



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

RENALLY XAVIER DE MELO

**O ENCAMINHAMENTO PSICOLÓGICO POSTO EM QUESTÃO: FIGURAÇÕES
DA PSICOLOGIA NAS PRÁTICAS DOCENTES**

João Pessoa - PB
2019

RENALLY XAVIER DE MELO

**O ENCAMINHAMENTO PSICOLÓGICO POSTO EM QUESTÃO: FIGURAÇÕES
DA PSICOLOGIA NAS PRÁTICAS DOCENTES**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo de Figueiredo Lucena

**João Pessoa - PB
2019**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M528e Melo, Renally Xavier de.
O ENCAMINHAMENTO PSICOLÓGICO POSTO EM QUESTÃO:
FIGURAÇÕES DA PSICOLOGIA NA PRÁTICA DOCENTE / Renally
Xavier de Melo. - João Pessoa, 2020.
110 f.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/EDUCAÇÃO.

1. PODER. 2. PSICOLOGIA. 3. PRÁTICA DOCENTE. 4.
INTERDEPENDÊNCIA. 5. FIGURAÇÃO. I. Título

UFPB/BC

**O ENCAMINHAMENTO PSICOLÓGICO POSTO EM QUESTÃO: FIGURAÇÕES
DA PSICOLOGIA NAS PRÁTICAS DOCENTES**

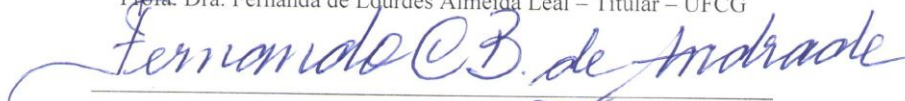
Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado em Educação, do Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Federal da Paraíba, como requisito para
obtenção do título de Mestre.

Aprovado em 30 / 08 / 2019

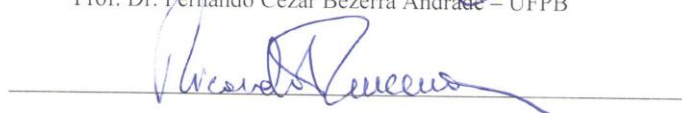
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Fernanda de Lourdes Almeida Leal – Titular – UFCG



Prof. Dr. Fernando César Bezerra Andrade – UFPB



Prof. Dr. Ricardo de Figueiredo Lucena – Orientador – UFPB



Profa. Dr. Jeane Félix da Silva – Suplente - UFPB

Aos meus pais, Jacinta Lúcia e Joselito Lima, por me fazerem parte dos seus desejos e apostarem em meu saber, mesmo quando a única coisa que sabíamos era sobre a dor de existir.

Vocês suportaram inventar, junto comigo, um saber mais belo no dia da angústia. Este trabalho tem as marcas dessa nossa travessia pela vida, pela dor, pelo caos. Atravessamos juntos e de mãos dadas, cheias de afetos, pois é preciso ter muita coragem para fazer as invenções que fizemos durante esse tempo chamado Mestrado.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho de dissertação representa muito mais do que um título de Mestre, ele é uma invenção singular em meio à dor e ao caos. Entretanto sei que não sou feliz sozinha. Essa caminhada na escrita, na pesquisa e no desamparo da condição humana não seria possível sem tantas pessoas que fizeram a vida um pouco mais leve e me possibilitaram fazer do Mestrado um lugar de desejo do início ao fim, apesar da carga horária de trabalho de mais de cinquenta horas semanais. Por isso, externo meus agradecimentos:

A **Deus**, pelo dom da vida e, sobretudo, pelo dom de esperar;

A minha mãe, **Jacinta Lúcia Xavier**, por dizer que minha letra está além do que foram as gerações passadas, por me incentivar a ter uma letra bela e por me pedir textos. Esses atos anunciavam que eu poderia ter uma letra minha. Obrigada por me ter feito tão igual e tão além de você. Obrigada por me mandar ter asas e voar sempre além e além...

Ao meu pai, **Joselito Lima de Andrade**, por fazer da filiação um lugar tão subversivo, por me ensinar que amor é revolução e que isso basta nas relações, que são o que construímos em nós, e não como os outros a representam. Obrigada por lavar meu carro, durante esses anos de Mestrado, só para eu ter um tempo a mais para poder estudar, apesar de estar fazendo faculdade e de precisar estar às voltas com Freud tanto quanto eu. O amor, às vezes, está nos pequenos atos gratuitos, quase imperceptíveis no dia a dia, mas que são responsáveis por sustentar uma vida.

A **Netinho**, meu sobrinho - com quem me permito construir, todos os dias, o infantil - suas peraltices deixam minha menina mais viva;

Ao meu avô, **Manoel Mariano (Neco das Pedras)**, com quem aprendi sobre a negritude de forma sutil e bela, antes de o mundo me escancorar isso de outro modo. Obrigada por sua leveza e seu olhar atento sobre seu corpo e por suas belas calças de linho, que o fizeram ter cara de “barão”, quando o único lugar do negro do seu tempo era de marginal. Gratidão pelas canções de Nelson Gonçalves e a leveza de sua dança. Você sempre me solicitou que escrevesse os endereços dos clientes, telefones e recados do seu comércio e, de algum modo, me deu a possibilidade de uma escrita, pois sempre falou sobre o desejo, mesmo sem saber dos matemas de Jacques Lacan. Você sempre foi sábio, e isso está muito além das letras, pausa em seu olhar atento, e diz a palavra certa como um golpe, mas que soa sutil e leve;

A minha avó **Noemia Cunha da Silva**, por desejar letras para suas descendências e fazer da sua não letra uma aposta de que esse era um lugar melhor para os seus. Obrigada por me ensinar que uma mulher precisa ter voz, e isso também é escrever o desejo de outro modo. Mas, ainda assim, desejo;

Aos avós paternos, **Iris Lima de Andrade** e **José Xavier de Andrade**, por povoarem minha infância de memórias de afeto, proteção e diversão. Sempre me senti segura na companhia de vocês - a mesa posta e o quintal, sempre aberto para a diversão, fazem parte do que sou e serei. Sei que cada conquista minha tem muito de vocês na garra e na esperança que foram aprendidas em torno da mesa, cheia de biscoitos ‘três de maio’ assados, um café quente e palavras, muitas palavras. Gratidão por acharem minha companhia tão divertida quanto a daquela menina que habitou o quintal de vocês. Hoje me dou conta, como o poeta Manoel de Barros, que o meu quintal é maior do que o mundo.

