



Número 3 - Março de 2008

EDITORIAL – A barbárie consumista, chega à prática educativa?	2
APRESENTAÇÃO – As invenções de Tião Rocha	4
HÍFEN – Uma forma de desinserção social na escola	6
ENTRE-VISTA – Jacques-Alain Miller pergunta a Philippe Meirieu sobre a hegemonia do cognitivismo	8
LABOR(a)TÓRIOS – O trabalho de cada qual!	13
ÓRBITA – Do ato de medicar à nomeação de um sintoma	18
PONTO DE VISTA – Resenhas e CINECIEN	19

Para ler o **CIEN-Digital**, ajuste o documento à tela e pressione as teclas **Page Up** e **Page Down** de seu teclado para mudar de página

Este número do CIEN DIGITAL coloca em discussão a prática educativa na atualidade. Esta questão é abordada desde pontos de vista diferentes e mesma posição ética. Como epígrafe deste Boletim eletrônico, a questão da Educação poderia se apresentar interrogativamente, nos seguintes termos: O que é que se paga, ou não se paga, no mercado do saber? A pergunta é ampla e o que se põe em aberto é o princípio do valor do saber. Ainda teríamos que distinguir de que saber se trata. A distinguir, igualmente, o saber do mestre, – professor, educador, pedagogo? – e o saber em jogo no discurso do Mestre.

No entanto, o tema está em todos os espaços. A preocupação do CIEN DIGITAL, traduzindo as dificuldades enfrentadas na prática dos Laboratórios convida ao trabalho, ao debate, ao acolhimento de novas manifestações de prática política ordenadas no âmbito do social. Como foi dito no CIEN DIGITAL 02, trata-se de uma prática que permite o jogo da vida.

Freud usa a expressão “navegar é preciso, viver não é preciso” exatamente no mesmo

parágrafo em que fala de “jogo da vida”. Segundo ele, a vida não é para ser vivida “como um flerte nos Estados Unidos da América, no qual desde o início fica compreendido que nada irá acontecer” (FREUD, 1915, p. 329)¹. Não dispomos de uma cartografia que nos permita ficarmos apenas no flerte (evitaria o naufrágio provocado pela inexistência da relação sexual), porém a civilização tratou de instrumentalizar este default da vida humana.

A pergunta é se, desta maneira, não estaríamos ancorados na civilização comandada pelo funcionamento – não exatamente da técnica –, mas por sua essência. Heidegger com simplicidade pode se manifestar a respeito: “Que tudo funcione, é o preocupante!” Vemos que é uma das modalidades com que se apresenta o Mestre na atualidade. Um dos traços decisivos do pensamento atual – o da gestão – é desconhecer

¹ “Desde o início fica compreendido que nada irá acontecer” não nos evoca aquilo que falamos, na língua corrente, “vai acabar em pizza”, isto é, a lógica da desresponsabilização dos atos políticos no Brasil?

que o produto resultante do processo é a anulação da alteridade, porque ao Mestre gestor interessam os questionários, os números, as classificações. Assim, não nos surpreende que a civilização, tendo atingido as condições de traçar o mapa de nossa história, devido a seu próprio movimento de controle convoque a única alteridade que lhe é possível reconhecer: a barbárie. Não nos surpreende porque a barbárie se torna interior à civilização pela construção de uma autonomia da técnica em relação a qualquer outro tipo de pensamento. Assim, as figuras da barbárie se apresentam de forma insidiosa e eficaz.

A barbárie consumista, não chega à prática educativa? Não podemos identificá-la através do fato de que uma criança, aos oito anos de idade, submeteu-se à prova vestibular para o curso universitário de Direito e é aprovada? De acordo com a imprensa, a criança participou do processo seletivo agendado pela instituição universitária que, sem nenhum espanto ou surpresa gerou o boleto bancário de sua matrícula no curso. Por ter sido amplamente divulga-

do pela imprensa, houve recuo de ambas as partes – família e instituição de ensino –, em relação ao prosseguimento do processo de entrada da criança na faculdade, embora os esforços empreendidos pelo pai em nome da garantia dos “direitos” do filho ao curso.

Este acontecimento abre a questão da “competência” da prova do vestibular em relação à “medição de saber” do candidato (no caso, uma criança que aleatoriamente, como disse em seus termos, distribuiu os X nas “casinhas”) e vários dispositivos de avaliação da qualidade de ensino da universidade – posta em xeque – começam ser disparados. Curiosamente, as matérias que tratavam do fato, em geral, não se preocuparam pelas razões que levariam uma criança a se interessar em participar de tal prova ainda na 5ª série de ensino fundamental. Este exemplo nos dá a dimensão da dificuldade ou impossibilidade do tema ser tratado sem o exame das formas discursivas da sociedade atual.

“Isso requer exame de fundo de olho”, é a observação que colhemos de **Tião Rocha**, a quem prestamos nossa homenagem por sua experiência que, sobretudo, busca soluções inventivas aos problemas da educação em nosso país. Na rubrica **Apresentação** você

saberá por que o trabalho de Tião Rocha, à frente do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento – CPCD – tem sido tão reconhecido. O texto de **Ana Lydia Santiago**, na rubrica **Hifen**, dialoga com o antecedente, realçando que “supor saber às crianças é, sem dúvida, fundamental para que a cadeia significativa se propague, dando corpo ao simbólico”, e os efeitos da prática da Conversação. O leitor encontrará os fundamentos da Conversação, dispositivo do qual os Laboratórios se valem, nos números anteriores de CIEN_DIGITAL. “Aqueles que eram antigamente vítimas da exclusão estão hoje no interior da escola, mas eles não têm sucesso”. Esta frase poderia estar no texto de Ana Lydia Santiago, tão afinada está com suas idéias aqui propostas, porém pertence a Philippe Meirieu. Igualmente, lendo “a escola reproduz as desigualdades sociais, pois ela pratica “a indiferença quanto às diferenças”, poderíamos pensar que fosse uma fala de Tião Rocha. **Philippe Meirieu** é professor de Ciências da Educação e diretor do Instituto de Ciências e Práticas de Educação e de Formação na Universidade de Lumière-Lyon. Esta entrevista à **Jacques Alain-Miller**, foi publicada na revista *Le Nouvel Âne* n. 8, publicação do Campo Freudiano. O leitor que se interessar em lê-la na íntegra poderá fazê-lo no site www.meirieu.com.

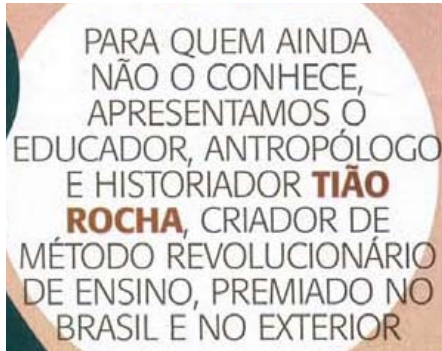
Três experiências de prática de **LABOR(a)tórios** estão à espera de nossa leitura. A conclusão do percurso de um dos laboratórios nos responde: que mudanças operam em cada um dos participantes em suas práticas? Uma mudança de espaço social, coloca para outro laboratório a questão –qual o impacto sobre a experiência? E o terceiro indaga: Há solução alternativa à medicação de um aluno “hiperativo”?

Os Laboratórios trabalham... e, na **Órbita** nos perguntamos: que sucede quanto o marketing mercadológico “coincide” com a ascensão do diagnóstico de TDAH a ser ofertado à criança, pais e escola? **Ponto de Vista** tem a alegria de trazer a seus leitores as resenhas dos livros de duas colegas psicanalistas sobre a problemática do fracasso escolar e da inibição intelectual na psicanálise. **Teresa Pavone** e **Margaret Couto** partilham conosco o ponto de vista que cada uma colheu das formulações de **Ana Lydia Santiago** e **Ruth Cohen**.

Que efeitos de trabalho em um Laboratório produz uma discussão sobre um filme? Em **CINECIEN** o juiz **José Honório de Rezende** e **Cristiana Pittella de Mattos** falam-nos desta experiência.

Maria Rita Guimarães

APRESENTAÇÃO



PARA QUEM AINDA
NÃO O CONHECE,
APRESENTAMOS O
EDUCADOR, ANTROPÓLOGO
E HISTORIADOR **TIÃO
ROCHA**, CRIADOR DE
MÉTODO REVOLUCIONÁRIO
DE ENSINO, PREMIADO NO
BRASIL E NO EXTERIOR

Tião Rocha é criador de modalidades pedagógicas – da roda, do abraço, do brinquedo, e tantas outras! – além de uso inventivo de espaços de aprendizagem, como “escola debaixo do pé de manga”. É o idealizador do *Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento* – do CPCD – organização que integra a educação popular e desenvolvimento comunitário. O saber popular é transmitido através de brincadeiras, bibliotecas ambulantes, teatro, música, criação de produtos. Tião Rocha mereceu o distinguido

prêmio Empreendedor Social 2007 concedido pela Folha e pela Fundação Schwab.

