

Ana Carolina Salvador Jaen

**O Professor (im) possível e seu (anti) Método: considerações sobre
Educação e Saúde Mental**

Universidade Estadual de Campinas

(Agência de Fomento – FAPESP)

2009

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

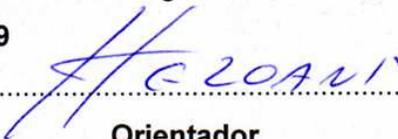
**O professor (im) possível e seu (anti) Método: considerações sobre Educação e
Saúde Mental**

Autor: Ana Carolina Salvador Jaen
Orientador: **Prof. Dr. José Roberto Montes Heloani**

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em defendida por Ana Carolina Salvador Jaen e aprovada pela Comissão Julgadora.

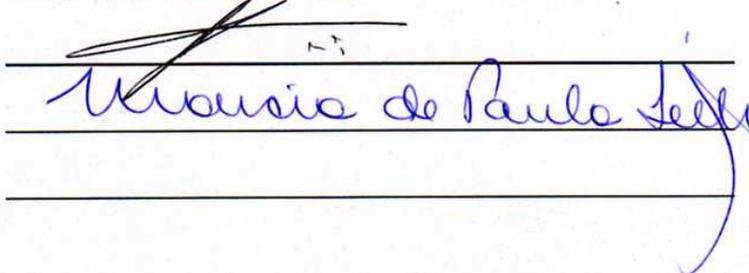
Data: **26/06/2009**

Assinatura:.....



Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



2009

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

J179p	Jaen, Ana Carolina Salvador. O professor (im)possível e seu (anti)método: considerações sobre educação e saúde mental / Ana Carolina Salvador Jaen. -- Campinas, SP: [s.n.], 2009. Orientador : José Roberto Montes Heloani. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Educação. 2. Saúde mental. 3.Método. 4. Sujeitos. 5. Psicanálise I. Heloani, José Roberto Montes. I. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	09-117/BFE

Título em inglês : The (im)possible teacher and its (anti)method : considerations about education and mental health

Keywords: Education ; Mental health ; Method ; Subject ; Psychoanalysis

Área de concentração: Políticas, Administração e Sistemas Sociais

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Prof. Dr. José Roberto Montes Heloani (Orientador)

Prof. Dr. Cláudio Garcia Capitão

Profª. Drª. Márcia de Paula Leite

Data da defesa: 26/06/2009

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : anacarinajalen@ig.com.br

Dedico este fruto a você, Fabio, meu amor, em nome de
nosso encontro, nossa escolha e nossa caminhada;

dedico meus escritos, meus pensamentos, minhas horas,
meu percurso, esperando que cada dia e cada passo
fortaleça o laço que nos une;

dedico meu amor, minha falta-a-ser, meu desejo, meus
sonhos e minha vida, porque sem você, meu querido, o
esforço perde o sentido... porque sem você, não sou.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Roberto Heloani, por ter apostado em meu trabalho e em meu potencial de realização, por sua generosidade em ouvir-me atentamente e escutar-me, por investir em minha autonomia e fomentar meu crescimento a partir de sua incansável disposição para o novo e o diferente. Obrigado por ser um mestre às antigas, iluminado, um mestre não-todo.

À Profa. Dra. Maria Lívia Tourinho Moretto, àquela que semeou a razão deste trabalho, amiga de todas as horas, conselheira, protetora, carinhosa. Obrigada pelo rigor, pela mão companheira, por acreditar em minha formação, por precipitar em mim o anseio de ser psicanalista e de transmitir o (im)possível, por nos brindar com seu saber, tão precioso e sincero, pelo olhar atento, pelo amor generoso, pelo desejo.

Ao Prof. Dr. Cláudio Garcia Capitão, pela receptividade carinhosa em participar de meu percurso desde a Iniciação Científica, por me propiciar a honra de seus comentários e sua experiência nestes campos tão árduos que são a Psicologia e a Psicanálise.

À Profa. Dra. Márcia de Paula Leite, pelas contribuições cuidadosas que fez ao ter lido meu trabalho de Qualificação, pela postura respeitosa para com meu trabalho, pelo carinho em aceitar participar da Defesa tão prontamente.

À FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) pelo fomento deste trabalho e pelo apoio contínuo ao meu percurso acadêmico, desde a Iniciação Científica.

Aos amigos Aline Santana Lasso, Desirée Bastos de Almeida, Cibele Lopes Barbará, André Luiz dos Santos, Denise Falcão Costa Coelho, Max Henrique Sadetsky, Ana Amélia Martinez Fayer e Juliana Vieira Meyer, por acreditarem que era possível, por me incentivarem nos muitos momentos de provação, por compartilharem esperanças, temores, insucessos e conquistas, pelo privilégio da amizade e da lealdade.

À Juliana Hernandez, minha analista, por sua presença atenta e carinhosa, por segurar minha mão quando é preciso, por me ajudar a levantar das quedas e discernir o momento de brindar a felicidade, por não acreditar que o quê se tem para dar é pouco, mesmo que não seja tudo, por me amparar na travessia, por me apoiar na tarefa (im) possível de cada dia.

À minha mãe, Noely, querida e companheira, que nos momentos mais críticos não me deixou esmorecer, por sua coragem, por sua força, por sua batalha, por sua sede de vida, porque me ensinou que o desejo não tem idade, porque me lançou à vida e me fez acreditar que é possível mesmo quando parece impossível, por sua fé, por sua dedicação, por seu amor singular, por acreditar em mim.

Ao meu pai, Gilberto, homem digno, por estar ao meu lado, por me estender sua mão e oferecer seu amor, por me proteger dos perigos, por nos dar o melhor de si, pelo seu sacrifício e coragem, por sua força, por ser um exemplo, por ser tão carinhoso e tão presente, pelo o que nos ensinou e ensina a cada dia, por estar vivo: obrigada pai, por ter ficado conosco!

À minha amada irmã Ana Cláudia, por sua lealdade, por seu companheirismo, por sua garra e dedicação, por ter me concedido a honra de acompanhar seu crescimento e compartilhar descobertas. Pelos conselhos, pelo carinho, pela cumplicidade dos momentos difíceis, pelas risadas e piadas dos momentos descontraídos. Por ser tão fiel, por me defender, apesar das diferenças, por seu amor.

À minha tia Hilda, pelo carinho maternal que sempre nutriu por nós, por nossas aventuras e passeios esquisitos de infância, por sua presença fiel, por seus cuidados e dedicação ao meu pai, seu irmão, por sua bondade e generosidade, por sua força de doação. Obrigada!

Aos tios queridos, Taísa, Léo e Luci, pela força, pelos conselhos sempre tão afetuosos, pela presença carinhosa, pela alegria, pelo compartilhar.

Aos primos, Bruno e Ênio, pela infância, pela amizade, pelo laço que nos une apesar da distância, pelas lembranças carinhosas, pelas descobertas e aventuras, pelas brigas e pelas gargalhadas.

Ao Vovô Salvador e à Vovó Benedicta, pais de minha mãe, e ao Vovô Raphael e à Vovó Claudina (*in memoriam*) pais de meu pai, pelo amor e carinho, por aquilo que representam, pelo exemplo de vida, por nossas raízes, nossa história, nossa luta.

Ao Fabio, meu marido, por ser quem é, por sua força e sua garra, por sua honestidade, por sua persistência apaixonante, por sua esperança consistente, por me fazer sentir que não estou só, por me dar o que não tem, por me amar e por fazer-me amá-lo profundamente.

RESUMO

JAEN, A. C. S. O Professor (im) possível e seu (anti) Método: considerações sobre Educação e Saúde Mental. 2009. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

O objetivo geral deste trabalho foi investigar as (im) possíveis relações da Educação e a Saúde Mental, tendo como objetivo específico a pretensão de saber da provável relação do método de ensino do professor universitário e o modelo de gestão da instituição em que trabalha. Esta empreitada se deu em função de nossa experiência no ensino da Psicopatologia Geral, uma das disciplinas que compõem o currículo dos cursos de Psicologia, vivência essa que nos fez observar os efeitos do ensino extrapolarem as ambições pedagógicas e tocarem o campo da subjetividade, fato que nos impulsionou à pesquisa de campo para a averiguação da hipótese de que haveria uma relação indissociável entre Educação e Saúde Mental, bem como, o contorno de um estilo de trabalho. Deste modo, entrevistamos professores universitários - responsáveis pela disciplina indicada – em todas as universidades públicas do estado de São Paulo que ofereciam o curso de Psicologia, bem como, um mesmo número de professores num mesmo número de universidades particulares, visando verificar principalmente se os efeitos que identificávamos e para os quais ainda não tínhamos um nome específico também se davam com esses professores e se poderiam ser entendidos como frutos da articulação entre Educação e Saúde Mental. Constatamos, por meio do trabalho de campo, no que diz respeito aos objetivos do ensino, a maciça prevalência de uma educação voltada para o mercado de trabalho, fato que fez clara a interferência do modelo de gestão no que concerne ao método de trabalho do professor. Contudo, o fato do modelo de gestão capitalista influenciar o método de trabalho dos professores escutados, ao contrário do que poderíamos supor, não impossibilitou a articulação da Educação à Saúde Mental, visto os professores terem, apesar disso, conservado um estilo de trabalho cujo foco é o aluno enquanto sujeito que é, denotando resistência em mercantilizar a relação professor-aluno. Deste modo, verificamos ser o professor possível aquele que busca a Educação em direção ao sujeito e faz de seu método o anti-método porque seu trabalho é artesanal, considera cada aluno como sujeito único, cada sala de aula que assume como passível de empreender uma dinâmica particular. Nestes termos, Educação e Saúde Mental caminham de mãos dadas porque não há ensino possível que não considere o sujeito.

Palavras-chave: educação, saúde mental, método, sujeito, psicanálise

ABSTRACT

JAEN, A. C. S. The (im) possible Teacher and its (anti) Method: considerations about Education and Mental Health. 2009. Dissertation (Master's degree) - University of Education, UNICAMP, 2009.

The general meaning of this work was to investigate the (im) possible relations between Education and the Mental Health, having as specific meaning the pretension to know the probable relation between the method of teaching of the academical teacher's and the model of administration of the institution in that he/she works. This taskwork felt in function of our experience in the teaching of General Psychopatology, one of the disciplines that composes the curriculum of the courses of Psychology, experience this one, that made us to observe the effects of the teaching extrapolates the pedagogic ambitions and touch the field of subjectivity, fact that impelled us to the research's field with the meaning of verify the hypothesis that there would be an indissociable relationship between Education and Mental Health, as well as, the contour of one style of work. This way, we interviewed academical teachers - responsible for the suitable subject - in all the public universities of the state of São Paulo that offers the course of Psychology, as well as, the same number of teachers in the same number of private universities, seeking to verify, mainly, if the effects that we identified and for which we did not still have specific name, if they also felt with these teachers and if they could be understood as fruits of the articulation between Education and Mental Health. We verified, through the field's work, in what concerns to the objectives of the teaching, the solid prevail of an education turned to the market, fact that made clear the interference of the administration model in what it concerns to the method of the teacher's work. However, the fact of the model of capitalist administration to influence the method of the listened teachers' work, unlike what we could suppose, it didn't disable the articulation between Education and Mental Health, sees that the teachers have, in spite of that, conserved a work style whose focus is the student while subject that is, denoting resistance in commercializing the relationship teacher/student. This way, we verified to be the possible teacher that one that looks for the Education in direction to the subject and the one that makes of its own method the anti-method because your work is handmade, it considers each student as only subject, and each classroom that assumes as susceptible to undertake private dynamics. In these terms, Education and Mental Health they walk of given hands because there is no a possible teaching that doesn't consider the subject.

Key Words: education, mental health, method, subject, psychoanalysis

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	07
Um trabalho, um árduo caminho.....	08
A escuta do depois: uma experiência.....	17
Cap. 1 Modo de Produção Capitalista e Educação: alhos com bugalhos?.....	21
1 Do sujeito e sua constituição: cultura perversa e laço social.....	21
2 Alhos com bugalhos?.....	31
Cap. 2 Educação e Saúde Mental: questão de método?.....	43
1 Educar: profissão (im) possível.....	43
2 Sujeito e Educação efetiva: é possível?.....	48
3 Aprendo porque amo, ensino porque devo: a relação professor/aluno.....	51
4 Afim, Educação e Saúde Mental, uma questão de método?.....	61
Cap. 3 Os resultados da empreitada: os apontamentos e as questões, mais ainda.....	73
1 O quê almeja aquele que ensina?.....	79
2 Gestão e Método: mera coincidência?.....	84
3 Educação e Saúde Mental: articulação possível?.....	89
CONCLUSÃO.....	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	105

INTRODUÇÃO

Em meados de 2003, envoltos nos trabalhos de graduação em Psicologia, eu e alguns companheiros de estudo, fomos surpreendidos pela possibilidade de participar de um projeto maior no que tangia ao nosso percurso de formação: assistir sujeitos em meio a sua própria *formação*.

A disciplina de Psicopatologia Geral da universidade em que estudávamos propõe como parte de seu dispositivo a realização de visitas aos equipamentos de saúde mental, oportunidade em que os alunos escutavam pessoas que porventura fossem usuárias dos serviços visitados.

A assistência referida consistia em - cada um de nós, membros da equipe, bem como, professores, reunidos aos pequenos grupos de alunos - fomentarem discussões clínicas acerca do que havia sido escutado.

O objetivo pedagógico da atividade, se assim podemos nomear, dizia respeito a propiciar que os alunos articulassem os elementos escutados às possibilidades diagnósticas condizentes à teoria apresentada em sala de aula.

Tudo caminharia a contento caso parássemos por aqui: teoria em sala de aula, ouvir pessoas, discussão de caso clínico, hipótese diagnóstica, “ponto final”. Contudo, desde que somos parte deste “turbilhão”, as coisas não têm sido assim tão simples. Daí a iniciativa de desenvolver a pesquisa cujo produto é este escrito.

Deste modo, discorreremos sinteticamente sobre a natureza de nosso trabalho na Universidade com a intenção de que o leitor possa vislumbrar o lugar do qual partiu a confecção de nossos questionamentos.

Um trabalho, um árduo caminho.

Nos cursos de Psicologia, de modo genérico, a disciplina de Psicopatologia Geral costuma ser responsável por apresentar aos alunos aspectos da constituição do sujeito e suas possíveis patologias por meio de elementos de semiologia, diagnóstica e etiologia das clínicas Psiquiátrica e Psicanalítica: paradigmas bastante distintos, apesar das convergências (Birman, 2001; Quinet, 2001). Também costumam, em muitas ocasiões, iniciar o aluno no contato com o trabalho do psicólogo naquilo que poderíamos chamar de campo da saúde mental.

Duas vertentes de trabalho – psiquiatria e psicanálise – dois modos distintos de proceder.

A primeira, pautada na observação, descrição e classificação de fenômenos, exige atenção concentrada nos aspectos que servem à investigação das funções psíquicas do sujeito ouvido. É preciso conhecer tais funções e suas operações para fazer a investigação das possíveis disfunções que o paciente venha apresentar. Demanda de quem ouve uma série de operações cognitivas, portanto de cunho consciente, racional. A direção investigativa carrega consigo toda bagagem descritiva de síndromes e transtornos prontos a serem (re) conhecidos no campo da experiência.

A segunda, cujo setting por excelência é a relação transferencial¹ e o axioma de sustentação é o Inconsciente, exige daquele que ouve posição de escuta; posição que não

¹ Por transferência citamos Freud quando afirma tratar-se das “reedições dos impulsos e fantasias despertadas e tornadas conscientes durante o desenvolvimento da análise e que trazem como singularidade característica a substituição de uma pessoa anterior pela pessoa do médico. Ou, para dizê-lo de outro modo: toda uma série de acontecimentos psíquicos ganha vida novamente, agora não mais como passado, mas como relação atual com a pessoa do médico. (...) a repetição de protótipos infantis vivida com uma sensação de atualidade acentuada” (1901 - 2002, p. 998), atravessando as diversas relações posto ser fenômeno humano que, em decorrência do inconsciente, extrapola o setting analítico. Para maiores informações, sugerimos a leitura do texto “Dinâmica da Transferência” In: Obras completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1911 - 2002.

devemos confundir com habilidade senso-perceptiva, mas entendê-la como lugar psíquico sustentado na transferência.

Vejamus por outro ângulo: Psiquiatria e Psicanálise são disciplinas dessemelhantes e exigem, cada qual, um método específico de manejo daquele que escolhe sustentar-se por tal saber.

A Psiquiatria, por ser uma disciplina médica, representa legitimamente o discurso da ciência, discurso que “prima por excluir a subjetividade tanto daquele que enuncia quanto daquele que escuta. Aí, a objetividade exigida do cientista está calcada na abolição de sua subjetividade” (Moretto, 2001, p. 62).

Ao contrário do que pode parecer, esta proposição nos indica o rigor de uma ciência que para funcionar minimamente precisa se valer do imperativo metodológico: a ordem médica deve ser seguida, em função de seu saber sobre a vida, tanto pelo médico quanto pelo paciente. Falamos de um discurso que se propõe “todo saber” e que se sustenta pela objetividade e cientificidade. “Devemos obedecer ao médico porque ele sabe o que é melhor para nossa vida” (Moretto, 2001, p. 63).

Temos como consequência que, para exercer a função de médico, o sujeito é convocado a abrir mão de seus sentimentos, qual seja, despossuir-se de sua própria subjetividade (Moretto, 2001). O médico mitiga enquanto pessoa em função das exigências do discurso da medicina.

Do lado do paciente, a mesma situação. Este, assim como o médico submetido ao “código” da medicina, é despossuído de seu sofrimento, de sua doença e de seu saber sobre a mesma (Birman, 2001, Moretto, 2001).

Contudo, podemos inferir que a exigência metodológica do discurso médico, vinda do campo conceitual, não corresponde exatamente ao que ocorre na prática. Aquilo que é negado na teoria (Simbólico), a saber, a relação transferencial que implica as pessoas do médico e do paciente, retorna na prática (Real) causando todo tipo de alvoroço e embaraço metodológico.

Assim, o “calcanhar de Aquiles” do discurso médico são os elementos “contra-transferenciais e transferenciais que correm soltos sem tratamento”, “carentes de interpretação” (Moretto, 2001, p. 63) e que aparecem insistentemente na cena médica.

Sem dúvida, somos cientes da importância crucial do método da medicina: é preciso partir de um saber prévio, proveniente de dados colhidos ao longo de séculos de estudos e experimentos, para reconhecer, a partir do discurso do paciente, sinais e sintomas que reunidos façam alusão a uma desordem conhecida, na melhor das hipóteses; isso com o fito de propor tratamento, cura e salvaguardar a vida.

Do ponto de vista discursivo, trata-se de selecionar dentre as informações fornecidas pelo paciente somente aquilo que seja signo de uma *desordem no corpo* – objeto da medicina – a saber, transformar algo que é da ordem de um saber singular num saber objetivo. Aquilo que é dito, mas não passível de ser identificado como parte do campo epistêmico médico é descartado como seu rebotalho. Como vimos, isso vale para o paciente, mas também para o médico. O subjetivo deve ser “purificado” em nome da ciência: “o discurso do doente sobre sua doença fica desacreditado, já que poderia ser contaminado pela angústia e pelo sofrimento, que o impediriam de raciocinar corretamente” (Moretto, 2001, p. 65).

Podemos imaginar o quão espinhosa se torna tal tarefa para a Psiquiatria, disciplina responsável pelo tratamento dos ditos “Transtornos Mentais”. A empreitada é a seguinte:

exigimos de uma disciplina médica que trate do mal-estar subjetivo com o mesmo método que trata o órgão doente. E a cena se repete.

Não é de se estranhar que o ensino da Psicopatologia Geral numa abordagem Psiquiátrica tenha como direção a metodologia médica tal qual descrevemos linhas acima. Isso é tão óbvio quanto necessário. Logo, o primeiro desafio dos alunos é conciliar o trabalho objetivo da observação, descrição e classificação dos sinais e sintomas, entendendo esses últimos como indicadores de uma desordem a ser combatida, tudo isso em meio a um turbilhão de identificações, contratransferência e transferência de todo tipo. A tarefa fica tanto ou mais simplista se aquele que acolhe o aluno, depois da experiência, desconsidera tal evento; e na maioria das vezes “isso que retorna” torna a ser recalçado – mandado de volta ao inconsciente - de modo a não tocar o que diz respeito à posição subjetiva do aluno na relação com os pacientes.

Ora, como vimos, tratar da posição subjetiva do sujeito não é o objetivo do discurso médico, tampouco é exigido pela direção pedagógica dos cursos de psicologia: somos cientes que tanto o médico quanto o psicólogo são dispensados do comprometimento com o próprio tratamento, no que tange a subjetividade, para se formarem e/ou exercerem a profissão. Não que a sugestão de um tratamento psicológico inexista, no entanto corrobora quem acredita ser o caminho mais acertado já que não se trata de uma exigência metodológica. De qualquer forma, a Universidade sugere outro campo que não o terapêutico, mas o da educação. Este é um assunto ao qual regressaremos mais adiante, qual seja, a (des) articulação das categorias Educação e Saúde Mental.

O necessário, neste momento, é deixar claro que o fazer do aluno de psicologia nas aulas práticas nesta abordagem, assim como do médico psiquiatra, está ajustado a um

método claro e rigoroso que pautará sua relação com o sujeito/paciente. Esse modo de sustentar a relação com o outro nos indica uma determinada posição psíquica.

Da mesma forma que o ensino de Psicopatologia Geral numa abordagem Psiquiátrica exige do aluno uma determinada posição discursiva diante do mal-estar do paciente, a Psicanálise também denota suas especificidades metodológicas.

Começemos resgatando aquilo que Freud trata em “Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise”. A tarefa do psicanalista pode parecer tanto mais árdua à medida que receba um número substancial de pessoas para tratar. Como memorizar datas, eventos, lembranças, informações relevantes no que diz respeito tanto ao diagnóstico quanto ao tratamento? A resposta é clara: “consiste simplesmente em não dirigir reparo para algo específico e em manter a mesma ‘atenção uniformemente suspensa’ em face a tudo o que se escuta”(1912, CD-ROM).

Além disso, uma das preocupações de Freud dizia respeito ao “perigo inseparável do exercício da atenção deliberada” (1912, CD-ROM): a seleção do material que o paciente apresenta, seleção esta que priorizaria um ponto específico da fala em detrimento de outro, negligenciado portanto, o que necessariamente denotaria as inclinações e perspectivas daquele que escuta. Freud é categórico quanto a isso: “ao efetuar a seleção, se seguir suas expectativas, estará arriscado a nunca descobrir nada além do que já sabe; e, se seguir as inclinações, certamente falsificará o que possa perceber. Não se pode esquecer que o que se escuta, na maioria, são coisas cujo significado só é identificado posteriormente” (Freud, 1912, CD-ROM)

Assim, podemos dizer que a regra de ouro para aquele que exerce a psicanálise corresponde à regra fundamental que imputamos ao analisante: o segundo deve falar tudo o quanto lhe ocorrer sem crítica e sem seleção prévia; do mesmo modo, cabe ao primeiro

conter as “influências conscientes de sua capacidade de prestar a atenção e abandonar-se inteiramente à ‘memória inconsciente’” (Freud, 1912, CD-ROM).

Freud nos ensina que tal posição está referida ao analista “voltar seu próprio inconsciente, como um órgão receptor, na direção do inconsciente transmissor do paciente. Deve ajustar-se ao paciente como um receptor telefônico se ajusta ao microfone transmissor” (Freud, 1912, CD-ROM).

Contudo, aquele que quiser ocupar a posição de lançar mão de seu inconsciente como ferramenta psicanalítica deve, ele próprio, preencher certas características (Freud, 1912, CD-ROM). É preciso não resistir conscientemente àquilo que foi escutado pela via inconsciente; do contrário, retornamos à posição de seleção.

De qualquer modo, Freud assinala que trabalhar nesses termos exige condição psíquica de alto grau, atingida apenas pelo que nomeou “purificação analítica” (1912, CD-ROM).

Trata-se do próprio trabalho analítico: todos aqueles que quiserem conduzir a análise de alguém deve submeter-se à própria análise; primeiro porque analisar-se corrobora com a construção do lugar do analista – lugar psíquico, por definição; segundo porque a análise do candidato à psicanalista lhe serve para distinguir aquilo que diz respeito aos seus aspectos subjetivos dos elementos concernentes à subjetividade do paciente, a saber, “toda repressão não solucionada nele (analista) constitui (...) um ‘ponto cego’ em sua percepção analítica” (Freud, 1912, CD-ROM). E quanto a este ponto cego, nada da ordem consciente, relativo à cognição ou inteligência, pode evitá-lo: livros e palestras não substituem a análise (1912).

Portanto, o sujeito não analisado corre o risco de projetar suas próprias características no campo da ciência o que, além de invalidar o tratamento, invalida a psicanálise enquanto método (Freud, 1912, CD-ROM).