A Tia **Kelbinha**, que, durante esse tempo, chamado de Mestrado, adiantou meu tempo com panelas fartas e jantas saudáveis sempre prontas;

A todos os **familiares** que torceram, vibraram e suportaram a ausência e o distanciamento durante estes últimos anos;

A minha amiga **Anna Luzia**, por ser uma presença tão viva, por ser um afeto tão leal e, sobretudo, por marcar minha vida em um momento tão difícil, ao me falar sobre os estudos culturais da educação e um tal de Ricardo Lucena;

À amiga **Nayara Sátiro**, que, com sua escuta atenta, suportou, um tanto de milhões de vezes, minha fala repetida sobre as dores e os impasses da vida e por dizer que ia dar certo mesmo quando o desejo era vacilante;

À amiga **Thay**, por sua subversão com a escrita e que, apesar de toda a sua revolução, colocou o projeto de pesquisa apresentado no processo de seleção nas “normas” de português;

À amiga **Marina Luna**, pela parceria no percurso final dessa jornada e por me trazer à tona as questões com a prática clínica da psicose e se tornar uma amiga tão leal;

A **Danny**, pelo desejo de viver. Você, certamente, é a menor e a mais esculhambada e desejante de todas as amigas que tenho;

Aos amigos **Edgley** e **Gabriel**, porque são, sempre, um lugar de carinho, de abraço quentinho, de boas risadas. Ainda tem um espaço para as questões inconscientes, e não menos importantes, comidas com marcas do sertão. O ser-tão com vocês não há falta.

À amiga **Maria Cristina Maia**, por me lembrar dos meus sonhos em um momento em que acreditava que não era possível sequer sonhar. Não vou me esquecer daquele questionamento sobre o Mestrado, pois as elaborações a partir dele ganharam um formato de dissertação;

A todos os colegas que compõem a **Escola Brasileira de Psicanálise**, em especial, a **delegação da Paraíba**, cujos ensinamentos, nesses anos de transmissão, foram fundamentais para este trabalho;

Às amigas da igreja, **Karina, Aline, Débora e Elaine**, por orarem em um momento em que o caos estava no horizonte. Amigos nos dias maus são como um bálsamo para a alma.

Aos novos laços tecidos nos corredores da UFPB no PPGE. Gratidão ao meu irmão de Mestrado, **Joeliton**; aos colegas do grupo de pesquisa, **Ruth, Joani, Juliana, Raysa e Bruna**. Vocês não tornaram Nobert Elias um autor mais fácil de entender, mas demos muitas risadas por causa dele.

Aos **amigos** com quem aprendi coisas diferentes da Psicanálise e que me proporcionaram ensinamentos que guardarei com carinho para o resto da vida:

Gabriela que, no dia da prova, mesmo sem me conhecer, olhou para mim e disse: “Você vai passar.” Ela não me conhecia, mas torcia por minha aprovação. Essa estranha soube ler meu desejo. Em cada encontro com ela, nos corredores da UFPB, eu aprendia sobre filosofia, feminismo e sensibilidade;

Bruna, pelas conversas tão cheias de mística, de feminismo e de empoderamento;

Júnior Pinheiro, que, antes da aprovação do Mestrado, pontuou meu desejo de cursar o Doutorado, mas, sobretudo, pelos cafés e pelo olhar poético sobre o mundo;

Aos **professores** que passaram por minha jornada e marcaram minha relação com o saber pela via do desejo:

Dalvinha, por ter me apresentado uma língua além da materna, que floresceu o saber francês com afeto e generosidade, e, por causa da peraltice de perder o dicionário, me presenteou com o “résumé”.

Fernando Andrade, por responder um e-mail de forma tão urgente que foi capaz de produzir muitos efeitos na minha vida que estão para além de ser mestre;

Ricardo Lucena, que me aceitou como orientanda para esta produção e, sobretudo, pela forma carinhosa com que me acolheu, deixando minha escrita livre, mais eliasiana do que eu imaginava, mas não menos psicanalítica.

*“E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições de outras tantas pessoas
E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta diferente onde quer que a gente vá”
Caminhos do Coração - Gonzaguinha*

Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino que carregava água na peneira.
A mãe disse que carregar água na peneira
Era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele
para mostrar aos irmãos.
A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água
O mesmo que criar peixe no bolso.
O menino era ligado em despropósitos,
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.
A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do
que do cheio,
Falava que os vazios são maiores e até infinitos.
Com o tempo, aquele menino, que era cismado e esquisito,
Porque gostava de carregar água na peneira,
Descobriu que escrever seria o mesmo que
carregar água na peneira.
No escrever, o menino viu que era capaz de ser noviça,
Monge ou mendigo ao mesmo tempo.
O menino aprendeu a usar as palavras.
E começou a fazer peraltagens.
Foi capaz de interromper o voo de um pássaro botando
ponto no final da frase.
Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor!
A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou: Meu filho, você vai ser poeta.
Você vai encher os vazios com suas peraltagens.
E algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos.

O menino que carregava água na peneira – Manoel de Barros

RESUMO

Nas atuais práticas pedagógicas, tem sido cada vez mais frequente a escola encaminhar a criança para diversos acompanhamentos terapêuticos que estão para além do espaço escolar, como uma tentativa de achar respostas para os impasses que alguns alunos apresentam devido ao mal-estar que há na educação. O desejo de desenvolver esta pesquisa surgiu de uma inquietação nossa como profissional da Psicologia atuante na prática clínica, em especial, no acolhimento da criança. Por que a escola encaminha o aluno para ser acompanhado em um Serviço de Psicologia? Ao questionar acerca dessas práticas pedagógicas, nossa intenção é de desnaturalizá-las. Apesar de o professor ser uma peça fundamental no processo de encaminhamento da criança ao Serviço de Psicologia, entendemos que é preciso considerar os pressupostos teóricos dessa área do conhecimento de que ele se apropriou em sua formação e que influenciam sua prática pedagógica quando encaminha o aluno ao Serviço de Psicologia. Partindo desses questionamentos, o objetivo geral de nossa pesquisa foi o de analisar as incidências dos discursos psicológicos na prática dos docentes em relação ao encaminhamento das crianças para o acompanhamento psicoterapêutico. Para isso, elencamos os seguintes objetivos específicos: Investigar a função da Psicologia no cuidado voltado para a infância nos encaminhamentos ao Serviço de Psicoterapia; abordar a relação de interdependência entre professores e alunos nos encaminhamentos ao Serviço de Psicologia; e discutir sobre a categoria de poder na teoria eliasiana na relação entre docentes e alunos no encaminhamento ao Serviço de Psicologia. Para responder a esses questionamentos e aos objetivos, apoiamos-nos nas contribuições teóricas do campo dos Estudos Culturais da Educação e o articulamos com a sociologia processual de Nöbert Elias e as contribuições da Teoria Psicanalítica para pensar nas formas como a dominação se configura por meio da educação, a partir de ideais que se apoiam na ciência e que reproduzem construções que se dão culturalmente e inviabilizam a escuta do infantil que se apresenta no mestre. Sob o ponto de vista da metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa, para cujo desenvolvimento adotamos as contribuições eliasianas, com destaque para as categorias ‘poder’, ‘figuração’ e ‘interdependência’. Os dados foram coletados por meio de dois instrumentos: a observação participante e a entrevista semiestruturada. Os resultados indicaram que, no âmbito da Educação, os docentes ainda concebem a ideia de que os saberes da Psicologia devem ser aplicados para os alunos considerados especiais. Entretanto nossa pesquisa visou abordar que o mal-estar na educação está para além de compreender o sintoma como algo que está na lógica individualizante do aluno, porque também questiona o Inconsciente do docente nesse processo. O encaminhamento da criança ao Serviço de Psicologia está para além de uma compreensão acerca da influência do saber científico da Psicologia nas práticas pedagógicas, pois também se estabelece em uma dinâmica que não está totalmente inscrita na lógica da racionalidade e que traz à tona a fantasia do docente em relação ao seu infantil.