Tião nos esclarece que no dia em que o foco da educação for a aprendizagem como meta e não a escola como meio, as empresas e os governos vão investir seus recursos, não em prédios e instalações físicas apenas, mas essencialmente na formação de educadores de primeira linha. As empresas doam computadores para as escolas acreditando que estão melhorando a educação da meninada. Engano. Estão apenas instrumentalizando as pessoas. Em pouco tempo, dez anos no máximo, todas as escolas terão computadores para seus alunos porque ficarão baratos, tal como hoje as pessoas têm telefones celulares. E daí, a sociedade ficará mais humana, menos violenta, mais solidária? Não, continuaremos entre a civilização e a barbárie. Melhorar o ser humano é muito mais complicado do que construir o consumidor. Formar um cidadão do mundo não é a mesma coisa que produzir especialistas em informática. Nesta luta entre ser e ter, a educação deveria fazer a diferença e pender para a

construção do ser humano feliz, livre, saudável e repleto de saúde.

Segundo Tião, o principal problema tem sido exatamente este, a visão utilitarista da educação. O que é um retrocesso e sério problema de miopia social: Um problema que deveria ser tratado com oftalmologia social. Quando as empresas superam o discurso do fracasso e da culpabilização da escola pública estatal, elas acham que a causa da incapacidade do Estado é na gestão. Daí é que surgiu a lógica da privatização do Estado, da educação pública, da saúde pública, etc. O que é também uma visão míope e com catarata. Às vezes o empresário demora a perceber que a questão não está na melhoria do ensino, mas sim na melhoria da aprendizagem. Isso requer exame de fundo de olho. Se a meninada depois de quatro ou oito anos de escolarização ainda não consegue ler e interpretar o que leu, nem escrever corretamente um texto com princípio, meio e fim, nem é capaz de fazer as quatro operações em segurança e correção ou uma regra de três simples, então essa escola não está cumprindo sua função social e constitucional. Ela deveria

APRESENTAÇÃO

ser fechada por questões legais e éticas. Mas ninguém quer que isto aconteça e, para mim, o olhar não pode ser reformista, mas transformador. O CPCD trabalha há vários anos em Moçambique, na África. Ali aprendemos uma coisa fundamental: para educar uma criança precisamos mobilizar toda a aldeia. A aldeia, leia-se governo, empresas, organizações sociais e cidadãos, tem que assumir esta função social e realizar este objetivo, por razão ética.

Neste sentido a escola formal serve para escolarizar. Ela dá um determinado tipo de informação e de conhecimento que atende um determinado tipo de demanda, um determinado tipo de modelo mental de uma sociedade que aceita, convive e não questiona.

Uma coisa é falar em educação, outra é falar em escolarização. A maioria das pessoas que estão cometendo grandes crimes são pessoas escolarizadas. Então, que escola é essa? Para que ela serviu? Não ajudou nada, mas escolarizou. E essa escola continua sendo branca, cristã, elitista, excludente, seletiva, conformada. Ela seleciona conteúdos, seleciona pessoas, mas não educa".

Tião nos convida a nos aproximarmos das particularidades: "Vale-tudo pera derrotar o analfabetismo", diz Tião, descrevendo uma das iniciativas nesse sentido: "A gente chega na comunidade e diz para as mães: olha, o menino precisa aprender a ler e escrever. O que a senhora pode fazer? Eu? Quase nada, patati,patatá. Mas o que a senhora sabe fazer? Biscoito.



De que tipo? Biscoito escrevido. Escrevido? É, nós faz faz uns risco na massa pra facilitar o corte. Será que dá para escrever um nome de verdade na massa? Acho que dá. Então vamos fazer a receita; a senhora chama outros meninos e ensina como se faz, tá bom? Tá. Quantos ovos? Seis. Cadê eles? Tão aqui. Conta aí, menino: 1, 2, 3, 4, 5, 6. Quanta massa? Meio quilo. É a metade, tão vendo? Tô. Assim, seria $1/3$ assado, $3/4$ (assado, não, pra não confundir: desse tamanho $3/4$) Qual é seu nome? João. Escreve aí na massa: J-o-ã-o. Agora, vamos botar no forno. Pronto! Os meninos começam a aprender!"

Agradecemos ao Centro Popular de Desenvolvimento Social o gentil envio da documentação para esta matéria.

Edição CIEN-Digital

UMA FORMA DE DESINSERÇÃO SOCIAL NA ESCOLA

No *ranking* mundial da produção científica e intelectual, o Brasil é o 15º classificado e, no da aprendizagem de Ciências, ocupa o último lugar. O *gap* fenomenal entre essas duas aferições evidencia um fato já bem conhecido: o de que, no País, embora se desenvolvam pesquisas e trabalhos fantásticos, apenas uma minoria da população usufrui dos resultados e dos produtos assim obtidos.

Em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, os dados mais recentes são ainda mais alarmantes, sobretudo no que concerne a crianças de famílias de baixa renda. Os educadores de escolas públicas – instituições que acolhem essas crianças e são responsáveis pela formação delas –, experimentam grande dificuldade ao se empenharem em fazer com que, aos 6/7 anos de idade, elas sejam alfabetizadas. Sob condições físicas e materiais semelhantes, algumas escolas "*funcionam*" – ou seja, conseguem bons resultados nessa tarefa – e outras

não. Por muito tempo, as investigações a respeito desse problema elegeram como objeto de pesquisa o fracasso escolar. O saber que, então, se produziu serviu, sobretudo, para identificar e fixar falhas no ensino e na formação dos professores, bem como para ressaltar déficits orgânicos, sociais e familiares no que diz respeito aos alunos.

Na atualidade, o interesse das pesquisas tem-se voltado, em especial, para as escolas que obtêm êxito no processo de alfabetização de crianças. Quando se questiona sobre o que acontece nessas escolas, a resposta obtida, aos olhos dos educadores e das autoridades responsáveis pela educação, parece simples e, ao mesmo tempo, revolucionária: nas experiências bem-sucedidas comprova-se a confiança, por parte dos professores, na possibilidade de as crianças pobres ou em situação de vulnerabilidade social poderem aprender a ler e a escrever. No meu modo de ver, supor saber às crianças é, sem dúvida, fundamental para que a cadeia

significante se propague, dando corpo ao simbólico, processo que, movido pelo vazio de saber que habita o próprio sujeito, segue curso.

Contudo, se o saber resultante das pesquisas realizadas em escolas que "*funcionam*" tivesse o poder de interferir nas relações que determinam o processo de aprendizagem e de reorientá-las, seria fácil promover a inserção das crianças em situação de fracasso escolar no mundo simbólico da escrita. Contrariamente, no entanto, mantém-se inalterado o índice que aponta para o fato de que as crianças brasileiras não aprendem a ler e a escrever no tempo certo. Em face da persistência desse quadro, as escolas que produzem resultados satisfatórios tornam-se um modelo ideal – na verdade, uma miragem, que oprime e adoece ainda mais as escolas "fracassadas", que "*não funcionam*", o que faz agravar-se, nos educadores, cada vez mais, o sentimento de impotência para agir.



Quando um problema recusa a solução que parece mais conveniente para resolvê-lo, cabe se perguntar se, no caso, não se está diante de um sintoma – ou seja, de algo difícil de suportar, daquilo que designa, para uma instituição ou para um sujeito, um ponto de impossível. Que é que impede aos docentes supor que crianças socialmente desfavorecidas têm, como as demais, plena capacidade para pensar, refletir, raciocinar e aprender? Saber o que se deve fazer não basta, pois, para deslocar esse impasse, ou sintoma. Não se pode, de forma alguma, avaliar que os professores são indiferentes à situação de carência – ou de “precariedade simbólica”, na expressão de Hugo Freda – de

seus alunos. Por isso mesmo, é preciso dar-lhes voz, para que possam tentar traduzir em palavras o real que, para eles, essa precariedade encarna.

Para esse fim, a prática da *Conversação* com grupos de educadores tem-se revelado um instrumento fecundo. Ao se criar uma oferta de palavra, esse modo de intervenção favorece o deslocar-se dos alunos aquilo que se constitui o mais íntimo do professor, aquilo que, recusado por ele próprio, se projeta maciçamente para fora dele – sobre as crianças e sobre a realidade social em que estas se inserem. Para a criança, as palavras com que o professor a identifica, de forma absoluta, aos “produtos” mais indesejáveis da cultura formam um véu que acaba por encobrir a insígnia única do Outro real para o sujeito, que, então, se torna uma categoria social – um S1 sozinho, desinserido –, o que pode apontar, também, para a razão da aparente debilidade dessa criança. A apatia, o desinteresse e a lentidão para aprender inscrevem-se como efeitos dessa identificação maciça a “algo” terrível, que não deve ter lugar nas relações simbólicas. A autoridade do professor exerce-se, assim, por meio dessa imposição de significantes mestres desprovidos de poder. O saber do outro se confunde com essa identifi-

cação e, desse modo, vai anular a heterogeneidade tanto do primeiro quanto do segundo elemento da cadeia significante. Por parte do aluno, portanto, o que se manifesta como recusa de saber representa, na verdade, uma aceitação, sem “saída”, do modo como o professor lhe impõe sua autoridade simbólica, fazendo o aluno coincidir com a realidade social que vivencia.

