o seu bem e nem é totalmente controlável pela racionalidade. Ela sabe que haverá sempre o inconsciente – o mal-entendido – que o atravessa. Sendo assim, nem tudo precisa ficar bem entendido *numa escola em movimento*.

⁷⁶ Termo usado por Manonni (1988) para designar o tempo que se dedica ao ócio – ao nada fazer – contrapondo-se à noção capitalista de que “tempo é dinheiro”, um tempo que deve, portanto, ser sempre aproveitado com algo produtivo.

⁷⁷ Fazer Um é se colocar perante outro numa tentativa de formar uma unidade, um indivíduo – sem divisão – um ser perfeito.

Uma escola em movimento não está preocupada apenas em fazer coisas *para* alguém, *por* alguém e nem *sobre* alguém. Sua proposta é fazer *com*, afinal, acredita que a escola seja um espaço de construção coletiva onde todos – alunos, professores, familiares, funcionários e comunidade – colaboram para esse constante “fazimento”. Sendo assim, a intenção de *uma escola em movimento* não é fazer caridade, porque não trata o saber como uma esmola que precisa dar ao outro para se livrar da demanda, ao contrário, sabe que o importante é o saber que se constrói junto. É uma escola que não supõe ser aquela que tem algo a dar àqueles que não têm e é, por outro lado, uma escola que dá as mãos, caminha junto e acompanha.

Uma escola em movimento não se coloca numa posição narcisista de não admitir o erro, o furo e o desarranjo, porque não persegue um ideal, porque está sempre em construção e se reinventando a cada situação nova. É uma escola leve, fluida, capaz de rir dos próprios enganos e deslizos. *Uma escola em movimento* é uma escola não-toda, que admite suas impossibilidades, suas limitações, mas é exatamente isso que lhe abre para o desejo de fazer o possível. Isso faz dela uma escola capaz de injetar desejo, pois que, ela mesma é feita de desejo.

Uma escola em movimento não se esquiva da sua missão de educar, não teme seu próprio ato, porque não teme produzir o mal-entendido, afinal, sabe que dele fará novo movimento. Tal escola não concebe o fracasso (dela mesma, do aluno ou do professor) como vergonhoso, outrossim, acredita no que se vai produzir a partir disso, quer seja: movimento e vitalidade. *Numa escola em movimento*, buracos não servem apenas para ser tapados ou para ficar se queixando deles, servem também para desmornar paredes e para se olhar através delas.

Uma escola em movimento não trata o outro como objeto do qual goza, produzindo saberes (psico) pedagógicos, por isso, valoriza as enunciações e restaura a palavra. Não tenta encobrir as enunciações com enunciados. Compreende os sintomas da instituição como algo a ser escutado e não para ser explicado ou calado, com efeito, é capaz de fazer deles criação e inventividade.

É assim que, *numa escola em movimento*, haverá lugar para a razão, para a religião e a ciência, mas também para a fantasia e o delírio. Essa é uma escola que entende que entre dois significantes, poderá surgir um sem número de significados, cada um com seu valor de verdade, cada um com sua meia-verdade, percebendo assim que há uma distância não mensurável entre aquilo que se ensina e aquilo que se aprende.

Uma escola em movimento é feita de silêncios, mas também de vozes, gritos e música. É uma escola feita de cores, mas que não teme a escuridão, assim como não teme a desorganização e a tragédia. *Uma escola em movimento* é atravessada por choros, desarranjos, alegrias, festas, loucuras, perdas, conflitos, pois é permeável a tudo que acontece fora dela. Não pretende ser um espaço descontaminado, uma ilha isolada do mundo, ou um tecido livre de toda impureza.

Aceitando seus próprios limites, *uma escola em movimento* também é capaz de semeá-los, o que faz dela uma escola parceira da ética e não na moral⁷⁸. Isso quer dizer que ela não se ocupa tanto em determinar o que pode e o que não pode, seu compromisso é, no entanto, transmitir apenas que não se pode tudo. Sendo assim, nessa escola sabe-se da importância do trauma, pois que nenhuma educação é feita sem ele. Trauma que instaura uma divisão, que cria um enigma para o sujeito e que favorece os questionamentos produtores de desejo: desejo de saber.