Palavras-chaves: Poder, Psicologia, Prática docente, Interdependência, Figuração

RÉSUMÉ

Dans les pratiques actuelles, il est plus fréquent l'école envoyer l'enfant à plusieurs accompagnements thérapeutiques, au-delà l'espace écolier, comme une tentative de trouver des réponses pour les impasses que quelques apprenants présentent à cause du mal-être qu'il y a dans l'éducation. Le but de développer cette recherche a paru à partir de notre inquiétude professionnelle en tant que psychologue, en accueillant l'enfant. Pourquoi l'école conduit l'apprenant à être accompagné par les services de Psychologie? Avec cette question, notre but est de les dénaturaliser. Malgré que l'enseignant soit la pièce fondamentale dans les processus de conduire l'enfant aux services de Psychologie, nous comprenons qu'il faut considérer les apports théoriques dans ce domaine de connaissances, dont il s'est appuyé dans sa formation et que ceux-ci ont influencé sa pratique pédagogique, au moment, de conduire l'enfant aux services de Psychologie. En prenant ces questions, notre recherche a comme objectif principal analyser les incidences des discours psychologiques dans la pratique des enseignants, par rapport à l'orientation des apprenants, à l'accompagnement psychothérapeutique. Pour cela, nous avons comme objectifs spécifiques : investiguer la fonction de la Psychologie au soin avec l'enfant aux accompagnements pour les services de Psychothérapie ; aborder la relation de l'interdépendance entre les enseignants et les apprenants aux orientations pour les services de Psychologie, et ; discuter la catégorie du pouvoir dans la théorie de Elias, sur la relation chez les enseignants et les apprenants aux orientations pour les services de Psychologie. Ainsi, pour répondre à ces demandes et à ces objectifs, nous nous appuyons sur les théories des Études Culturelles de l'Éducation et sur la Sociologie du procès de Norbert Elias et les apports de la théorie Psychanalytique, pour penser aux formes comme la domination se présente à travers l'éducation, à partir des idéaux appuyés sur la science et produisant des constructions qui se donnent culturellement et qui ne sont pas viables à l'écoute de l'enfant devant le maître. Sous le point de vue de la méthodologie, il s'agit d'une recherche qualitative, prenant la théorie de Elias, et les catégories 'pouvoir', 'figuration' et 'interdépendance'. Les données se sont collectées à travers deux instruments : l'observation participante et l'entretien demi-structuré. Les résultats montrent que, dans le circuit de l'éducation, les enseignants comprennent l'idée que les savoirs de la Psychologie sont appliqués chez les apprenants, considérés spéciaux. Cependant, notre recherche a montré que le mal-être dans l'éducation est au-delà de comprendre ce syndrome comme quelque chose étant la logique individuelle de l'apprenant, car il demande, aussi, l'inconscient de l'enseignant dans ce processus. L'orientation de l'enfant aux services de Psychologie, est au-delà, une compréhension par rapport à l'influence du savoir scientifique de la Psychologie aux pratiques pédagogiques, puis, aussi, s'établit une dynamique, pas totalement, inscrite dans la logique raisonnable et montrant la fantaisie de l'enseignant par rapport à son apprenant.

Mots-clés : Pouvoir, Psychologie ; Pratique de l'enseignant, Interdépendance ; Figuration

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	17
2.1 A PESQUISA NOS ESTUDOS CULTURAIS.....	17
2.2 DO SABER DE SI À DOMINAÇÃO DO OUTRO.....	32
2.3 PSICOLOGIA: ENTRE O CONTROLE E A SUBJETIVAÇÃO DA INFÂNCIA...	43
2.4 O INFANTIL NA EDUCAÇÃO: O QUE ESCAPA NO ATO DE EDUCAR.....	52
3 METODOLOGIA.....	62
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	66
4.1 PARA ALÉM DO SABER: O INOMINAVÉL NAS PRÁTICAS DOCENTES.....	66
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS.....	90
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	101
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	103
APÊNDICE C - CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA.....	104
APÊNDICE D - CRONOGRAMA.....	106
ANEXO A - CERTIDÃO DO COMITÊ DE ÉTICA.....	107

1 INTRODUÇÃO

*Tenho o privilégio de não saber quase tudo
E isso explica
o resto.
Manoel de Barros*

O desejo de desenvolver esta pesquisa surgiu de uma inquietação que começou a ser formulada em minha prática clínica, como profissional da Psicologia, no consultório, quando acolhia as crianças que vinham encaminhadas pela escola para serem acompanhadas por meio de um processo de psicoterapia. Nesses encaminhamentos, deparava-me com discursos que me causavam certo estranhamento porque percebia que os profissionais da Educação não compreendiam bem as especificidades do saber e do fazer profissional da Psicologia. Suas narrativas me faziam pensar que eles falavam de outra Psicologia que eu desconhecia em minha formação e atuação profissional.

Umas dessas inquietações dizia respeito à forma como os docentes faziam os relatos dos alunos por meio de encaminhamentos com descrições que deixavam claro que a Psicologia era usada de forma segregatória. Alguns deles, ao solicitar que alguma atitude fosse tomada para resolver os impasses na Educação, diziam: “Esse menino é doido. Por favor, dê um jeito nele, em nome de Jesus!”; “Essa menina tem dislexia, não consegue aprender nada” ou “Esse menino rasga papel”. Assim, o conteúdo dessas narrativas me causou grande inquietação, que gerou a seguinte questão de pesquisa: Por que a escola encaminha a criança para um espaço terapêutico que funciona para além dos muros da escola? Deslocamos esse questionamento feito em relação à escola e o dirigimos para o professor, porque compreendemos que ele tem uma participação significativa nesse ato. Por isso, reformulamos a questão e perguntamos: Com que base teórica do saber psicológico o professor encaminha o aluno para o Serviço de Psicologia?