Não se pode, porém, deixar de assinalar que esse processo acontece à revelia do professor e contra seu projeto educativo, ainda que se reconheça que, independentemente disso, em última instância, tal processo reforça a desinserção social. É sobre esse efeito indesejado da desinserção social que a psicanálise, quando da sua aplicação no âmbito da educação, busca intervir numa ação pragmática que, como esclarece Jacques-Alain Miller, não propaga o culto do *isso funciona*, pois sabe que “o *isso funciona não funciona nunca. Mas nosso bom humor vem provavelmente do fato de que sabemos que isso falha, porém acreditamos falhar da boa maneira*”.⁽¹⁾

Ana Lydía Santiago

⁽¹⁾ MILLER, Jacques-Alain. Vers PIPOL 4, disponível em <http://br.groups.yahoo.com/group/ebp-veredas>.

SOBRE A HEGEMONIA DO COGNITIVISMO



Duas questões de Jacques-Alain Miller a Philippe Meirieu:

1- **Jacques Alain-Miller** – Muitos disseram que você foi o principal inspirador da política que conduziu a colocar o aluno no centro do sistema educativo. Muitos dizem agora que os pedagogos foram destronados pelos cognitivistas. Você

poderia comentar corrigir, ou mesmo desmentir esses rumores?

Philippe Meirieu – Quem pode hoje seriamente pretender ter sido ou ser o inspirador de uma política? Eu temo que até mesmo um ministro que reivindicasse esta forma de paternidade fosse particularmente suspeito: existem conjunturas particulares, momentos em que um discurso está na mesma frequência de onda com uma questão, temporalidades que favorecem a emergência na opinião de noções freqüentemente antigas... e, sobretudo, a instrumentalização política de dados elaborados no campo da pesquisa. Que eu saiba, a expressão "o aluno no centro" foi utilizada pela primeira vez pelo pedagogo alemão Disterweg em 1838: anticlerical radical, suspeito de simpatia pela Revolução francesa, o homem foi, além disso, demitido da Escola normal de Berlim onde ensinava. Depois, na França, a

expressão foi retomada em 1892 por um próximo de Jules Ferry, vice-reitor da Academia de Paris, fundador dos liceus para meninas, Octave Gréard... Antes de se tornar, no início do século XX, a divisa da "Educação nova" e da escola de Genebra de psicopedagogia fundada por Claparède... Tudo isso bem antes da lei de orientação de 1989! E, a cada vez, com uma significação diferente: passa-se da *bildung* clássica – como incorporação cultural singular – à valorização do "saber" – visão unificada do mundo – contra "os conhecimentos" – heterogêneos e fragmentados –, antes de insistir sobre a descoberta e a construção pelo aluno de seus próprios saberes... mas sem a menor ilusão sobre o caráter muito diretivo da esperteza-rousseauiana: "Ele só deve fazer o que quer, mas ele deve querer somente o que você quer que ele faça." (Emilio, livro 2).

Em 1989, a lei de orientação retoma a fórmula em um de seus anexos. De que se trata? De tirar as conseqüências do fracasso da democratização da escola. Desde 1959 e a escolaridade obrigatória até os dezesseis anos, abriram-se largamente as portas da instituição escolar: democratizou-se o acesso, mas sem democratizar o sucesso na saída. Aqueles que eram antigamente vítimas da exclusão estão hoje no interior da escola, mas eles não têm sucesso. Bourdieu se tornou uma triste banalidade: a escola reproduz as desigualdades sociais, pois ela pratica "a indiferença quanto às diferenças". Foram construídos edifícios mais ou menos inflamáveis, recrutaram-se educadores massivamente, instauraram-se sistemas de regulação (como o cartão escolar), mas tudo isso faz parte da gestão do fluxo. A lei de 1989 diz: "Agora se tenta olhar de perto o que se passa com cada aluno. Não basta acolher formalmente, é preciso criar as condições de seu sucesso." Eu fui daqueles que saudaram este movimento. Sem ilusão, no entanto, quanto a suas ambigüidades: qual sucesso e para quem? Como acompanhar cada

aluno numa estrutura que continuava massivamente taylorista? Qual estatuto para a cultura e para o sujeito num ensino que continuava tributário de uma visão behaviorista das competências? Eu fui, sem dúvida, na época, muito escrupuloso e insuficientemente exigente: em nome de uma solidariedade política com todos aqueles que lutavam "pela democratização do acesso aos saberes", eu não me distanciei o suficiente das derivas e dos delírios da "pedagogia da maestria" ou das didáticas estritamente tecnicistas. Eu ficava, no entanto, inquieto com o uso sistemático de certos utensílios que eu havia produzido: eu os tinha concebido como procedimentos de acompanhamento e explicado bem que o ato pedagógico não podia, em nenhum caso, se reduzir a uma racionalidade instrumental... mas as instituições de formação os têm, por vezes, apresentado como remédios-milagre. Enquanto eu acreditava estar fornecendo pontos de orientação modestos, eu alimentava, sem me dar conta, a fantasia de uma tecnologia pedagógica todo-poderosa. Ora, há muito tempo, com efeito, os pedagogos conhecem e analisam a ten-

ção da didática todo-poderosa; há muito tempo eles tentam distinguir o desejo de transmitir e a sede de reproduzir, a vontade de instruir e a insistência em normalizar. É o essencial de sua tarefa. Tarefa impossível, mas necessária e pela qual eles se identificam. Tarefa indelével e reivindicada como objeto de reexame por diferentes jargões e tentativas sem fim. "Todos os alunos podem aprender", repetem... "e é loucura só de pensá-lo" eles convêm. "Todos os alunos podem aprender", pois sem este princípio – regulador, como dizia Kant –, seria melhor fazer outra coisa do que ensinar. Mas é loucura pensar assim, pois a educabilidade pode escapar e, se ela não integra a negatividade, pode se tornar um empreendimento totalizante, e até, totalitário. A educabilidade de todos só é tolerável se ela se articula ao reconhecimento do não-poder radical sobre o sujeito no seu ato de conhecer. A opacidade da consciência e a imprevisibilidade do desejo tornam impossível toda tentativa de dirigir o ato de aprender. "Senhor, eu tudo previ para uma morte tão justa!"... Mas justamente, só se prevê a morte.

A pedagogia, nesse sentido, não foi substituída pelo cognitivismo. As errâncias do ensino programado prece-deram largamente a banalização do "controle cognitivo". E os pedagogos denunciaram, desde há muito tempo, a fantasia da "fabricação do homem pelo homem". Meu mestre, Daniel Hameline, disse tudo sobre essas questões desde 1977 em seu livro, *Le domestique et l'affranchi* (O doméstico e o liberto). Eu próprio publiquei, há doze anos, um *Frankenstein pedagógico* (ESF editor) que não deixa nenhuma dúvida ao leitor de boa fé sobre o caráter central, a meus olhos, da questão do sujeito em educação. A clivagem é clara para mim: ela separa aqueles e aquelas que reconhecem o caráter central da questão do sujeito, daqueles e daquelas que convocam as ciências mais ou menos exatas para desenvolver todas as formas de controle intelectual e social, reduzindo a pessoa àquilo que eles são capazes de descrever através de suas maquinarias lógico-matemáticas ou de reproduzir em suas provetas bioquímicas.

2- **Jacques Alain-Miller** – Você demonstra frequentemente uma atitude modera-

da, pesando cuidadosamente em suas balanças o a favor e o contra. Sobre o cognitivo-comportamentalismo, no entanto, você dá provas de alguma veemência. Por quê?

Philippe Meirieu – Eu estou muito inquieto. A modernidade desenvolve, com uma força e uma habilidade inacreditáveis, as indústrias da pulsão. Bernard Stiegler fala de uma nova era do capitalismo, "o capitalismo pulsional". O ambiente inteiro conspira para sussurrar no ouvido da criança: "Suas pulsões têm ordens". Nossa economia funciona na base da passagem ao ato como são nossos motores a explosão. O infantil está em todo lugar, a regressão sistematizada e o sujeito instrumentado na maquinaria mediático-comercial. Lacan, ele próprio, havia, me parece, anunciado isso falando de um "século da criança". Nossa evolução lhe dá razão quotidianamente, talvez até além do que ele tivesse podido imaginar.