Ainda nesta toada, Freud é enfático ao afirmar que o psicanalista não deve deixar-se guiar pelo próprio desejo, mas ser tolerante com a alteridade. Cada paciente tem sua capacidade de sublimação, seu tempo de elaboração e é preciso considerar o progresso de acordo com cada um, não a partir de um ideal. O paciente não deve ser “pedagogizado”. “A ambição educativa é de tão pouca utilidade quanto à ambição terapêutica” (Freud, 1912, CD-ROM).

Deste modo, ao médico psiquiatra cabe selecionar o material ouvido a partir de um saber prévio para, a partir dele, estabelecer um diagnóstico que será pautado em categorias anteriores à fala do sujeito. Já ao psicanalista cabe escutar, sem seleção deliberada, aquilo que só oferece significação a posteriori, ou seja, a construção da hipótese diagnóstica depende prioritariamente da condição psíquica do sujeito que se propõe a escutar sustentado no discurso analítico.

A elaboração diagnóstica psicanalítica é, portanto, bastante distinta da psiquiátrica. Para a Psiquiatria, o trabalho diagnóstico consiste em discernir a má operacionalização de determinadas funções psíquicas das quais sabemos ser natural - portanto esperado dentro dos padrões de normalidade – que funcionem de determinado modo, *modus operandis* este subvertido por causas das mais variadas a depender das teorias etiológicas que sustentarem o raciocínio clínico do psiquiatra.

Para a Psicanálise, dado o sujeito humano ter podido estruturar-se em função de como se constitui na relação com o Outro² – fato que faz dele não um ser de essência natural, como na Psiquiatria, mas alinhado a uma “falta-a-ser” – temos que o diagnóstico psicanalítico não descobre algo da essência e sim propicia que o sujeito crie por meio de palavras aquilo que lhe produz efeitos sintomáticos, de modo a “reconectar” o sujeito a seu inconsciente (Machado, 2001).

Logo, esta forma de operar o discurso do paciente começa desde o primeiro contato, já em entrevistas preliminares. Segundo Quinet (1991), retomando Freud e Lacan, existe um tempo de trabalho antes da análise propriamente dita, tempo este que será imprescindível para que o sujeito trabalhe.

Nas entrevistas preliminares a “regra de ouro” deve ser mantida: analista em posição de escuta, munido de atenção flutuante e inconsciente a postos; analisante, associando livremente, o quanto puder.

Sendo assim, as entrevistas preliminares podem ser compreendidas como uma análise, pois exige atenção flutuante e associação livre, qual seja, o método é mantido rigorosamente; todavia, não se trata da análise propriamente dita pois as entrevistas preliminares indicam o momento de estabelecimento de diagnóstico, de retificação do sujeito diante de seus sintomas, queixas e inconsciente, bem como a construção do sintoma analítico, a saber, a transferência (Quinet, 1991).

Portanto, quando do ensino da Psicopatologia Geral exigimos dos alunos que estabeleçam uma hipótese diagnóstica em Psicanálise, não podemos desconsiderar aquilo que Freud indicou como sendo “condição psíquica de alto grau” (1912, CD-ROM).

² Outro é um conceito da psicanálise de orientação lacaniana; lê-se grande outro, e indica de modo geral o tesouro de significantes, as palavras, as marcas culturais e civilizatórias, o conjunto de símbolos herdados a partir daquilo que nos é transmitido por nossos semelhantes via linguagem.

Entretanto, como considerar o método psicanalítico num curso de formação para psicólogos? Afinal não falamos da formação do analista. Mesmo não se tratando da formação de analistas, exigimos dos alunos uma construção que só é possível a partir de uma determinada posição psíquica, posição que estará intimamente imbricada à relação que este aluno estabelece com o saber e com o outro que escuta.

Daí o engodo: a formação em psicologia passa comumente pelo ensino da Psicopatologia em suas duas abordagens epistemológicas, Psiquiatria e Psicanálise. Como vimos, no que concerne à Psiquiatria, o aluno é sustentado por um saber prévio que se propõe legítimo em relação ao saber do sujeito que fala. Protegido pelo discurso científico, o aluno realiza seu trabalho diagnóstico, na maioria das vezes, sem muito desgaste.

Nada parecido com o que encontramos nos trabalhos no âmbito da Psicanálise. Em meio às expectativas universitárias de fornecer ao aluno o conhecimento necessário para que possa atuar profissionalmente, vamos de encontro com a necessidade de fazê-lo deparar-se com um outro “tipo de saber” do qual não se sabe a não ser no tempo de depois da experiência da relação com o paciente, como nos ensina Freud.. E mesmo assim, um saber não todo, posto que o Real - esta parte da experiência humana indizível, inominável e soberana - surge para não se inscrever. Há sempre algo da experiência que não conseguimos transpor em palavras por mais que tentemos.

É preciso destacar, ainda, a Universidade como o lugar específico do saber prévio; se caminhamos rumo à Universidade é com objetivo de beber dessa fonte. O engodo da Psicanálise na Universidade, portanto, é propor aquilo que parece ser da ordem de um paradoxo: é preciso *muito saber* para que *se saiba* que *não sabemos* nada *a priori* sobre o sujeito que está em nossa frente; mesmo que seja possível, a partir da escuta, vir a saber desse que nos fala, se tratará sempre de um saber incompleto, posto que nosso acesso ao

outro é sempre limitado. Entre um ser humano e outro existe a linguagem e sabemos ser toda relação humana permeada pela palavra que, por definição, não é a coisa em si, mas sua representação. Isso por si só já nos indica a limitação estrutural do saber.

Daí, como articular as ambições pedagógicas da Universidade, que por excelência é o lugar do saber prévio, do *todo* saber, com as exigências metodológicas da Psicanálise se, a princípio, o professor universitário não tem o fito de tocar no que tange a esse engodo, mas ensinar?

Sabemos não ser recente a articulação da Educação à Psicanálise no que tange às possíveis contribuições desta ao campo do ensino. Na verdade, desde Freud vem se discutindo essa (im) possibilidade (Kupfer, 2007; Lanjonnière, 2008). Daí a questão que introduzimos parágrafos acima sobre a relação entre Educação e Saúde Mental, esta que pretendemos apresentar de forma mais estruturada linhas à frente.

A escuta do depois: uma experiência.

Retomando nosso campo de experiência, a razão deste escrito parte das conseqüências que testemunhamos durante esses anos de trabalho na disciplina de Psicopatologia Geral.

Tal qual Freud quando afirma ser o produto da escuta material que aparece no tempo de depois em razão do sentido surgir sempre *a posteriori*, na medida em que íamos transmitindo isso que é da ordem do (im)possível – escutar a partir do lugar discursivo do analista – íamos também verificando algo para além do campo da educação ou das finalidades estritamente pedagógicas: filas de alunos solicitando trabalhar na disciplina voluntariamente, muitos procurando suas análises pessoais e nos pedindo indicação de profissionais, produções acadêmicas e culturais diversas, pedidos para cursos de férias,

abaixo-assinado para mais um semestre da disciplina, qual seja, a disciplina fazia e faz, de modo geral, os alunos produzirem para além da expectativa.

É claro que o fato de gostar ou não de uma disciplina, assunto, professor, atividade, faz parte do esperado no campo da Educação. Contudo neste caso, as ocorrências são da ordem de um fenômeno muito distinto que se repete a cada semestre e entendemos sê-lo merecedor de uma escuta mais atenta. Mas o que é isso afinal? O que está acontecendo neste espaço de Educação que parece extrapolar o contorno inicial da proposta pedagógica do “fazer saber”? Como formalizar o trabalho que realizamos, suas conseqüências e em que termos fazê-lo?

A primeira hipótese é de que este fenômeno estaria relacionado a alguma especificidade do método de ensino sustentado pelo professor e equipe. Porém o método empregado é muito simples e desprovido de qualquer segredo tecnológico ou solução pedagógica “hipermoderna”: aulas teóricas expositivas e discussões de caso clínico no transcorrer das aulas práticas.

Também havia a variável da relação entre o professor enquanto trabalhador que é e a Universidade enquanto instituição empregadora. Entendendo o método como sendo o meio para que o objetivo do trabalho seja alcançado, é possível considerar que o professor e seu método deverão, supostamente, estar alinhados à proposta da Universidade em questão e para tanto precisaríamos entender o encadeamento dessas relações concernentes a instituição de educação, o professor e seu método e o ensino que chega ao aluno.

Contudo, ainda nos restaria o fenômeno em si: o efeito deste trabalho para com os alunos. É possível haver alguma relação entre aquilo que fazíamos em prol da Educação com intervenções no âmbito da Saúde Mental? Seria esse um possível caminho para o entendimento destas circunstâncias?

Decididos a investigar o que experimentávamos em nosso trabalho docente, o primeiro passo assumido foi “sair do quintal de casa” e dialogar com outros profissionais que também lecionam a disciplina de Psicopatologia Geral em Universidades Públicas e Privadas que oferecem o curso de Psicologia. Entendíamos, com isso, ser possível discernir algumas variáveis, a saber:

- (1) o fenômeno que identificamos e para o qual ainda não tínhamos um nome específico se dava também com esses professores? Qual possível articulação teria com o objeto da disciplina ou, ainda, com o método de ensino empregado?
- (2) qual a relação entre o modo de gestão da Universidade e o método de ensino adotado pelo professor considerando o método como meio para o alcance dos objetivos da instituição supondo um alinhamento profissional/instituição?
- (3) por fim, poderia ser este fenômeno fruto de uma articulação entre a Educação e a Saúde Mental em sala de aula?

Deste modo, o objetivo geral deste trabalho foi investigar as (im) possíveis relações do método de trabalho do professor - qual seja o Educar - e a Saúde Mental tendo como objetivo específico a pretensão de saber da provável relação do método de ensino e o modelo de gestão das Universidades pesquisadas.

Assim, elaboramos um roteiro de entrevista constando as perguntas a seguir:

- (1) Pressupondo a transmissão dos conteúdos pertinentes à disciplina, qual seu objetivo ao ensinar a disciplina “Psicopatologia Geral” enquanto docente da Universidade X?
- (2) Quais estratégias compõem seu método de ensino? Como e porque as incutiu em seu modo de trabalho?
- (3) Como você avalia o alcance ou não dos objetivos descritos?

(4) Você identifica alguma relação entre a estratégia da gestão da Universidade e a operacionalização da disciplina que leciona no que tange ao alcance ou não dos objetivos descritos? Se sim, comente.

(5) Considerando seu método de ensino, você acha possível a articulação do ensino à saúde? Em que medida e de que forma?

(6) Se sim, o que você verifica como sendo os efeitos dessa articulação para a formação dos alunos?

(7) O que você entende por Formação?

Deste modo, munidos da experiência vivida na disciplina de Psicopatologia Geral, contando com a experiência e com a fala de nossos colegas de batalha - professores em outras universidades – além do apoio daqueles que tão bem constroem a articulação da Psicanálise à Educação, pretendemos nas próximas páginas contar ao nosso leitor o que pudemos extrair dessa longa jornada.

Desejamos que o construído neste percurso sirva como material de “canibalização” - como nos diria Kupfer (2007) – para que possa ser desarticulado, retalhado, mastigado, ingerido e digerido pelo leitor que, ávido por resposta, poderá arquitetar uma trilha singular para a própria caminhada.

Capítulo I - Modo de Produção Capitalista e Educação: alhos com bugalhos?

1- Do sujeito e sua constituição: cultura perversa e laço social

Desde Freud (1930) sabemos ser postulado em termos teóricos um mal-estar inerente ao contexto cultural, qual seja, o laço social humano que se dá em função da renúncia pulsional impeditiva do perfeito bem-estar, este bem estar apregoado, principalmente, pela ideologia capitalista dos tempos atuais. Examinemos melhor o pensamento de Freud e as articulações possíveis com Lacan:

Na realidade, o homem primitivo se achava em situação melhor, sem conhecer *restrições pulsionais*. Em contrapartida, suas perspectivas de desfrutar dessa felicidade, por qualquer período de tempo, eram muito tênues. *O homem civilizado trocou uma parcela de suas possibilidades de felicidade por uma parcela de segurança* (grifos nossos). (Freud, 1930, parte V, CD-ROM)

Anos antes da publicação de seu “Mal-estar na Cultura”, texto a que se refere a citação anterior, na tentativa de elucidar melhor o funcionamento psíquico dos sujeitos, Freud publicou “As pulsões e suas vicissitudes” (1915 – 2002). Segundo Roudinesco e Plon (1998), a escolha da palavra pulsão para a tradução do alemão *Trieb* não se deu sem razão, mas considerando a assertiva freudiana de que, no que diz respeito ao humano, não se pode pensar em termos instintuais, ou seja, de um funcionamento psíquico orientado para objetos programados previamente.

“No animal, o instinto vem em seu socorro, graças a Deus.” – diz Lacan, e continua: “Se fosse preciso o animal reconstruir o mundo, ele não disporia de vida suficiente para fazê-lo. Então porque pretender que o homem, que, por sua vez, tem instintos muito pouco adaptados, tenha uma experiência do mundo como que com suas próprias mãos?” (1957/58 - 2006, p. 230-231).

A linguagem, portanto, é essencial para a construção do mundo que para os humanos “não vem de fábrica”. O animal sabe do quê tem fome, sabe do quê tem sede, sabe qual é

seu parceiro sexual, tem seu objeto específico para saciar aquilo que é da ordem da necessidade. Já para o humano nenhum objeto de satisfação é específico de modo a estar fadado a desejar. A inespecificidade faz desse objeto – esse que para o animal seria específico, dado *a priori* via determinações genéticas – para o homem, um objeto vazio, que não existe a priori, e que por isso mesmo pode ser construído via linguagem passando, portanto, a consistir.

Como desconsiderar, em se tratando da realidade, que o significante³ entra efetivamente em jogo no real humano como uma realidade originária? Existe linguagem, há fala no mundo e, por causa disso, há toda uma série de coisas, de objetos, que são significados, e que de modo algum o seriam se não existisse significante no mundo (Lacan, 1957/58 – 2006, p. 230).

Com Freud sabemos ser a pulsão “(...) um conceito situado na fronteira entre o psíquico e o somático, como o representante psíquico dos estímulos que se originam dentro do organismo e alcançam a mente, como uma medida e uma exigência feita à mente no sentido de trabalhar em consequência de sua ligação com o corpo” (1915 - 2002, p. 127).

Assim, “não existe estado originário nem estado de necessidade pura. Desde a origem, a necessidade tem sua motivação no plano do desejo, isto é, de alguma coisa que se destina, no homem, a ter uma certa relação com o significante” (Lacan, 1957/58 – 2006, p. 227), qual seja, com a linguagem.

Isso significa que o ser humano se constitui na relação com o outro por meio da linguagem e que a pulsão, por ser diferente do instinto, está relacionada ao significante (inscrição mnêmica ou representação psíquica a qual nos remete Freud) que oferece os objetos de investimento pulsional. Segundo Lacan, “(...) o próprio Freud não pode fazer

³ O significante e o significado são os elementos que compõem um signo lingüístico, ou seja, uma palavra. O significante diz respeito à imagem acústica (som) da palavra e seu modo de inscrição psíquica, este último singular para cada ser humano. Já o significado está relacionado ao sentido que pode se articular com o significante apesar desta relação, segundo Lacan, ser sempre arbitrária.

outra coisa senão admitir, na origem, que a inscrição mnêmica que corresponderá alucinatoriamente à manifestação da necessidade não é nada além de um signo (...)”(Lacan, 1957/58 – 2006, p. 228).

Assim, quando Freud nos indica que há necessariamente uma renúncia pulsional determinante das relações que os homens empreendem entre si e em relação aos demais objetos, é possível considerarmos que atravessados pela linguagem, nossos objetos de satisfação são absolutamente parciais, pois que são feitos de representações e não das coisas em si. Segundo Lacan, o objeto de investimento pulsional

(...) não deixa de estar relacionado com a necessidade do sujeito, não deixa de estar relacionado com um objeto, mas está numa relação tal qual com objeto que ele merece ser chamado significante (*palavra*). Trata-se, com efeito, de algo que tem uma relação fundamental com a ausência de objeto, e que já apresenta um caráter de elemento discreto, de signo. (1957/58-2006, p. 228; *acréscimos nossos*).

Neste sentido há sempre uma disjunção entre pulsão e objeto de forma que a satisfação pulsional seja sempre parcial, restando um quantum de pulsão não investida que insiste em ressurgir e clamar por outro objeto, fato que deflagra o processo incessante do desejo, de falta constitutiva – o próprio mal-estar a que se refere Freud.

Deste modo, podemos compreender que o laço social, ao qual fazemos inferências com a intenção de localizar a posição do discurso capitalista, é feito de um estofo lingüístico que nos permite a construção da realidade sustentada sobre a lei de que a satisfação – no que tange o humano – é sempre parcial; daí sua condição desejante ser essencial para a manutenção da vida.

Assim, observemos de perto a distinção entre cultura e laço social, expressões que costumam aparecer como sinônimos (Poli, 2004). Quando falamos de contrato capitalista, perverso por definição, já que renega a lógica do pacto cultural - tal qual Freud descreve

(1930) - devemos nos ater para algumas particularidades estruturais desta diferença de termos.

Quando pensamos em constituição dos sujeitos - e neste escrito partimos da indissociação sujeito/laço social - entendemos este acontecimento como sendo fruto de uma relação social em que aquele que recebe o recém chegado ao mundo fica encarregado de introduzir-lhe a humanidade, que sabemos ser adquirida via linguagem, portanto, cultura.

Certos de que tal função é imprescindível para a inserção do indivíduo ao laço e conscientes de que importa menos quem a desempenhe que o próprio desenrolar do processo, a lógica primeira da constituição do ser humano está regida pelo fato de que ele será, neste primeiro tempo, aquilo que o Outro fizer dele, um assujeito; este Outro sendo ao mesmo tempo semelhante e ele mesmo a encarnação da Lei (Lacan, 1957/58-2006; Bleichmar, 1984).

Não se trata de que o outro semelhante – já escolado no mundo - descubra e dê vazão à essência que pertenceria ao ser, como entenderiam os fenomenólogos. Sejam claros, o Outro – esse que corresponde ao semelhante, mas também à Lei da Cultura, neste primeiro momento – por meio de sua intervenção, faz da criança um ser humano pela via de suas ferramentas culturais (Machado, 2001). Seu papel é ativo já que constrói um outro ser via linguagem dado o humano nada ter de essencial, pronto de fábrica, como vimos.

Neste processo, criança e Outro formam UM, uma unidade indistinguível, porque são feitos da mesma matéria por extensão; isso até que a imposição do laço social, sempre como pano de fundo, faça valer sua lógica: é preciso a renúncia dessa dupla satisfeita para que o laço social seja renovado por cada ser vivente; um não é o complemento do outro já que não há objeto específico para a pulsão.

É preciso que aquele que insere a criança no mundo (outro da primeira relação) fique desvinculado daquilo que representa, a saber, a Lei. Neste sentido há uma perda: o sujeito, porque castrado simbolicamente – ou seja, sem esse suposto outro que na aurora da vida lhe completava fantasiosamente - perde o acesso direto ao Outro, que seria a Lei em si mesmo, já que este não mais coincide com o outro especular/semelhante. O outro-semelhante passa a ser um mero representante como o próprio sujeito, também submetido à Lei da qual Freud nos alerta fazermos parte, qual seja, a lei da renúncia pulsional para que adentremos as veredas do desejo.

Outra leitura possível é de que o sujeito tem seu primeiro objeto de amor interdito e assim é lançado ao mundo para o laço com os demais, precisando construir novos objetos já que não há um objeto específico, de modo o plano macro ser reatualizado a cada nascimento e constituição de um novo sujeito no plano micro das relações (Bleichmar, 1984).

Assim, o advento da separação sujeito-Outro, traz à baila a discussão do que seria o lugar da cultura e do laço social na formação da baliza estrutural das relações sociais empreendidas.

Com Poli (2004) podemos afirmar que a perversão é produto da cultura e o laço social é responsável por conduzir o sujeito à neurose. Retomando a máxima freudiana de que a neurose é o avesso da perversão, a autora destaca o mecanismo de internalização da interdição do objeto, qual seja, da Lei.

A saída edípica mediada pela castração simbólica culmina as identificações. É preciso identificar-se, colher traços do Outro, para na partilha sexual – lembrando a amplitude do termo defendida por Freud - buscar os novos objetos que, por estrutura, fazem menção àquele perdido outrora.

Retomando o mito da horda primeva (Freud, 1912 - 2002), cujo assassinato do pai consolidado pelos filhos é justificado pelo fato de que o primeiro tinha acesso irrestrito aos objetos de gozo enquanto aos demais cabia a restrição, Poli (2004) destaca que a constituição fantasmática dos sujeitos é bastante tingida pela identificação ao pai da horda. De que modo? Semelhante às atitudes canibais descritas por Freud (1912 - 2002), diante do banquete totêmico, os filhos internalizam os traços identificatórios do pai tal qual o canibal que recebe os poderes do inimigo ao comer-lhe as carnes.

Ao incorporarem os traços do pai ou ao reconhecerem nos líderes o traço do pai não como um representante, mas como consistência do mesmo, positivado via ideal do ego, temos aí um desmentido da castração (Poli, 2004). É como se um substituto do pai pudesse assumir-lhe o lugar em seu estatuto de fixação e não representação. Há uma negação da lei totêmica diante da qual os sujeitos devem se curvar: o objeto está interdito para salvaguardar a vida.

Neste sentido, é pela via do assassinato simbólico do pai que vemos, paradoxalmente, serem erigidos dois tempos: um primeiro, cuja morte do pai é negada via identificação; aqui, o traço identificatório tem função de presença positivada do pai pela via da cultura, entendida aqui como conjunto de traços que identificam um sujeito ao Outro, para num segundo tempo, via elaboração da morte do pai, qual seja, a separação de objeto e representação, dar vazão à construção do laço social sustentado na renúncia libidinal (Poli, 2004) da qual falamos anteriormente.

Deste modo, concordantes com Poli (2004), entendemos que o elemento cultural perverso mantém uma relação dialética com a civilização neurótica já que a manutenção do laço social depende das circulações dos sujeitos nestes dois tempos distintos.

Entretanto, o que observamos no contrato capitalista é uma maior exacerbação da perversão, mantendo os sujeitos a mercê de um gozo total. A questão é a não circulação entre os tempos descritos propondo aos sujeitos uma espécie de condição/ilusão de que o objeto específico existe e pode ser comprado/consumido. Daí o capitalismo ser entendido como o contrato que não faz laço social porque fixa os sujeitos aos seus supostos objetos dificultando, e muito, as relações sujeito-sujeito que dependem prioritariamente do desejo.

Para exemplificar o que dissemos linhas anteriores, o trabalhador, ao não ser considerado como sujeito do desejo, passa a ser induzido a apoderar-se de seu produto como algo relacionado apenas ao modo de subsistência, uma maneira de satisfazer suas necessidades primárias. A mercadoria fetiche não só faz do trabalhador um escravo da sobrevivência como faz do consumidor um crente da promessa do “acesso ao tudo que lhe falta” a partir do objeto comprável.

Vejamos: “para a instauração de um processo de dominação, faz-se mister que haja algo que o outro não tem, mas que é de especial importância para sua sobrevivência. (...) Normalmente, a submissão é simples estratégia de sobrevivência.” (Heloani, 2003, p. 174).

Como condição de alienação, a produção humana perde seu sentido, sua riqueza, passa a pertencer ao mercado capitalista que é representado pelo sem face, pelo sem rosto, como afirma Ribeiro (2004), sobre o discurso capitalista.

Neste sentido, “o homem alienado é um homem desprovido de si mesmo. Se a história distancia o homem do animal, a alienação re-animaliza o homem.” (Marx, 1867 - 1985, p. 08-09).

Apoiados em Freud (1930), uma civilização só é possível – até onde nos ampara a história da humanidade – quando os homens se unem em função da renúncia pulsional: abrir mão de parte de seu gozo em prol de uma parcela de segurança.

Sabendo da indissolubilidade do sujeito ao laço social, concordamos com Lacan em sua afirmação de que somos constituídos dentro da ideologia vigente de modo a “(...) antes de qualquer formação do sujeito, de um sujeito que pense, que se situa aí – isso conta, é contado, e no contado já está o contador. Só depois é que o sujeito tem que se reconhecer ali, reconhecer-se ali como contador (1964 - 1992, p. 26).

Assim, o contrato social tomado como fundador de costumes, modo de vida, padrão das relações políticas que estabelecemos, é responsável por circunscrever a realidade que vivemos e, portanto, sustentar nossas instituições, inclusive a Educação.