Esses questionamentos foram reformulados não só por causa de nossa relação com a prática clínica de escuta do sofrimento da criança, mas também porque, no ano de 2015, uma escola do município de Campina Grande (PB) nos convidou para fazer uma parceria e acolher algumas crianças daquela instituição de ensino devido à realidade econômica da maioria delas. Essa iniciativa significa que as instituições de ensino estão adotando uma nova forma de usar o saber psicológico, pois nem sempre a Psicologia fez parte da realidade das instituições de ensino brasileiras, já que só por volta dos anos de 1920 a 1930 que o ¹campo psi começou a ter mais visibilidade nas práticas pedagógicas, com o movimento escolanovista, que passou a pensar no ensino a partir de uma lógica biopsicossocial. Essa visibilidade do campo psi nas práticas

¹ A partir das contribuições de Russo (2013), entendemos que o campo psi corresponde aos saberes científicos da Psicologia, da Psicanálise e da Psiquiatria.

pedagógicas sinaliza novas formas de ver a criança, que passou a ser entendida a partir de uma lógica que respeita os saberes científicos nas formas de cuidar desses sujeitos.

Além da visibilidade da Psicologia no campo da Educação, no que diz respeito à forma como se dá o cuidado com a infância, esta pesquisa nasceu de um processo de formação profissional que começou a ser trilhado ainda quando eu era estudante da graduação.

A primeira questão lançada sobre esse tema foi em uma atividade da Escola Brasileira de Psicanálise, por volta dos anos 2009/2010, quando a psicanalista Leda Guimarães citou uma contribuição do psicanalista francês Jacques Alain Miller para a infância, que dizia que o analista que não soubesse escutar o infantil do seu tempo não iria conseguir avançar em sua prática.

Naquele momento, essa frase não fez sentido, pois eu não queria atender a crianças - isso era quase uma certeza, até então - e achava que a frase dizia respeito a atender ou não a crianças no espaço da clínica. Nesse período, minhas investigações estavam voltadas para as demandas para as quais a clínica me convocava, que diziam respeito ao feminino e à psicose, pois era estagiária da Clínica Psiquiátrica Dr. Maia e, naquele momento, minha prática era no campo da saúde mental, por essa razão, articulava essas questões com o saber psicanalítico, que me ajudava a escutar o que estava posto na sociedade de forma marginalizada.

Hoje, oito anos depois de concluir o Curso de Graduação em Psicologia, na Universidade Estadual da Paraíba – UEPB - aquela frase, um tanto sem sentido, ainda ecoa como uma questão para mim: Como o psicanalista escuta o infantil (inconsciente) do seu tempo? Dito de outro modo, como o psicanalista pode escutar os sintomas do seu tempo? Assim, neste trabalho, trago para discussão a relação entre o sujeito do infantil e as contribuições da Psicanálise para abordar a Educação.

A questão suscitada por Leda Guimarães se tornou bem mais ampla do que atender clinicamente ou não à criança, porquanto nós, psicanalistas, só atendemos a crianças, pois o sujeito da Psicanálise é o sujeito do infantil, o inconsciente, e mesmo que estejamos em uma prática com adultos, entendemos, norteados pelas contribuições freudianas, que não há uma oposição entre crianças e adultos, mas que a criança se encontra no adulto como algo fundante. Por essa razão, pensamos que, em nossa cultura atual, temos diversas possibilidades de escutar o inconsciente, e que uma delas é a relação existente entre a criança e o saber, sobretudo aquele que tangencia o processo de escolarização. A aquisição do saber só é possível quando a criança se insere no mundo simbólico, e para que isso aconteça, o sujeito precisa renunciar às pulsões. Essas considerações acolhem a dimensão do inconsciente no processo de ensino e aprendizagem, seja do aluno e/ou do professor.

Ao fazer uma relação entre a criança e o saber, entendemos que a prática do psicanalista não é restrita ao consultório privado, em que se leva em consideração o sintoma do sujeito de forma isolada, porquanto ele amplia sua contribuição para pensar e problematizar os aspectos do mal-estar na cultura na formação de novas formas de sofrimento subjetivo. Assim, o processo de escolarização não fica à margem do saber psicanalítico. Quando uma criança é encaminhada a um profissional da Psicologia, leva para a cena um jogo de complexidades que dizem respeito a questões que estão para além de um sintoma individual, pois esse sintoma é construído historicamente a partir de vários fatores que não podem ser considerados de forma individual.

Assim, as formas de ser e de estar dizem respeito à dominação do outro sobre o indivíduo, que passa por um processo de transmissão cultural. O sintoma, segundo Freud, seria uma solução de compromisso do sujeito diante de um conflito entre as instâncias psíquicas, mas que sofreria influência do que a cultura dita como norma. É com base na ideia de que existe um conflito que é produzido na relação entre a cultura e o indivíduo que fundamentamos nosso trabalho e ampliamos o olhar para além do que foi posto na prática clínica individual, mas com o fim de compreender as sutilezas dos sintomas sociais do nosso tempo, pois essas construções formatam a subjetividade humana.

Durante esses anos de atuação profissional, nosso trabalho teve um ponto de conexão com práticas que pareciam ser distintas e que consideram a relação de poder existente entre o sujeito e o mundo, seja com a infância, com o feminino e/ou com a saúde mental. Essas práticas denunciam as diversas formas de segregação do sujeito com o mundo, ou seja, aqueles que não conseguem se inserir nos padrões das culturas dominantes. Ainda que as crianças encaminhadas ao Serviço de Psicologia estejam envolvidas em uma lógica de cuidado voltado para a infância, isso revela uma dimensão marginal, em que elas se encontram em uma posição periférica no contexto escolar.

Assim, ao acolher as crianças e lhes dar voz, constatamos que as relações entre pais e filhos e professores e alunos e os diversos discursos que compõem um encaminhamento revelam o mal-estar de nossa cultura e consideramos que os discursos que fazem parte da constituição subjetiva delas contribuem para o aparecimento dos sintomas.

O tema ‘infância’ foi se inserindo na prática e na teoria. No ano de 2015, a Escola Brasileira de Psicanálise realizou um evento intitulado Encontro Americano de Psicanálise de Orientação Lacaniana (ENAPOL), na cidade de São Paulo, cujo tema foi *O império das Imagens*. Um dos eixos temáticos para a produção de trabalhos foi *A criança sozinha frente às telas que as olham*. Para trabalhar com esse tema, o grupo de pesquisa e estudo sobre a criança e a adolescência - o UNIDUNITÊ - da Escola Brasileira de Psicanálise da delegação da Paraíba, em Campina Grande,

formou um cartel² que foi intitulado de *A criança e seus espelhos* para se pensar no tema proposto pelo ENAPOL. Minha questão com esse cartel tinha uma relação direta com a criança como objeto do discurso social.