Na educação, os desgastes são consideráveis. Os pais estão confrontados a comportamentos desviantes sistemáticos, sem possibilidade de comunicar com jovens que vivem num mundo que eles ignoram... Os educadores se esqui-

vam permanentemente do face a face, oscilam entre ondas de autoritarismo e tolerância excessiva... Os educadores estão desarmados diante de alunos agrupados, massificados... telecomandados por – um falo *high tech* – implantado no cérebro, incapazes de atenção e de concentração, gerindo seus afetos em "tempo real" com seus celulares, refratários a todo adiamento. E nós todos ficamos com medo diante desses jovens que se colocam sistematicamente em perigo – e nos colocam em perigo – por comportamentos que nós engendramos e que vivemos legitimamente como uma terrível ameaça. Russell Banks escrevia em *De beaux lendemains* (Belos amanhã), de 1991: "Nós todos perdemos nossas crianças. Para nós é como se todas as crianças da América estivessem mortas. Olhem para eles, meu Deus, violentos nas ruas, levados ao coma nos centros comerciais, hipnotizados diante da televisão. No curso da minha existência, qualquer coisa de terrível aconteceu, que nos raptaram as crianças. Eu ignoro se foi a guerra do Vietnã, a colonização dos garotos pela indústria ou a droga, ou a televisão, ou o divórcio, ou o diabo sa-

be o que. Eu ignoro quais são as causas e quais são os efeitos; mas, que as crianças desapareceram, disso, eu sei." Há, efetivamente, de que se inquietar!

E, frente a esta inquietude, nossa sociedade parece ter a escolha entre duas vias: a contenção ou a educação. A contenção é a reação espontânea do "liberalismo autoritário" cujo slogan é "Liberdade para os comerciantes de excitantes... Repressão para os excitados!" A contenção é de início a química: produzimos crianças "turbulentas" que caracterizamos como hiperativas para submetê-las à Ritalina! É também, evidentemente, o conjunto dos dispositivos políticos e judiciários já que estes últimos têm por objetivo a manutenção da ordem: uma ordem que não sustenta nenhuma configuração social que permitisse a cada um esperar ocupar um lugar... e não tentar existir tomando o lugar todo. A contenção é, enfim, a multiplicidade dos sistemas de localização, de controle, de classificação e de aprisionamento.

Organizadores zelosos, de direita e de esquerda, nos preparam um mundo em que a criança, reduzida a um código de barras, será, desde a mais tenra idade,

"orientada em função de suas disposições e aptidões". Assim, a seleção, antes tateante e artesanal, arrisca tomar, nos anos vindouros, uma dimensão industrial. É possível que, apesar dos sobressaltos urbanos de todo tipo, nós não consigamos escapar à triagem sistemática. Testar, avaliar, orientar, verificar, sancionar... vão se tornar – se isto já não é assim – atividades permanentes e obsessivas, na escola como alhures. Nem um distúrbio deve escapar à vigilância dos grandes organizadores da aprendizagem sob encomenda! E quando um distúrbio é localizado, ele permite ao pedagógico de se esquivar, aos educadores de se desculpar e de confiar a um exército de paramédicos uma criança reduzida a seus sintomas. Para um caso em que se esforçará de acompanhar em sua dinâmica psíquica complexa, quantos casos não terão de se contentar com um diagnóstico discutiável e com uma intervenção calibrada! Ainda bem que o efeito placebo funcione de tempos em tempos para alunos que encontram assim, simplesmente, uma pessoa a quem falar! Mas, na realidade, o que se implanta sob

nossos olhos é próximo dos piores cenários de ficção-científica.

Não se trata, por isso, de identificar todos os cognitivistas aos discípulos do Big Brother! Não é sua boa vontade, nem mesmo sua "vontade boa", que está em questão. É a banalização, em lugares comuns de uma extravagante mediocridade, de seus pressupostos metodológicos. Ninguém pode desaprovar um cognitivista por tentar neutralizar metodologicamente, para seu trabalho de pesquisa, os fatores que não relevam de seu campo de competência. Não é este o problema. O problema é quando a epistemologia do pesquisador se torna a ideologia do político. O problema é quando um procedimento cuja legitimidade no laboratório não é contestável torna-se uma religião, quando a cidade científica se entrega às manipulações da cidade mundana, quando ela organiza a confusão do mundo com o que ela decidiu ver e dizer dele.

Ora, é precisamente o que se passa hoje. Porque o cognitivismo-comportamentalismo-biologismo representa uma redução da pessoa ao que seria padronizável e controlável, ele aparece

como o quadro ideológico perfeito para a contenção das pulsões que nós mesmos desencadeamos. E sua hegemonia universitária é uma forma de consagração que não tem absolutamente nada de "científica". É um dos sintomas mais preocupantes de nossos medos coletivos. É também uma maneira de legitimar uma multiplicidade de práticas de segunda mão ou de segunda zona pelas quais os tecnocratas do trabalho educativo e social – quadros intermediários de todo tipo – se exoneram de todo verdadeiro empreendimento pedagógico: eles observam, localizam, avaliam, orientam, prescrevem, frequentemente a despeito do bom senso ou de toda forma de discernimento, enfeitando suas intuições pessoais ou seus preconceitos sociais com um falso brilho científico. O culto do critério e da cifra cumpre a função de política educativa...
 Ora, a educação para o pedagogo não é jamais redutível a uma mecânica, tão bem azeitada seja ela. Ela se joga em outro lugar, na transação dos desejos e

na temporalidade. Ela se joga na construção de situações que permitem a emergência do sujeito. O pedagogo não se prende ao que ele teria dado, já que ele permite a apropriação. Ele promove as instituições, por um lado, contra a coagulação por fusão do "capitalismo pulsional" e, de outro lado, contra a segmentação individualizante do *testing* generalizado. O pedagogo abre possíveis e passa alianças. Ele reabilita a fala que hesita, contra o imperialismo escolar e mediático do *best of*. Ele dá tempo e permite o adiamento. Ele media o corpo a corpo propondo atividades que orientam as paixões. Ele fornece ocasiões para metabolizar sua própria violência. Ele partilha uma cultura que, modestamente, religa o mais íntimo ao mais universal... sem brutalizar ou manipular o outro. Contrariamente ao cognitivismo e a seus zeladores de todos os lados, ele não pretende fazer milagre. Deus nos guarde, além disso, dos milagristas. Eles são, propriamente falando, perigos públicos!



Publicado com a amável autorização de Jacques Alain-Miller, a quem agradecemos.

*Tradução: Bernadete Carvalho
 Revisão: Célso Garcia*

LABORATÓRIO ALEPH: PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

UM BREVE ESPAÇO DE CONCLUSÃO

O laboratório de investigação, sobre o fracasso escolar, orientado pelo CIEN, formou-se a partir das experiências advindas de encontros com educadores em escolas do município do RJ e de intervenções com adolescentes em escolas particulares. Desse significante apreendemos que a interdisciplinaridade era a base de nossa pesquisa e que operávamos a partir do "não-saber" de cada campo.

O QUE CONSEGUIMOS PRODUZIR?

Durante dois anos de conversação constatamos que o fracasso escolar, como "sintoma necessário" se impunha no dia a dia de cada um de nós do laboratório. Aliás, esse foi o seu primeiro nome: "Nós da Escola", mas logo recebeu nova nomeação⁽¹⁾, componentes e significantes. Tratava-se de outro laboratório? Sim e ele foi re-fundado, passou a chamar-se

Aleph, o que deu uma orientação diferente à conversação.

Como produto do laboratório apresentamos trabalhos⁽²⁾ e publicamos textos que se depositaram como restos de nossa experiência. Muitos impasses e paradoxos se apresentaram. Recorto a tensão entre o ineducável e o educável, presente em todo ato educativo. Verificamos que o S1, que rege as instituições escolares, foi muitas vezes furado pelo S1 do sintoma, na discussão de cada caso, onde fracassavam as políticas educacionais na *polis*. Recorto uma "vinheta prática"⁽³⁾ trazida por um dos membros do laboratório, que dá um testemunho sobre esse fato: Dizem os professores de uma escola: "Nos Conselhos de Classe, nunca temos razão. Somos depreciados e obrigados a aprovar os alunos". E ninguém se espanta com situações como a de uma professora espancada, ou outra que recebe como resposta um palavrão. Na conversação abre-se espaço para discutir a violência banalizada, incorporada à rotina institucional. Uma professora propõe criarem

um documento que passe a reger a escola, "não dá mais para chamarmos o guarda municipal a cada problema". Outra se oferece para dar plantão e conversar com os alunos, um a um. Uma frase chama atenção: "o fracasso escolar é um problema de marketing. Estamos vendendo gelo para esquimó. O que os alunos querem aprender não é aquilo que ensinamos..." Nesse depoimento ouve-se o discurso do "mestre contemporâneo"⁽⁴⁾ regendo a educação. A intervenção do psicanalista foi recortar, com os educadores, os "pontos de fuga" entre o aprender e o ensinar.