Todavia, o modo de produção capitalista nos insere numa outra lógica cujo nome em psicanálise é “foraclusão da castração” (Quinet, 2006). Isso significa, em poucas palavras, que a lei de restrição à satisfação total (castração), estaria operando de fora do laço social, não mais como a garantia de sua existência. Nas palavras de Chauí (2001),

... o capital privilegia a subjetividade como intimidade emocional e narcísica, elegendo a esquizofrenia como paradigma do subjetivo, isto é, a subjetividade fragmentada, dilacerada; define a filosofia, a ciência e arte como narrativas, isto é, como elaborações imaginárias de discursos auto-referidos. Realiza três grandes inversões ideológicas: substitui a lógica da produção pela circulação; substitui a lógica do trabalho pela da comunicação; e substitui a luta de classes pela lógica da satisfação-insatisfação imediata dos indivíduos no consumo (p. 23).

A lei da castração, portanto, com a ascensão progressiva do modo de produção capitalista, está subvertida aos seus desígnios, trabalhando de forma escamoteada contra o pacto civilizatório. Vejamos como isso é possível:

A manipulação da classe laboriosa pela classe dominante, com a criação de sucessivos meios de controle econômico e ideológico, é um fato irrefutável e certamente implica um esforço na manipulação da subjetividade dos trabalhadores. Tal processo de produção da subjetividade sempre envolveu – historicamente falando – alguma forma de expropriação, atando o conceito de dominação ao de expropriação (Heloani, 2003, p. 174).

“*Homo homini lupus*” – nos diria Hobbes ou Freud (Poli, 2004). Expropriar e arrebatam são sinônimos e fato em plena *civilização* capitalista.

Neste mesmo sentido, Gazzola (2005) assevera que o “capitalismo nos inclui a todos em uma relação com o gozo que chamamos de exploração do trabalhador” (p. 56).

Do ponto de vista da estrutura psíquica dos sujeitos, membros do laço social contemporâneo, juntos com Quinet (2006), constatamos que o “estar-mal” da modernidade seja o produto do discurso capitalista.

O discurso do capital tem como principal característica excluir o outro do laço social já que propõe a “relação sujeito – objeto de consumo” (mercadoria) ao contrário da relação “sujeito-sujeito” defendida pela civilização. Dentro da lógica capitalista, o sujeito é reduzido a consumidor ou, no caso dos trabalhadores, a objetos de exploração e expropriação, ambos objetos do capital.

Vale ressaltar, concordantes com o pensamento de Heloani (2003), que a tecnologia bem como a ciência estão a serviço da produção dos ditos “gadgets” (Gazzola, 2005 e Quinet, 2006) oferecidos ao consumo desenfreado dos sujeitos.

Segundo Quinet (2006):

Essa dominação do capital é ainda mais verdadeira com o dismantelamento dos regimes das sociedades não-capitalistas. O capital invadiu tudo: é o que se chama de globalização. (...) vivemos hoje em uma espécie de evidência do consumo e da abundância, criada pela multiplicação de objetos, na qual os homens da opulência não se cercam mais de outros homens e sim de objetos (televisões, carros, computadores, faxes, telefones). Suas relações sociais não estão centradas nos laços com outros homens, (...), e sim na recepção e manipulação de bens e mensagens. (Quinet, 2006, p. 39)

Assim, indica o autor, a sociedade dirigida pelo contrato capitalista se sustenta pelo que chama de “fabricação de falta de gozo”: quanto mais duramente arrebatados e insatisfeitos, mais “insaciáveis em sua demanda de consumo” (Quinet, 2006).

Entretanto, não nos preocupemos com o quê desejar ou consumir, pois a sociedade capitalista possui “dispositivos” (gadgets) pré-determinados a nos oferecer, promovendo, paradoxalmente, uma nova economia libidinal, falando em termos freudianos.

O surpreendente é que, ao agenciar a mais-valia como causa da busca pulsional dos sujeitos pela satisfação, o discurso capitalista amolda cada indivíduo “num explorador em potencial de seu semelhante para dele obter um lucro de um sobretrabalho não contabilizado” (Quinet, 2006). O fito dessa estratégia é consumir cada vez mais os objetos ofertados pelo capitalismo científico-tecnológico. Para Chauí (2001), a peculiaridade pós-moderna é a paixão pelo evanescente:

... pelas imagens velozes, pela moda e pelo descartável, evento que depende de uma mudança sofrida no setor da circulação das mercadorias de consumo. De fato, as novas tecnologias deram origem a um novo tipo de publicidade e *marketing* no qual não se vendem e compram mercadorias, mas o símbolo delas, isto é, vendem-se e compram-se imagens que, por serem efêmeras, precisam ser substituídas rapidamente. Em outras palavras, a mercadoria, que já é um fetiche, se duplica numa imagem de prestígio, poder, juventude, sucesso, competência etc., portanto num simulacro de si mesma e é esse simulacro que opera na esfera do consumo. Com isso, o paradigma do consumo tornou-se o mercado da moda, veloz, efêmero e descartável (p. 22).

O cume deste raciocínio é entendermos que a mais-valia assim como os objetos de consumo oferecidos aos sujeitos sob a promessa da felicidade plena – afinal, na contemporaneidade é proibido não ser feliz, haja visto o “sucesso” dos anti-depressivos – coincidem com aquele gozo não alcançável por estrutura (Freud, 1930/2002).

Como podemos observar, no discurso capitalista não há mais relação entre empregado e empregador tal qual observávamos aparecer via dialética hegeliana do senhor e do escravo, em que o saber sobre o trabalho estava do lado daquele que trabalhava.

A figura do capitalista de hoje tende a desaparecer, e no lugar dominante temos a figura impessoal do capital globalizado. O senhor absoluto moderno, que vem no lugar hegeliano da morte, é o capital, em relação ao qual, vaticina Lacan, somos todos proletários. O discurso do capitalista, ao ser dominante, visa a sobrepor o mercado à sociedade. Para ele não existiria mais sociedade, só mercado, cujas leis, já dizia Adam Smith, são invisíveis. A mão invisível que regula o mercado (ainda que se tente personificar o capital na figura do empresário capitalista) não tem regulação nenhuma possível, pois não há lei, só imperativo. Trata-se de um discurso sem lei, que obedece a lógica da forclusão, daí ser paradoxalmente um discurso fora-do-discurso, onde não é possível o laço social, trata-se de “discurso excluído”. Por isso ele é impossível de ser regulado, como confessa o próprio George Soros, assustado com as altas e quedas das bolsas provocadas por suas próprias intervenções (Quinet, 2006, p. 40).

Assim, sobre os avanços do modo de produção capitalista, constatamos juntos com Heloani, que na atualidade o único “progresso” conquistado é que o sujeito contemporâneo *compartilha sua própria dominação* (2003, p. 175).

Segundo o autor, o neoliberalismo pós-fordista, apesar das aparências, é um veículo de ordenação dos interesses econômicos alinhado à postura do discurso capitalista: tal qual nos diz Quinet (2006), é “cada um por si e um contra todos, já que o sol não brilha para todos” (p. 40).

Não é por acaso que ainda hoje somos expectadores de movimentos que demandam aquilo que não têm: terra, comida, moradia, emprego, teto, entre tantos outros.

Portanto, podemos dizer que o discurso capitalista, em verdade, não é civilizatório, e sim um discurso segregador já que sustentado na perversão do laço social.

Segundo Quinet, na sociedade capitalista a via de tratamento das diferenças é a “segregação determinada pelo mercado: os que têm ou não acesso aos produtos da ciência” (2006, p.41). Eis um contrato que não faz laço social: segrega, expropria, arrebatada e, porque não, mata como prenúncio da vitória de Tânatos contra Eros.

Deste modo, compartilhem as palavras de Freud, cuja maior aposta, ainda que não sem riscos, era a civilização; essa mesma civilização que exige do homem a renúncia pulsional que o lança ao mal estar constitutivo:

Por uma ampla gama de razões, está muito longe de minha intenção exprimir uma opinião sobre o valor da civilização humana. (...) A questão fatídica para a espécie humana parece-me ser saber se, e até que ponto, seu desenvolvimento cultural conseguirá dominar a perturbação de sua vida comunal causada pelo instinto humano de agressão e autodestruição. Talvez, precisamente com relação a isso, a época atual mereça um interesse especial. Os homens adquiriram sobre as forças da natureza um tal controle, que, com sua ajuda, não teriam dificuldades em se exterminarem uns aos outros, até o último homem. Sabem disso, e é daí que provém grande parte de sua atual inquietação, de sua infelicidade e de sua ansiedade. Agora só nos resta esperar que o outro dos dois ‘Poderes Celestes’, o eterno Eros, desdobre suas forças para se afirmar na luta com seu não menos imortal adversário. Mas quem pode prever com que sucesso e com que resultado? (Freud, 1930/2002, parte VII)

2- Alhos com bugalhos?

Pois bem, feito esse percurso resta-nos perguntar qual a relação entre Modo de Produção Capitalista e a Educação?

Sabemos que a Educação latino-americana - desde a década de 80 até o presente momento - vem sofrendo o que podemos chamar de conseqüências da pós-ditadura militar capitalista (Gentili, 1994).

Isso significa que, em virtude do abafamento de outras propostas de gestão do modo de produção (socialismo/comunismo) e o desencorajamento das asserções democráticas, o que permeia o cenário atual é uma crescente tomada das diversas instâncias políticas – com destaque à Educação – pela lógica de funcionamento do mercado neoliberal.

E por que é possível afirmar que a democracia parece não ter se estabelecido de fato no Brasil? Primeiro, porque não construímos e consolidamos espaços públicos cujo conteúdo fosse de estofo radicalmente democrático. Ao contrário, o que testemunhamos são espaços em que a “democracia” é tutelada e controlada. Isso se sustenta a partir do contexto contemporâneo mundial de crescente despolitização à qual, a propósito, o capitalismo lança os cidadãos.

Em segundo lugar, concordantes com Chauí (2001), a sociedade brasileira possui estrutura autoritária tributária do colonialismo escravista além de preponderar a hegemonia neoliberal econômico-política, “em outras palavras, a polarização entre a carência e o privilégio exprime a existência de uma sociedade na qual o espaço público não consegue instituir-se” (Chauí, 2001, p.13). Ao contrário, a indistinção entre o espaço público e o privado é a “forma de realização da sociedade e da política” (Chauí, 2001, p. 14).

Assim, observamos nesta indistinção a predominância do espaço privado sobre o público cujas relações intersubjetivas são balizadas numa postura mestre-escravo,

mandante-comandado, amplamente hierarquizada e as diferenças são transformadas em desigualdade, qual seja, vistas como inferioridade, “o outro jamais é reconhecido como sujeito nem como sujeito de direitos, jamais é reconhecido como subjetividade nem como alteridade” (Chauí, 2001, p. 13). Segundo Chauí

O autoritarismo social opera pela naturalização das desigualdades econômicas e sociais, do mesmo modo que há naturalização das diferenças étnicas, postas como desigualdades raciais entre superiores e inferiores, das diferenças religiosas e de gênero, bem como naturalização de todas as formas visíveis de violência; as diferenças são postas como desigualdades e, estas, como inferioridade natural ou como monstruosidade (Chauí, 2001, p. 15).

Quanto ao caráter neoliberal de nossa política, podemos destacar como característico o afastamento do Estado no que concerne à regulação da economia, de modo a permitir que o mercado opere por meio de sua racionalidade própria. Isso implica um Estado que faz contenção dos gastos sociais e insufla à formação do “exército industrial de reserva”, qual seja, uma taxa de desemprego constante que desarticula e enfraquece os sindicatos, bem como, uma política fiscal de incentivo aos investimentos privados em contraponto do aumento dos tributos individuais influenciando diretamente o trabalho, o consumo e o comércio (Chauí, 2001). “Em outras palavras, abolição dos investimentos estatais na produção, abolição do controle estatal sobre o fluxo financeiro, drástica legislação antigreve e vasto programa de privatização” (Chauí, 2001, p.18).

Deste modo, dentre outras características, podemos destacar que o capitalismo contemporâneo denota um escopo deveras peculiar no que tange ao trabalho e à educação.

Quanto à categoria trabalho, o desemprego é estrutural e não fruto da conjuntura; se em sua forma antiga (Fordismo) a diretriz era de que toda sociedade fosse incluída no curso do consumo, hoje o capital opera por exclusão do mercado de trabalho e, por consequência, do consumo (Pós-Fordismo). “Essa exclusão se faz não só pela introdução da automação, mas também pela velocidade da rotatividade da mão-de-obra, que se torna desqualificada e

obsoleta muito rapidamente em decorrência da velocidade das mudanças tecnológicas”

(Chauí, 2001, p. 19). A ideologia neoliberal de acumulação do capital se caracteriza pela:

...desintegração vertical da produção, tecnologias eletrônicas, diminuições dos estoques, velocidade na qualificação e desqualificação da mão-de-obra, aceleração do *turnover* da produção, do comércio e do consumo pelo desenvolvimento das técnicas de informação e distribuição, proliferação do setor de serviços, crescimento da economia informal e paralela (como resposta ao desemprego estrutural) e novos meios para prover os serviços financeiros (desregulação econômica e formação de grandes conglomerados financeiros que formam um único mercado mundial com poder de coordenação financeira) (Chauí, 2001, p. 21).

Já quanto à categoria educação, é possível observar que a ciência e a tecnologia foram transformadas em forças produtivas de modo que a seiva do capital está na posse do conhecimento e da informação.

Deste modo, contribui para este raciocínio o fato de que a ciência pós-moderna é entendida como passível de tudo responder, tudo desvendar, desconsiderando, nas palavras de Chauí (2001), “a opacidade do real e as difíceis condições para instituir as relações entre o subjetivo e o objetivo” (p. 24), o que nos levaria à ilusão de sermos capazes de criar nosso próprio mundo, qual seja, termos plenos poderes sobre a vida em oposição ao real da castração.

Se pudermos avaliar a relação desta nova face da ciência e da tecnologia com a Educação, seremos capazes de entender sua vinculação ao capital: submetidas à lógica neoliberal, ciência e tecnologia passam a sustentar mitos ao contrário de libertar os homens das superstições, insuflam a guerra, o genocídio e a produção de carência ao invés de ser arma de combate disto, controlam as informações como modo de manipulação do poder e instigam a desinformação apoiada pelo *mass media*. Atualmente, a ciência não liberta, domina e isso se dá, também, pela via da Educação.

Vejamos, por exemplo, o discurso da *qualidade* como contraface do discurso democrático – amplamente difundido atualmente - que vem incutindo ao campo da

Educação conceitos do âmbito claramente produtivo e mercantil sustentando a manutenção de uma Escola/Universidade para poucos. Destaca-se a possibilidade dessa manobra política se dar em função da compatibilidade entre os discursos hegemônicos e a nova ferramenta de *up grade* da Educação, a saber, a *qualidade*.

Nesse sentido, é importante entendermos que, uma vez eliminando a questão da democratização, pode ser instalado o discurso hegemônico da *qualidade*.

É a partir desse raciocínio que Gentili (1994) nos aponta o que chamou de “duplo processo de transposição”, qual seja, (1) deslocar o problema da democratização do ensino para a questão da qualidade e (2) discutir a qualidade, conceito oriundo do campo produtivo-empresarial, inserido na área das políticas educativas como ferramenta de análise dos processos pedagógicos. Conceitos migram em razão dos interesses do Capital.

Voltemos ao passo anterior: as ditaduras da América Latina, segundo Gentili (1994), vieram ao poder para – entre outras coisas – exterminar toda e qualquer resistência ao capitalismo, minando as organizações de esquerda que apontavam outro modo de produção, aplicando a ferramenta terror de modo a desencorajar qualquer reincidência de retomada dos ideários socialistas/comunista, além de reforçar as condições de acumulação de capital. Não se trata de sugerir que a proposta da esquerda solucionaria nossas mazelas sociais, mas reconhecermos que colhemos os frutos da postura ditatorial em prol do capitalismo até os dias atuais de modo a sermos uma democracia entre aspas ou um quase “nada de democracia”, como diria o autor. Resultado: demandas verdadeiramente democráticas foram esquecidas pelo Estado “Democrático” haja vista a situação atual da Educação.

Assim, a exaltação neoconservadora do Mercado surge a partir da destruição do ideário de Estado Democrático, visto como moroso, incompetente, desqualificado. Do

ponto de vista da Educação, como vimos, o discurso democrático vai sendo absorvido – por convicção ou necessidade – pelo discurso neoconservador/neoliberal de modo que os intelectuais e suas produções acadêmicas assumam cada vez mais um caráter menos transformador da realidade educacional rumo à democracia.

Podemos observar o processo de cooptação dos educadores considerando as investidas internacionais de fomento, aumento da remuneração, absorção de algumas exigências da categoria como meio de argumento diante das resistências, entre outras estratégias de enfraquecimento das frentes democráticas.

Observemos melhor porque podemos considerar, concordantes com Gentili (1994), o critério *qualidade* como uma categoria migrante do campo produtivo-empresarial e as conseqüências disso para as políticas educacionais e as relações pedagógicas: sobre o *nascimento do critério qualidade com as pesquisas de Taylor, no início do século XX*, a chamada *Administração Científica*, o que encontramos são experiências que, fundadas no ideário que Taylor denominou “Tempos e Métodos”, consolidaram a estratégia da maior produtividade, com qualidade, em menor espaço de tempo (Heloani, 2003). Deste modo, foram evidenciados aqueles sujeitos que apresentavam menos *timing* entre o comando de ação e a realização da tarefa de modo que aqueles que não se adequaram aos tempos e métodos foram automaticamente desligados do trabalho. Os sujeitos não precisavam pensar, mas produzir com eficiência, presteza essa que era supervisionada pelo que mais tarde ficou conhecido como “controle de qualidade”. Taylor atingiu resultados como diminuir a carga horária de 10h e 30 min. para 8h, o número de trabalhadores para ¼ do total anterior e, contudo, aumentar a produção. Segundo suas observações, concluiu que os funcionários gozavam de tempo ocioso no trabalho e que a carga horária alta, ao contrário do que se imaginava – não garantia maior produção nem a qualidade do produto.

Logo, podemos destacar também que diante de um Mercado cada vez mais diversificado e diferenciado – inclusive no que diz respeito à corrida tecnológica – a *qualidade* transformou-se numa *estratégia competitiva*. Explicando melhor, a categoria qualidade se presta a mascarar a real intenção do projeto capitalista: maior produção visando exclusivamente o lucro.

Ainda, do ponto de vista do Mercado, *qualidade, produtividade e rentabilidade* são aspectos inseparáveis de modo à qualidade ser o meio para a rentabilidade, ou seja, para acúmulo de capital, qual seja, a lucratividade (Gentili, 1994).

Retomando o exemplo do trabalho de Taylor, e partindo do pressuposto de que a *qualidade* depende de uma *organização particular do processo produtivo*, verifica-se que a redução da carga horária pautada na diminuição do tempo de ócio, no aumento da produtividade e da rentabilidade indica o que o próprio Taylor entendeu como sendo brutal acerca do trato humano aos trabalhadores (Gentili, 1994). Afinal, a aplicação da Administração Científica nas fábricas apartava os companheiros de trabalho em nome de um trabalho de qualidade, produtivo, rentável, evitando não só o “desperdício” de tempo, mas toda e qualquer investida dos operários contra o sistema de acúmulo de capital.

Os tempos mudaram e tal realidade produtiva ficou incompatível com as proposições “humanistas” contemporâneas em contrapartida da permanência da tríade qualidade-produção-rentabilidade. Em nome desses valores, vemos surgir os “círculos de controle de qualidade” (Heloani, 2003), em que participação “ativa” do trabalhador é ponto fundamental para garantir acúmulo. Termos como “confiança”, “participação”, “delegação”, “capacidade”, “respeito”, “dignidade”, passam a compor o léxico empresarial.

Contudo – balizado na égide Fordista, já adiante de Taylor – nada substitui o ritmo das esteiras. O operário participativo é mais produtivo. Passamos do “controle” do

supervisor à falácia da “participação de toda família”: essa é a perspicácia do pós-fordismo, modelo de gestão atual que, alinhado ao capitalismo, maneja os sujeitos de modo que eles mesmos colaborem em seu processo de alienação (Heloani, 2003).

A propósito, é necessário destacar que a *qualidade* é uma categoria mensurável e tem custo. A mensurabilidade da qualidade é geradora da hierarquização de empresas e produtos e hoje é feita baseada em normas de qualidade que estabelecem critérios de classificação de tipo universal. Tudo isso sob a meta de conquistar mercado e uma posição de inquestionável privilégio competitivo.

Entretanto, o paradoxo do acúmulo nos impõe o seguinte desafio: caso a taxa de “defeitos” do produto seja zero, o valor da qualidade produzida muito provavelmente será acima do valor de mercado, o que minaria a competitividade. Deste modo, a taxa de defeito é o preço do acúmulo: deve estar controlada para mais ou para menos a fim de manter a empresa competitiva (Gentili, 1994).

Acredita-se, de modo simplório, que a mensuração causadora da competitividade estimula o rendimento qualitativo das instituições de ensino.

Parece que quanto mais aplicamos termos produtivos à Educação, mais produtiva e lucrativa ela se torna? E por que deve ser mais produtiva? Por que qualidade deixou de ser um maior número de professores para menor número de alunos, maiores salários, melhores condições materiais para passar a ser maior eficiência com menor gasto? Ora que tal pensarmos na política neoliberal do “Estado Mínimo”?

Além disso, é importante destacar que esta lógica se deve ao empuxo contemporâneo em adequar a Educação ao Mercado de Trabalho.

Assim, um ensino só é de qualidade quando o “produto educativo possui, como pré-condição, a capacidade de adaptar-se às demandas do mercado, atuando competitivamente

neste. E já dissemos, no mercado somente se pode compreender a noção de ‘competitividade’ quando ela está indissolavelmente unida à ‘rentabilidade’.”(Gentili, 1994, p. 157)

Como podemos inferir, os critérios de uma “boa” Educação passam a ser os mesmos do Mercado: (1) adaptabilidade e ajuste ao Mercado; (2) competitividade; (3) produtividade; (4) rentabilidade; e (5) mensurabilidade, de modo o ensino estar fadado a corresponder a mais uma engrenagem do projeto neoconservador/neoliberal, qual seja, um ensino para massificar os sujeitos e reforçar o dualismo social (Gentili, 1994).

É preciso que fique claro: nossa intenção não é de maneira alguma negligenciar a *qualidade* da Educação, tampouco achamos ser impossível outro modelo de trabalho apesar do empuxo capitalista. Se assim pensássemos, de que valeria o esforço dessa dissertação? A questão, portanto, é construir “um novo sentido aos critérios de qualidade empregados no campo educacional” (Gentili, 1994, p. 172). A qualidade não deve ser um atributo mercantil da Educação visando o lucro em última instância, mas um direito inalienável do cidadão.

Pensamos que a Educação cidadã e democrática não prevê desigualdade no acesso às escolas e universidades tampouco a qualidade recebida por todos. Qualidade é um direito não um produto; a escola pública, por excelência, é o espaço de gozo desse direito, não o mercado.

A questão aqui, portanto, é destacar que se a *qualidade*, atributo proveniente da lógica produtiva, prepondera às atuais discussões sobre a Educação é quase óbvio que o método de trabalho do professor deverá estar alinhado às suas exigências.

Para sermos mais exatos, as Universidades brasileiras – com destaque para as privadas – pautam seus objetivos na qualidade do ensino, participação ativa dos alunos na

realidade escolar, maior aprendizado em menor tempo, alta produtividade acadêmica do corpo docente, com o fito de atender adequadamente as demandas do mercado. “Ora, a Universidade é uma *instituição social*. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada” (Chauí, 2001, p. 35).

Observando mais de perto a situação atual das Universidades, podemos verificar que (1) a avaliação universitária é feita completamente desarticulada dos ensinos fundamental e médio, ou seja, denotando um ensino absolutamente fragmentado; (2) a avaliação acadêmica segue os moldes produtivos, cujo critério é a titulação e as publicações; (3) transformação das pesquisas em grandes linhas de produção (as linhas de pesquisa), para obtenção de fomento público; bem como, (4) a universidade funcionando com prestadora de serviços às empresas privadas como produtora de mão-de-obra especializada (Chauí, 2001).

Deste modo, acompanhamos a educação ser encarada como adestramento da mão-de-obra laboral que, “concebida como um capital é um investimento e, portanto, deve gerar lucro social” (Chauí, 2001, p. 52). Assim,

...desvinculando educação e saber, a reforma da universidade revela que sua tarefa não é produzir e transmitir a cultura (dominante ou não, pouco importa), mas treinar os indivíduos a fim de que sejam produtivos para quem for contratá-los. A universidade adentra mão-de-obra e fornece força-de-trabalho (...) Negar que a universidade adentre mão-de-obra é não perceber o significado preciso deste adestramento: a difusão e expansão do ensino médio, encarregado inicialmente dessa tarefa, por ter sido acompanhada da ampliação do ensino superior, devida as razões políticas, muito mais do que econômicas, levou a transferir para a universidade uma parcela das atribuições do ciclo médio profissionalizante, pois os empregados passam a fazer exigências maiores aos candidatos a empregos, não em decorrência de uma necessidade real de instrução avançada, mas simplesmente em virtude da disponibilidade de diplomados. Assim, por bem ou por mal, a universidade está encarregada de um treinamento genérico e prévio que será completado e especializado pelas empresas (Chauí, 2001, p. 52/55).