Apesar de um cartel durar até dois anos, o nosso não chegou ao tempo limite, o que possibilitou que minha questão sobre o saber psicanalítico e sua relação com a criança como objeto ficasse em aberto. Assim, com a ruptura do cartel, minha inquietação sobre a criança continuava viva, apesar da imensurável contribuição teórica que o cartel me possibilitou construir como dispositivo para um saber sobre o infantil, mas não para obturá-lo.

O final do cartel coincidiu com o fato de a escola a qual realizamos a pesquisa solicitar-me uma parceria como profissional da Psicologia, para acompanhar clinicamente algumas crianças que eles achavam que precisavam de acompanhamento psicoterapêutico, devido a um quadro de fracasso escolar por dificuldades de aprendizagem ou de mau comportamento.

Esses fatos possibilitaram a construção de nossa pesquisa, cujo objetivo geral foi o de analisar as incidências dos discursos psicológicos na prática pedagógica dos docentes em relação aos encaminhamentos das crianças para o acompanhamento psicoterapêutico. Para isso, elencamos os seguintes objetivos específicos: investigar a função da Psicologia no cuidado da infância nos encaminhamentos ao Serviço de Psicoterapia; questionar a relação de interdependência entre professores e alunos nos encaminhamentos ao Serviço de Psicologia; discutir sobre a categoria de poder na teoria eliasiana, na relação entre docentes e alunos, no encaminhamento ao Serviço de Psicologia; e examinar o saber psicológico dos docentes sobre as crianças encaminhadas ao Serviço de Psicologia.

Para responder aos objetivos propostos, fizemos uma revisão teórica que consiste cujo o capítulo foi dividido em quatro partes. Na primeiro, intitulado *A Pesquisa nos Estudos Culturais*, justificamos a pesquisa no Campo dos Estudos Culturais da Educação, a partir das categorias que são específicas desse campo que, no caso de nossa pesquisa, são duas: poder e identidade, e articulamos as categorias dos ECE. Nessa parte, buscamos situar as contribuições desse campo e articulá-las à obra do sociólogo Nobert Elias, pois essa referência teórica funcionou como base para a construção de nosso trabalho.

² Cartel é um dispositivo da Escola Brasileira de Psicanálise, criado pelo psicanalista francês, Jacques Lacan, que tem o objetivo de promover a formação do analista e em que quatro pessoas mais uma se reúnem em torno de um tema, cada um implicado com sua questão, em que o mais um tem por função causar a produção de um saber sem cair em uma lógica da identificação. A lógica da identificação é problematizada por Freud (1921), que assevera que a relação entre indivíduos em um grupo se dá porque as pessoas se veem na figura do líder. Nesse sentido, na Teoria Psicanalítica, a identificação é um processo no qual o sujeito se constitui quando assimila os aspectos que pertencem aos que o cercam (ROUDINESCO,1998).

Na segunda parte - *O saber de si da dominação do outro* - elaboramos alguns conceitos a partir da perspectiva da Sociologia Processual de Norbert Elias, os quais foram fundamentais para a construção do nosso trabalho, a saber: interdependência, figuração e poder. Trabalhamos essas categorias eliasianas visando ao processo de dominação presente nas relações entre os seres humanos, sobretudo as que tangenciam o processo de escolarização. A relação entre o conhecimento e o poder se estabelece nas relações entre os seres humanos. Nesse capítulo, tecemos considerações as formas de dominação que antes se estabeleciam por meio do saber mágico-mítico até as que foram estabelecidas pelo saber científico. Ao articular essas questões sobre o saber, tecemos considerações sobre a forma como as sociedades se organizam e como essa organização produz efeitos na construção das subjetividades, com destaque para a Psicologia, sobretudo nas construções de um saber que tangencia a infância.

Na terceira parte, intitulado *A Psicologia: entre o controle e a subjetivação da infância*, fizemos uma descrição do aspecto paradoxal do cuidado voltado para a infância em que visibilidade e invisibilidade são marcas que se colocam para esses sujeitos. Com essa característica paradoxal, pensamos no nascimento da Psicologia como um saber possível para a infância que carrega as marcas desse conflito.

Na quarta parte - *O infantil na Educação: o que escapa no ato de educar* - fazemos uma digressão histórica, na tentativa de localizar a forma como a Psicologia começa a ser utilizada na educação no Brasil, situando a inserção desse saber a partir de uma perspectiva histórica de transformações sociais que vão marcar as formas como serão entendidas as subjetividades infantis. Também fizemos uma aproximação entre a Psicologia³ e a Psicanálise, visando às contribuições possíveis para a Educação que se coloquem para além de uma prática de controle da infância.

Após a fundamentação teórica teremos o capítulo metodológico no qual nos apoiamos, mais uma vez, na sociologia processual de Norbert Elias, a fim de construir as categorias necessárias para coletar os dados - poder, figuração e interdependência – por meio de dois instrumentos: a observação participante e a entrevista semiestruturada, que foi realizada com cinco docentes da escola.

³ Ao fazermos uma aproximação da Psicologia e da Psicanálise, entendemos que esses campos do saber não são sinônimos. Entretanto, ao longo do trabalho, optamos por olhar os fenômenos numa perspectiva dinâmica. Sobre esse aspecto, as obras de Norbert Elias, de Sigmund Freud e de Jacques Lacan apresentam um ponto de convergência para nossa argumentação. Nesse sentido, compreendemos que essa teoria psicanalítica se diferencia da Psicologia na medida em que o objeto de investigação desse saber é o inconsciente. Entretanto, acerca do objeto de estudo da Psicologia, Bock, Furtado e Teixeira (2001) asseveram que ele se aproxima do objeto de outros campos do saber, como a Sociologia e a Antropologia, porque esses campos do conhecimento têm como objeto comum a ser investigado o homem. Assim, pensamos que a aproximação entre a Psicanálise e a Psicologia é feita neste trabalho para pensar nas formas de subjetivação dos seres humanos.

No capítulo, *Para além do saber: o inominável nas práticas docentes*, apresentamos a análise dos dados, cujas narrativas dos docentes e as práticas observadas no espaço escolar foram lidas a partir das contribuições da Sociologia Processual e da Teoria Psicanalítica.

Assim, saber o motivo por que a escola encaminha é uma tentativa de desnaturalizar as práticas que ocorrem cotidianamente no cenário escolar, já que, nem sempre, a Psicologia foi um recurso empregado no campo da Educação. Nessa perspectiva, o trabalho partiu de uma pergunta cujas respostas envolvem uma teia de complexidades em que o aluno, o professor e o saber psicológico são lidos a partir da sociologia processual proposta por Nobert Elias, cuja dicotomia sujeito-objeto não existe como lugar polarizado, mas em uma teia de interdependência.