Da questão crucial – fracasso escolar – trabalhamos orientados pela lógica do indecidível. Não sendo possível dizer que há uma etiologia verdadeira ou falsa sobre as suas causas, pensamos pela indecibilidade – definida por Lacan na relação do impossível com o contingente –, dar um tratamento possível ao real do sintoma. Essa vertente vem na contracorrente da demanda dos educadores, por uma teoria que dê respostas, pois para alguns: "a questão é soci-

al"; "o ponto cego está na precariedade da formação do educador"; "é consequência da política da direção da escola"; "são problemas familiares". O que *não cessa de não se escrever**, o real impossível pela via da contingência, da lógica do *não-todo*, *pode cessar* abrindo novas formas de ensinar e aprender. Como testemunho temos um caso trabalhado no laboratório, de um menino que carregava no seu fracasso escolar o significativo *esquisito* e que no encontro com um psicanalista descobre, na língua espanhola um outro sentido: raro, único. Era *esquisito* ele ter êxito quando só esperava fracasso.

No momento de concluir posso inferir que algumas mudanças operam em cada um de nós do laboratório e nas nossas práticas. Uma psicopedagoga começa a sua travessia guiada pela orientação lacaniana; outra se aventura no ato de alfabetizar e se pergunta sobre o infantil, no trabalho com adultos; outra que faz capacitação de professores descobre que, por situações contingentes, algumas crianças aprendem a usar computador no momento que o professor desiste de ensinar. Ainda estamos no tempo para compreender pós-conclusão. O que está se depositando dos *nós* do fracasso escolar é a

passagem do "não saber o que fazer" para "pelo não-saber... fazer algo."

Ruth Helena P. Cohen
Responsável pelo Laboratório

⁽¹⁾ Mudou de nome em virtude de uma revista homônima que circula na cidade.

⁽²⁾ Trabalho apresentado no último Encontro Americano, publicações em Latusa e na revista Nós da Escola, da SME.

⁽³⁾ Termo usado por Lacadée em CIEN-Digital n. 2.

⁽⁴⁾ Referência ao discurso capitalista.

[1] Conceito criado pelo matemático Gödel e utilizado por Lacan em muitos momentos de seu ensino.

[2] Vide [www.http://projetoaleph.com.br](http://projetoaleph.com.br)

LABORATÓRIO INTERVENÇÃO DO POÉTICO NA ESCOLA

UM IMPACTO NOVO

O laboratório muda de escola, muda de bairro. Nós nos perguntamos, inicialmente, se essa mudança trará o mesmo impacto que a proposta inicial de introdução do poético, como ponto de provocação para a expressão do sujeito.⁽¹⁾

O projeto é deslocado da comunidade da periferia no Complexo da Maré no Rio⁽²⁾, onde permaneceu até 2006, e onde sua proposta de laboratório iniciou-se com o nome de "Maré

Poética", tendo ali seu reconhecimento assegurado, quando, então, o grupo de pesquisadores (articulados ao programa de pesquisa da Universidade Veiga de Almeida – UVA) buscou, já com sua nova designação e articulação com o CIEN, instalação em uma nova escola pública, agora situada em um bairro de classe média também no Rio de Janeiro.

Por um lado, é ótimo conhecer uma comunidade nova, conhecer sua diversidade e, ao mesmo tempo, verificar essa precariedade do sujeito na pós-modernidade, sua causa, seus

efeitos; por outro, há uma outra constatação: o laboratório terá que conseguir se infiltrar aos poucos, recomeçar de certa forma, pois sua proposta é nova ali, e só a prática poderá conquistar novamente seu reconhecimento entre dois times que, em geral, se formam nas escolas: aqueles que estão contra a estrutura pedagógica vigente e os que estão a favor. Os componentes do laboratório propõem uma reflexão sobre as imposições do sistema educacional e sua autocrítica, pela intervenção do poético,

com a responsabilização dos sujeitos por esses atos.

Realmente, o trabalho anterior era bem marcado pelos limites de uma só comunidade, onde havia uma identificação do sujeito com sua paisagem social e geográfica dando origem à primeira nomeação do laboratório: "Maré poética". Surge então um dado inesperado, marcando, forçando um novo espaço de reflexão, na percepção de que agora são várias comunidades periféricas que lutam para conquistar seus espaços, para afirmarem sua identidade, havendo um elemento complicador: a inclusão de sujeitos originados da classe média baixa (o que marca mais uma diferença com relação à comunidade anterior na Maré). Aqui é a periferia que se impõe ao "centro" e essa comunidade nova, incluindo a classe média baixa, procura por um nome ainda pois é, enfim, a diversidade propriamente. Ou seja, esse novo lugar em que reiniciamos o laboratório impõe uma reflexão também sobre esse novo espaço e o uso de novas estratégias, que encontram-se ainda em curso, tanto em sua vertente teórica, quanto prática...

Será possível o reconhecimento naquela nova comunidade escolar? Essa era uma questão pendente na estruturação inicial do trabalho prático de oficinas de poesia e pequenos grupos para conversação com alunos que apre-

sentam obstáculos na aprendizagem e se tornam, depois de algum tempo, aqueles que vão à escola porque lá é um lugar de encontro com seu grupo e de "novidades". Sujeitos que estão sempre provocando os colegas e professores, criando situações de tensão e violência entre eles. Alunos na faixa de 13 a 15 anos que já revelam, muitas vezes, uma marginalidade social ("– O meu negócio é esse" – Disse um deles com três celulares novos na mão" – Enquanto uma "menina" de 15 anos alardeia sua "profissão" de prostituta durante a aula). Como pensar aí o poético? Procura-se por variações no trabalho e também outras soluções com os novos componentes do laboratório, como um professor-músico que deseja realizar oficinas de ensino da Língua Portuguesa através da palavra poética no rap e Hip-hop.

O trabalho com o rap e Hip-hop, que foi interrompido por dificuldades em sua autorização sem o responsável do laboratório (em licença médica), prosseguirá a partir das possibilidades dos encontros já previstos com os jovens neste ano.

Considere-se ainda outro fato complicador: a prefeitura decidiu implantar, no ano de 2007, sem uma fase prévia de esclarecimento e preparação dos professores, uma nova estrutura pedagógica formada por ciclos⁽³⁾, substituindo o sistema por séries que submetia o aluno à

avaliação anual e à reprovação. Isso confundiu professores e alunos, gerando a difusão e protestos contra a "aprovação automática". A questão é que embora, em seus fundamentos, a proposta de ciclos de ensino-aprendizagem tenha aspectos muito positivos, pois traz um encaminhamento para o problema da retenção do aluno na mesma série por anos seguidos, mostra-se, no entanto, falho ao não atender à necessidade de atendimento individualizado aos alunos com dificuldades (que é uma proposta do laboratório com o atendimento dos alunos um-a-um em pequenos grupos). Assim, o sistema adotado oficialmente não atende à realidade com 45 alunos adolescentes em sala de aula, criando um ano educacional considerado caótico por alunos e professores.

Enfim, o laboratório iniciou com sua proposta de atender alunos/sujeitos que, provavelmente no futuro, ficariam marginalizados do saber, com um trabalho através da palavra poética – seja por sua introdução, por seu resgate ou ainda pela surpresa de a escutarmos nos entre-atos, nas bordas do uso dos objetos ou das práticas de gozo – para que encontrem espaço para o desejo de saber através da conversação proposta em nossos encontros.

Apesar das barreiras burocráticas e econômicas para se instalar, pois é um trabalho de pesquisa que não tem ainda nenhuma ajuda de

*Equipe: Marilene F. Cambeiro (responsável),
Elizabeth Batista, Roberto Duque Estrada,
Andressa M. Savoldi, Livy Paixão.*

ONGs, ou estímulo da prefeitura, contamos agora com a receptividade da direção e da coordenação pedagógica da escola. Assim, embora, neste primeiro ano, tenham ocorrido tantas mudanças em sua reinstalação, o laboratório é sustentado pelo desejo de seus componentes que transmitem aqui um de seus efeitos:

"Ficou evidente, durante os trabalhos realizados, que tanto sua condição social como seu baixo desempenho nas atividades escolares a oprimem. A prática da linguagem poética, no entanto, lhe deu oportunidade de se ver como sujeito; angariou as atenções para si ao representar, juntamente com duas colegas, o poema As borboletas, de Vinicius de Moraes. E, a partir daí, passou a frequentar a biblioteca da escola e

não opôs resistência à participação nos encontros propostos. Se estes encontros não trouxeram resultados concretos em termos de Língua Portuguesa, ao menos abriram um espaço para expressão dos alunos, favorecendo o trabalho do professor."⁽⁴⁾

O desejo de ler mais e de saber mais dos alunos e a possível expressão da demanda no diálogo com os professores e a escola, confirmados por outros professores da escola, no reinício do laboratório (em formação), fazem com que seus componentes persistam investindo e intervindo com o poético.