Os alicerces de *uma escola em movimento* não são apenas paredes brancas, bibliotecas impecáveis, metodologias maravilhosas ou equipamentos ultra-modernos. Essa é uma escola alicerçada nos laços que promove: laços internos e externos, pois sabe que uma boa escola não se faz com coisas que se tem ou se adquire, mas sim com gente que se enlaça.

Uma escola em movimento não se preocupa excessivamente com o final do processo, pois o que tem valor para ela é o que se passa entre, durante o processo. Por não girar apenas em torno de um ideal futuro, valoriza o cotidiano e tudo que nele surge de possibilidade. Uma escola assim não se prende a receitas, manuais e especialistas, pois acredita na experiência e na sua própria capacidade criativa e inventiva, o que a faz ser capaz de construir um estilo próprio.

Uma escola em movimento está apta em tratar o outro (aluno, professor, familiar, funcionário) como sujeito – com seus desejos, limitações, estranhezas e estilos próprios de existência – e se propõe ao grande desafio de se inventar e reinventar nesse caldeirão de diferenças. Diante do impossível de fazer Um – de eliminar as diferenças para

⁷⁸ Para a psicanálise ética e moral não se confundem. A moral é parceira das regras, é aquela que dita o que se pode e o que não se pode fazer em uma determinada sociedade. A ética, no entanto, tem relação com a Lei que funda a civilização, ou seja, a Lei primeira e fundante que diz que não podemos tudo. Portanto, o que se pode e o que não se pode, ou seja, os preceitos morais podem mudar de acordo com o lugar, a classe social, a época, etc., mas a ética permanece: não se pode tudo. Dizer que uma escola é parceira da ética e não da moral significa dizer que ela não se ocupa muito em difundir preceitos morais, seu compromisso, no entanto, é transmitir a condição primeira para vivermos em civilização: não podemos fazer tudo que queremos, sempre que queremos. Significa ensinar que em toda forma de relação social há perda de gozo.

implantar um universo harmônico – *uma escola em movimento* é espaço de criação a fim de possibilitar o *cada um*, assim como faz o artista com sua obra de arte.

O compromisso de *uma escola em movimento* é, sobretudo, com a vida e todas as suas manifestações, movimentações e rupturas, por isso, não se coloca numa posição defensiva diante do erro, da loucura, da tragédia, da morte, da incerteza e do inominável, pois sabe que tudo isso também é parte da vida.

Enfim, *uma escola em movimento* acredita que educação não se faz sem laço, não se faz sem gente e, sobretudo, não se faz sem amor. Retomemos Lacan (1969-1970/1992) em sua citação a respeito do amor. Amor, segundo ele, é dar o que não se tem. Isso quer dizer que para amar é necessário, primeiramente, admitir que não se tem tudo, que não se é completo, ou seja, aquele que acredita ter tudo não é capaz de amar.

Grande parte dos esforços pela melhoria na qualidade da educação e das nossas escolas passa facilmente pela tentativa de encontrar alguma escola, algum modelo, algum método ou alguma tecnologia que alcance uma suposta perfeição. Persegue-se uma escola e uma educação que tenham tudo o que for necessário, para que seu objetivo de completude e plenitude seja alcançado. É preciso que se tenham professores capacitados e constantemente reciclados⁷⁹; é necessário material pedagógico de excelência e tecnologias de última geração; as instalações físicas precisam ser amplas, limpas, arejadas, claras e silenciosas; as famílias e a comunidade devem ser participativas e atuantes; os gestores precisam estar cientes e antenados com políticas e técnicas modernas e eficientes; os professores precisam ser valorizados em sua profissão; ou seja, comumente se defende que, para que haja escolas e educação de qualidade, é necessário que se fique livre de qualquer suposta imperfeição ou incompletude. Para usar o termo psicanalítico, almeja-se uma escola-toda e uma educação-toda, como se fossem a resposta definitiva para nossos mal-estares – os da educação e todos os outros (os das injustiças sociais, do desemprego, da criminalidade, o da pobreza, etc.).