Então, o objeto de investigação de nosso trabalho é o saber psicológico dos docentes nas práticas pedagógicas ao encaminhar as crianças ao Serviço de Psicologia. Convém enfatizar que não podemos dissociar a Psicologia das questões que envolvem a infância, porque essas concepções formatam as identidades dos alunos que são encaminhados. Então, se não podemos separar o saber psicológico da infância, também não podemos separar esse saber das concepções do professor cuja prática pedagógica é modificada com inserção desse saber.

Ao trazer as propostas de reflexões sobre o saber psicológico articulando a sociologia processual de Nobert Elias e o saber psicanalítico com o campo dos Estudos Culturais da Educação, nosso trabalho visa pensar na Psicologia para além de uma dimensão individual, mas ampliando questões como construções sociais e históricas em torno do sujeito infantil, que não pode ser dissociado do processo de dominação do professor. Essas construções não podem ser desarticuladas da dimensão de poder no laço social, em que o saber psicológico não fica desarticulado dessas produções culturais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A PESQUISA NOS ESTUDOS CULTURAIS

*Os limites me transpõem.
Manoel de Barros*

Esta pesquisa traz uma abordagem a respeito das concepções que envolvem a Psicologia na prática pedagógica dos professores em relação ao encaminhamento da criança ao Serviço de Psicologia. Para isso, fazemos uma articulação teórica entre três campos do saber - os Estudos Culturais da Educação, a Sociologia Processual de Norbert Elias e a Psicanálise de Sigmund Freud e de Jacques Lacan.

Recorremos ao campo dos Estudos Culturais, porque compreendemos que nosso trabalho dialoga com duas categorias que são importantes para esse campo: a de identidade e a de poder. Identidade, porque o ato de encaminhar os alunos ao Serviço de Psicologia revela representações por parte dos docentes das crianças que são entendidas como as que “têm um transtorno”, mas também de construções identitárias sobre o saber psicológico como um saber que apresenta novas práticas discursivas que formatam as práticas pedagógicas dos professores e as identidades individuais dos alunos, dos professores e dos demais atores sociais que se encontram no cenário escolar.

Além das questões que tangenciam as configurações de identidade da própria ciência na escola, compreendemos que essas representações configuram os sujeitos que usam o saber psicológico e formatam a própria episteme do saber psicológico.

Quanto à categoria “poder”, observamos que existe em todas as relações entre os seres humanos. No caso específico de nossa pesquisa, essa categoria se evidencia no ato de encaminhar ao serviço de Psicologia, o que encaminha (professores e outros profissionais) e os que são encaminhados (alunos). Isso ocorre frequentemente com a criança, pois, ainda que um professor precise ser encaminhado para algum serviço de Psicologia para tratar seu mal-estar subjetivo, isso não é feito como se faz com as crianças, porquanto a escola não consegue ler o sofrimento psíquico do professor como faz com os alunos.

As categorias de poder e de identidade podem ser problematizadas não só no campo dos Estudos Culturais, mas também dos saberes da Sociologia Processual de Norbert Elias e da Teoria Psicanalítica de Sigmund Freud e de Jacques Lacan, as quais tratam das práticas de dominação impostas pelo processo de civilização que se estabelece entre os seres humanos. Segundo Mattelart e Neveu (2004), os Estudos Culturais se configuram como um lugar onde o saber hegemônico é

questionado sobre sua legitimidade, e as noções de cultura legítima e de cultura de massa são abordadas, ou seja, é um campo de saber que leva em consideração o descentramento do sujeito (HALL, 2014).

De acordo com Hall (2014), a dimensão de descentramento acaba por problematizar as configurações do sujeito moderno. O autor considera cinco grandes avanços na teoria social do ocidente que irão apontar para o processo de descentralização do sujeito moderno. A primeira diz respeito à teoria marxista, cuja contribuição rejeita a ideia de que havia uma essência universal do homem, que é percebido de forma desnaturalizada.

O segundo descentramento envolve as contribuições de Sigmund Freud, ao afirmar que o homem não era dono de sua razão ao postular o conceito de inconsciente. Assim, o sujeito da Psicanálise apresenta uma crítica ao sujeito da racionalidade proposto por Descartes em sua máxima: “Penso, logo existo”. A crítica ao sujeito da racionalidade também foi o ponto central para as discussões propostas na obra do psicanalista francês Jacques Lacan, e a contribuição lacaniana se dá na medida em que ele problematiza a dimensão do inconsciente como uma linguagem. Assim, a imagem do eu como uma totalidade é algo que a criança aprende de forma parcial e gradual.

Segundo as contribuições da Psicanálise lacaniana, a formação do “eu” é mediada pelo olhar do “outro”, o que será nomeado em sua obra como de fase do espelho. Lacan considera que o eu da criança é constituído em uma relação de sistemas simbólicos que se inicia fora da criança, em que temos a constituição do eu em uma interação que é simbólica, linguística e cultural. Nesse sentido, há sempre algo que é exterior ao sujeito da racionalidade, que diz respeito à dimensão do inconsciente que se revela na dimensão da fantasia no eu.

O terceiro ponto de descentramento diz respeito à linguística de Ferdinand Saussure, que assevera que não somos “autores” dos significados que são expressos na língua, que é um sistema social, e não, individual. A contribuição de Saussure influenciou o pensamento lacaniano, ao postular que o inconsciente é estruturado como uma linguagem. Assim, ao falar, o sujeito revela todo um jogo de sentidos que é exterior a ele e do qual não tem consciência.

O quarto descentramento apontado por Hall (2014) são as contribuições do trabalho de Michel Foucault, que trouxe para sua discussão um novo tipo de poder: o “poder disciplinar”, que se preocupa com a regulação e a vigilância do governo dos seres humanos e suas populações, bem como do indivíduo e de seus corpos. O objetivo do poder disciplinar seria de produzir um sujeito que pudesse ser tratado como um “corpo dócil”.

O quinto descentramento compreende o feminismo, tanto como uma crítica teórica quanto um movimento social, o qual coloca em cena uma política de identidade ao dizer que o “pessoal é político”.

O fato de trazer essas dimensões das descentralizações apontadas por Hall (2014) a respeito das produções teóricas do sujeito moderno se justifica porque essas modificações reconfiguram o conceito de identidade dos sujeitos e, conseqüentemente, as produções culturais em que eles se apresentam como produtores e produtos. Isso revela as figurações que se estabelecem socialmente e individualmente.