*Marilene F. Cambeiro
Responsável pelo Laboratório*

⁽¹⁾ Embora não se possa falar nessa produção como o efeito principal do poético, de "alíngua", mas sua instrumentalização para tal.

⁽²⁾ Por questões ligadas às relações do grupo de pesquisadores com a estrutura administrativa do Município.

⁽³⁾ No ciclo, a avaliação se dá de três em três anos de acordo com um ciclo previsto de desenvolvimento intelectual da criança, considerado através da faixa etária.

⁽⁴⁾ Trabalho realizado em um grupo pela componente do laboratório, também pesquisadora da UVA, Elizabeth Batista, que relata o atendimento específico de uma aluna.

LABORATÓRIO "O IMPERATIVO DA INCLUSÃO ESCOLAR"

PROFESSORA C. E O IMPERATIVO DA INCLUSÃO ESCOLAR: OS IMPASSES DE UM LABORATÓRIO

Em meados do ano passado, teve início, em um dos CAPSi da cidade de São Paulo, um projeto de apoio à inserção escolar dos seus pacientes. Até o momento, esse projeto tem consistido na realização de encontros quinzenais com professores das escolas vizinhas que

estejam interessados em discutir as possibilidades e os limites da inclusão escolar.

Duas componentes de nosso Laboratório fazem parte da equipe que elaborou e implementou esse projeto. Foram elas que trouxeram, para as nossas discussões, o "caso" da professora C., que, em um dos primeiros encontros no CAPSi, disse que precisava falar de um aluno "hiperativo" que a estava "enlouquecendo". A professora se queixou, entre outros

aspectos, do fato de que esse menino, contrariando suas orientações, não devolvia as atividades realizadas em sala de aula, mas guardava-as na mochila e as levava embora. Isso a "enlouquecia" porque, em sua opinião, sem esse material arquivado não conseguiria avaliar os progressos do aluno. Uma das participantes do Laboratório do CIEN, formada em pedagogia, sugeriu que a professora C. tentasse dar duas versões de uma mesma atividade a esse meni-

no, explicando-lhe que poderia levar uma delas para casa, mas que a outra precisaria ficar na escola.

Essa sugestão, no âmbito estritamente pedagógico, foi uma tentativa de deslocar a demanda dessa professora, que começou a participar dos encontros no CAPSi por causa da suposta possibilidade de pedir que o aluno em questão (paciente desse CAPSi), tivesse a sua dose de medicação aumentada, já que, segundo ela, ele ficava "calminho" enquanto estava sob efeito dos remédios.

Porém, a sua resposta a essa e a outras sugestões, feitas ao longo dos encontros, foi: "Não posso fazer isso; afinal, tenho que tratar a todos [os alunos] igualmente". A professora C. continuou insistindo na necessidade de aumento da medicação.

Essa situação tem nos mostrado que o imperativo da inclusão escolar, regida pela lógica do *para todos*, tem feito complemento à lógica hegemônica da sociedade contemporânea, que é a lógica da universalização dos modos de gozo que implica na supressão das diferenças. Não podendo expulsar de sua sala de aula aquele aluno que, com sua diferença, traz tanto incômodo, a professora C. (assim como muitos outros educadores) demanda por uma medicação que o "normalize". Desse modo, o que constatamos é que esse imperativo da inclusão

embute uma exclusão que se dá no interior do próprio dispositivo escolar, que, como constatam Aromí, Nuñez e Tizio, vem substituindo as velhas formas de expulsão.⁽¹⁾



Porém, quanto mais o empuxo universalizante se acentua, as diferenças irredutíveis se tornam mais resistentes e, portanto, mais insuportáveis, dando origem a novas formas de exclusão. É a confirmação, no âmbito educacional, da predição feita por Lacan em 1967, de que a tentativa de homogeneização dos modos de gozo produziria uma "ampliação cada vez mais dura dos processos de segregação".⁽²⁾

O que temos procurado investigar, neste Laboratório, são as possibilidades de intervenção, sob a orientação da prática interdisciplinar do CIEN, sobre esses efeitos de segregação. Essa

questão, colocada desde a criação de nosso Laboratório, tem sido relançada nas discussões sobre a professora C., que se manteve, até a finalização do ano letivo, na mesma posição. Nenhuma das intervenções possibilitou que algo da singularidade de seu aluno fosse levada em consideração. Esse é o impasse sobre o qual nos temos debruçado: de que posição pode o participante de um Laboratório do CIEN intervir nesses casos? Será que, na tentativa de não colocar a psicanálise como um saber-todo que pudesse responder aos questionamentos da professora, não se erigiu um outro campo de conhecimentos (no caso, a pedagogia) como esse saber-todo? Ou seja, será que o que faltou foi dar sustentação a um lugar vazio, um lugar de não-saber?

Dessas questões, esperamos extrair consequências tanto práticas quanto teóricas, de forma a contribuir para o avanço das discussões sobre os fundamentos do CIEN.

Nanci Mitsumori
Responsável pelo Laboratório

⁽¹⁾ AROMÍ, A.; NUÑEZ, V.; TIZIO, H. Tratamiento de la diversidad, ¿tratamiento de la segregación? *El Niño*. Revista del Instituto del Campo Freudiano. Barcelona: Prodisa, n. 6, 1999.

⁽²⁾ LACAN, J. Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola. Outros Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003. p. 263.

DO ATO DE MEDICAR À NOMEAÇÃO DE UM SINTOMA

Na clínica atual, o paciente se apresenta a partir das últimas reportagens da revista semanal, do *best-seller* do momento que trata deste ou daquele transtorno, com as referências da *homepage*, que constituem as novas formas de estar no mundo, consumidos pelo excesso de objetos encontrados no mercado. Da mesma forma, os critérios diagnósticos pela *Classificação Internacional de Doenças, CID 10*⁽¹⁾, ofertam grande número de diagnósticos e, conseqüentemente, de psicofármacos, que se inscrevem como verdadeiras pílulas da felicidade.

Aliado ao imperativo dos Transtornos de humor, da generalização das depressões inscreve-se o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH – os ditos hiperativos, ou hipercinéticos, que definem o mercado de consumo do psicofármaco metilfenidato ou mais provavelmente o inverso, quanto maior a efetividade do marketing mercadológico maior

a presença do diagnóstico de TDAH a ser ofertado à criança, pais e escola que se apropriam de forma inadequada do saber ofertado pela neurociência contemporânea.

Novos significantes-mestres são ofertados ao sujeito para quantificar seu mal estar. Como fazer frente às atuais classificações psicopatológicas que enfatizam a clínica dos transtornos e define, por conseqüência, o ideal de tratamento – seja medicamentoso, seja cognitivo comportamental, técnica que forluciu o sujeito? Atualmente, há gerações de antidepressivos, como há gerações de computadores. Dessa forma, o medicamento, hoje, é onipresente, transforma a clínica (LAURENT, 2000)⁽²⁾. O desafio é saber não se opor à prescrição medicamentosa, mas mantê-la como auxiliar do essencial ao discurso analítico. Ou seja, que o medicamento não seja um instrumento que faz-falar, mas que seja parceiro do faz-falar,

campo possível ao trabalho analítico (LAURENT, 2000), sobretudo com a criança. A psicanálise possibilita, assim, seja ao pediatra, neurologista, psiquiatra, psicólogo, educador e profissionais afins –, interrogarem-se sobre a singularidade da criança.

Ana Maria Costa da Silva Lopes

⁽¹⁾ Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID – 10: Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas – Coordenação da Organização Mundial da Saúde. Tradução de Dorgival Caetano. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

⁽²⁾ LAURENT, E. *Como engolir a pílula?* Publicado originalmente em AMP: Congresso de Buenos Aires, 14 jul. 2000. Tradução de Sergio de Mattos. In: Clique n. 1. Belo Horizonte. 2002, p. 25-36.

RESENHAS

SANTIAGO, ANA LYDIA. A INIBIÇÃO INTELECTUAL NA PSICANÁLISE. RIO DE JANEIRO, JORGE ZAHAR EDITOR, 2005.