O que essa dissertação tentou defender, no entanto, é que se não pode haver educação sem amor, sem afeto e sem laço, então escolas plenas e perfeitas são totalmente desnecessárias e, até mesmo, contra-indicadas, pois seriam escolas incapazes de amar, incapazes buscar no outro seu motivo de existência.

⁷⁹ É muito interessante que se utilize o termo reciclagem para falar da capacitação dos professores. Reciclar é uma operação que não permite que haja resto, ou seja, seu propósito é evitar que não se perca nada, ou seja, uma tentativa de encontrar um saber que abarque tudo e um sujeito do qual nada escape.

Oferecemos assim nossa: *uma escola em movimento*, que de longe é uma escola perfeita, afinal, seus professores são pouco valorizados, alguns não tem interesse em se qualificar e é possível que grande parte do processo ensino-aprendizagem se faça com o tradicional cuspe e giz. É uma escola que, provavelmente, tem infiltrações no teto, carteiras quebradas, pouco confortáveis e espaço inadequado para a biblioteca. Está inserida em um contexto social de violência e marginalidade, enfrenta sérios problemas com a indisciplina e a desmotivação dos alunos, que estão longe de ser um corpo homogêneo, dócil e disciplinado. Ou seja, *uma escola em movimento* está muito longe de ser uma escola modelo – das que ficam muito bem nas propagandas – porque é uma escola cheia de imperfeições, enfrenta inúmeras dificuldades e problemas. Harmonia e homogeneidade não fazem parte do dia-a-dia de tal escola, que se aproxima muito mais da turbulência e da diversidade. No entanto, é uma escola que faz a diferença, porque é capaz de fazer de suas dificuldades e limitações, não um empecilho ou um entrave, mas motivação para fazer novos laços, laços de afeto, fundamentais para que haja educação de verdade. *Uma escola em movimento* não se engana com atributos tais como: perfeição e ideal, mas acredita que o real possui motivos e produz inspiração suficiente para que ela possa cumprir sua missão de educar com amor e desejo. Assim é *uma escola em movimento*. uma escola que não tem medo de assumir seus impossíveis.

6 REFERÊNCIAS:

ABREU, Douglas Nunes. **A prática entre vários: a psicanálise na instituição de saúde mental.** Estudos e pesquisas em psicologia, UERJ, RJ, ano 8, n.1, p. 74-82, 1º semestre de 2008. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v8n1/artigos/pdf/v8n1a08.pdf>> Acesso em: 05 de agosto de 2008.

AMARANTE, Paulo (org). **Loucos pela vida. A trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 1995.

AMARANTE, Paulo e ROTELLI, Franco. **Reformas Psiquiátricas nas Itália e no Brasil: aspectos históricos metodológicos.** In: BEZERRA, Benilton e AMARANTE, Paulo (orgs). *Psiquiatria sem hospício.* Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1992. p.41 - 55.

ARANHA, Maria Salete Fábio (org). **Educação Inclusiva;** v.1: a fundamentação filosófica / coordenação geral SEESP/MEC – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

_____. **Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola** - Alunos com necessidades educacionais especiais, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha01.pdf>> Acesso em: 01 de maio de 2007.

BARIÇÃO, Sandra Maria Fischetti. **O centro de atenção psicossocial: desafios no percurso institucional.** In: Caderno de textos da III Conferência Nacional de Saúde Mental. Cuidar sim, excluir não. Brasília, dezembro de 2001. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/3conf_mental.pdf Acesso em: 19 de agosto de 2008.

BASTOS, Cláudio Rosa. **O sujeito no primeiro ensino de Lacan. Lacan e o descentramento do cogito cartesiano.** Dissertação de Mestrado - PUC Minas. Belo Horizonte, 2006 125p. Disponível em: <http://www.pucminas.br/documentos/dissertacoes_claudio_bastos.pdf?PHPSESSID=92291e9660bb1e948435714424bd4969> Acesso em: 10 de novembro de 2007.

BATISTA, Cristina Abranches da Mota. **Políticas sociais, organizações da sociedade civil e o processo de inclusão das pessoas com deficiência no Brasil.** In: Anais III Seminário Internacional Sociedade Inclusiva Ações Inclusivas de Sucesso. PUC/MG. Belo Horizonte 24 a 28 de maio de 2004. Disponível em: <http://www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/sem3/cristina_abranches_mota_batista2.pdf> Acesso em: 01 de maio de 2007.