Nosso trabalho aborda, de forma direta ou indireta, quatro dos cinco pontos do descentramento do sujeito moderno apontado por Hall (2014): as contribuições da teoria marxista, ao apontar a desnaturalização dos seres humanos; a teoria freudiana, que considera a dimensão de inconsciente; a linguística de Saussure, o qual se articula ao pensamento de Jacques Lacan sobre a relação do inconsciente como uma linguagem; e o poder disciplinar de Michel Foucault, apesar de não fazer parte do referencial teórico de nossa pesquisa. Porém compreendemos que a disciplina dos corpos é um ponto de discussão tangenciado em nosso trabalho, pois, no ato de encaminhar, o professor escolhe alguns alunos, e isso requer uma leitura dos corpos, que devem ser lidos de forma distinta uns dos outros.

Partindo desses pressupostos, entendemos que nossa pesquisa se articula ao campo dos Estudos Culturais, em que o conceito de cultura é entendido em um sentido mais amplo e que se apoia na dimensão antropológica do termo. Trata-se de refletir acerca da compreensão do vínculo entre cultura e nação, em que a cultura de certo grupo é entendida em sua relação com outros grupos e como eles estabelecem entre si uma relação de poder (MATTELART; NEVEU, 2004).

No que diz respeito à cultura e suas produções, trazemos para a cena os questionamentos acerca das identidades que fazem parte desse processo de construção cultural, porque compreendemos que a identidade não se dá somente em nível individual, como algo natural, mas também se articula ao nível das produções culturais (MATTELART; NEVEU, 2004).

A partir dos anos 1960, os efeitos da “virada cultural” começaram a ser percebidos na Academia e, com esse movimento, foi fundado um novo campo interdisciplinar de estudo, tomando o conceito de cultura como o ponto de centralidade para as discussões. Porém, apesar da nova forma de problematizar a cultura sob uma perspectiva mais descentralizada, não podemos ler esse fenômeno como uma ruptura, cuja mudança de paradigma se dá de forma gradual, em que o velho e o novo são entendidos como uma continuidade (MATTELART; NEVEU, 2004).

O surgimento do campo dos Estudos Culturais está relacionado à tradição do pensamento *Culture and Society*, que surgiu no Século XIX, na Grã-Bretanha, a partir do ideal humanístico romântico, cujas discussões questionavam sobre os efeitos da vida moderna, os indivíduos e os grupos. Assim, as crenças cotidianas passaram a ser questionadas (MATTELART; NEVEU, 2004).

Se a origem dos Estudos Culturais foi marcada pela tradição britânica, na atualidade, transformou-se em um fenômeno internacional. Esse campo de saber evidencia um ponto de vista político e teórico. A dimensão política traz para si a política de vários movimentos sociais. Assim, esse campo do saber dá voz aos sujeitos que se encontram à margem na sociedade e denuncia as configurações de poder existentes entre os que considerados segregados pelos grupos dominantes (MATTELART; NEVEU, 2004).

Quanto ao aspecto disciplinar, resulta da insatisfação com os limites de alguns componentes curriculares e se propõe à interdisciplinaridade. Essa proposta configura os Estudos Culturais não como uma disciplina, mas como um lugar onde várias disciplinas interagem, objetivando abordar os aspectos culturais da sociedade (ESCOSTEGUY, 1998). No caso de nosso estudo, situa-se em um entrelugar onde a Sociologia e a Psicanálise objetivam abordar um fenômeno cultural que diz respeito ao uso da Psicologia nas práticas pedagógicas e se apoia teoricamente nas fronteiras da interdisciplinaridade, em que o social e o individual são tratados com base nas considerações dessas duas disciplinas.

No que diz respeito à origem dos Estudos Culturais, Mattelart e Neveu (2004) asseveram que a Segunda Guerra Mundial foi muito importante, porque possibilitou que vários intelectuais mudassem de seu país de origem para fugir do nazismo. Esse fato consolidou uma visão positiva das ciências sociais e foi possível pensar em uma formação nos campos de uma sociologia cultural e uma ciência da sociedade. Assim, vários intelectuais precisaram sair da Alemanha, o que contribuiu para que suas teorias fossem difundidas pelo mundo e reconfiguradas, ao se mudar de seu lugar de origem.

O exílio do fascismo alemão fez com que Sigmund Freud (1856 – 1939) e Nobeert Elias (1897-1990) se mudassem de seu país de origem por causa da guerra. Tanto a Sociologia Processual de Nobeert Elias quando a Psicanálise freudiana são campos do saber que falam da marginalidade da condição humana e da segregação vivenciada por esses atores, pois ambos experimentaram o fato de ficar à margem do que era seu lugar identitário como sujeitos que pertenciam a um povo.

Os autores supracitados não vivenciaram somente a experiência de se colocar em território estrangeiro, visto que, quando suas teorias foram apresentadas ao público acadêmico, sofreram os impactos da segregação. A teoria freudiana, ao pensar na relação do inconsciente com os sintomas histéricos, foi acusada de não “passar de um conto de fadas”, de não apresentar um argumento que fosse considerado científico e de ser fantasiosa. De igual modo, a obra de Elias não foi reconhecida inicialmente no meio acadêmico, e seu trabalho mais influente, *O processo civilizador*, só foi reconhecido trinta anos depois de sua primeira publicação.

É importante esclarecer que não escolhemos esses autores para dialogar com o campo dos Estudos Culturais de forma aleatória, pois suas obras revelam o caráter marginal e o saber produzido no meio acadêmico de seu tempo. Essa característica marginal dos autores supracitados e de suas obras também está presente no campo dos Estudos Culturais no cenário da Academia. Uma das contribuições desse campo é o fato de pensar na relação marginal na experiência daquele que se encontra colonizado. Nesse sentido, as subculturas serão o terreno onde se revelarão as dinâmicas sociais.

O campo dos Estudos Culturais leva em consideração a multiplicidade dos produtos culturais consumidos pelas classes populares. Assim, o objeto da cultura é pensado como uma problemática de poder, a partir da dimensão de grupo dominante e grupo dominado. Porém, os grupos dominados podem resistir ao processo de dominação.

Com a extensão do significado de cultura de textos e representações para práticas vividas, considera-se em foco toda a produção de sentido. O ponto de partida é a atenção sobre as estruturas sociais (poder) e o contexto histórico enquanto fatores essenciais para a compreensão da ação dos meios massivos, assim como, o desprendimento do sentido de cultura da sua tradição elitista para as práticas cotidianas (ESCOSTEGUY, 1998, p. 90).

Assim, os Estudos Culturais trazem para as discussões acadêmicas as questões relativas a determinados fenômenos que, até então, não faziam parte da Academia, o que revela os “não lugares” onde a cultura não hegemônica produz cultura. Essas produções culturais são entendidas para além do produto de uma cultura dominante.