A autora discorre um extenso estudo ao investigar a evolução dos conceitos relacionados ao fracasso escolar, articulando a prática clínica aos processos educativos desde o ponto em que a debilidade mental aparece na junção da psiquiatria com a pedagogia, até a abordagem da clínica psicanalítica. O valor deste estudo é inestimável nos tempos de hoje em que o diagnóstico generalizado de dificuldades escolares atinge de um golpe só um número alarmante de crianças, onde as práticas de abordagem e tratamento tendem sistematicamente à exclusão do sujeito. Ana Lydia Santiago faz, a este respeito, uma crítica contundente possibilitando-nos uma reflexão sobre as questões diagnósticas. Assim como alerta-nos sobre as limitações dos métodos psiquiátrico-pedagógicos

calcados na idéia do déficit intelectual, seja por causas orgânicas ou "puramente comportamentais" e que, portanto visam à reeducação do aluno.

"É a análise das dificuldades escolares, sustentando-se no discurso científico, que vai situar os fracassados em uma posição de objeto de conhecimento, marcá-los por um ato diagnóstico que, embora se mostre oscilante entre "patologia" e uma "disfunção", não vacila em prescrever um déficit."

É, portanto, apontado o paradoxo do ideal educativo de readaptação, que associado ao discurso científico ao prescrever o déficit segrega, legitimando a exclusão dos alunos e dos sujeitos "como efeito da nomeação do fracasso".

Do conceito de debilidade mental ao da inibição intelectual em Freud e Lacan, o presente estudo demonstra como podemos conceber os problemas e estagnações do processo de aprendizagem, e o tratamento analítico da inibi-

ção intelectual. A partir disto fundamenta a necessidade muitas vezes deste trabalho para a transformação da queixa escolar em um sintoma analítico.

São analisadas as formas sintomáticas do sujeito em relação ao saber, em contra ponto aos critérios discriminativos e segregativos das nomeações dos sujeitos por seus sintomas que se referem aos impasses de aprendizagem, analisados e descritos como reforçadores da "cola" dos sujeitos aos nomes que lhe são imputados pelos modelos educativos e psicológicos. As diferentes manifestações da inibição intelectual são apresentadas e demonstradas com exemplos clínicos claros.

Ao percorrer os elementos conceituais em Freud sobre a inibição, a autora destaca como as disfunções intelectuais podem surgir nas diferentes estruturas clínicas. Em Freud a máxima do "impossível de educar" é abordada sob o aspecto pulsional e de autopunição, em jogos casos em que a função intelectual é inibida

como resposta do sujeito ao mal estar em relação à questão sexual. Em Lacan a definição da debilidade é tratada como um "mal estar em relação ao saber".

A prática que a autora defende é a que considera a subjetividade e a implicação do sujeito/aluno em suas queixas ou sintomas. A proposta é de uma prática diferenciada, de um diagnóstico clínico pedagógico, onde o sujeito está incluído na avaliação, como sujeito e não como objeto de múltiplas intervenções generalizadas previstos pelos modelos adaptativos. Uma intervenção que inclua a ótica da psicanálise é proposta para intervir junto à criança que apresenta dificuldades de aprendizagem.

Por Teresa Pavone

COHEN, RUTH HELENA PINTO. A LÓGICA DO FRACASSO ESCOLAR: PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO. RIO DE JANEIRO: CONTRA CAPA LIVRARIA, 2006. 189 P.

O livro está dividido em três capítulos e contém um eixo central de leitura: a tensão entre o educável e o ineducável e os modos de tratamento dessa tensão, seja por uma lógica universal ou por uma lógica contingente. Traz ainda uma importante contribuição para o campo educacional ao demonstrar que o ineducável, como aquilo que *não cessa de se escre-*

ver, concerne ao real pulsional do sintoma fracasso escolar, responsável pela sua insistência que faz obstáculo ao cumprimento das exigências e ideais educativos.

No primeiro capítulo, a autora discute o tema do fracasso escolar em uma perspectiva histórica fazendo um retorno à educação grega. Demonstra como a tensão entre o educável e o ineducável, representado pelo campo das paixões, já se fazia presente nas preocupações desses educadores. Eles visavam domar as paixões dos jovens que poderiam colocar em risco o seu ideal educacional.

Com o advento da modernidade e dos novos modos de produção capitalista e da globalização uma nova lógica se introduz na educação: a lógica do universal *todos iguais*, que se por um lado, representa o ideal democrático, por outro, representa também uma temível face da segregação.

Discute como o crescente fracasso escolar denuncia o engodo de uma educação baseada nessa suposta igualdade.

Diferentemente da interpretação que impetra na modernidade, que tende a reduzir os impasses com o saber a transtornos os mais diversos, propõe a leitura do fracasso escolar como uma resposta subjetiva ao Outro, encarnado pela escola.

Essa leitura que visa o particular de cada caso é desenvolvida no segundo capítulo. O fracasso escolar, tanto em sua vertente de sintoma, quando mais arraigado, quanto na vertente de inibição, como tensões passageiras, pode revelar um mau encontro do aluno com as diferentes encarnações dos ideais educativos na cultura. Além disso, busca demonstrar o funcionamento do fracasso escolar com base no conceito de indecível, do matemático Kurt Gödel (1931), e das categorias de necessário e contingente.

Propõe que o fracasso escolar, em sua dimensão de necessário como aquilo que *não cessa de se escrever*, possa ser tratado pela lógica do contingente. Cada sujeito tem sua gramática própria e manter um espaço de indecidibilidade para a etiologia desse fracasso é contrapor-se a uma explicação de base universal e generalizável. Desse modo, torna-se possível o tratamento singular, do caso a caso, que leva em consideração a contingência educacional. Trata-se, portanto, de incluir no campo educacional a dimensão do impossível *saber igual para todos*, como nos diz a autora. O real, o ineducável, o irredutível, o que não pode ser domando, encontra na repetição sintomática do fracasso escolar um modo de se escrever, fazendo obstáculo a uma educação toda.



No último capítulo, a autora descreve e discute os resultados de um estudo de campo que revelou como o ideal unificador de aceleração da aprendizagem resultou em mais fracasso e que, a despeito de todos os métodos empregados para combatê-lo, a escola e os sujeitos vivem as contingências de bons e maus encontros que podem resultar em sucesso ou em fracasso escolar.

Portanto, o livro revela que é possível tratar o fracasso escolar pela lógica contingente,

renunciando a verdades generalizadas e unive-salizantes. Ao contrário do que impera na lógica universal do *para todos*, o desrespeito à particularidade somente aumenta a tensão entre o educável e o ineducável.

Por isso e por muito mais, trata-se de um livro que interessa tanto a educadores quanto a psicanalistas que buscam um modo de entender o fracasso escolar pela via do sujeito e de seus impasses singulares com o saber.

Por Margaret Pires do Couto



AÇÕES EDUCATIVAS EM AMBIENTE DE CONFLITOS – RISCOS E CERTEZAS – REFLEXOS NA VIDA EM SOCIEDADE E O FILME “BANG BANG VOCÊ MORREU”

Quando as propostas educativas não são antecipadas de um correto diagnóstico da situação-problema, a possibilidade de a intervenção posta em prática atingir o resultado

esperado situa-se no plano das incertezas, isso quando não potencializam o conflito.

Com a idéia de discutir fórmulas de intervenção adotadas por conflitos surgidos em ambiente escolar, tema da película “Bang Bang Você Morreu”, do diretor Guy Ferland, o Laboratório Medidas de liberdade e Responsabilidade – JIJ – CIEN, propôs-se a analisar os efeitos educativos alcançados, diante das ações postas em prática.

A pretensão fora a de entender como conflitos escolares se reproduzem no ambiente da sociedade e qual seria a melhor maneira de realizar as intervenções necessárias, a partir das experiências proporcionadas pela película. A temática do filme aborda violência relacional em ambiente escolar. Não há envolvimento com drogas, nem ambiente de miséria. A violência surgiu espontaneamente, pelas relações

interpessoais e pela forma de atuação da escola.

Um aluno da escola, Trevor, aparentemente sem razão, ameaça detonar uma bomba e destruir o time de futebol da escola. Diante desta situação-problema, a escola age rápido. Com uma direção bem intencionada, elege-se como principal política da escola a "tolerância zero". Para isso é instalado um detector de metais a fim de evitar entrada de armas na escola. Por meio desta ação esperava-se evitar novas ameaças no ambiente escolar.

Embora bem intencionada, a direção não se ocupou em entender o porquê de Trevor, antes, um aluno de ótimo aproveitamento, vir a transformar-se no "adolescente bomba" da escola. Não percebeu sequer que artefatos de explosão, em regra, não se utilizam de metais. O material é a pólvora e o plástico.

Apesar da política, os conflitos entre Trevor e o grupo de jogadores se intensificam. E o grupo ganha mais força e confiança para impor seus métodos a todos da escola. Não se poderia esperar outro resultado: sem uma intervenção eficaz da escola houve reação que, por muito pouco, não seria uma tragédia. A natureza da reação foi típica de quem está acuado, mais violência e agora com armas de fogo.