BIRMAN, Joel. **Freud e a crítica da razão delirante. O discurso freudiano na genealogia da loucura.** In: _____(org). *Freud 50 anos depois.* Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1989.

_____. **Psicanálise, ciência e cultura.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

BLANC, Denise. **O mestre castrado**. In: JORGE, M. A. C. e RINALDI, Doris (orgs.). Saber, verdade e gozo - Leituras de O Seminário livro 17, de Jacques Lacan. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2002. p. 117-123.

BRASIL. **Portaria nº 106 de 11 de Fevereiro de 2000**. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Assistência à Saúde, 2000.

_____. **Portaria nº 336/GM de 19 de Fevereiro de 2002**. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Assistência à Saúde, 2002a.

_____. **Portaria nº 189 de 22 de Março de 2002**. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Assistência à Saúde, 2002b.

_____. **Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001**. Dispõe sobre a proteção das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Assistência à Saúde, 2001a.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. **Projeto Educar na Diversidade**. Brasília: MEC/SEESP, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/index2.php?option=content&do_pdf=1&id=76&banco> Acesso em: 23 de maio de 2007.

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>> Acesso em: 22 de fevereiro de 2008.

_____. **Portaria CENESP/MEC, nº. 69**. Brasília: MEC, 1986.

_____. **LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1971.

_____. **LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: MEC, 2001b.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>> Acesso em: 13 de maio de 2008.

_____. **Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Brasília: MEC/SEESP, 1999.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC/SEESP, 2001 c.

_____. **O Acesso de Alunos com deficiência nas Escolas e Classes Comuns da Rede Regular.** Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (orgs) / 2ª ed. rev. e atualiz. - Brasília: Procuradoria federal dos direitos do cidadão, 2004. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/grupos-de-trabalho/inclusao-pessoas-deficiencia/docs_publicacao/cartilha.pdf> Acesso em: 13 de maio de 2008.

CAMPOS, Rosana Onocko. **Clínica: a palavra negada – sobre as práticas clínicas nos serviços substitutivos de Saúde Mental.** Saúde em Debate, Rio de Janeiro, v. 25, n. 58, p. 98-111, maio/ago. 2001. Disponível em: <http://www.cebes.org.br/media/File/publicacoes/Rev%20Saude%20Debate/Saude%20em%20Debate_n58.pdf> Acesso em: 05 de agosto de 2008.

CAVALCANTI, Maria Tavares. **O Nascimento do Asilo.** Curso de Especialização IPUB, Março 2006. Slides do PowerPoint.

CAVALCANTI, Maria Tavares. **O Tear das Cinzas. Um estudo sobre as relações entre psicose e instituição psiquiátrica.** Dissertação para obtenção do grau de mestre em psiquiatria. UFRJ, 1992

COHEN, Ruth Helena Pinto. **O forçamento da psicanálise.** Latusa digital – ano 0 – Nº 2 - setembro de 2003. Disponível em: <http://www.latusa.com.br/latmarteximp2_3.pdf> Acesso em: 06 de agosto de 2008.

_____. **Quem tem medo do fracasso?** In: Colóquio do LEPSI IP/FE-USP, 3, 2002, São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032001000300033&lng=en&nrm=abn> Acesso em: 10 de novembro de 2008.

_____. **Uma questão entre Psicanálise e Educação sobre a etiologia do fracasso escolar.** Tese de doutorado defendida no Instituto de Psicologia da UFRJ, 2004. Disponível em: <http://teses.ufrj.br/ip_d/ruthhelenacohen.pdf> Acesso em: 10 de outubro de 2007.

COSTA, Jurandir Freire. **A construção cultural da diferença dos sexos.** In Sexualidade, Gênero e Sociedade, Publicação Semestral, Ano 2, Número 3, junho de 1995.

DELGADO, Pedro Gabriel. **Política de Saúde Mental no Brasil.** 2006. Disponível em: <http://sistemas.aids.gov.br/congressoprev2006/2/dmdocuments/Pedro_Gabriel_Politica_de_saude_mental_do_Brasil.pdf> Acesso em 15 de maio de 2007.