Trata-se da produção de incompetentes sociais, como diz a autora, pessoas vulneráveis a cooptação do capital. É preciso destacar que as universidades adestram tanto

quanto as empresas, “tanto menos se deve ensinar e tanto menos se deve aprender” (Chauí, 2001, p. 55).

A proposta inaugural da universidade estava balizada na possibilidade de oferecer aos sujeitos matéria prima para que controlassem seu trabalho, tivessem poder de escolha, decisão, participação, inclusive no que tange ao próprio processo educativo, o que atualmente não acontece em função das universidades seguirem os ditames descritos.

A universidade contemporânea é uma empresa, está organizada como tal, seja ela pública ou privada, “isto é, tem o rendimento como fim, a burocracia como meio e as leis do mercado como condição (Chauí, 2001, p. 56). A diferença entre a pública e a privada é que a segunda denota a lógica empresarial de modo mais claro.

Portanto, podemos visualizar, caso analisemos de perto, que a universidade também reproduz a divisão social do trabalho, separando trabalho intelectual do operacional. A regra seguida é conhecida: taylorismo. Isso significa administração científica, fato que aponta para a deliberação das ações capitalistas, isto é, fragmentar para controlar o processo produtivo. Seguindo esse raciocínio, fica simples entender a função do ensino fragmentado, desarticulado das pesquisas, sustentado por categorias extrínsecas ao processo referido, qual seja, regidos pela lógica do rendimento e da eficácia. Ainda nesta toada, nos deparamos com a burocracia, fruto desta separação entre decisão e execução. “Nessa perspectiva não há menor diferença entre a Volkswagen, a Petrobrás ou a universidade” (Chauí, 2001, p. 57).

Diretamente relacionada à categoria qualidade, tal qual nos apontou Gentili (1994), a produtividade docente aparece como uma das ferramentas exigidas pela contemporaneidade capitalista. Percebamos *produtividade* ser mais um componente do léxico empresarial.

Daí, sendo a educação atual assunto relacionado diretamente ao contexto produtivo qual o método mais eficiente e eficaz para ensinar? Qual método é capaz de preparar os sujeitos para o mercado de trabalho capitalista? Alhos com bugalhos? E mais: será a educação, articulada à saúde mental, de fato, uma questão de método?

Contudo, apesar de constataremos o atravessamento da educação, enquanto campo social que é, pelo modo de produção capitalista, como podemos observar, nem todos os sujeitos envolvidos direta ou indiretamente neste processo se resignam: ao propor esta pesquisa e apresentar o escrito que dela foi gerado, sustentamos a idéia de que é imprescindível conhecermos minimamente as variáveis que circundam o problema abordado sem, no entanto, abandonarmos a razão destas páginas, qual seja, refletir sobre a possibilidade de construir um outro caminho para a educação a partir do que temos desenvolvido em nossa prática e observado a partir da prática de colegas que, como nós, não se deixaram dragar pela ideologia vigente. É verificável que o empuxo a respondermos de acordo com as exigências mercadológicas é contundente, mas existem resistências: daí o intuito desta empreitada científica, propor brechas possíveis, articular alternativas.

Capítulo 2 – Educação e Saúde Mental: questão de método?

Para que possamos clarear o caminho que pretendemos articular para situar a discussão em torno da dupla Educação/Saúde Mental e sua relação com o método de trabalho do professor, é de suma necessidade que especifiquemos os termos Educação e, quiçá, Saúde Mental, cuja amplitude pode ser causadora de maus entendidos.

Começaremos a falar sobre a Educação e, como já indicamos anteriormente, do ponto de vista psicanalítico. Em seguida, deste mesmo espectro, falaremos de Saúde Mental para, ao final de nossas proposições, apresentarmos a relação de ambas ao método de trabalho do professor.

1- Educar: profissão (im) possível.

“Escola alguma pode ensinar o desejo de saber” (Kupfer, 2007¹). Esta máxima pressupõe que a dupla educar/aprender está, de alguma forma, para além dos processos ditos cognitivos.

Observando melhor, ao dizermos *não se pode ensinar* eis que temos aí dois personagens implicados, aquele que ensina e o aprendiz, de modo que se não é possível ensinar desejar é porque também não é possível aprendê-lo.

Sim, isso quer dizer que os processos educativos não podem ser reduzidos à aprendizagem? Exatamente. Para sustentar essa proposição cabe-nos introduzir o axioma do inconsciente.

Caso sejamos capazes de supor que a educação engendra em si processos inconscientes, fica mais simples entendermos porque não é possível ensinar desejar: por não ser apenas um procedimento cognitivo, consciente, deliberado, ou o sujeito quer saber ou não há educação possível. Suspendamos essa idéia por ora.

Linhas anteriores, organizamos uma série de conjecturas para esclarecer a proposta de que a relação dos seres humanos com seus respectivos objetos é permeada pela linguagem de modo esta última ser responsável, inclusive, pela construção desses objetos que, por definição, são parciais, não específicos, posto sermos habitados pela pulsão, contrário de instinto.

Sabemos, portanto, que o ser humano está fadado a desejar já que seus objetos pulsionais serão sempre inespecíficos, fato que concorre para que o sujeito torne a buscar um novo objeto dada a satisfação ser sempre parcial. Orientados pelo pensamento freudiano (1905 - 2002) podemos, assim, entender que a sexualidade humana é um conceito amplo já que possui objetos intercambiáveis. Acerca da sexualidade, nas palavras de Freud:

Damos esse nome à energia, considerada como magnitude quantitativa (embora na realidade não seja presentemente mensurável), daquelas pulsões que tem a ver com tudo que abrange a palavra amor. O núcleo do que queremos significar por amor consiste naturalmente (e é isso que comumente é chamado amor e que os poetas cantam) no amor sexual, com a união sexual como objetivo. Mas não isolamos disso – que, em qualquer caso, tem sua parte no nome ‘amor’ – por um lado amor próprio, e, por outro, o amor pelos pais e pelos filhos, a amizade e o amor pela humanidade em geral, bem como a devoção a objetos concretos e *idéias abstratas*. *Nossa justificativa reside no fato de que a pesquisa psicanalítica nos ensinou que todas essas tendências constituem expressão da mesma pulsão* (grifos nossos); nas relações entre os sexos, essas pulsões forçam seu caminho no sentido da união sexual, mas, em outras circunstâncias, são desviados desse objetivo ou impedidos de atingi-lo, embora sempre conservem o bastante de sua natureza original para manter reconhecível sua identidade (como características tais como o anseio de proximidade e o auto-sacrifício) (Freud, 1922, Cdroom)

Portanto, concluímos que a pulsão sexual está sujeita a dirigir-se para outras finalidades que não especificamente sexuais de modo ser a sublimação ponto crucial para pensarmos o processo educacional seguindo o raciocínio psicanalítico (Kupfer, 2007¹).

Para compreendermos o processo, basta considerarmos que a pulsão que é sexual está livre para investir um objeto que não propriamente da mesma natureza. Quando sublimada, a pulsão busca um objeto socialmente valorizado.

Segundo Kupfer (2007¹), Freud não teorizou longamente sobre este processo em que o objeto pulsional é dessexualizado, mas de qualquer maneira nos deixou indícios ao

longo de sua obra sobre o investimento pulsional - que se vale de objetos diversos além dos sexuais - se dar em função de que há um quantum dessa energia libidinal que insiste em não ser investida e que, por alguma razão, retorna e pode revestir atividades “espiritualmente elevadas, segundo a expressão usada por Freud. São elas a produção científica, artística, e todas aquelas que produzem um bem-estar e a qualidade de vida dos homens” (Kupfer, 2007¹, p. 42).

Como exemplo, podemos destacar a importância da figura do professor em auxiliar a transmutação da pulsão escópica, aquela ligada ao olhar, em desejo de conhecer o mundo, em sede de intelectualidade, diretamente relacionado ao desejo de saber, conforme comentamos anteriormente (Kupfer, 2007¹).

Ao que parece, Freud nunca se preocupou em desenvolver nenhum método específico para que este processo se desse, justamente por entender que essa era uma das tarefas do educador. Além disso, seria também trabalho do educador ajudar seu aluno na busca da medida entre a satisfação própria e as necessidades sociais, qual seja, um modo de inserção no laço social.

De alguma forma, o educar impele a nós educadores que entremos em contato com o nosso próprio processo de moderação entre o prazer e as exigências sociais nos remetendo, portanto, aos nossos próprios conflitos. Entendendo serem esses conflitos de cunho inconsciente e sabendo ser o inconsciente infantil posto que atemporal (Freud, 1915 - 2002), trata-se de que a exigência da profissão educar é que contatemos a criança que existe em nós mesmos (Kupfer, 2007¹).

Está aí uma das probabilidades de entendimento do que Freud (1925 - 2002 e 1937 - 2002) nos lega quando diz ser a educação - junto ao governar e o psicanalisar - uma das profissões impossíveis: educar faz nos depararmos constantemente com nossos próprios

fantasmas, já que é necessário, para “bem educar, um contato do educador com sua própria infância” (Kupfer, 2007¹, p. 48), lê-se, com seu próprio material inconsciente.

Ao educarmos, estamos diante de processos inconscientes tanto no que concerne à pessoa do professor quanto ao que concerne à pessoa do aluno.

Vejam: ao transmitirmos uma informação, de que material é feito este conteúdo? Ora, o conteúdo é estofado de palavras, de linguagem, portanto. Aquilo que escolho ensinar, as palavras das quais me valho para tanto, o modo como me posiciono na relação com os alunos, o papel que atribuo a mim e ao meu trabalho faz com eu ministre minhas aulas - mesmo que a disciplina seja “a mesma” – de uma maneira muito singular e, certamente, com resultados diferentes dos colhidos pelos colegas de profissão.

Na mesma medida, alunos que se destacam nas disciplinas que não são as que lecionamos não necessariamente se sobressaem nos trabalhos que propomos; outros alunos, ao contrário, são capazes de tomar gosto pelos estudos porque descobriram algo diferente naquela aula por nós ministrada.

Da parte do professor: o mesmo programa, idêntico ao dos outros colegas de profissão, mas um estilo singular; da parte do aluno, o mesmo professor que leciona aos demais, contudo, resultados diferentes entre os próprios alunos.

Em suma, as palavras são as mesmas para todos? Quando consideramos o inconsciente, e ao entendermos com Lacan que este é estruturado como uma linguagem, somos impelidos a abandonar a posição ingênua de que o conteúdo pronunciado por pessoas diferentes é idêntico. Do ponto de vista semântico, é claro que há uma confluência de sentido, do contrário não seria possível estabelecermos comunicação. Contudo, do ponto de vista da representação, da nomeação das coisas do mundo, cada um de nós possui um

“dicionário” próprio de modo a cada palavra escolhida nos remeter a nossa relação com a palavra que dizemos.

Deste modo, quando ensinamos, transmitimos não só a informação, mas também a relação que estabelecemos com aquele conhecimento: transmitimos nossa própria trajetória desejante de saber sem nos darmos conta, posto este ser um processo inconsciente.

Um bom exemplo disso se dá quando, ao lermos as provas e trabalhos exigidos, nos deparamos com aquilo que os alunos “entenderam” acerca do dito em sala de aula.

Neste dito havia mais que o conteúdo de uma disciplina, havia um dizer, isto é, um sujeito professor que disse de um modo singular, passível de tocar aqueles que ouviram. Um professor que conhece muito o que ensina, mas não sabe conscientemente o que diz.

Primeiro ponto: este “tocar aquele que ouve” não significa que o aluno, ao final da aula, compreenderá exatamente aquilo que o professor disse e será capaz de reproduzir fielmente aquilo que acabara de escutar. E será que queremos essa reprodução? Será essa a tarefa do educar: que o aluno reproduza?

Ao dizermos que o professor toca seu aluno a partir de sua fala, sustentamos que a palavra ofertada pinça redes de sentidos daquele “dicionário particular” que cada um de nós carrega em si, de modo o professor não ter controle sobre aquilo que o aluno escuta e produz a partir deste contato. Isso é de cunho inconsciente.

A transmissão de um conhecimento, portanto, não é exata, mas plausível de construir verdades por meio da experiência de cada aluno que capta as “ondas” transmitidas.

Segundo ponto: sabemos que a palavra nos escapa. Os lapsos, assim como os chistes, os sintomas e os atos falhos – formações que escancaram o inconsciente de modo privilegiado – nos ensinam que nossa linguagem está diretamente associada a tal instância

psíquica. “Ele (inconsciente) está entremeado em nossa linguagem, e a dirige, sem que disso se possa ter conhecimento” (Kupfer, 2007¹, p. 52):

Todo indivíduo que abre a boca está, por assim dizer, comprometido com o que diz, num limite que ultrapassa a sua consciência. Alguém que fala pode expressar muito mais do que está procurando dizer. (...) Ao falar, um político ou um educador estará também fadado a se perder, a revelar-se, a ir na direção contrária àquela que seu eu havia determinado. A palavra com a qual esperava submeter, acaba, na verdade, por submetê-lo à realidade de seu próprio desejo inconsciente (Kupfer, 2007¹, p. 52/59).

Interessante observar que, por essa via, a palavra dita carrega em si sempre duas dimensões: aquela que controla e a outra que é puro descontrole. Daí que o impossível da profissão educar nos fica mais clareado. Contudo, impossível não é o mesmo que irrealizável – no diz Kupfer (2007¹). Precisamos acompanhar o fato de que o impossível da educação está contido na idéia de um absoluto controle e domínio do processo de aprendizagem, base de todo pensamento pedagógico contemporâneo. Essa sim é uma educação impossível, aquela que desconsidera o despontamento da subjetividade humana em cada uma de suas realizações.

Ao nos depararmos com essa impossibilidade, qual seja, dominar o inconsciente que insiste em aparecer nos mais distintos momentos, corremos o risco de sermos tomados pela impotência. Então, é como se não houvesse nada a fazer. Será?

2 – Sujeito e Educação efetiva: é possível?

Para começarmos a falar sobre a possibilidade de um ensino que considere o sujeito o qual temos apontado até aqui, faz-se necessário clarearmos o que de fato queremos dizer quando falamos da existência desse sujeito do inconsciente.

Tanto a psicologia, a pedagogia, quanto a própria psicopedagogia, entendem a categoria sujeito como aquele que deve estar alinhado a um modo de funcionamento que deverá estar moldado, adequado, conforme as regras sociais definidas *a priori*. “A

educação psicológica não produz saúde mental, mas reproduz, tão somente, a ordem social” (Kupfer, 2007², p. 26)

Se a psicologia - tanto quanto a pedagogia apoiada nesta ciência – enfatiza aquilo que é da ordem do comportamento, a psicanálise, por sua vez, opera com sentidos, interpretações, isto é, com a linguagem.

Daí, o sujeito para a psicanálise ser sempre relativo ao inconsciente, constituído pela linguagem que o habita, “sendo, portanto, feito e efeito de linguagem” de modo à linguagem não ser mero “instrumento de comunicação, mas a trama mesmo de que é feito o sujeito” (Kupfer, 2007², p. 28).

Tal formação aparece de modo evanescente, nos interstícios das palavras, como produto do encontro entre elas. Como a faísca que surge quando duas pedras se chocam, não está nem em uma, nem em outra. Como o novo sentido se cria quando duas palavras são postas lado a lado para a produção de uma metáfora – a mulher é uma rosa –, assim é o sujeito do inconsciente (Kupfer, 2007², p. 28).

Assim, pensar a Educação a partir da psicanálise não é o mesmo que nos perdermos no campo da pedagogia. Para Leandro de Lajonquière, “não é mesmo possível uma pedagogia analítica, mas não devemos confundir pedagogia com educação” (Kupfer, 2007², p. 22).

Defende então que o trabalho em torno da conexão educação e psicanálise deve ser feito deixando de fora a pedagogia, entendida como a busca de um ‘saber positivo sobre como ajustar meios de ação a *fins* existenciais estabelecidos *a priori*’ (Kupfer, 2007², p. 23).

Sabendo, com Lacan, que o sujeito emerge no ponto em que se articula sua subjetividade e o discurso social, toda ação que vise à escuta de um sujeito deve passar pela consideração do discurso social em voga, isto é, nestes termos, nem se justifica uma discussão sobre a pertinência do que propomos neste trabalho acerca daquilo que já foi inclusive muito trabalhado ao longo dos últimos anos sobre a intersecção entre a psicanálise e a educação (Kupfer, 2007²).

Fica claro, portanto, que a educação é entendida por nós como uma faceta do discurso social, o que possibilita que o trabalho do psicanalista e também do educador seja ampliado substancialmente.

Ao reconhecer a educação como um discurso social, a psicanálise se põe a dialogar com ela nas escolas, na mídia, na universidade. E ao falar dentro do campo social, deu-se com a psicanálise o que se dá quando um sujeito em análise se põe a falar: transforma-se pelo efeito de retroação de suas palavras. Ir ao mundo mudou também a psicanálise, que deixou de ser uma prática do divã, e hoje ganhou as instituições, os hospitais – e as escolas. (...) Muda a psicanálise por causa desse debate (Kupfer, 2007², p. 118).

Devemos lembrar, inclusive, que a história da construção da categoria criança está diretamente atrelada aos significantes educação e escola (Clastres apud Kupfer, 2007²), reflexão que incentiva o psicanalista a abandonar uma posição mais ortodoxa no que diz respeito à amplitude de seu trabalho. Torna-se possível circular entre os discursos sociais e tomá-los como campo de intervenção: a escola, assim como a universidade podem ser campos de escuta dos sujeitos sim, do ponto de vista *stricto e lato*, a depender do objetivo e da direção do trabalho.

Ao conceber educação como uma forma de discurso, amplia-se sobremaneira o modo de definir o que é educar, a ponto de permitir autores como Lajonquière a afirmação de que o conceito de educação recobre o de laço social. Para Lacan, discurso é justamente o que faz laço social, gerando uma definição que atrela o falante ao Outro de um modo estrutural. Desta perspectiva, educar torna-se a prática social discursiva responsável pela imersão da criança na linguagem, tornando-a capaz por sua vez de produzir discurso, ou seja, de dirigir-se ao outro fazendo com isso laço social (Kupfer, 2007², p. 35).

Logo, indissociável do conceito de sujeito, para a psicanálise educar é o ato de oferecer linguagem àquele que chega ao mundo, isto é, ofertar à criança a herança cultural que lhe cabe para que faça parte do laço social. Neste sentido, educar é nomear as coisas da vida, injetar significantes e sentido, marcar esse outro recém chegado de modo que ele possa reconhecer uma tradição existencial e encontra-se na imagem de seu semelhante. Segundo Kupfer, “o ato educativo pode ser ampliado a todo ato de um adulto dirigido a uma criança” (2007², p. 35); e claro, este ato fica estendido em todo percurso da vida do

sujeito à medida que reconhecemos a posição de que sempre é possível receber novos significantes de nossos pares.

Educar, mais que nomear, também é transmitir a demanda social além do desejo (Jerusalinsk apud Kupfer, 2007²), ou seja, fazer cruzar o mais idiossincrático do sujeito com o que é da ordem do universal e, na melhor das hipóteses, supondo uma boa educação, que o sujeito possa criar estratégias de bem viver a partir desse encontro.

Contudo, temos nos espantado com a evidente falência da educação enquanto ferramenta simbólica. Na verdade, o que observamos é a proliferação da falácia imaginária: empuxo ao consumo da educação, naturalização do mundo como se precedesse a construção simbólica, forças que exigem dos professores cada vez mais criatividade para recuperar o valor simbólico da educação já que sabemos ter “a linguagem, não apenas o poder de nomear algo, mas o poder de constituir esse algo, de criá-lo quando nomeia” (Kupfer, 2007², p. 37). Daí a relação do processo de educar com o que concerne à saúde mental.

3- Aprendo porque amo, ensino porque devo⁴: a relação professor/aluno

O que faz alguém desejar saber? Esta é uma questão que envolve desde os cientistas, pesquisadores que dirigem a vida em busca de respostas, até as nossas crianças que costumeiramente nos cercam de perguntas sobre os temas mais inusitados. Mais que isso, o que procuramos saber quando nos colocamos a aprender algo, seja da natureza que for?

A criança que pergunta por que chove, por que existe noite e dia, por que... e todo o resto, responde Freud, está na verdade interessada em dois porquês fundamentais: porque nascemos e por que morremos, ou, dito de modo clássico, de onde viemos e para onde vamos (Kupfer, 2007¹, p. 79).

⁴ Esse título faz menção ao subtítulo “Ensina-se por dever, aprende-se por amor” que consta da obra de Leandro de Lajonquière, “Infância e Ilusão (Psico) Pedagógica”, cuja referência completa estará disposta ao final do trabalho, na seção “Referências Bibliográficas”.

Ou seja, para Freud, a natureza de nosso desejo de saber é uma: as questões acerca de nossa existência, isto é, sobre o sexo, sobre a morte, sobre o sentido da vida.

Caminhemos, com Freud, para entendermos a gênese desse processo. Se há um momento paradigmático na vida do homem, este, para o psicanalista, é a descoberta da diferença anatômica entre os sexos, qual seja, o mundo está dividido entre homens e mulheres.

Na verdade, a grande questão não reside na percepção dos órgãos genitais em si, mas no momento em que essa descoberta se presta a simbolizar uma outra coisa. Esta descoberta implica reconhecer que alguma coisa falta, está ausente (Freud, Conseqüências sobre a descoberta da diferença anatômica entre os sexos). A partir da não existência de um pênis como parte corpo da menina é que ambos, menina e menino, vão representar, a partir daí, a falta dessa “alguma coisa”. O angustiante dessa descoberta é a retomada de antigos sentimentos de perda a que a circunstância se presta e isso Freud nomeia angústia de castração (Kupfer, 2007¹); ora, estamos aqui indicando o reconhecimento da diferença anatômica entre os sexos não em sua concretude, mas em sua dimensão capaz de simbolizar outros conteúdos, qual seja, em seu aspecto inconsciente do qual uma representação é deslocamento e condensação de outra. Que alguém não tenha pênis – as mulheres – isso sugere que existe quem não o recebeu ou quem tenha tido e perdeu: vale ressaltar mais uma vez que não se trata do órgão em si, mas de sua capacidade de representar circunstâncias da vida cotidiana. Do contrário não falaríamos de castração simbólica, mas castração real, o que não é o caso.

Continuando o raciocínio, Freud achava, de início, que a pergunta pelas origens era detonada depois que um irmão nascia, e isso quando a criança já tinha mais ou menos dois anos (antes, tal conhecimento não tinha esse poder detonador). É claro que as coisas não

são assim tão simples; se assim fosse, os filhos únicos jamais atravessariam a angústia de castração. Freud mesmo percebeu isso e buscou determinantes mais estruturais para isso que, a princípio, ele apenas observou. Essa busca dos determinantes mais estruturais levou-o justamente a desenvolver melhor um dos aspectos mais importantes de sua teoria: o complexo de Édipo. Pode-se dizer que a descoberta da diferença sexual anatômica da criança não depende de sua observação, mas da passagem pelo complexo de Édipo; e o Édipo é (...) o processo através do qual uma menina se “define” como mulher e o menino como homem (ou vice-versa), depois de terem extraído das relações com o pai e a mãe as referências necessárias a essa definição (Kupfer, 2007¹, p. 80).

O problema é que a abordagem das questões existenciais não é feita desprovida de angústia, daí a função do aparelho psíquico em contornar a angústia da maneira costumeira: disfarçar o conteúdo gerador de angústia para que esta seja evitada (Freud, 1915 - 2002). Transportando esse mecanismo para a questão do desejo de saber, trata-se de que as perguntas formuladas pelas crianças e por nós, porque não, são transformações daquelas para as quais a filosofia, por exemplo, vem indicando ao longo dos séculos. Pergunta-se sobre a chuva, sobre o sol, sobre a cura para o câncer ou existência de Deus porque desejamos saber de onde viemos, o que somos e para onde iremos afinal. Sobre a falta marcada pela o que a diferença anatômica se presta a marcar, aquele “falta alguma coisa aí”, nada mais simboliza se não que falta respostas para essas perguntas existenciais.

Como humanos, estamos fadados a nos deparar com essa ferida constitutiva de não haver resposta pronta, fechada, inacabada para a existência, o que nos remete a inexistência de um objeto específico para a pulsão, conforme desenvolvemos anteriormente.

O que se espera é que, no final do conflito edipiano, a investigação sexual caia sob o domínio da repressão. Toda? Não. Parte dela “sublima-se” em “pulsão” de saber, associada a “pulsões de domínio” e as “pulsões de ver”. Palavras de Freud. Enigmáticas, não? E até mesmo, pode-se dizer,

controvertidas. (...) O desejo de saber associa-se com o dominar, o ver e o sublimar (Kupfer, 2007¹, p.83)

Deste modo, “o prazer de pesquisar, o interesse pela observação da natureza, o gosto pela leitura, o prazer de viajar (ver coisas distantes e novas) etc” (Kupfer, 2007¹, p. 83), são derivações pulsionais, qual seja, indica a plasticidade do investimento libidinal.