Aliados com a postura da escola e a cobrar ainda mais rigidez, apresentam-se as famílias

dos demais adolescentes, o corpo docente e a própria família de Trevor, incapaz de compreendê-lo e de ouvi-lo. Trevor é um filho sem diálogo com os pais. Na família só há espaços para cobranças.

Trevor se vale de uma filmadora, que usa para registrar toda sorte de violências da qual é vítima e que outros alunos também são vítimas. Num contexto de "pensamento único" surge o professor de teatro Sr. Duncan, que identifica em uma peça um meio de ajudar Trevor. A peça trabalha a violência simbólica nos seus limites. Contra essa iniciativa se voltam quase todos, pois, o professor queria ensaiar e apresentar a peça de nome "Bang Bang Você Morreu". É proibido de fazê-lo. Novamente, não há espaço para o diálogo. A apresentação da peça foi vetada pela escola e pelas famílias, muito embora ninguém a houvesse lido. A peça é condenada de plano, bastou o nome para que certas fossem instaladas.

A película se encerra, porém, com a realização da peça, com Trevor no papel principal e sem o desfecho trágico. A escola, professores, alunos e as famílias se fazem presentes e compreendem a idéia proposta. É a catarse a proporcionar a necessária transformação positiva para o crescimento da pessoa humana e da sociedade. A peça procura mostrar as consequências do fazer humano no plano simbólico.

A discussão do laboratório tratou de abordar as ações educativas adotada pela Escola, pelos professores, pelos pais e a forma de agir dos adolescentes diante da violência relacional. No trato especialmente com o adolescente as intervenções num ambiente de conflitos podem tanto armar quanto desarmar "bombas humanas". O principal objetivo foi trazer a discussão do tema para a nossa realidade e extrair um princípio fundamental para qualquer êxito de intervenções educativas: compreender, com segurança, o problema e eleger, também com segurança, uma forma correta de atuar, com a proposta de criar condições mínimas para nutrir a esperança de alterar o curso da realidade, quando inúmeros adolescentes vivenciam conflitos, recorrem às armas e vão ao ato final. O que a película mostra, com clareza, é que essa é a tarefa mais difícil de encontrar e de fazer com o outro se convença desse acerto. Para transformar o ser humano é preciso também nos transformar e melhor entender as nossas certezas.

O Laboratório Medidas de Liberdade e Responsabilidade – JIJ – CIEN recomenda a película como forma de exercício da autocrítica de nossas práticas.

José Honório de Rezende

INVENÇÃO DE LUGARES PARA A PALAVRA: UMA MEDIDA QUE CIVILIZA A PULSÃO DE MORTE

"... se vós me quereis de um puro nada contendor, não quero nenhum locutor além de mim. Pelo que sei, responde a propósito quem com zero retruca também... Se ao nulo me fazeis chamada, respondo como? Calar-me-ei!"⁽¹⁾

O laboratório *As Medidas de Liberdade e Responsabilidade* vem discutindo as medidas adotadas pela justiça, educação, saúde e ciência às crianças e adolescentes em conflito com a lei. Essas discussões possibilitam-nos verificarmos como o jovem responde ao que lhe é imputado pelo Outro. Suas respostas são índices de uma responsabilização – ou não – por seus atos.

Muitas são as medidas que nossa civilização atual tem adotado para tratar e prevenir a violência, visando garantir a segurança do cidadão. As medidas de segurança tornaram-se uma das prioridades e preocupações nas ações políticas e sociais.

Algumas delas se apóiam nas técnicas da ciência que classificam e quantificam o mal-estar contemporâneo. Recursos são destinados para pesquisas universitárias "sob a máscara para velhas práticas de extermínio e exclusão", que procuram encontrar a "base para a violência, a partir de estudos e mapeamentos de

ressonância magnética no cérebro de adolescentes infratores para analisar aspectos neurológicos que seriam causadores de suas práticas de infração que nos remete às mais arcaicas e retrógradas práticas eugenistas do início do século XX."⁽²⁾

É o fascínio de um saber colocado em série que se prolifera em nossos dias reduzindo o homem a uma máquina ou ao expurgo desta.

Não podemos deixar de evocar Bauman, em *Modernidade e Holocausto*, onde nos precisa que:

"Veio à luz o potencial mortífero dos princípios e conquistas mais reverenciadas da ciência moderna. A emancipação da razão face às emoções, da racionalidade ante as pressões normativas, da eficiência em relação à ética era o lema da ciência desde os primórdios... o papel sombrio e ignóbil que a ciência desempenhou na continuidade do Holocausto foi direto e indireto".⁽³⁾ (BAUMAN, 1989, p. 133)

Ao discutirmos, no Juizado da Infância e Juventude (local de encontro do laboratório), o filme comentado e analisado aqui pelo juiz Dr. José Honório Resende, perguntamos-nos sobre as consequências de certas medidas adotadas quando a subjetividade de cada criança e adolescente não é levada em conta.

Ou seja, quando a criança e o adolescente não passam de objetos a serem vigiados, disci-

plinados e examinados, só se faz, por essa coerção, repercutir e reproduzir a violência. Pois, as crianças e adolescentes são abordados como "menores delinquentes" e não pela condição de sujeito – sujeitos de direitos adquirido e garantido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente -ECA. Essa nova concepção jurídica permite que seja privilegiado nas ações, "o melhor interesse da criança", pois eles são "pessoas em desenvolvimento".⁽³⁾

O filme nos ensina o quanto a medida adotada pela escola para o controle da violência, a partir de um saber prévio e rígido, de "tolerância zero", – zero à singularidade do sujeito, de cada adolescente em questão, e à particularidade do problema vivido pela instituição –, produziu efeitos catastróficos.

O aparelho, um detector de metais, colocado em funcionamento à entrada da escola dos adolescentes, procurava encontrar em seus corpos signos da violência, e não fez senão ressoá-la. A medida de detecção e prevenção da violência não colocava os jovens face à responsabilidade de seus atos enquanto sujeito. Eles não tinham que responder: eram revistados como objetos.

Esta ação não toca o ponto real da questão: o mal-estar entre os adolescentes, como nos diz Freud, "os relacionamentos mútuos"

(FREUD, ano 1929/1930, p. 105-109). Por isto não é eficaz.

No entanto, a invenção do professor – que se interroga, antes de propor uma solução – dá chances ao adolescente de ser escutado e acolhido no modo como vinha respondendo aos conflitos vividos entre os grupos. O adolescente com sua filmadora, sem dúvida já tentava tratar seu problema, captando-o em imagens; mas permanecia como um espectador da cena.

Ao encenar a peça proposta pelo professor – ao representar ao invés de apresentar-se quando ameaçara a escola com seu ato de detonar uma bomba –, pôde através do teatro, colocar sua palavra na cena, o que possibilitou responsabilizar-se por seus atos. Sua mudança de posição, frente ao grupo ao qual se encontrava identificado, fez com que intercedesse e

impedisse que “seu” grupo passasse ao ato do massacre planejado – para o qual estavam prontos a executar –, possibilitando também àqueles que eram seus semelhantes darem outra resposta.

A discussão interdisciplinar tem permitido, cada vez mais, que estudos de casos e/ou vinhetas práticas sejam espaços de reflexão sobre os usos que o sujeito faz das medidas protetivas e das medidas sócio-educativas adotadas.

Estamos no século XXI, considerado, segundo o entendimento do Dr. Geraldo Claret⁽⁵⁾, o século de consolidação dos direitos das crianças e adolescentes. Nossa pergunta no laboratório tem sido: como estar à altura de nossos adolescentes? Como lhes dar chances para lerem seus atos como letras em sofrimento, inventando lugares para a palavra? Palavras

que permitam encontrar saídas menos devastadoras, quando não mortíferas.

Cristiana Pittella de Mattos

⁽¹⁾ Agambem, G. ao citar Guilherme IX, duque de Aquitânia, em *A linguagem e a morte*, Editora UFMG.

⁽²⁾ Ver: Nota de Repúdio lançada em rede da internet por [Docentesfe] UFRGS e PUC-RS anunciam estudos “biológicos” sobre violência; 18 dezembro 2007.

⁽³⁾ Bauman, Z. *Modernidade e Holocausto*. JZE.

⁽⁴⁾ Ver tese de mestrado Cristina Sandra Pinelli Nogueira, *A questão do pai para o adolescente infrator e os impasses na transmissão do desejo*. UFMG, 2006.

⁽⁵⁾ Idem.

CIEN-Digital agradece a todos que contribuíram na elaboração deste número.

Envie-nos seu texto até 2.000 caracteres para mariarita.guimaraes@gmail.com.

Editor: Maria Rita Guimarães

Consultor: Célio Garcia

Conselho editorial: Cristiane Barreto Nápolis, Cristiana Pittella de Mattos, Ludmilla Féres Faria

Patrocínio: Instituto de Psicanálise e Saúde Mental de Minas Gerais - IPSM-MG.