DESVIAT, Manuel. **A Reforma Psiquiátrica.** Ed. Fiocruz, Rio de Janeiro: 1999.

DUSCHATZKY, Silvia e SKLIAR, Carlos. **O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação.** In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença.* Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 119-138.

FORRESTER, Viviane. **O horror econômico.** São Paulo: Ed. Unesp, 1997.

FOUCAULT, Michel. **A constituição histórica da doença mental.** In: _____. *Doença mental e psicologia.* Tradução: Lilian Shalders. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975 p. 75-86.

_____. **A História da loucura na idade clássica.** São Paulo: Perspectiva, 1987 a.

_____. **O Poder Psiquiátrico.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1987b.

FREIRE, Márcia. **A intervenção do discurso analítico na estrutura de linguagem.** Dissertação para a obtenção do título de mestre em teoria Psicanalítica. Rio de Janeiro. UFRJ, 2003.

FREUD, Sigmund. **A dissolução do complexo de Édipo.** (1924) In: Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, v. XIX, 1980.

_____. **Além do princípio do prazer.** (1920) In: Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, v. XVIII, 1980.

_____. **Análise terminável e interminável.** (1937) In: Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, v. XXIII, 1980.

_____. **O mal-estar na civilização.** (1929) In: Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, v. XXI, 1980.

_____. **Conferência XXXI. A dissecação da personalidade psíquica** (1933). In: Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, v. XXII, 1980.

_____. **Neurose e psicose.** (1923) In: Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, vol. XIX, 1980.

_____. **Notas psicanalíticas sobre um relato autobiográfico de um caso de paranóia.** (1911) In: Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, v. XII, 1980.

_____. **Perda da realidade na neurose e na psicose.** (1924) In: Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, vol. XIX, 1980.

_____. **Prefácio à juventude desorientada, de Aichhorn.** (1925) In: Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, v. XIX, 1980.

_____. **Sobre o narcisismo: uma introdução.** (1914). In: Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, v. XIV, 1980.

_____. **Uma dificuldade no caminho da psicanálise.** (1917) In: Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, v. XVII, 1980.

JERUSALINSKY, Alfredo. **O outro do pedagogo.** Revista APOA. Psicanálise e Educação: Uma transmissão possível. Publicação Interna. Ano IX - Número 16 - julho de 1999. Disponível em: <<http://www.apoa.com.br/download/revista16.pdf#page=6>> Acesso em: 6 de dezembro de 2007.

JORGE, Marco Antônio Coutinho. **Discurso e liame social: apontamentos sobre a teoria lacaniana dos quatro discursos.** In: JORGE M A Cristina e RINALDI, D. Saber verdade e gozo. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2002. p. 37-52.

_____. **Sexo e discurso.** In: _____. Sexo e discurso em Freud e Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1988. p. 152 – 207.

KUBRIC, Simone. **O infantil além dos princípios (psico) pedagógicos: conceitos da psicanálise para uma reflexão sobre a educação.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da USP. São Paulo, SP 2007. 124p. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19042007-164841/>> Acesso em: 03 de julho de 2007.

KUPFER, M. C. M. & PETRI, R. (2000). **Por que ensinar a quem não aprende?** Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas, 9 (V), p. 109-117.

LACAN, Jacques (1970). **Radiofonia.** In: _____. Outros escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003. p. 400 – 447.

_____. (1974) **Televisão.** Versão brasileira: Antônio Quinet. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

_____. (1949) **O estádio do espelho como formador da função do eu.** In: _____. Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998, p. 96 – 103.

_____. (1953-1978) **Du discours psychanalytique.** Discours de Jacques Lacan à l'Université de Milan le 12 mai 1972, paru dans l'ouvrage bilingue : Lacan in Italia 1953-1978. En Italie Lacan, Milan, La Salamandra, 1978, p. 32-55. Disponível

em : <<http://www.ecole-lacanienne.net/documents/1972-05-12.doc>> Acesso em: 30 de novembro de 2008.

_____. (1957) **A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud.** In: _____. Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. p. 493 – 533.

_____. (1957). **A Psicanálise e seu ensino.** In: _____. Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. p. 438 – 460.