Contudo, ainda que haja desejo de saber, sabemos que não aprendemos sozinhos, precisamos sempre de um interlocutor, seja o autor do livro que nos colocamos a ler, seja aquela figura qualquer que muitas vezes imaginamos dando suporte às nossas empreitadas investigativas.

Assim, não há ensino sem o outro. É preciso haver uma relação e, especialmente o professor - para permitir que a aprendizagem se dê - deve poder ocupar uma determinada posição na relação com seu aluno. Daí, “aprender é aprender com alguém” (Kupfer, 2007¹, p. 84) e, porque não, por amor a alguém. Vejamos:

As gerações de brasileiros hoje com 40 anos ou mais aprenderam que o Brasil foi descoberto “por acaso”, em razão de uma calmaria que teria desviado a frota de Cabral de seu destino. Para as gerações mais novas, isso parece ser um absurdo inimaginável. Não há dúvida de que o Brasil não foi “descoberto” por acaso, mas tomado intencionalmente por Portugal. Será que, por isso, devemos jogar fora todo velho curso primário? O que restou daqueles tempos em que todo dia se ia para a escola escutar daquela primeira professora ensinamentos nos quais não se acredita mais? (...) Evidentemente, os critérios para a avaliação do que era verdadeiro eram assentados pelo próprio professor, e nós, mais uma vez, acreditávamos neles. Então por quê? Se não é a verdade por eles anunciada, então qual é a fonte da qual extraem seu poder de convencimento, sua credibilidade (Kupfer, 2007¹, p. 84-85)?

Aprender com alguém depende menos do conteúdo ministrado, da “verdade” descrita, que da possibilidade de tomar o outro que ensina como alguém especial, investí-lo de libido, dar-lhe credibilidade. Isso significa que quando pensamos o processo de aprendizagem considerando o inconsciente, estamos contando com o envolvimento pulsional que ocorrerá na relação professor-aluno e com o estabelecimento de um campo transferencial, o qual fará toda diferença para o ensino possível. Segundo Freud, em seu

texto “Observações sobre o amor transferencial”, toda transferência é de amor porque está pautada no investimento libidinal que o sujeito faz no outro (Freud, 1915-2002).

Bem sabemos, também, que a transferência é uma manifestação inconsciente que tem a ver com estabelecermos um certo modo de relação com outro cada vez que o investimos de afeto.

Em outras palavras, durante nossos primeiros anos de vida, nossos primeiros cuidadores nos propiciam construir um jeito muito particular de estabelecer relação com nossos semelhantes e com o mundo. Nossos cuidadores nos ensinam valores, nomeiam o mundo, nos ofertam uma determinada linguagem que vai estofando de sentido as coisas da vida. Essa maneira de estabelecer laço que vamos construindo ao longo da infância com os outros marcará todas as próximas relações que instituímos. Esse modo particular de se relacionar, que vai se repetindo ao longo de nossa existência, chamamos transferência.

Então, o estabelecimento da transferência depende de repetirmos com um semelhante o mesmo modo de nos relacionarmos que construímos lá na infância e, para tanto, é preciso que reconheçamos esse semelhante como alguém muito “parecido” com aquele primeiro cuidador. Falando de outra maneira, é preciso que reconheçamos nesse semelhante um traço que nos “lembra” o primeiro cuidador. Claro, esse reconhecimento é um procedimento inconsciente.

Daí é importante retomarmos que, sendo o inconsciente atemporal, tudo aquilo que vai sendo marcado, registrado nele, pertence ao sujeito independente do tempo cronológico. Então, quando dizemos que esse modo de nos relacionarmos é relativo àquelas primeiras inscrições, não estamos nos referindo àquele velho mito de que psicanalista acha que tudo é um problema da infância, já que por ser atemporal, não podemos dizer que qualquer questão seja pertencente à infância, a vida adulta, etc., quase que numa linha

desenvolvimentista. Ao contrário, estamos dizendo que o inconsciente é o infantil, e isso significa que, por não ser regido pelo tempo cronológico, esse que conhecemos por meio do princípio da realidade, o inconsciente nos faz reviver com nossos semelhantes, na atualidade de nosso tempo real, cenas muito primitivas, que remetem a esses traços primevos e constitutivos de nossa subjetividade. A transferência está intimamente ligada a esse processo.

Revelada no campo específico da relação médico-paciente, Freud se deu conta da constância com que a transferência também ocorria nas diferentes relações estabelecidas pelas pessoas no decorrer de suas vidas. Entendida como “a repetição de protótipos infantis vivida com uma sensação de atualidade acentuada”, nada impede que a transferência se dirija ao analista ou a qualquer outra pessoa. Freud chega a afirmar que ela está presente também na relação professor-aluno. Para ele, trata-se de um fenômeno que permeia qualquer relação humana. É isso o que nos autoriza a substituir a expressão “relação analista-paciente” pela expressão “relação professor-aluno” (Kupfer, 2007¹, p.88).

Portanto, quando questionamos o que faz um aluno aprender, já que sabemos não ser exatamente aquilo que o professor profere tampouco a verdade representada em sua fala, somos capazes de entender que a resposta é uma: o estabelecimento do amor de transferência para com o professor.

Então, como dissemos anteriormente, o aluno reconhece um determinado traço em seu professor que fá-lo considerá-lo como objeto de confiança, credibilidade, foco de investimento libidinal.

Podemos dizer que na relação professor-aluno, a transferência se produz quando o desejo de saber do aluno se aferra a um elemento particular que é a pessoa do professor. (...) O importante é fixar a idéia de que o desejo inconsciente busca aferrar-se a “formas” (o resto diurno, o analista, o professor) para esvaziá-las e colocar aí o sentido que lhe interessa. Transferir é então atribuir um sentido especial à aquela figura determinada pelo desejo (Kupfer, 2007¹, p. 90- 91).

Entendendo que a transferência, portanto, implica atribuímos ao professor um sentido especial, podemos concluir que o docente passa a ser depositário de um determinado conteúdo do aluno. Sobre essa posse, costumamos dizer que o sujeito (aluno) supõe no outro da relação (professor) um saber sobre ele, isto é, o professor é um “suposto

saber” sobre a pessoa do aluno. Daí a inegável importância que o professor pode assumir para um aluno. A rigor, junto da suposição de saber há, também, um poder atribuído ao professor. Além disso, se o professor é investido dessa função é porque passa a fazer parte das formações do inconsciente do aluno que estabeleceu transferência (Kupfer, 2007¹). Isso faz com que a fala do professor deixe “de ser inteiramente objetiva, mas escutada através dessa especial posição que ocupa no inconsciente do sujeito” (Kupfer, 2007¹, p. 92).

“Tudo que esse aluno quer é que seu professor ‘suporte’ esse lugar em que ele o colocou. Basta isso” - nos diz Kupfer (2007¹, p. 92). Na verdade, não é fácil sustentar esse traço, essa suposição de saber da qual falamos anteriormente, apesar da tarefa ser “apenas” se manter no lugar designado pelo aluno. “Ocupar o lugar designado ao professor pela transferência: eis uma tarefa que não deixa de ser incômoda, visto que ali seu sentido enquanto pessoa é ‘esvaziado’ para dar lugar a um outro que ele desconhece” (Kupfer, 2007², p. 93).

De qualquer modo, permanecer nesse lugar transferencial em que a pessoa do professor é esvaziada não deixa de corresponder a almejar que o docente seja capaz de “renunciar a um modelo determinado por ele próprio, aceitar o modelo que lhe confere o aluno” (Kupfer, 2007²) e dirigir os trabalhos para que no final do processo essa importância direcionada a sua figura se esvaia para que, num outro momento, o aluno possa fazer um outro investimento libidinal.

Se estivéssemos fazendo uma operação matemática poderíamos dizer que este processo se assemelha a divisão: o professor que é capaz de conduzir sua docência a partir desses princípios, não sem obstáculos, trabalha para produzir sujeitos. Sujeitos esses que sabendo de que as respostas para suas questões não são absolutas posto não serem inteiras,

divididos entre o que é possível saber e aquilo que não cessa de inserir uma nova questão, produzem um quociente, mas também um resto. Esse resto pode ser lido de duas maneiras, para seguirmos a metáfora: é aquilo que a operação não foi capaz de resolver, aquilo que fica ainda por saber, mas também a figura do professor que, tendo feito seu trabalho, passa a ser o resto da operação, a parte remanescente indicadora de que aquela operação findou, o que não é o mesmo de dizer que o processo não possa recomeçar, mas num outro contexto.

Do contrário, caso o professor se furte desse papel e se valha desse lugar privilegiado que o aluno lhe confere para angariar militantes de sua verdade particular, o que vemos acontecer é o estabelecimento de relações de poder, de escravidão, em que o aluno poderá, sim, “aprender conteúdos, gravar informações, espelhar fielmente o conhecimento do professor, mas provavelmente não sairá dessa relação como sujeito pensante” (Kupfer, 2007¹, p. 93). Nesse sentido, o mesmo amor que liberta pode servir para alienar.

Trabalhemos, agora mais de perto, a afirmação do início desta seção: aprendo por amor, ensino por dever. A educação, como sabemos, é relativa à transmissão de elementos pertencentes à cultura, portanto, à humanidade; conteúdos esses acumulados ao longo da existência humana. “Em toda educação está em questão a transmissão de um conjunto parcial de conhecimentos ou uma amostra daquilo que os outros souberam acumular com antecedência” (Lajonquière, 1999, p. 167).

Assim, quando aprendemos algo, tomamos por empréstimo aquele conhecimento pertencente ao professor e, de certa maneira, nos tornamos parecidos com ele, assumimos um traço seu e, de alguma forma, acabamos sujeitados “mesmo que seja por um fio, a toda uma tradição” (Lajonquière, 1999, p. 168) que, na verdade, pertence à humanidade, da qual

o professor é apenas depositário e não dono. Mesmo assim, ao aprender adquire uma dívida para com meu mestre, já que, como dito antes, tomei um empréstimo. Entretanto:

A dívida de todo aprendiz para com seu mestre ocasional é de natureza estritamente simbólica. Por um lado, o transmitido – uma série de conhecimentos sobre o mundos possíveis, bem como um fragmento não-sabido do saber – é da ordem do símbolo (da metáfora, da palavra) e não das coisas. Por outro, é também simbólica no sentido de que o aprendiz nada deve no real, pois o transmitido não era, em última instância, do mestre. Ele doa, de fato, por delegação ou direito, aquilo que não deixa de ser sempre propriedade de uma tradição guardiã de sistemas epistêmicos. No entanto, isso não significa que o mestre seja um vigarista que empresta como se fosse dele objetos que pertencem a outros. Ele se autoriza, devidamente, invocado a potestade graciosa própria da tradição dos mestres honrados. Mais ainda, é essa invocação – e o reconhecimento da dívida nela embutida – a que outorga caráter verdadeiramente simbólico ao transmitido (Lajonquière, 1999, p. 171).

É fato que o professor ensina porque aprendeu aquilo que tenta transmitir e o aprendido, como dissemos, é emprestado da cultura a qual o mestre está inserido. “Aquele que aprende de fato contrai automaticamente uma dívida que, embora acredite às vezes tê-la com seu mestre ocasional, está em última instância assentada no registro dos ideais ou do simbólico (Lajonquière, 1999, p. 173)”.

Deste modo, se o professor também é aquele que um dia foi aluno - diga-se de passagem, atualmente a grande maioria continua sendo, visto ser de extrema importância que continuemos a buscar novos saberes – ele também está neste circuito da dívida simbólica de modo a também ser um devedor. Assim, aquilo que o professor ensina é a prova cabal daquilo que deve, daquilo que tomou de empréstimo, isto é, ensina por dever.

Ensinar significa reconhecer a dívida e a própria pertença à humanidade.

Assim, o mestre, que alguma vez aprendeu, ensina para lembrar que, embora o ensinado não seja nem toda a *episteme* nem todo o saber, aprender é condição *sine qua non* para ter acesso simbólico a eles. Porém, se o mestre, por exemplo, aquele um pouco matemático, renunciar a manter viva a lembrança de sua dívida existencial para com as matemáticas e decida abrir mão da dignidade de seu ensino, o mundo dos números vira letra morta, bem como o mestre perde um pouco de seu ser. Em suma, o mestre não pode recusar a ensinar, pois o aprendido por ele morreria, da mesma forma que uma língua, quando deixa de ser falada, acaba virando mais uma língua morta (Lajonquière, 1999, p. 175/76).

Entender que o processo educativo implica, da parte do professor, sua posição de dever e, da parte do aluno, o amor dirigido àquele que supostamente tem a resposta sobre sua existência, nos remete diretamente àquilo que é do escopo da saúde mental.

Conforme comentamos no início desse capítulo, cabe situarmos o leitor no que diz respeito ao conceito de saúde mental que nos referimos neste contexto. Longe de considerar a categoria saúde como nos propõe a Organização Mundial da Saúde (OMS), a saber, a situação de perfeito bem-estar físico, mental e social - visão bastante ultrapassada, aliás (Segre e Ferraz, 1997) – ao considerarmos a psicanálise como estofa do raciocínio empreendido nesse percurso, é preciso apontar aquilo que já comentamos quase que exaustivamente sobre o mal-estar constitutivo do ser humano, o qual Freud aponta em seu texto de 1930. A partir deste ponto de vista, então, a saúde mental do sujeito do inconsciente tal qual postulado não pode, nestes termos, como propõe a OMS, coincidir com um estado de perfeito bem-estar visto a exigência civilizatória, segundo Freud, causar um mal-estar inerente à condição de humanidade.

Deste modo, saúde mental nestes termos diz respeito ao sujeito ter condições de, diante à impossibilidade de satisfação total de suas pulsões, construir saídas criativas para a solução de seu desejo. Portanto, o ensino que vise à saúde mental do aluno deve ser capaz de fomentar e impulsionar os diversos sujeitos nesta direção.

Que fique claro, não se trata de sanar conflitos, extinguí-los para o perfeito bem-estar - já que pela lógica seguida aqui neste escrito indicamos um outro modo de compreensão do funcionamento psíquico humano - mas por meio dessas (des)ordens fomentar a saúde mental, aqui, sinônimo de condição de enfrentamento dos limites e impossibilidades da existência humana.

Assim, um ensino comprometido com a saúde mental daqueles que participam do processo educativo deve considerar, tanto no professor, quanto no aluno, a existência de um sujeito dividido entre suas possibilidades e impossibilidades.

4- Afinal, Educação e Saúde Mental, uma questão de método?

Ao supormos que a psicanálise, assim como outros saberes, tem algo a contribuir com nossa prática enquanto docentes, de certa maneira, formulamos uma demanda, isto é, desejamos que este saber nos muna de elementos para o fazer diário. É claro que, num primeiro momento, como toda teoria tende a produzir, o efeito é de recalçamento do sujeito professor visto a teoria se prestar a responder questões lançadas por este que estará ávido por soluções, isto é, dar respostas prontas, fechar o circuito. Assim, a teoria responde pelo professor, no lugar dele. E isto, a princípio, é alienante.

No entanto, cabe ao educador que se vale de qualquer teoria, não só a psicanálise, absorver aquilo que lhe parece engancha em seu desejo de modo que essa teoria consistente possa ser esvaziada de sua semântica própria e reconstruída de acordo com a verdade do sujeito que dela se apropria. Esse é um movimento de desalienação e conseqüente criação; movimento que promove a salubridade do sujeito. “Ao professor caberá transmitir conceitos com rigor, encadeamento e lógica: ao educador-aluno caberá destroçar, despedaçar, engolir pedaços, apenas aqueles que interessam a seu desejo, e transferir (...) o sentido ditado por seu desejo”(Kupfer, 2007², p. 119).

Daí, absorver a psicanálise como estilo de ato educativo é considerar o educar como a transmissão das marcas de nossa civilização, da lei da condição humana, do desejo sempre insistente dado nossos objetos libidinais serem sempre parciais posto que construídos de linguagem.

Há uma transmissão da psicanálise ao educador, além daquela que poderia ser feita no divã. Atestamos os efeitos que se produzem quando os educadores se põem a estudar psicanálise; efeitos que podem ser de angústia, de atuação, defensivos. Não aqueles esperados por um analista – a travessia do fantasma, a passagem pelo Rubicão, que transforma radicalmente. Ainda assim, efeitos (Kupfer, 2007², p. 119).

Temos a indicação de que o sujeito não passa incólume pelo encontro com a psicanálise. É bem sabido, que a “leitura da psicanálise produz conseqüências sobre o leitor não analisado” (Kupfer, 2007², p. 119).

Bem, mas nenhum saber é anódino para o sujeito. Há uma passagem do conhecimento para o saber inconsciente, uma espécie de vazamento, que faz com que não se possa mais dizer que haja conhecimento objetivo. A obtenção de informações pode ser objetiva, mas a aquisição do conhecimento só se dará caso haja uma implicação, uma presença de sujeito, efeito, paradoxalmente, de sua queda (Kupfer, 2007², p. 119).

Tomando a psicanálise como uma das disciplinas contemporâneas responsáveis pelo resgate do sujeito, somos capazes de entender que o docente alinhado a essa posição não confundirá sua prática com propostas plena liberdade aos alunos, do tipo “abaixo às regras”, tampouco com o resgate de um mundo ao qual não se retorna mais. Entenderemos que o professor dirá não “à transformação do aluno em mercadoria, *não* a banalização pela inteligência emocional – banalização que nivela, acachapa, o que no sujeito é espesso, enigmático, dividido, não repetido, não em série” (Kupfer, 2007², p. 121). Acompanharemos a idéia de que a direção e força do trabalho dos professores focarão uma escola/universidade cada vez mais descentralizada, reconciliada com sua comunidade, com sua cultura local e singular, em que o docente poderá ensinar aluno por aluno. “Nada de *video-conferences*, de imensas e caríssimas redes de computadores para praticar ensino à distância, pois tudo isso serve muito bem à instrução; para ensinar, porém, será preciso falar ao sujeito suposto no aluno (Kupfer, 2007², p. 121).”

Quando um professor entra em contato com a psicanálise, ouve falar de sujeito. Continua sem saber como atingi-lo, como manipulá-lo, como enfiar em sua cabeça o que sua racionalidade supõe que ele deveria aprender. Continua sem métodos e o sujeito do qual ouviu falar torna-se mais misterioso do que nunca (Kupfer, 2007², p. 122).

Contudo, o professor pode supor haver um sujeito no aluno, considerando, portanto, que ao lhe dirigir a palavra, mira um alvo e acerta outro, dado que naquela relação há alguém que não é mero joguete, mas plausível de captar a rede de significantes de acordo com sua história, a partir de sua lente particular, construída por meio das marcas acumuladas ao longo de sua existência singular.

O aluno não é passivo porque transforma o que escuta em parte de si mesmo via inconsciente e assim se dá o aprendizado. Quando transmitimos um conceito em seu mais rigoroso teor visando à consciência, terminamos, na melhor das hipóteses, por atingir o inconsciente à medida que aquele saber dado pela teoria ensinada toca esse sujeito de maneira particular e incontrolável por parte do professor.

Contudo, o que se observa atualmente é um empuxo cada vez maior para que o professor sustente um lugar de todo-saber, lugar que os mestres antigos sequer ousavam ocupar porque, sábios, articulavam a verdade como um lugar provisório e inacabado, contrário a uma fixação das coisas. Cobia, portanto, ser um mestre não-todo, que sabe, mas não tudo, dado essa ser a condição de nossa humanidade e, claro, do progresso constante da ciência. Oposto a isto, hoje observamos os professores cada vez mais convocados a tudo saber responder e dar sentido, como se fosse possível.

Se um professor não estivesse tão comprometido em relação a essa pergunta, se essa não fosse também sua dúvida, ele responderia a seu aluno: “tudo isso não tem mesmo que significar nada, ninguém sabe de antemão onde um estudo ou as notas musicais ou as palavras vão nos levar. Suporte não saber o que esse saber significa para o sujeito do inconsciente, permita que esse venha a produzir os efeitos que apaziguam – ou enlouquecem -, não procure saber por quê, pois isso é defensivo e faz frear a busca, jogue-se no rio, molhe-se sem parar para olhar o que está acontecendo com suas roupas” (Kupfer, 2007², p. 122).

Ou seja, estamos todos alinhados a falta-a-ser, não somos “prontos de fábrica”, não nascemos com as respostas para nossas questões existenciais e por isso mesmo somos capazes de criar cultura, aprimorar linguagem, civilizar. Essas são tentativas de

compreensão da existência para qual não há baliza *a priori* e o educador pode e deve ser porta-voz dessa máxima. Afinal, fazer questão, desejar, depende de não confiarmos nas palavras absolutas.

Diz Harari (2001), com sabedoria, que o processo de aprendizagem de fato produz bons frutos quando o aprendiz se dá conta de que trata-se de um caminho sem término. “Tal estudante, então, pode advir mestre ou professor e assumir a posição seguinte. Portanto, a de alguém que, quando ensina, não tem outro caminho senão o de persistir em uma aprendizagem interminável” (Harari, 2001, p. 31).

Sobremodo, afirmar a inexistência da verdade incondicional ou do educar terminável não é o mesmo que abandonarmos o rigor e a responsabilidade de nosso ensino. Na medida do possível, precisamos tentar sermos os mais exigentes no que tange a transmissão de um saber já que não se trata de uma associação livre em que, por não se tratar de certeza, falamos ao léu. O trabalho do professor é, mesmo não sendo portador de um saber acabado, transmitir fielmente aquele saber que foi possível ser construído ao longo dos tempos; saber que não é todo e último, contudo indispensável para contornarmos esse Real da condição humana.

Sim, mas como atingimos esse sujeito do aluno? Em primeiro lugar é necessário entendermos que o sujeito, segundo a perspectiva psicanalítica, não é “agente de seu próprio discurso e não está centrado em seu próprio eixo” (Kupfer, 2007², p. 123).

O sujeito inaugurado por Freud e conceitualizado por Lacan é vazio, é efeito de seu discurso, descentrado e tem como marca de origem a negatividade. Como é possível dizer, então, que um educador visaria a ele (Kupfer, 2007², p. 124)?

Diante disso, sabemos que o sujeito do inconsciente não é o mesmo que o eu do aluno, seu substrato consciente. Portanto, o sujeito não é regido pelo princípio da realidade, tampouco está alinhado ao tempo e à lógica da consciência.

Para a psicanálise, o sujeito do inconsciente se constitui na e pela linguagem. Desta perspectiva, a linguagem não é instrumento de comunicação, mas a trama de que é feito o sujeito. Tal formação aparece de modo evanescente, nos interstícios das palavras, como produto do encontro entre elas. Como a faísca que surge quando duas pedras se chocam, não está nem em uma nem em outra (Kupfer, 2007², p. 124).

Quando falamos de sujeito, portanto, não nos referimos ao desenvolvimento, mas a sua constituição. Não se trata do aparato biológico que segue ou não um destino pré-determinado geneticamente, mas um corpo que depende estruturalmente da linguagem proveniente do Outro para ganhar contorno. Este Outro, tesouro simbólico que é, manifesta seu desejo por meio da linguagem, e atribui ao sujeito palavras que constroem um lugar existencial, isto é, oferta ao ser humano palavras que dão sentido à sua passagem pela vida.

Contudo:

No decorrer de sua constituição, um sujeito não encontra quem lhe diga como conciliar os paradoxos com os quais vai se defrontar – porque esse saber não existe. Sobre temas como a sexualidade e a morte pode-se discorrer à vontade – é o que a cultura vem fazendo há séculos – mas não se chegará ao seu âmago jamais, o que deixa cada sujeito às voltas com o desejo de buscar e encontrar respostas para o enigma de sua presença no mundo, que só se perfila e se afirma sob um fundo marcado pela falta e pela morte. A história dessa busca deixa marcas, inscrições, que o sujeito carrega quando se manifesta vez por outra nas fraturas da linguagem. Ele é feito dessas marcas, dessas inscrições originárias, que darão rumo e a direção do que ele vier a realizar em sua vida. Essas marcas também dão o rumo da busca por objetos que venham a resolver seus paradoxos, que lhe permitam obter a ilusão da satisfação plena, que preencham a falta com que iniciou necessariamente seu percurso subjetivo. Objetos que ele nunca encontrará de fato; e é bom, aliás, que não os encontre, pois aí cessaria sua busca, seu desejo, seu motor vital, a razão de sua existência, e então... (Kupfer, 2007², p. 125)

Quando o educador ensina levando em consideração o sujeito que habita seu aluno, se desprende da homogeneização do conhecimento, das técnicas de ensino fechadas, cristalizadas, absolutas e inflexíveis. Abandona a preocupação excessiva com o método porque considera que nenhum método é bom *a priori*, em si mesmo, já que depende da relação que será ou não estabelecida entre professor e seu aluno. Oposto disso, apresenta o saber como possível de ser colocado em cheque, lido de forma criativa, a serviço do aluno que uma vez causado em seu desejo de saber se apropria da investigação porque almeja respostas para si já que a busca de conhecimento está atrelada e é reveladora das marcas que nos inscrevem no mundo em que vivemos. Portanto, a aprendizagem do aluno não está

predeterminada; longe disso, é possível trilhar caminhos insondáveis. No entanto, cada sujeito carrega traços dos quais nem professor, tampouco o próprio aluno, conhecem. Esses traços vão engendrando os objetos de conhecimento e isso leva o sujeito engancha seu desejo de saber em A ou B, e assim por diante.

Quer dizer, estabelecer boas maneiras de apresentar os objetos do mundo aos nossos alunos é imprescindível para o processo de aprendizagem, direção essa da qual não devemos abrir mão. O que pretendemos destacar aqui é que para além de nosso esforço didático estão estas marcas que cada aluno/sujeito carrega e que por mais clarificados que estejam as acepções apresentadas cada qual possui sua lente para a leitura. É quase como se falássemos em termos da retina ou impressão digital, eis aí uma boa metáfora.

Assim, é papel do educador, a partir de sua direção de trabalho, fazer a escolha: será ele uma ferramenta de cronificação do saber coisificado ou aquele que conduz o aluno na descoberta de suas próprias verdades a partir daquelas que a humanidade já estabeleceu?

Considerar a saúde mental como um dos alicerces possíveis para o ensino significa considerar o sujeito aluno em sua relação com o sujeito professor.

Quando o docente entra em contato com seu aluno, via de regra ele se depara com seu peculiar modo de funcionamento: podemos chamá-lo estilo. O estilo do sujeito é sua forma de estar no mundo, de utilizar a linguagem e de enfrentamento dos desafios da existência. Logo, o modo de aprendizagem de cada um de nós está diretamente relacionado ao estilo que construímos (Kupfer, 2007²).

Isso não é diferente para com a figura do professor. Quando ensinamos, também colocamos em pauta um estilo próprio. Mais que técnica, esbanjamos nossas construções existenciais, aquelas que nos fizeram chegar à academia, por exemplo. O grande desafio do professor, além de atentar para que cada aluno possa mirar-se em seu próprio meio de

aprendizagem para usufruir o máximo daquilo que lhe é ofertado, é priorizar também seu próprio estilo de pilotagem do educar confiando em seu saber-fazer.

Na verdade, quando ensinamos, transmitimos um estilo, um modo de relação com o saber. Com Kupfer:

É possível supor que um ensino voltado para o sujeito, que recusa a técnica, que entende a educação como ferramenta para o sujeito do desejo estará submetido aos limites que a psicanálise impõe à sua transmissão, uma vez que não se trata de informar, mas de permitir que um sujeito crie um estilo que trará a marca do sujeito do desejo (2007², p. 133).

Resta-nos saber, como o professor assiste seu aluno para que construa seu próprio estilo a partir da transmissão do seu.

Já comentamos anteriormente que a matéria prima do ensino de um professor está diretamente associada ao seu modo de responder suas questões existenciais. Escolher geografia ao invés de física é revelador do modo como aquele que leciona lida com a não existência de um objeto específico para o investimento pulsional, é revelador do sujeito, portanto. Assim, quando ensina, o professor diz por meio daquilo que apresenta ao aluno:

...testemunhem o modo *como* me relaciono com o objeto de conhecimento e terão uma apreensão de *como* ele participa de minha economia libidinal, *como* ele participa de minha economia libidinal, *como* eu o faço desdobrar-se em cadeias infindáveis, *como* ele me distrai de minha falta (Kupfer, 2007², p. 134).

Portanto, o professor transmite ao seu aluno esse *como*, esse estilo de lidar com “o objeto, essa estrutura de relação, que é vazia, mas que ele transmite ‘recheada’, digamos assim, com os conteúdos da matéria que ele estiver ensinando (Kupfer, 2007²)”.

Seu aluno tomará dessa estrutura vazia para novamente “preenchê-la”. Dali surgirá um novo estilo, marcado, porém, por aquele de seu professor. Ora, essa é exatamente a definição de transferência utilizada por Miller (1991)... Chegamos então, por um outro caminho, à idéia freudiana de que entre um professor e seu aluno há algo da transferência em jogo (Kupfer, 2007²).

Sim, mas onde entra de fato o objeto do conhecimento? Nessa transmissão de estilo em que verificamos a ocorrência da transferência, é óbvio que o objeto fica equivocadamente envolto de linguagem e a mercê daquela lente subjetiva a qual mencionamos. Daí

concluirmos que os objetos do conhecimento não são absolutos. Contudo, esses objetos são apresentados de diversas formas ao longo do percurso do ensino, por inúmeros mestres, cada um a partir de um estilo próprio, fato que faz aparecer algo de permanente daquilo que ensinamos, até que a própria ciência faça este saber cair para sobrepor um novo saber substituto e de maior pertinência para a humanidade.

Precisamos, sim, transmitir aos alunos os objetos construídos pela cultura; apenas para que contemplem como fizeram nossos antepassados, apenas para instigá-los a produzir outros, e outros e outros. Não se deve buscar a permanência dos objetos-idéias, e sim a permanência do que podem ensinar a respeito do manejo mesmo das idéias e das relações entre elas (Kupfer, 2007², p. 135).

Portanto, ao estabelecermos a proposição de que existe articulação profunda entre o processo de educar e a saúde mental e que esta relação é permeada pela questão metodológica do ensino, estamos apontando para o fato de que uma educação feita visando o sujeito privilegia a possibilidade do aluno relacionar-se com o saber de modo a trilhar um caminho em que sua subjetividade, a partir de seu desejo, possa guiar suas ações rumo a construção de estratégias criativas para a vida.

“Se a educação não for uma questão de método... questão de quê?” – pergunta-se Camargo (2006). Na verdade, parece-nos mais uma questão de anti-método ou de estilo, como comentamos anteriormente. Sim, porque se estamos aqui sustentando a idéia de que educação e saúde mental se articulam a partir da suposição de um sujeito-aluno, logo o método mais adequado para o trabalho com este aluno dependerá mais da relação que se estabelecerá entre professor e ele que as técnicas mais *high tech* que qualquer curso de capacitação para professores pode oferecer.

Quando nos referimos ao anti-método, dizemos que não há de antemão uma receita pronta que garanta a eficácia e/ou eficiência do processo educativo. Ao invés de perguntarmos *qual método*, perguntamos *que sujeito*, de *que aluno estamos falando*, de *que*

modo de lidar com o saber e as questões existenciais estamos lidando? Não há método *a priori* da relação professor-aluno e qualquer tentativa desse gênero insufla a perversão do processo educativo, contrário das estratégias que privilegiam a saúde mental dos sujeitos.

Sabemos muito bem que a Escola/Universidade pode se prestar a amalgamar o sujeito. Estas instituições de ensino não estão fora do discurso social e, portanto, do estofo inconsciente, fato que faz delas sujeita às leis da linguagem. Daí:

Os discursos institucionais tendem a produzir repetições, mesmice, na tentativa de preservar o igual e garantir sua permanência. Contra isso, emergem vez por outra falas de sujeitos, que buscam operar rachaduras no que está cristalizado. É exatamente como “auxiliar de produção” de tais emergências que um profissional (professor) orientado pela psicanálise pode encontrar seu lugar em uma instituição escolar (Kupfer, 2007², p. 136, acréscimos nossos).

Assim, quando a instituição está absolutamente engessada na repetição de um mesmo padrão de si, de uma direção metodológica, verificamos a impossibilidade de fala, de circulação, da emergência de verdades que são produzidas a partir da singularidade de sujeitos que podem se manifestar a contento.

Uma instituição atrofiada, carente de movimento, tende a findar já que estimula aquilo que Kupfer (2007²) nomeia necrose do tecido social.

Ao contrário, quando há circulação de discurso, qual seja, quando é possível que a instituição esteja pautada em verdades passíveis de serem resignificadas, quando é possível sustentar isso que chamamos aqui de anti-método, “as pessoas podem se implicar pelo seu fazer, podem participar dele ativamente, podem se responsabilizar por aquilo que fazem ou dizem. Mudam ativamente os discursos, assim como são por eles mudadas, de modo permanente” (Kupfer, 2007², p. 137).

Uma das características da instituição de ensino como fundamentada na linguagem é considerar que, uma vez um único grupo modificado em sua forma de relação com seu fazer-dizer, outros grupos serão tocados no que diz respeito às transformações, posto que os

sujeitos da instituição estão interligados por meio de uma rede de relações que são permeadas pelo campo simbólico: alterar a posição de um elemento numa estrutura de funcionamento necessariamente significa alterar a posição dos demais visto que o lugar de cada elemento numa organização se dá em relação ao lugar do outro elemento que compartilha a mesma rede.

Sem narrativa, sem pedagogia ortodoxa, sem uma metodologia engessada, o que se observa é que a mudança de posição discursiva, qual seja, a relação de um sujeito com seu saber, transmite para o outro da relação à possibilidade de um giro discursivo e isso é desalienante. Não estamos psicanalizando ninguém, tampouco almejamos tal façanha numa instituição de ensino. Contudo, é inegável que um profissional orientado pela psicanálise terá como objetivo promover essa circulação de discurso, tão salubre para as relações humanas em geral: isso é articular, a partir desse método subvertido, a educação à saúde mental.

O professor alinhado a essas proposições abre-se para escutar as palavras que são proferidas por seus alunos, qual seja, a relação que cada um deles estabelece com o que diz. Ao colocar-se em posição de quem escuta, oferta ao aluno a possibilidade de fala. Este, por sinal, ao topar a proposta, por meio da transferência dirige sua fala para um outro e exatamente porque o faz é capaz de escutar a si mesmo. Interessante observar o quanto dependemos desse recurso para ouvirmos de nós mesmos coisas inimagináveis. É deste lugar que manejará o professor:

Sendo ele o alvo da transferência, é a ele que serão dirigidos os discursos e essa é a condição para que ela possa lê-los. Pode saber sobre a relação que um sujeito estabelece com ele porque ele mesmo é o alvo. Mas não há como saber como é a relação de um professor com seu aluno. Mesmo indo observá-la em sala de aula, ou ainda que o professor a relate, estaríamos apenas vendo comportamentos, com o risco enormes de erros de interpretação. Só poderemos intervir sobre as relações transferenciais de que formos alvo, daí a necessidade de criar instâncias especiais de trabalho, sem a interferência de outras tarefas ou de outras figuras de autoridades presentes (Kupfer, 2007², p. 139).

Deste modo, “a transferência de que se é suporte e as falas encadeadas montam o campo em que circulará o profissional psicanaliticamente orientado (Kupfer, 2007², p.139). O professor pode e deve se valer disso: não para fazer da psicanálise ou qualquer outra coisa *O Método*, mas para em qualquer “método” considerar o sujeito (Lopes, 2001) já que “é a fala e o desejo singulares que constituem o projeto-objetivo do engajamento-ético e não a identificação a um modelo Único” (Imbert, 2001, p. 93).

Ensinar não é descobrir o método que amolde o aluno de modo a aproveitar suas capacidades naturais. Retomando a fala de Francis Imbert (2001), Camargo (2006) nos indica ser o educar um lançar-se a tarefa interminável de romper com a idéia da homogeneidade entre os sujeitos e reconhecer que para o ser humano, atravessado pela linguagem, não há um único modelo que dê conta do ensino, ou seja, “não pode haver uma única e ótima maneira de ensinar e/ou aprender” (p. 91).

Ao contrário, um ensino preocupado com a saúde mental dos sujeitos considerará menos o pretense método e mais o ato de viabilizar que o aluno construa um estilo próprio:

(...) um estilo é constituído no decorrer da vida de cada sujeito, conforme as vicissitudes que o fizeram de tal forma e não de outra, implicando em saberes (im) possíveis de serem sabidos sobre o desejo, metatransmitidos através da linguagem. Se o futuro educador nunca experimentou uma gota de interesse por um objeto de conhecimento (...) nada poderá garantir que, ao passar por um curso de Metodologia do Ensino de tais disciplinas, estará imbuído de um saber que transpire e inspire marcas naqueles que serão seus alunos, de modo a facilitar-lhe o aprender a respeito do que ele, enquanto professor, tem a intenção – e o dever – de ensinar ou simplesmente mostrar. Contudo, não afirmamos ser impossível acontecer. Muito dependerá do laço que o professor de tal metodologia mantenha com o objeto de ensino de sua disciplina, assim como do estilo que dispõe para levar seus alunos-futuros-educadores a se apaixonarem, como ele, pela Filosofia, Biologia, Sânscrito ou Javanês. (...) Portanto, nada de receitas, guias, manuais ou prescrições para elaborar (...) o estilo, o qual também penetra na questão subjetiva, inexoravelmente, fugidia ao controle, à previsão dos efeitos ótimos e certos da instrumentação metodológica neopositivista. Frente à Pedagogia Ortodoxa, pode não significar muita coisa. Frente aos alunos, faz toda a diferença (Camargo, 2006, p. 125).

E para concluir: se o impossível da educação está atrelado à sustentação de um ensino cujo método é feito para o “atacado” visando à eficácia inquestionável, o extremo oposto disso nos indica ser o professor possível aquele que - diante de suas limitações, das

dificuldades conjecturais, da falta constitutiva que assola a humanidade - faz de seu ofício uma ferramenta de fomento da salubridade de cada sujeito que lhe confere a oportunidade de reinscrever seu desejo e seu dever.

Capítulo 3 – Os resultados da empreitada: os apontamentos e as questões, mais ainda.

No início deste escrito, comentamos termos sido impelidos à pesquisa aqui referida em razão de nosso percurso de trabalho na disciplina de Psicopatologia Geral no Curso de Psicologia do qual participamos desde a época da graduação.

Assim, para indicarmos como conduzimos o trabalho de campo desta pesquisa, faz-se necessário apontar aquilo que prioritariamente buscávamos apreender em nossa empreitada, qual seja, a possível articulação do ensino à saúde em sala de aula.

Para tanto, foram entrevistados os Professores Universitários responsáveis pela disciplina de Psicopatologia Geral do curso de Psicologia, sendo os docentes trabalhadores das Universidades Públicas e Estaduais de São Paulo, bem como um mesmo número de Professores Universitários, docentes de Universidades Privadas deste mesmo sítio. Pretendeu-se, com isso, averiguar também a variável “Universidade Pública – Privada” no que esse dado pudesse interferir ou não nas informações coletadas.

Sendo assim, para examinar a problemática exposta, tratar e discutir os dados obtidos, utilizamos como *referencial teórico e método de pesquisa* a Psicanálise de orientação freudo-lacaniana.

Tal escolha está firmada nas proposições de diversos autores que consideram a Psicanálise como método terapêutico e *investigativo* por definição (Freud, 1912; Baptista, 2000; Lowenkron, 2000; Eizirik, 2001; Migliavacca, 2001; Pinto e Vaisberg, 2001).

Contudo, devemos destacar que a utilização do referencial psicanalítico como método de trabalho e análise dos dados obtidos dizem respeito do que está disposto, desde Freud, como sendo por ele nomeado *psicanálise aplicada*.

A *psicanálise aplicada*, *extramuros* ou em *extensão* – como costuma ser denominada no campo psicanalítico - diz respeito a uma ferramenta de abordagem das

problemáticas que envolvem o fazer psicanalítico relacionado aos sujeitos enredados “nos fenômenos sociais e políticos, e não estritamente ligado à situação do tratamento psicanalítico.” (Rosa, 2004, p. 331). Isto porque foi Freud quem iniciou a psicanálise em extensão, fazendo com que a trajetória de sua obra perpassasse por diversos temas e campos de saberes referentes à sociedade em que vivemos.

Não é desconhecido o fato de que, para o autor, é inconcebível pensarmos um homem indivíduo, qual seja, desligado do outro que lhe constitui em sociedade. Deste modo, para Freud, toda psicanálise é social já que considera a indissolubilidade sujeito/sociedade. Em suas palavras:

É verdade que a psicologia individual relaciona-se com o homem tomado individualmente e explora os caminhos pelos quais ele busca encontrar satisfação para seus impulsos instintuais; contudo, apenas raramente e sob certas condições excepcionais, a psicologia individual se acha em posição de desprezar as relações desse indivíduo com os outros. Algo mais está invariavelmente envolvido na vida mental do indivíduo, como um modelo, um objeto, um auxiliar, um oponente, de maneira que, desde o começo, a psicologia individual, nesse sentido ampliado, mas inteiramente justificável das palavras, é, ao mesmo tempo, também psicologia social. (Freud, 1921, CD-ROM)

Por meio de trabalhos como “Totem e Tabu” (1912), “Psicologia de grupos e análise do eu” (1921), “Sobre o Narcisismo: uma introdução” (1925), “O futuro de uma ilusão” (1927), “O mal estar na civilização” (1930), “Carta ao Einstein: Por que a guerra?” (1932), entre tantas outras obras, Freud nos demonstrou as “modificações psíquicas que as influências das instituições impõem ao indivíduo e considera que a entrada na vida social impõe modificações ao sujeito.” (Rosa, 2004, p. 333)

Segundo destaca Rosa, Freud pensava sua psicanálise sob três aspectos: (1) como método de investigação do inconsciente, (2) teoria e técnica de tratamento e (3) teoria que sistematiza o modo de funcionamento do homem, sendo ele patológico ou normal (Rosa, 2004).

Com Lacan (1969/70), destacamos o Seminário 17 – O avesso da Psicanálise – em que o autor trabalha a idéia de que o laço social é propiciado por tipos de discursos empreendidos entre os sujeitos, tendo por fito regular as relações sociais.

Segundo Rosa, “essas relações constituem-se a partir da circulação de certos elementos que, ao transitarem por diferentes lugares, produzem laços sociais específicos e promovem diferentes efeitos e sintomas.” (2004, p. 338)

Assim, o que Lacan propõe como sintoma não distingue individual de social, já que todo sintoma é uma inscrição discursiva que faz menção ao(s) outro(s) da relação.

Para Dunker (2005), indicando o pensamento de Žižek, Lacan não foi apenas um clínico, mas um teórico da cultura, oferecendo uma terceira opção para pensarmos a sociedade além das duas atuais correntes hegemônicas da academia, a saber, os estudos culturais e o cognitivismo.

A proposta de Freud bem como a de Lacan é pensarmos a articulação da construção das subjetividades ao laço social considerando que o conjunto de crenças, normas, conceitos, lógicas, imaginário social e concepções permitem que alguns sejam “considerados ou excluídos como sujeitos humanos, e possam ter acesso à escuta, à palavra, ao gozo, à cidadania” (Rosa, 2004, p. 339).

Assim, quando somos interpelados pela afirmação de que a Psicanálise não se prestaria a servir como esteio para pesquisas como a que propomos, acreditamos serem as críticas mais associadas aos rumos do movimento psicanalítico – sustentado por um bom número de psicanalistas – que à Psicanálise propriamente dita, como campo epistêmico.

Para Rosa (2004), “inúmeros são os modos como se pode desenvolver, dentro dos fundamentos éticos e teóricos da psicanálise, uma investigação dos fenômenos sociais,

contribuindo para a elucidação de sua eficácia no processo de alienação do sujeito e apontando os laços que possibilitem a sua inclusão como sujeitos do desejo.” (p. 340)

Quanto à avaliação dos dados a partir da teoria psicanalítica, devemos considerar ainda a variável de tratar-se de um trabalho fora do âmbito clínico. Este poderia ser um impasse para o método de análise escolhido.

No entanto, considerando que os efeitos dos discursos enquanto laços sociais, portanto da linguagem e do inconsciente, não estão restritos à situação clínica, mas estão dispostos nas diversas manifestações humanas, portanto sociais, isto por si só justifica a possibilidade de trabalharmos depoimentos e entrevistas a partir da *escuta psicanalítica*, considerando que nesta relação estabelecida entre pesquisador e sujeito de pesquisa poderão ser reconstruídas questões fundamentais para o desenvolvimento do trabalho proposto (Rosa, 2004).

Assim, devemos destacar que os dados coletados não os foram com o intuito de mensurar, comprovar ou sustentar uma verdade absoluta sobre a questão estudada, ao contrário, quando escolhemos escutar os colegas nesta pesquisa – inclusive nos valendo da ética e escuta psicanalítica - o fizemos como meio de perscrutar aquelas realidades específicas sem o fito de generalização, mas de troca de experiência entre profissionais que vivem dilemas e desafios semelhantes na área da Educação.

Deste modo, considerando inclusive o número de instituições e profissionais escutados, as respostas foram categorizadas por meio das características que as assemelhavam. Objetivamos com isso evitarmos incorrer o risco de, ao citar literalmente a fala dos colegas professores, descuidar do anonimato e das respectivas filiações institucionais, fato que poderia expô-los indevidamente.

Além disso, quanto à escolha das instituições e sujeitos de pesquisa, é importante comentar efeitos do que podemos chamar de “desdemocratização da Educação” (Gentili, 1994), fato que nos permitiu acompanhar de muito perto o movimento docente e discente das Universidades do Estado de São Paulo (USP, UNESP e UNICAMP) diante dos decretos propostos pelo atual governador José Serra.

Respectivamente, os decretos de no. 51460 de 01/01/2007, no. 51461 de 01/01/2007, no. 51471 de 02/01/2007, no. 51636 de 09/03/2007, bem como, no. 51660 de 14/03/2007 dispunham sobre medidas que promoveriam a fragmentação do ensino, desarticulando educação básica, educação técnica, UNESP e FAPESP; desencorajando a pesquisa básica em detrimento da operacional, desconsiderando a tríade ENSINO/PESQUISA/EXTENSÃO, o financiamento das universidades e sua articulação à educação básica; vedando a admissão ou contratação profissional, instituindo o recolhimento de contribuições patronais não antes deduzidas do orçamento universitário; além da instituição da Comissão de Política Salarial (CPS), burocratizando as negociações salariais junto às entidades representativas dos servidores universitários.

Tais medidas geraram, com razão, o descontentamento e manifestação de discentes, docentes e funcionários destas instituições culminando, entre outras providências, a ocupação da reitoria da USP, como comentado profundamente pela mídia escrita e falada.

Assim, diante deste cenário claro de intervenção do modelo de gestão na política de ensino das Universidades do Estado de São Paulo, acerca dos sujeitos de pesquisa e suas respectivas filiações institucionais, decidimos por trabalhar com as universidades públicas do Estado de São Paulo que ministrassem o curso de Psicologia, entrevistando todos os professores responsáveis pela disciplina de Psicopatologia Geral, bem como, uma amostra igual de universidades particulares e seus respectivos professores.

Considerando que contamos com duas (2) instituições públicas, no estado de São Paulo, que oferecem o curso de Psicologia, foram entrevistados os cinco (5) professores responsáveis pela disciplina nestas instituições, bem como, foram entrevistados outros cinco (5) professores de duas (2) instituições universitárias privadas no mesmo sítio.

A escolha das universidades particulares seguiu o critério estritamente relacionado ao modelo de gestão: ambas as universidades tem como característica serem 100% de iniciativa privada, estavam – e continuam - em franca expansão, não só no que diz respeito ao aumento vertiginoso dos números de suas unidades, quanto à incorporação de universidades e faculdades menores.

Por fim, pretendíamos com esta proposta saber se (1) os fenômenos que considerávamos como consequência de nosso ensino também eram experienciados pelos colegas professores, bem como, qual possível relação desses fenômenos ao objeto da disciplina - isto é, a psicopatologia - ou ainda com o método de ensino utilizado; (2) há relação entre o modo de gestão da Universidade e o método de ensino adotado pelos professores e, por fim, (3) os fenômenos vivenciados seriam fruto da articulação da Educação à Saúde Mental em sala de aula?

A seguir, propomos ao leitor que caminhe conosco por meio do testemunho destes professores que tanto nos ensinaram sobre a realidade docente. Este percurso contará com a exposição do resultado da interlocução empreendida, bem como, a discussão destes dados a partir daquilo que desenvolvemos teoricamente capítulos anteriores.

1- O quê almeja aquele que ensina?

Saber o objetivo do ensino da psicopatologia enquanto docente da universidade da qual faz parte foi o primeiro passo em direção à investigação da concatenação entre o

trabalho do professor, seu objetivo pessoal e o objetivo institucional. Estariam estes termos alinhados? Ou ainda, os fenômenos que supúnhamos compor também a realidade daqueles professores, tanto quanto a nossa, seriam fruto de uma direção de trabalho previamente definida? Daí a primeira pergunta: “pressupondo a transmissão dos conteúdos pertinentes à disciplina, qual seu objetivo ao ensinar ‘Psicopatologia Geral’ enquanto docente da Universidade X?”