_____. (1969-1970). **O Seminário – livro 17: O avesso da psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992.

_____. (1972-1973). **O Seminário – livro 20: Mais, ainda.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

_____. **A ciência e a verdade.** (1965-1966). In: _____. Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. p. 869 – 892.

_____. **Proposição de 9 de outubro de 1967.** In: _____. Outros Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003. p. 248 – 264.

_____. **O Seminário – livro 1: Os escritos técnicos de Freud.** (1953-1954) Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

LAJONQUIÈRE, Leandro. **Infância e Ilusão (Psico) Pedagógica: escritos de psicanálise e educação.** Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2002.

LANCETTI, Antônio. **Radicalizar a desinstitucionalização.** In: Caderno de textos da III Conferência Nacional de Saúde Mental. Cuidar sim, excluir não. Brasília, dezembro de 2001. Disponível em: <http://fjg.rio.rj.gov.br/publique/media/III%20CNSM%20caderno%20textos.pdf>. Acesso em: 19 de agosto de 2008.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2003 n ° 19.

LEFORT, Robert. **Discurso da instituição e tema do discurso.** In: MANNONI, Maud. Educação impossível. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

LIMA, Elizabeth Araújo. **Oficinas, Laboratórios, Ateliês, Grupos de Atividades: Dispositivos para uma clínica atravessada pela criação.** Disponível em: <<http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/beth/oficinas.pdf>> Acesso em: 4 de agosto de 2008. Publicado em COSTA, Clarice Moura e FIGUEIREDO, Ana Cristina. Oficinas terapêuticas em saúde mental - sujeito, produção e cidadania. Coleções IPUB. Rio de Janeiro, Contra Capa Livraria, 2004, 59 - 81.

LOBOSQUE, Ana Maria. **Princípios para uma clínica antimanicomial e outros escritos.** São Paulo: Hucitec, 1997.

MANNONI, Maud. **Educação impossível.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar - caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas.** In: _____. (org) Ensaios Pedagógicos. Educação Inclusiva: direito à diversidade. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. Especial. Brasília-DF 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos2006.pdf>> Acesso em: 01 de agosto de 2007.

MAURANO, Denise. **A presença do barroco na invenção da psicanálise.** 2003. Disponível em: <<http://www.psicanaliseebarroco.pro.br/dados/obras/A%20PRESEN%C3%87A%20DO%20BARROCO%20NA%20INVEN%C3%87%C3%83O%20DA%20PSICAN%C3%81LISE.doc>> Acesso em: 20 de setembro de 2007.

MILLER, Jacques-Alain. **Lacan elucidado — palestras no Brasil.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

MILMANN, Elaine. **Loucos pela escola: o sujeito da desrazão batendo à porta da educação.** In: Correio da APPOA, Porto Alegre, n. 114, jun. 2003. Disponível em: <<http://www.apoa.com.br/download/correio114.pdf>> Acesso em: 10 de outubro de 2007.

MIRANDA JÚNIOR, Helio Cardoso. **Oficinas: uma opção de trabalho.** In: Hospital Galba Veloso. Textos apresentados no seminário: Rumo às Oficinas. 1994. (cópia xerocada)

ONU. **Declaração universal dos direitos humanos.** Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

PACHECO, Olandina M. C. de Assis. **Sujeito e Singularidade. Ensaio sobre a construção da diferença.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

PELBART, Peter Pál. **Manicômio mental: a outra face da clausura.** In: Lancetti A. (org.). Saúde e loucura. v. 2. São Paulo: Editora Hucitec; 1990.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **Subversão docente: ou para além da “realidade do aluno”.** In: MRECH, Leny Magalhães. O impacto da psicanálise na educação. São Paulo: Avercamp editora, 2005.

_____. **A impostura do mestre: da antropologia freudiana à desautorização moderna do ato de educar.** s/d. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-1761--Int.pdf>> Acesso em: 10 de junho de 2008.

PETRI, Renata. **Psicanálise e educação no tratamento da psicose infantil: quatro experiências institucionais.** São Paulo: Editora Anna Blume, FAPESP, 2003.

PORTELA, Eduardo. **O grito do silêncio.** In LISPECTOR, Clarice. A hora da estrela. Rio de Janeiro: José Olímpio Ed., 1979.