No que diz respeito aos professores das Universidades Públicas estudadas, cinco variáveis apareceram, sendo elas, objetivos relativos à (1) instrumentalizar tecnicamente o psicólogo para trabalhar com as questões de saúde mental; (2) ensinar uma linguagem comum para que os futuros psicólogos pudessem trabalhar em equipes multiprofissionais; (3) ensinar a clínica por meio de seus atributos técnicos, principalmente, semiologia e diagnóstica; (4) desconstruir a imagem estigmatizada da doença e do doente mental e, finalmente, (5) integrar assistência, ensino e pesquisa.

Como podemos observar, o principal objetivo do ensino da Psicopatologia Geral nas universidades públicas pesquisadas disse respeito a preparar os alunos para o trato profissional, enquanto que de maneira secundária observamos a preocupação com a relação dos alunos e o tema saúde mental tal qual a integração do processo de aprendizagem por meio da tríade assistência-ensino-pesquisa.

Essa constatação nos indica os termos discutidos anteriormente, isto é, o empuxo contemporâneo em adequar a Educação ao Mercado de Trabalho: ensinamos para *produzir* profissionais que sejam competitivos e capazes de atender a demanda do mercado muitas vezes tomado, ingenuamente, como sinônimo de demanda social – como se os interesses do capital e a demanda social coincidissem mormente! Ora, então devemos desconsiderar que cada um de nossos alunos precisa de uma colocação profissional já que todos precisamos

sobreviver? Obviamente não, o que não é o mesmo de dizermos que a principal função da educação seja formar para o mercado, ao contrário, somos partidários de que a educação vise a formação humana e, como consequência lógica, prepare o sujeito não só para o trabalho, mas para a vida.

Neste sentido, os professores das Universidades Privadas pesquisadas, por mais paradoxal que possa parecer, nos disseram o seguinte de seus objetivos: almejam que (1) o aluno crie condições internas para lidar com o sofrimento psíquico dos semelhantes e com sua própria angústia diante da doença mental; (2) a desconstrução dos paradigmas amalgamados e a reabilitação dos indivíduos doentes; (3) a construção diagnóstica; (4) a construção de um outro olhar para a loucura e, por fim, (5) a compreensão do papel do psicólogo na área da saúde mental.

Para um bom entendedor, o que esses professores da rede privada objetivam é que os alunos por eles orientados sejam tocados no que diz respeito a relação que estabelecem com o saber com o qual entraram em contato: criar condições internas, desconstruir paradigmas, construir diagnóstico – como observamos capítulos anteriores - criar um outro olhar para a loucura e, como não, um lugar de psicólogo, implica um embate que resgata o trabalho universitário em sua mais autêntica função, qual seja, o encontro do saber universal e a experiência subjetiva que, ao incidirem, dão origem ao novo, dialeticamente falando.

Continuando o percurso de arguição, foi questionado aos professores “quais estratégias compunham o método de ensino utilizado, como e porque estas estratégias faziam parte do fazer docente”.

De modo geral, tanto professores da rede pública quanto os professores da rede privada indicaram trabalhar com aulas expositivas teóricas, valendo-se de materiais áudios-

visuais, textos, discussões clínicas e aulas práticas em instituições de saúde mental, seguidas de supervisão dos atendimentos aos pacientes. Apenas dois professores da rede pública apontaram não utilizar as visitas aos dispositivos de saúde mental como método de trabalho mantendo as aulas num caráter estritamente teórico.

Interessante observar que, ao serem perguntados sobre metodologia, todos os professores escutados compreenderam a pergunta entendendo método de ensino como técnica e não como direção de trabalho.

Mas será a educação uma questão de método? Será que aquilo que diferencia o fato dos alunos aprenderem ou não passa pela ferramenta ou técnica de ensino? Argumentamos longamente que não. Desenvolvemos a idéia de que o desejo de saber está atrelado às questões existenciais cuja resposta precisa ser produzida por cada um de nós; indicamos que essa construção é facilitada quando transferimos amor à figura do professor e quando este, por dever, nos transmite que o saber é sempre não todo: isso nos faz querer ir adiante, nos faz querer pesquisar, nos faz querer nos tornarmos mestres de nós mesmos, seguirmos adiante em busca de conhecimento, cada vez mais.

Os professores da rede pública indicaram se valer do método que descreveram com o fito de (1) ilustrar a clínica; (2) fazer com que os alunos acertassem diagnósticos a partir da utilização dos manuais médicos de classificação das doenças, quais sejam, CID 10 e DSM – IV; (3) localizar sintomas e sinais para a construção diagnóstica.

Já os professores da rede particular objetivaram, por meio das estratégias escolhidas, viabilizar (1) que os alunos entrassem em contato com as próprias questões subjetivas diante da doença mental e pudessem falar disso; (2) desconstruísem a idéia de que o trabalho com psicopatologia é exclusivamente médico; (3) propusessem projetos que alinhassem a demanda do usuário dos equipamentos de saúde mental às atividades

possíveis de serem oferecidas; (4) articulassem experiência e teoria, bem como, (5) que o aluno fosse incluído no processo de aprendizagem.

Isto é, mais uma vez, verificamos que o método de trabalho do professor está diretamente ligado ao seu objetivo principal em sala de aula. Na rede pública a ênfase continua sendo o mercado, na rede privada, aparece mais claramente a preocupação também com aquilo que aqui chamaremos formação, entendendo formação como o encontro entre subjetivo e universal, do qual comentamos linhas acima.

Interessante observar a fala de um dos alunos para com um professor de uma das universidades públicas estudadas. Falávamos sobre estratégia de trabalho e segue a retomada do comentário: “faço parte da sociedade de consumo, as aulas precisam ser mais rápidas”- disse o aluno. Mas o que é isso? Então a aula e, por consequência, o professor, são objetos de consumo? Do que estão nos falando alunos como esse? A que ponto chegou a educação: mero objeto de consumo e “ai dele” se não corresponder exatamente ao esperado? Contudo, porque o ensino é voltado para o mercado, a técnica passa a ser mais “rápida”: menos tempo de fala do professor, independente de outro critério, no caso descrito. Temos, então, a clareza de que método é tido por técnica e não por direção de trabalho, idéia que desenvolveremos melhor adiante.

Por último, concluindo essa primeira parte das perguntas que estofaram nossa pesquisa, questionamos os professores quanto o alcance ou não dos objetivos elencados e a via de avaliação dessa variável.

Os professores das universidades públicas costumam verificar o alcance de seus objetivos através (1) dos elogios e manifestações que recebem dos alunos; (2) a consequente boa utilização do manual médico CID – 10 ou DSM – IV; (3) a procura por iniciação científica e continuidade do trabalho na disciplina.

Já os professores das universidades privadas verificam (1) por meio dos relatos dos próprios alunos; (2) inserção dos ex-alunos no mercado de trabalho; (3) aumento da capacidade do aluno para escutar profissionalmente o sofrimento do outro, visto esta atividade exigir condição psíquica para ser desempenhada; (4) alunos que continuam trabalhando com o tema psicopatologia e adentram a estágios com este tema, bem como, (5) o fato das temáticas desinstitucionalização, a dimensão psíquica e o cuidar atingir as reflexões da grande maioria dos alunos.

Como podemos observar, as preocupações com a colocação profissional e, em menor escala, com a formação dos alunos permeiam as respostas dos professores de ambas as categorias universitárias, com prevalência da rede pública no que diz respeito ao mercado de trabalho.

Esse dado é bastante importante na medida em que nos indica, tal como apontado anteriormente, que a lógica capitalista permeia as instituições públicas tanto quanto às privadas e que, a rigor, há pouca distinção entre os interesses públicos e os privados.

Ademais, parece que os professores verificam, sim, decorrências acerca dos trabalhos na disciplina e as associam mais ao método, entendido como técnica, que ao objeto psicopatologia e seus possíveis efeitos identificatórios, fato que nos faz desconsiderar a possibilidade de que as conseqüências do ensino da Psicopatologia Geral, experienciadas por nós, se daria em função do conteúdo ministrado.

Mesmo assim, o que verificamos é uma certa dificuldade em dizer dos resultados do próprio trabalho, o que nos fica muito claro com a fala explícita de um dos professores ao apontar que falta ferramenta para avaliar o alcance do trabalho.

Pensa-se em método enquanto técnica, uma forma determinada de fazer; a técnica deve ser eficaz para que fomente a produção; a verdadeira produção só é validada se

mensurada e se é mensurada é porque deve ser rentável: de que lógica estamos falando, da Educação ou do Capital?

2 – Gestão e Método: mera coincidência?

Há relação entre o modo de gestão assumido pela universidade e o método de trabalho que o professor adota em seu fazer diário? Eis a questão! Deste modo, perguntamos aos docentes se “identificavam alguma relação entre a estratégia de gestão da universidade e a operacionalização da disciplina que lecionam no que tange ao alcance ou não dos objetivos descritos”.

Como resposta, 60% dos professores das universidades públicas estudadas não identificam relação entre a estratégia de gestão e a operacionalização da disciplina, enquanto 40% deles identificam.

Nas universidades privadas os números invertem: 60% dos professores questionados identificam a relação entre modelo de gestão e método de ensino enquanto 40% não articulam uma variável a outra.

Vejamos, a seguir, as justificativas de ambas as categorias, isto é, dos professores da rede pública e professores da rede privada.

Das universidades públicas, aqueles professores que identificaram relação apontaram que (1) com a democracia na universidade os alunos podem ser participativos porque o corpo docente é; (2) a universidade produz para o mercado de trabalho; (3) o Estado quer limitar o pensamento crítico.

Quanto aos professores da rede pública que não identificaram tal relação temos que, segundo estes, as questões que permeiam o trabalho desenvolvido não são de cunho institucional ou macro político, mas sim a rivalidade entre psicólogos e psiquiatras ou a falta de aulas práticas quando estas não compunham o programa da disciplina.

Já os professores da rede privada que identificam a relação entre modelo de gestão e método de trabalho asseveram que (1) quando muda a estratégia de gestão, o método de trabalho do professor deve mudar, do contrário este é substituído; (2) é preciso alinhar-se à demanda social, articular o trabalho acadêmico à sociedade; (3) o método de trabalho se mantém porque a universidade apostou nele.

Os professores da rede privada que não identificaram relação entre as variáveis descritas apontaram que (1) nunca houve interferência do modelo de gestão porque sempre foram livres para trabalhar ou, ainda, (2) quando o modelo de trabalho fica claro para a coordenação, o trabalho torna-se possível.

Como podemos observar, apesar de grande parte dos professores terem indicado claramente a relação de seu método de trabalho e objetivos com o preparo de pessoas para absorção do mercado de trabalho e, ainda, sabermos que essa promessa, de inserção do futuro profissional no mercado, é ponto alto em qualquer elaboração de estratégia de marketing das universidades, mesmo se tratando de uma falácia – basta observarmos os anúncios nos diversos meios de comunicação – ainda sim há quem não observe nenhuma relação entre o trabalho que desempenha e a posição ideológica e/ou objetivos da instituição onde trabalha.

Que fique claro: quando questionamos a relação do trabalho do professor e o modelo de gestão da universidade, isso não quer dizer que necessariamente o fazer docente deve ou não estar alinhado às perspectivas da universidade. Consideramos que o modelo de gestão atravessa a rotina dos trabalhadores de uma determinada instituição mesmo quando sua posição é subvertê-lo, qual seja, a partir do referencial escolher outra forma de trabalhar. Deste modo, o modelo de gestão influenciaria para que o professor se posicionasse alinhado ou não, mas não poderíamos negar sua influência. Assim, não

podemos desconsiderar a inter-relação dessas variáveis mesmo que tenhamos permissão para conduzirmos nossas disciplinas a partir de outra direção que não a inicialmente proposta pela instituição.

O que de fato nos preocupa não diz respeito aos professores estarem alinhados ou não ao modelo de gestão da universidade em que trabalham – sabemos, aliás, tratar-se do modelo de gestão capitalista, o qual é vigente tanto nas universidades públicas quanto privadas, conforme temos constatado. Estar alinhado ou não é uma posição que cabe ao professor sustentar, inclusive no que está relacionado ao seu lugar na universidade, seu dever de professor e as conseqüências de suas escolhas.

O que nos assombra é a não relação entre os termos apontados nos indicar algo mais grave: quando o trabalhador não tem clareza do que se passa no processo produtivo vira presa fácil da ideologia vigente e já não sabe a quem responde e em nome de quais interesses. Ao que está vinculado meu fazer diário? O que fomento com meu ensino? Aqui nosso pavor não está relacionado às escolhas diversas que, feitas com deliberação, são sempre válidas. Estamos apontando o perigo da alienação do trabalhador, fruto do mais perverso manejo capitalista, tão encontrado nas diversas instituições.

Considerando as respostas daqueles professores que claramente percebem a relação do modelo de gestão e seu fazer diário, ficaram-nos bastante enfatizados alguns pontos.

Primeiro: arrisca-se aquele que tenta desenvolver um trabalho cuja direção fuja dos objetivos institucionais; se a proposta for “bem aceita”, tanto melhor.

Tendência nos cursos de universidades privadas, os cursos padronizados são um bom exemplo dessa tentativa de alinhamento da força do trabalho docente aos interesses institucionais relativos à “maximização” dos resultados discentes. Como exemplo, temos a homogeneização do processo de ensino – aquilo que é ensinado para a turma da cidade A

no estado B, será ensinado para a turma da cidade C no estado D, independente do professor, de sua construção de direção de trabalho, do aproveitamento e interesse dos alunos, tampouco preocupando-se com a relação que os alunos estabelecem com o professor e com o conteúdo da disciplina: o programa, o cronograma, as provas, os trabalhos, as atividades, etc, são elaborados para todos, isto é, não existe sujeito ou singularidade do aluno quiçá do professor; somos todos iguais e ponto, as diferenças são descartadas.

O trabalho acadêmico deve estar alinhado à demanda social: esta afirmação também nos lega a discussão sobre a diferença entre demanda social e interesses do capital. É obvio o fato de que a ciência deve caminhar para o auxílio da humanidade. Contudo, somos testemunhas de que a ciência tem sido muito mais aliada aos interesses mercantis que à demanda social, salvo quando, algumas vezes, o interesse capitalista coincide com o que de fato as pessoas precisam. Exemplo clássico seria, como já apontamos anteriormente, a suposta democratização da Educação: não é segredo para ninguém o fato de que as camadas sociais mais privilegiadas são as que, em maioria, têm acesso às universidades públicas brasileiras. Há quem diga que as universidades públicas são democráticas e que isso atravessa a realidade do aluno. Não duvidamos, apenas indicamos o fato de que não estamos tão certos de que esta democracia citada seja deveras segura haja vista, por exemplo, as últimas investidas do governo estadual no que tange a autonomia das universidades públicas.

Continuando o raciocínio: para amenizar o fato de que o acesso à universidade pública tão democrática não é nada democrático, bem como, alinhar o trabalho acadêmico às necessidades sociais e, apenas como um dos inúmeros exemplos possíveis, prover o Sistema Único de Saúde de bons profissionais para assistir a população, criou-se bolsas

integrais de ensino nas universidades privadas para aqueles alunos de classes sociais menos abastadas. Ora, esqueceram de comentar que grande número dessas bolsas é responsável por salvar economicamente boa parte dessas instituições privadas e, quando não se trata de salvá-las, quem sabe ao menos, trata-se de um bom negócio comercial, já que é dinheiro em caixa garantido.

Longe de desconsiderar o número de pessoas beneficiadas, isso é real, a pergunta que não quer calar é a seguinte: o mercado, em sua lógica capitalista, portanto contando com o tão conhecido “exército de reserva” para funcionar, vai absorver esses novos profissionais? A resposta é uma: não! Acontecerá o que já testemunhamos; os processos seletivos para vagas de empregos serão arrojados, cada vez mais as empresas farão exigências descabidas, tudo isso pelo simples fato conhecido há décadas por todos nós: não há emprego para todos, isto é, a manutenção da taxa de desemprego é estrutural do modo de produção vigente. Não adianta apregoarmos a educação universitária para todos e o fim da dita desqualificação do trabalhador brasileiro para garantirmos um *up* social pelo simples fato de sabermos que esse “buraco é bem mais embaixo”. Nestes termos, nos falem, qual é mesmo a relação da demanda social com a universidade? Quem vai, de fato, trabalhar no SUS, por exemplo? E o próprio governo, abre vagas o suficiente para absorver o novo número de universitários que se formarão ao longo dos anos? Universidade é isso mesmo: obrigação e não desejo? Fica valendo a máxima do mercado, de que sem um curso universitário o sujeito não tem futuro na vida? Mera coincidência...

3 – Educação e Saúde Mental: articulação possível?

Para averiguarmos a possível relação entre o ensino e a saúde mental foi perguntado aos professores, num primeiro momento: “considerando seu método de ensino, você acha possível a articulação da educação à saúde mental? Em que medida e de que forma?”

Tanto os professores das universidades públicas quanto os professores das universidades privadas entenderam ser possível a articulação da educação à saúde mental e argumentam que (1) fomentar o questionamento e o trabalho é uma maneira de investimento contra a alienação do aluno, portanto uma intervenção no que tange à saúde mental; (2) quando o aluno autoriza, é possível articular ambas as categorias e intervir no espaço das relações pessoais; (3) esta intervenção não é algo da teoria, mas aparece em meio à prática; (4) acabamos por tocar no que diz respeito à saúde mental dos alunos quando solicitamos que falem sobre suas representações; (5) a educação toca o que diz respeito à relação do aluno e sua (im)potência; (6) a educação não tem como prioridade a terapêutica, mas denota efeitos terapêuticos e, ainda, (7) os alunos são mobilizados no que diz respeito a sua posição subjetiva diante de suas questões.

Para esta questão, apenas um professor da rede pública de ensino respondeu não haver articulação possível entre educação e saúde mental já que não seria papel da universidade curar ou fazer o aluno ficar mais saudável, segundo seu ponto de vista.

Portanto, fica-nos bastante clarificada, não só por meio do arcabouço teórico como por razão das palavras de nossos colegas professores, a relação direta entre Educação e Saúde Mental, já que, como vimos, não é possível formar um sujeito sem tocar no que diz respeito à sua posição diante do saber. Discutimos longamente, no capítulo sobre a articulação da Educação à Psicanálise, o fato de que as questões existenciais que assolam cada um de nós são as bases de sustentação para todo desejo de saber. Também somos capazes de acompanhar o fato de que não havendo uma resposta definitiva para cada uma dessas feridas da existência é que somos, por um lado, lançados à impotência humana e por outro, impelidos a irmos adiante: esta escolha vai depender de cada um de nós, mas cabe ao professor insuflar que o percurso não cesse.

Daí, não importa se ensinamos estatística, psicopatologia, física ou coreano: o que vale é mobilizar o aluno em seu desejo de saber e isso só faz quem ainda é ávido por respostas. A Saúde Mental depende da manutenção desse movimento pulsional - aquele comentado linhas atrás – e a Educação é um dos caminhos possíveis para o investimento libidinal, como nos indicou o velho Freud.

Fomentar o questionamento é uma bela forma de dizer, apesar da transferência de saber que o aluno faz à figura do professor, que o saber não tem dono e que, portanto, circula. Como diríamos em psicanálise, indicando o pensamento de Lacan (1969 - 1992), a verdade é apenas um lugar onde pousam os saberes provisórios: cada um de nós, cada cultura, cada momento histórico, revela sua peculiaridade, de modo que ao olharmos para trás, para as experiências que já foram, sejamos capazes de verificar essa assertiva. Para que a humanidade caminhe é preciso que a verdade seja um lugar que os saberes ocupem enquanto sejam válidos: Galileu Galilei que o diga! E tantos outros que foram peças chaves na arte da comprovação de que o saber é não todo. Contudo, quão valioso é este saber que conquistamos a cada passo da civilização. O professor que põe o aluno para questionar, de alguma forma faz reverência aos antigos mestres tal qual Galilei e, porque não, o próprio Freud.

Sentir-se autorizado, pelo aluno, a intervir no que tange ao espaço das relações nada mais significa que a percepção interna – Freud nos diria insight – de que ali, em meio os trabalhos da sala de aula, sustenta a interação professor/aluno um fenômeno há muito conhecido e comentado pelos psicanalistas: a transferência. Reconhecer tal fenômeno como parte da relação entre docente e aluno e manejar desse lugar é o que favorece, e muito como vimos, a aprendizagem, que não é apenas cognitiva, mas que passa pela transmissão de um

saber inconsciente: não há resposta pronta, construa a sua, caminhe, torne-se mestre de si mesmo!

Claro que essa intervenção não faz parte da teoria, apesar da teoria se esforçar para explicar a experiência – haja visto o empenho deste trabalho. A beleza das constatações feitas por nós professores está no fato de que ocorrem no dia a dia, por meio das relações que empreendemos, as quais damos o devido lugar de importância. Como vimos, implica menos o conteúdo e mais a relação estabelecida entre professor e aluno.

Uma forma de mobilizar esses sujeitos-alunos, claro, não poderíamos deixar de apontar, é abrindo espaço de fala: sabemos que o mundo psíquico é construído por palavras e que cada palavra escolhida revela as marcas deixadas em nós pelo Outro que nos constituiu. As palavras que proferimos dizem de nós, mesmo quando não nos damos conta: essa é uma das grandes descobertas freudianas, aliás! Daí ser possível que os professores percebam essa ferramenta e as usem como caminho para facilitar que os processos de aprendizagem se dêem.

Ao usar as palavras, somos lançados ao contato com a (im) potência, condição humana, como vimos. Ora, impotência porque ao falarmos nos damos conta de que nem todas as palavras do mundo seriam capazes de expressar experiências e afetos vívidos, quiçá responder as variadas dúvidas que povoam o cotidiano do ser falante. Contudo, potência porque a palavra é nossa única ferramenta de acesso e contorno dessas mesmas experiências, afetos e dúvidas que, sem a linguagem, seriam tão angustiantes quanto insuportáveis a cada um de nós. Sabemos muito bem que falar é sempre uma boa saída. Os professores que articulam educação à saúde também o sabem.

É indubitável que o educador não tem como objetivo primeiro a terapêutica dos alunos. Sabemos que a função primeira do processo educativo é dar ao aluno acesso ao

conhecimento angariado ao longo da história da humanidade com o objetivo de fomentar a vida em sociedade, o bem-estar, entre outros aspectos. Entretanto, esta afirmação não nos impede de reconhecer que, em meio ao processo, os efeitos terapêuticos da prática educativa são passíveis de surgir e, arriscamos dizer, são efeitos bem vindos.

Esses efeitos testemunham que o processo educativo é capaz de tocar a subjetividade do aluno que, mobilizado, pode escolher recolocar-se diante de suas próprias questões existenciais, como testemunham os professores escutados neste trabalho.

“O que eu quero ensinar?” - perguntou-se um dos professores escutados. “Vínculo. Como eu posso fazer? Me vinculando. Alguns alunos são tocados, outros nunca... Isso é muito variável. Já tive alunos que sofriam em função das idas às aulas práticas (contato com pacientes) e que em segredo me contavam de um familiar-paciente. Também já tive alunos que eram pacientes. A idéia não é expor os alunos, mas abarcar aspectos subjetivos e temores que chegam até nós como algo que não deve ficar de fora, mas ter pertinência. Ampliar a saúde psíquica é formar alunos mais aptos. (...) o ensino é terapêutico.”- disseram um de nossos entrevistados.

Outra experiência de articulação educação-saúde mental: certa feita, um grupo de alunos atendeu um paciente numa de suas aulas práticas. Voltaram para supervisionar o atendimento com o professor da disciplina. Ao longo da exposição perceberam que não conseguiam relatar aquilo que o sujeito-paciente dizia sobre si mesmo e seu sofrimento, portanto, seus dados diagnósticos eram insuficientes ou pouco conclusivos. A pergunta feita pelo professor-supervisor tinha como direção retomar qual tinha sido a direção de trabalho do grupo. Os alunos responderam prontamente que saíram em busca de dados para apresentar em supervisão ao professor. Ao serem “lembrados” que a proposta era escutar um sujeito que sofria e procurar saber dele aquilo que há de mais subjetivo a partir de sua

fala, em primeira instância, concluíram que havia certa distância entre o que tinham tomado como objetivo e o real objetivo da atividade. Do ponto de vista da supervisão, a questão que instaurada foi: por que o objetivo de oferecer ao professor dados para a supervisão se sobrepôs ao objetivo da escuta de um sujeito. E mais: se escutar o sujeito e seu sofrimento é a única forma de estabelecer um diagnóstico diferencial a partir do método sugerido, por que mesmo “caçando dados” eles não conseguiram? A conclusão que chegaram foi que, ao saírem para a atividade, a preocupação que assolou o grupo estava mais dirigida àquilo que o professor receberia como sendo um bom trabalho que a escuta do paciente em questão, qual seja, o grupo saiu em busca do que supunham ser o que o professor desejava receber ao invés de escutar o sujeito paciente, fato que, paradoxalmente, os impediu de estabelecer o diagnóstico diferencial daquele paciente, informação que gostariam de oferecer ao professor. Sem escuta não há diagnóstico possível. Perscrutar dados para oferecer ao professor não é o mesmo de escutar um sujeito sofredor.

Esse atravessamento transferencial, localizado pelos integrantes do grupo, os fez retomar cada qual sua postura diante da profissão que escolheram: escutamos sujeitos para intervir e tratá-los, ou escutamos para oferecer o produto de nosso trabalho para alguém cujo reconhecimento nos é caro? Importante ressaltar que essa atividade não implicava nota, fato que ressalta o acontecido como fruto da relação estabelecida entre alunos e professor e que pôde ser retificada no momento em que tais conteúdos apareceram.

A direção de trabalho do professor que visa à saúde mental de seus alunos ruma à desalienação destes à figura do mestre. Devemos transmitir aos nossos alunos que seu trabalho de formação não é feito para satisfazer o professor ou qualquer outro que sustente um lugar de importância em suas vidas, mas serve para eles mesmos, para a própria autonomia e sustentação de seu próprio desejo.

Quando este grupo citado se deu conta de que a relação que estabeleciam com o professor atrapalhou que escutassem o paciente e seu respectivo sofrimento, qual seja, impossibilitou o trabalho como psicólogos em formação que eram, puderam se recolocar psiquicamente e escolher o que fazer dali em diante. Trabalho cumprido: Educação e Saúde Mental devidamente articuladas.

Tratar o que diz respeito à relação professor-aluno não é mérito apenas daqueles que ensinam Psicopatologia. Como vimos, a estrutura da questão desenvolvida acima é o lugar psíquico que o professor ocupa e sustenta para seu aluno e as implicações disso. Se estamos atentos para essa relação, independente da área de atuação, podemos intervir e fomentar que nossos alunos caminhem com maior autonomia.

Retomando as entrevistas e seus resultados, num segundo momento de nossos questionamentos, visto a maioria absoluta dos professores considerar possível a articulação da educação à saúde mental, perguntamos (1) o que verificavam como sendo os efeitos dessa articulação para a formação dos alunos, bem como, (2) o que entendiam por formação.

Os professores da rede pública de ensino verificaram como sendo efeito da articulação da educação à saúde mental: (1) o fato dos alunos passarem a considerar as próprias questões subjetivas; (2) melhora no que diz respeito à capacidade de empreender escolhas na vida; (3) a busca por terapia como um indicador da busca da salubridade.

Já os professores da rede privada de ensino verificaram como efeitos: (1) a capacidade adquirida em lidar com as próprias frustrações e limites; (2) maior disponibilidade para o outro, para alteridade; bem como, (3) a busca por terapia e (4) a consideração das próprias questões subjetivas, efeitos verificados também pelos professores da rede pública.

Quer dizer, considerar as próprias questões, aguçar a capacidade de escolha, buscar terapia - que de alguma forma é buscar saber de si - lidar com frustrações tal qual querer ouvir o outro – que é sempre tão diferente de nós mesmos - é no mínimo estar aberto para o fato de que não temos acesso a todo saber.

Para as questões existenciais as perguntas são infundáveis, daí precisarmos do outro para essa empreitada. Também é necessário escolher porque, por não termos a resposta exata, como vimos, abrimos mão de um quinhão por outro.

Deste modo, as conseqüências asseveradas a partir da fala dos professores escutados denotam muito mais que a interdependência da Educação e a Saúde Mental. Apontam o dever cumprido por parte de cada um deles, mesmo que muitos não saibam bem (conscientemente) como o fizeram. Afinal, estamos considerando ou não o inconsciente?

Sobre o que entendem por formação, os professores das universidades públicas concluem que: (1) trata-se da relação do sujeito com o outro no que diz respeito a visão de homem e de mundo que cada um construímos; (2) a formação não é necessariamente profissional, mas aquela que instrumentaliza para o mundo; (3) é preciso formar para pensar e dar a contrapartida à sociedade, atender a demanda social; (4) formação é psicoterapia, teoria e supervisão; (5) formar implica teoria, mas não desvinculada da experiência.

Já os professores das universidades privadas entendem por formação: (1) conceito amplo que tangencia a relação do aluno com o outro; (2) formação é o amadurecimento pessoal articulado ao conhecimento científico; (3) formação é uma experiência que modifica a subjetividade e nos faz produzir questões; (4) formar-se indica crescimento pessoal a partir de uma experiência que reflita na sociedade e, por fim, (5) mais que informar, formar toca a posição do aluno em relação à sociedade.

De modo geral, o que querem esses professores senão sustentar a mais genuína experiência proposta pela universidade em sua função histórica: propiciar o encontro do sujeito e sua herança universal e desse evento produzir o novo?

CONCLUSÃO

Ponto final. O que somos capazes de concluir? Ora: o Professor (im) possível e seu (anti) Método aludem à articulação da Educação à Saúde Mental.

Explicamos melhor: iniciamos essa empreitada sustentados pelo desejo de formalizar, isto é, colocar em palavras, articular aos conceitos de uma determinada epistémica, à experiência que temos vivido na disciplina de Psicopatologia Geral desde a época da graduação em Psicologia, como bem comentamos no início do trabalho.

Pretendíamos não só nomear a experiência como compreender seus efeitos, delinear um método de trabalho, dizer com clareza o que permeava seu exercício e sua peculiaridade.

Num primeiro momento, sentimo-nos inclinados a entender que a particularidade de nossa prática se daria em razão dos conteúdos ministrados em sala de aula: afinal, falamos de psicopatologia, do sofrimento humano, e quem não tem o seu próprio? Daí os efeitos de identificação talvez dissessem mais alto no que tange às implicações que observávamos quanto ao percurso de formação dos alunos que tivemos oportunidade de acompanhar ao longo dos anos.

Decidimos, então, escutar nossos colegas de batalha: entrevistamos professores universitários que lecionam a mesma disciplina em universidades públicas e privadas do Estado de São Paulo. Daí, direcionamos nosso esforço investigativo para três grandes focos: (1) qual objetivo do professor ao ensinar Psicopatologia Geral, (2) qual relação de seu método de trabalho ao modo de gestão da instituição a qual pertence e (3) é possível articular educação a saúde mental?

Sim, porque a hipótese principal da proposta de pesquisa que empreendemos era de que os efeitos observados por nós ao longo dos anos testemunhavam que o processo

educativo estava diretamente articulado a saúde mental, qual seja, educação e saúde seriam realidades inseparáveis. Somada a essa hipótese, também queríamos saber o que essa articulação tinha a ver com o método de ensino do professor envolvido e mais, sabendo que todo trabalhador tem seu fazer diário atravessado pelo modelo de gestão praticado pela instituição a que se refere, como essa variável influenciaria o trabalho do professor.

Durante a pesquisa de campo, fomos privilegiados em escutar muitas histórias de sucesso tanto quanto os inúmeros obstáculos que permeiam o fazer docente. Quanto aos objetivos dos professores escutados – colegas de disciplina – verificamos a maciça prevalência dos ditames do mercado de trabalho em detrimento ao que chamamos formação, fato que fez clara a interferência do modelo de gestão no que concerne ao método de trabalho do professor já que este é alinhado ao objetivo do trabalhador.

Contudo, e isso é o mais importante a nosso ver, o fato do modelo de gestão capitalista influenciar o método de trabalho dos professores escutados, ao contrário do que poderíamos supor, não invalidou a articulação da educação à saúde mental graças ao que podemos identificar como efeitos do inconsciente. Sim, porque ao que pudemos escutar, cada professor a seu modo, demonstrando seu próprio estilo, foi capaz de reconhecer e supor sujeito em seus alunos, fato que permite a relação transferencial ser sustentada e manejada, lembrando ser a transferência fenômeno humano, passível de comparecer nos diversos cenários.

Além disso, de modo geral, a relação dos docentes com o próprio saber vem permitindo a transmissão daquela máxima tão repetida nesse trabalho, isto é, o fato do saber não todo e por conseqüência sermos lançados ao trabalho. Pudemos observar que estes colegas têm algo em comum: são ávidos por respostas porque estão vivos, apesar de muitos estarem a tantos anos na batalha.

Por falar em batalha, eis um bom momento para inserir o que de fato podemos compreender, por meio desta pesquisa, sobre nosso próprio fazer docente. Isso mesmo! Batalha no sentido de guerra: guerra que supõe uma política, uma estratégia e uma tática.

Lacan (1958 - 2001) nos lança aos moldes dessa batalha nos dizendo que somos menos livres quanto à estratégia do que quanto à tática e menos livres ainda no que diz respeito àquilo que domina a estratégia e a tática, isto é, a política. Ele afirma esta máxima convocando a postura dos analistas, mas neste escrito, faremos uma apropriação desta fala para indicar a posição do professor (im) possível e seu (anti) método.

Vejamos, a política aqui referida é concernente ao inconsciente e seus efeitos e sabemos ser o sujeito um desses efeitos de linguagem, tal como dissemos ao longo desse trabalho.

A estratégia indica aquilo que estofa a relação que empreendemos com nossos alunos, a saber, a transferência, como vimos. É porque ocupo um lugar afetivo enquanto professor para aquele aluno que posso facilitar o processo de aprendizagem que depende menos do conteúdo ensinado e mais da posição psíquica daquele que ensina, podendo este instituir ou não um movimento de abertura para a busca do saber não todo.

Enquanto a tática, ora, a tática! A tática é pura técnica. É a ferramenta da qual vou me valer para chegar onde quero. Mas onde quero chegar? Eis a questão que quisemos saber: para onde vão os colegas professores, para onde vamos nós?

Retomando Lacan, de modo mais simples, somos livres quanto à tática, menos livres quanto à estratégia e nada livres quanto à política. Daí, que o inconsciente existe e persiste, psicanalistas que somos, não poderíamos nunca deixar de considerá-lo em todas as relações, não discutiremos. Quanto à estratégia, ao considerarmos o inconsciente, sabemos que as relações primevas, referentes à constituição do sujeito, tendem a repetir em meio às

diversas relações humanas empreendidas, fazendo com que o setting de trabalho do professor deixe de ser apenas a sala de aula mais passe a ser também esse ambiente psíquico em que é inserido pelo aluno.

Desse modo, somos menos livres quanto à estratégia porque corremos o risco desse laço não ser estabelecido. E então, o que fazer? Nada. Esse trabalho de transferir pertence ao movimento psíquico do aluno. No entanto, se a transferência acontece, deixamos de ser livres e somos convocados a considerá-la. Queiramos ou não, sentiremos seus efeitos na pele posto ser fenômeno humano. Poderemos até não reconhecê-la, não manejá-la, mas não poderemos nunca negar sua existência.

Já a tática, a técnica, ou como entenderam nossos colegas professores, o método, esse é absolutamente livre quando alinhado à estratégia e a política. Assim, tanto faz aula teórica com prática ou sem prática, data show, discussão de caso, visitas à instituição, qualquer ferramenta será apropriada se considerar a transferência estabelecida e a presença do inconsciente.

E por que falamos de professor (im) possível e (anti) método? Começemos pelo (anti) método. Trata-se de indicar o fato de não entendermos método de trabalho como um modelo a ser seguido. Quando nos propusemos a formalizar o trabalho que empreendemos, não objetivávamos equiparações metodológicas, não pretendíamos discutir didática já que, ao contrário, o que tentamos transmitir ao longo dessa jornada é que a educação, para estar alinhada a saúde mental conforme acreditamos, deve considerar o sujeito do aluno.

Assim sendo, se há uma direção metodológica de trabalho, essa deve ser entendida como um anti-método à medida que não pode ser pensada homogeneizando os sujeitos ou os estilos de ensino de cada professor, tornando os diferentes iguais – e não confundamos diferença com desigualdade.

Uma educação que tenha como objetivo o sujeito – daí a política do inconsciente – não pode desprezar a atualização das marcas desse sujeito aluno nas relações que estabelece com os outros de sua convivência, especialmente com o professor, inclusive no que elas interferem no processo educativo.

Por mais que tenhamos salas cada vez mais numerosas – e esse é um grande obstáculo a ser contornado – por mais que o empuxo atual seja um método de ensino para todos, com prioridade para o mercado de trabalho, desconsiderando as particularidades, as diversas relações empreendidas, por mais que haja cada vez mais investidas mercantis do tipo educação à distância, qual seja, arrasemos as relações humanas em prol do lucro, em suma, por mais atravessados que tenhamos sido pela ideologia capitalista, o que esta pesquisa demonstra é que ainda sim prevalecem o laço social e o desejo.

E por que o professor é (im) possível? O professor é impossível quando insiste em sustentar a idéia do tudo ensinar ou de que seu aluno tudo compreenderá, ou ainda de que o sucesso de seu trabalho estará alinhado à grande maioria dos alunos, supostamente, saber toda matéria “décor e salteado”, como nos diziam os antigos. O professor impossível é aquele que recalca o fato de que aprender e ensinar são atividades diretamente ligadas ao desejo e onde não há espaço para o desejo resta alienação, escravidão, tal qual nos aponta a ideologia capitalista que nos promete acesso a tudo, literalmente.

Já o professor possível tornou-se mestre, como dissemos, porque foi capaz de sustentar a *douta ignorância*: é preciso muito saber para sabermos não tudo, isso nos indica condição psíquica de alto grau, como nos diria Freud.

Assim sendo, o professor possível é o mestre não-tudo, sabe que seu trabalho depende tanto daquele conteúdo que angariou ao longo de seu percurso, daquela dívida simbólica que contraiu ao longo de sua jornada, quanto daquilo que chamaremos aqui de

falta-a-ser. Os mestres antigos o sabiam muito bem, conforme observamos nesta passagem do Banquete, em que Agáton diz a Sócrates:

Para cá, Sócrates, deita-te ao meu lado, pois quero saborear um pouco da sabedoria que adquiriste ao meditar sob o alpendre. É claro que a adquiriste e que a possuis, porque ainda não terias saído de lá se assim não fosse. - *diz Agáton supondo que Sócrates sabe.* Sócrates sentou-se e respondeu dessa forma: Ótimo seria, caro Agáton, se a sabedoria fosse uma coisa que pudesse passar, por simples contato, de quem a tem a quem não a tem, assim como a água que por um fio de lã corre de um cálice cheio para um cálice vazio. Se tal valesse igualmente para a sabedoria, eu não saberia dizer o quanto me regozija deitar-me ao teu lado, pois assim me encheria de tua bela sabedoria. Eu, o que sei é inferior e duvidoso, percebido como através de um sonho; tua sabedoria, porém, é esplêndida e continua crescer: fulgurou em ti, jovem ainda, e resplandeceu há pouco como brilhante luz perante trinta mil espectadores gregos (Platão, XXX a. C./2005, p. 100; *inserções nossas*)

Ou seja, para bons entendedores que somos, a perspicácia de Sócrates está no fato de que Agáton supõe nele um saber que, exatamente pela sustentação transferencial, o próprio mestre sabe não ser possuidor, isto é, falta-a-ser esse outro completo, sabedor absoluto.

Sem negar o lugar de grande valia a que é lançado, esse professor possível indica, do auge de sua douta ignorância, o fato de que é impossível que o saber passe de um ao outro como a água para o recipiente vazio: os alunos com os quais nos relacionamos não são páginas em branco, ao contrário, o sujeito aluno sustenta as relações que empreende carregando consigo as marcas de sua existência, como dissemos.

O professor possível, portanto, é aquele que busca a educação em direção ao sujeito e faz de seu método o anti-método porque seu trabalho é artesanal, considera cada aluno como sujeito único, cada sala de aula que assume como passível de empreender uma dinâmica particular. Nestes termos, educação e saúde mental caminham de mãos dadas porque não há ensino possível que não considere o sujeito.

Portanto, quando formalizamos o trabalho que empreendemos na disciplina de Psicopatologia Geral, podemos dizer que o método de trabalho enquanto dirigido à saúde mental deve ser mais corretamente denominado anti-método porque fazemos um trabalho

educativo visando o sujeito aluno, fato que nos confere alguma clareza para contornar os assédios sofridos pelos ditames do modo de produção capitalista. Sabemos de nosso objetivo, de nossa política, de modo a alinharmos nossas táticas à estratégia transferencial.

Contudo, não é preciso ser psicanalista para fazer um trabalho educativo que enfatize o sujeito, haja visto o depoimento dos professores entrevistados; bem observamos, também, que este trabalho visando o sujeito independe do conteúdo ministrado. Como dissemos, graças ao inconsciente, efeitos como os constatados por nós ao longo de nossa jornada também prevalecem às experiências de professores com estilos e escolhas tão distintos dos nossos, apesar do indubitável “empurrãozinho” da Psicanálise no entendimento e formalização de nosso fazer diário.

Para finalizar, continuaremos contando mais um pouco com a psicanálise para indicar a relação do trabalho do professor (im) possível, seu (anti) método, a educação e a saúde mental.

Parafraseando Lacan (1958 - 2001), não só o aluno paga por prestar-se ao embate entre o âmago de sua falta-a-ser e o saber universal, mas o professor, preocupado que será com a educação enquanto promotora de saúde mental, também pagará. Vejamos:

Pagará com suas palavras, na medida em que nós professores não sabemos do alcance ou entendimento das palavras que são ditas em sala de aula, cujo fito pedagógico é ofertar conhecimento; algumas palavras acabam servindo para nomear sofrimentos, desnudar resistências, desencadear crises, estabelecer identificações das mais diversas, entre tantos outros efeitos inimagináveis a priori, dos quais só sabemos no decorrer do processo. Pagamos com nossas palavras.

Pagará com sua pessoa, porque também não sabemos a priori, quando há transferência, o lugar que ocupamos na relação com cada aluno: ao longo dos trabalhos

vamos sendo surpreendidos pela forma como os alunos vão compreendendo os pedidos expressos pelas tarefas universitárias, cada qual a sua maneira a partir do que supõe querer o Outro de cada um deles. Este Outro, muitas vezes é hostil e perseguidor; perigoso, deve ser tratado com cuidado; outras vezes, dono da verdade absoluta e por isso merece respeito, admiração ou quiçá ser derogado de sua posição; diversas possibilidades a partir da dinâmica psíquica de cada um, fatores que convocam o professor a manejar. Pagamos com nossa pessoa.

Sobre a tarefa de ensinar, temos um impasse ético no que diz respeito ao ensino: se quisermos fazê-lo alinhados ao (anti) método precisaremos manter o engodo, ou seja, indicarmos que do Real sempre sobra um resto. Logo, a educação passa pela transmissão que se efetua, sim, mais não se efetua nunca toda. O saber é transmissível e intransmissível ao mesmo tempo.

Mas quem é o professor que educa? Aquele que sabe? Taí, pagamos com nosso ser. A rigor, se quisermos sustentar o (anti) método deveremos nos alinhar à “falta-a-ser”. Existe algo do Real que insiste em não se inscrever, em não se colocar em palavras.

Portanto, aquele que se lança ao (im) possível da educação que visa o sujeito deve se apegar ao que Lacan indica como sendo da ordem da política, da estratégia e da tática. Da política, o professor tal qual faz o analista, se situa melhor em sua falta-a-ser, em sua postura de mestre não-todo. Eis uma questão ética. Se estamos falando de uma educação (im) possível por definição, isso é motivo para recuarmos em nosso desejo?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, S. S. S. Educação, psicanálise e sociedade: possibilidades de uma relação crítica. *Educação e Pesquisa*, v. 25, n. 1, p.107-116, 1999.

BIRMAN, J. Despossessão, saber e loucura. In: QUINET, A. (Org.), *Psicanálise e psiquiatria: controvérsias e convergências*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001.

BLEICHMAR, H. Introdução ao estudo das perversões: a teoria do Édipo em Freud e Lacan. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

CAMARGO, A. C. C. S. Educar: uma questão metodológica? *Proposições Psicanalíticas sobre o ensinar e o aprender*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

CHAUÍ, M. *Escritos sobre a Universidade*. São Paulo: Unesp, 2001.

DUNKER, C. *Zizek Crítico: política e psicanálise na era do multiculturalismo*. São Paulo: Hacker Editores, 2005.

EIZIRIK, C. L. *Psicanálise e universidade: pesquisa*. *Psicologia USP*, 2001, vol.12, no.2, p.221-228.

FREUD, S. Análise fragmentária de uma histeria. In: *Obras completas de Sigmund Freud*, Rio de Janeiro, Imago, 1901 – 2002.

FREUD, S. Os três ensaios sobre a sexualidade. In: *Obras completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1905-2002.

FREUD, S. A dinâmica da transferência. In: *Obras completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1911 - 2002.

FREUD, S. Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise. In: Obras completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1912, CD-ROM.

FREUD, S. Totem e Tabu. In: Obras completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1912 - 2002.

FREUD, S. As pulsões e suas vicissitudes. In: Obras Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1915 - 2002.

FREUD, S. O Inconsciente. In: Obras completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1915 - 2002.

FREUD, S. Observações sobre o amor transferencial. In: Obras completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1915 - 2002.

FREUD, S. Psicologia dos Grupos e Análise do Eu. In: Obras completas de Sigmund Freud. (CD-Rom) Rio de Janeiro: Imago, 1921/2002.

FREUD, S. *Sobre o Narcisismo: uma introdução*. In: Obras completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1925/2002. (CD-ROM)

FREUD, S. Prefácio à juventude desorientada de August Aichorn. In: Obras Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1925 – 2002.

FREUD, S. *O futuro de uma ilusão*. In: Obras completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1927-2002. (CD-ROM)

FREUD, S. O mal estar na civilização. In: Obras completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1930, CD-ROM.

FREUD, S. Carta ao Einstein: Por que a Guerra? In: Obras completas de Sigmund Freud. (CD-Rom) Rio de Janeiro: Imago, 1932-33/2002.

FREUD, S. Análise terminável e interminável. In: Obras Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1937 – 2002.

GAZZOLA, L. R. Estratégias na neurose obsessiva. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

GENTILLI, P. A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILLI, P. A. A.; SILVA, T. T. Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. Vozes: Rio de Janeiro, 1994.

HARARI, R. O que acontece no ato analítico? A experiência da Psicanálise. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2001.

HELOANI, J. R. Gestão e organização do capitalismo globalizado: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho. São Paulo: Atlas, 2003.

INBERT, F. A Questão da ética no campo educativo. Petrópolis: Vozes, 2001.

KUPFER, M. C. Freud e a educação: o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 2007¹.

KUPFER, M. C. Educação para o futuro: psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2007².

KUPFER, M. C. Freud e a Educação, dez anos depois. In: Psicanálise e Educação: uma transmissão possível. Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre. Publicação Interna, 9 (16): 1999, pp. 14-26.

LACAN, J. A direção do tratamento e os princípios de seu poder. In: LACAN, J. Escritos. Rio de Janeiro: Zahar, 1958 - 2001.

LACAN, J. O seminário, livro 5: as formações do inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1957/58 – 2006.

LACAN, J. O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1964 - 1992.

LACAN, J. O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1969 -1992.

LANJONQUIÈRE, L. Freud, a educação e as ilusões pedagógicas. Acessado em www.estadosgerais.org/história/61-freud.shtml em 09/06/2008.

LANJONQUIÈRE, L. Infância e ilusão (psico) pedagógica: escritos de psicanálise e educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

LOPES, E. M. T. A Psicanálise escuta a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOWENKRON, T. S. *Psicanálise, universidade e pesquisa: relacionamento possível*. Revista Brasileira de Psiquiatria, v. 22, n. 4, p.155-156, 2000.

MACHADO, O. M. R. O diagnóstico na psicanálise: da clínica dos fenômenos à clínica das estruturas. In: FIGUEIREDO, A.C. (org.) *Psicanálise: Pesquisa e Clínica*. Rio de Janeiro: IPUB, 2001, pp. 139-170.

MARX, K. O Capital: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1867 - 1985.

MIGLIAVACCA, E. M. *A psicanálise e a universidade: pesquisa*. Psicologia USP, v. 12, n. 2, p.119-123, 2001.

MORETTO, M. L. T. O que pode um analista no hospital? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

- PINTO, E. B.; VAISBERG, T. M. J. A. *Psicanálise e universidade: perspectivas*. Psicologia USP, v. 12, n. 2, p.137-145, 2001.
- PLATÃO. O Banquete. Trad. Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2005.
- POLI, M. C.. Perversão da cultura, neurose do laço social. *Ágora*, Rio de Janeiro: 7 (1), 2004, pp. 39-54.
- QUINET, A. (Org.). *Psicanálise e psiquiatria: controvérsias e convergências*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001.
- QUINET, A. *Psicose e Laço Social: esquizofrenia, paranóia e melancolia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.
- RIBEIRO, M. A. C. A histérica e o capital. Proferida no Curso Pré-jornada intitulado Introdução aos 4 discursos de Lacan. 2004, mimeo.
- ROSA, M. D. A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, 2004, vol. 4, no. 2, p. 329-348.
- ROUDINESCO, E. & PLON, M. *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- SÃO PAULO (ESTADO) – Governo do Estado, *Diário Oficial*. Vol. 17, no. 112, 31 de maio de 2007.
- SEGRE, M.; FERRAZ, F. C. O conceito de saúde. *Rev. Saúde Pública*: 31 (5), 1997, pp. 538-542.