QUINET, Antônio. **Psicose e laço social. Esquizofrenia, paranóia e melancolia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

_____. **Teoria e clínica da psicose.** 2ª. Edição. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2003.

RAJCHMAN, J. **Eros e verdade. Lacan, Foucault e a questão da ética.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

RESENDE, Heitor. **Política de Saúde Mental no Brasil: uma visão histórica.** In: TUNDIS, Silvério Almeida e COSTA, Nilson do Rosário (org.). *Cidadania e Loucura: Políticas de Saúde Mental no Brasil.* Petrópolis, Vozes/ ABRASCO, 1994, 4 ed., p. 15-74.

ROTELLI, Franco. **A instituição inventada.** Publicado na Revista "Per la salute mentale/ For mental health" 1/88 – do “Centro Studi e Ricerche per la Salute Mentale della Regione Friuli Venezia Giulia” Tradução de Maria Fernanda de Silvio Nicácio. Revisão da tradução: Cláudia Chaves Martins. Casa de Saúde Anchieta, Santos/SP. Disponível em: <http://www.exclusion.net/images/pdf/47_bicoi_istituz.invent_po.pdf> Acesso em: 20 de agosto de 2008.

ROUZEL, Joseph. **Educador: uma profissão impossível.** 2003. Disponível em: <<http://www.psychasoc.com/article.php?ID=114>> Acesso em: 20 de agosto de 2008.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. **A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI.** In: Inclusão - Revista da Educação Especial - Out/2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>> Acesso em: 15 de maio de 2007.

SÁVIO, Domingos. **A reestruturação da atenção em saúde mental no Brasil.** Texto apresentado em Simpósio em 23/04/1996 no V Congresso da Associação Mundial de Reabilitação Psicossocial, Roterdã - Holanda. Impresso.

SBANO, Valmir. **A estrutura dos discursos.** Texto impresso. Sem data.

SILVEIRA, Pedro Duarte. **A impossibilidade e a impotência dos discursos.** Sem data. In: Site do Tempo Freudiano Associação Psicanalítica. Disponível em: <<http://www.tempofreudiano.com.br/artigos/detalhe.asp?cod=40>> Acesso em: 10 de agosto de 2008.

SKLIAR, Carlos. **É o outro que retorna ou é um eu que hospeda? Notas sobre a pergunta obstinada pelas diferenças em educação.** 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/sexoesespeciais/carlosskliar.doc>> Acesso em: 10 de outubro de 2007.

SOUZA, Aurélio. **Os discursos na psicanálise.** Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2003.

SOUZA, Robson Sávio Reis: **Políticas públicas de direitos humanos: o papel da sociedade civil – análise de casos.** In: Anais III Seminário Internacional Sociedade Inclusiva Ações Inclusivas de Sucesso. PUC/MG. Belo Horizonte 24 a 28 de maio de 2004. Disponível em: <http://www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/sem3/robson_savio.pdf> Acesso em: 01 de maio de 2007.

TENÓRIO, Fernando. **A reforma psiquiátrica brasileira, da década de 1980 aos dias atuais: história e conceito.** In: História, Ciências, Saúde - Manguinhos, Rio de Janeiro, vol. 9(1): 25-59, jan. - abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v9n1/a03v9n1.pdf>> Acesso em: 15 de março de 2007.

_____. **A psicanálise e a clínica da reforma psiquiátrica.** Rios Ambiciosos, Rio de Janeiro: 2001.

VOLTOLINI, Rinaldo. **A desrazão na infância: o discurso analítico e a inclusão.** In: Colóquio do LEPSI IP/FE-USP, 2002, São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032002000400019&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 30 de outubro de 2008.

_____. **A inclusão é não toda.** In: COLLI, Fernando A. G. e KUPFER, Maria Cristina M. Inclusão Escolar. Travessias. A experiência do grupo ponte – pré-escola terapêutica lugar de vida – USP. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____. **Psicanálise e inclusão escolar: direito ou sintoma?** Estilos da clínica. v.9 n.16. São Paulo jun. 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282004000100009&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 13 de março de 2008.

WAINZSTEIN, Silvia. **O discurso do mestre.** In: VEGH, Isidoro. Os discursos e a cura. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2001.