Temos aqui um dos pontos da decolagem e do impacto dos Estudos Culturais. Fazer das culturas populares ou dos estilos de vida das novas classes populares objetos dignos de um investimento erudito pode também ser lido em sua dimensão de acompanhamento de uma mobilidade social desconfortável para as novas gerações intelectuais, bem como ponto de honra de continuar a luta política no campo acadêmico. (MARTTELART; NEVEU, 2004, p.50-51)

Considerando o conceito de cultura, entendemos que a cultura também é produzida nos lugares que antes se encontravam à margem. Isso remete às práticas de dominação entre as produções culturais e os que estão à margem e os lugares que antes estavam consolidados por práticas que não eram questionadas (MARTTELART; NEVEU, 2004). O campo dos Estudos Culturais evidencia que é impossível dissociar a cultura e suas produções das relações de poder, porquanto a cultura ganha uma dimensão material, em que o capitalismo é entendido como um sistema que formata tais produções, e traz para si uma crítica à própria ciência social da época, que

tinha uma orientação baseada nas ciências sociais anglófonas. Assim, a cultura foi pensada como um conjunto de sentido e sujeita a processos de produção.

Segundo Ecosteguy (1998), nos anos 1970/1980, os Estudos Culturais foram influenciados por teóricos franceses como Michel De Certeau, Michel Foucault e Pierre Bourdieu. Isso modificou as produções, e as categorias centrais de “luta” e de “resistência” passaram a ser menos questionadas. Essas alterações fizeram com que alguns autores considerassem que o campo dos Estudos Culturais deveria ser menos político.

Andrade e Costa (2017) asseveram que a emergência do campo dos Estudos Culturais tem sido objeto de constantes controvérsias, porque a produção do conhecimento será entendida como um produto da relação entre a alienação e a opressão, em detrimento de outros aspectos da produção de saber.

No que concerne à valorização das produções literárias, Mata (2014) tece considerações a respeito da categoria pós-colonial nos Estudos Culturais e dá ênfase às culturas latino-americanas, quando considera o diverso corpo de reflexões das produções desses lugares culturais. Assim, o lugar de uma produção estética é associado a uma reflexão sobre o percurso cultural de uma geração ou nação. Nesse contexto, o lugar e o espaço são considerados importantes no processo de produção do conhecimento, e o discurso eurocêntrico, como portador de uma ideologia comum ao discurso colonialista, ao imperialista e ao racista.

No Brasil, os Estudos Culturais ganharam espaço no campo da Educação como uma forma de problematizar a Pedagogia que, até então, estava sendo pensada sob a égide da teoria de Paulo Freire e da Psicologia genética de Piaget (WORTMANN; COSTA; SILVEIRA, 2015).

Para apresentarmos brevemente as principais contribuições que a articulação entre os EC e a Educação no Brasil trouxe para a abordagem da diferença-identidade, relembremos, de início, o quanto seus sistemas educativos e instituições escolares, assim como a legislação e os materiais pedagógicos, por muitas décadas privilegiaram um determinado modelo de sociedade ideal (ocidental, europeizada, “civilizada”) e uma representação de mundo e de sujeito com uma (1) norma – branca, heterossexual, letrada, cristã, ouvinte, para apenas citar alguns dos atributos. Apesar da exigência de uma sociedade miscigenada e híbrida, integrada por inúmeros e distintos grupos culturais, com tradições, práticas, concepções e modo de vida diversos, a escola brasileira, sob a inspiração de ideais ditos universalistas (que nada mais eram do que a atribuição de “universal” a alguns parâmetros e atributos, com a desqualificação dos outros), pouco se abria a diferença, mesmo quando os “diferentes” começaram a acorrer a ela. No caso de acolhê-los, o fazia sob o manto do exótico e/ou do deficitário (que inspirava curiosidade e ou merecia compaixão, condescendência, benevolência ou correção de comportamento, em outros casos) (WORTMANN; COSTA; SILVEIRA, 2015, p.40).

Os Estudos Culturais voltados para a educação trazem aspectos políticos a serem discutidos pelas pedagogias, e o conceito de pedagogia foi discutido de forma mais ampla do que o entendimento de uma perspectiva escolar. Assim, a Pedagogia passou a ser Pedagogia(s), em que a dimensão do saber é considerada em diversos aspectos da existência humana, levando em consideração algo além da norma, mas a produção de saber a partir de uma lógica de sentido.

Segundo Costa, Wortmann e Silveira (2015), os Estudos Culturais ressignificam o saber pedagógico, ao desnaturalizar os conceitos e as práticas, e podem abrir questão para discursos que antes se encontravam fixos em sentidos carregados de ideologia de uma cultura hegemônica. Nesse sentido, a ressignificação passa a ser uma estratégia para o processo de desnaturalização de conceitos e de práticas que foram estabelecidas.

Ao levar a Pedagogia para o campo dos Estudos Culturais, a intenção é de investigar o papel das teorias sociais e culturais na formação da subjetividade, articulada ao fato de as práticas contemporâneas formatarem corpos e mentes. Assim, aproximar o campo dos Estudos Culturais das práticas pedagógicas significa compreender que essas práticas docentes são influenciadas pelas produções culturais. Portanto, a cultura irá legitimar ou não os atos em torno da educação das crianças. Atualmente, o saber pedagógico ganha a dimensão do cuidado de si, pois o ato de ensinar não consiste somente em transmitir conteúdos, mas também mostrar como os conteúdos passam a fazer parte de uma construção simbólica da subjetividade, o que implica um cuidado de si, porque uma transmissão não deixa de fora um processo civilizador que incide sobre o corpo, ou seja, o ato de educar requer um corpo a ser regulado por essas transmissões.

Ao questionar o professor sobre o ato de encaminhar a criança ao Serviço de Psicologia, entendemos que essa prática precisa ser desnaturalizada, pois, nem sempre, fez parte da realidade da escola brasileira, e aponta para novas formas de cuidar da infância, que se encontra no espaço escolar, mas também denuncia as práticas culturais, cujo saber psicológico é levado em consideração no atual cenário da escola. Isso denota novas formas de dominação para com a criança, as quais usam o saber científico, em destaque, o da Psicologia.

Segundo Hall (1997), a cultura tem um aspecto de regulação do comportamento humano em que a condição humana é entendida para além de um organismo biológico, mas que leva em consideração o ser social, que só pode ser apreendido a partir de um jogo de transmissões simbólicas que são capazes de dar sentido à realidade. Os seres humanos são interpretativos, ou seja, seres de linguagem, que são capazes de atribuir sentido ao mundo, que só pode ser explicado com as transmissões dos símbolos que são ofertados em certa produção cultural.

Quando apontamos as contribuições da cultura na produção de sentidos, fazemo-lo por compreender que o sentido não é só o meio em si, mas de si, ou seja, a cultura influencia as

construções de identidade e de subjetividade dos seres humanos. Nesse processo, a linguagem será imprescindível para o jogo de significados e de sentidos. Entendemos que o limite de uma separação entre as esferas social e psíquica é indissociável, pois uma está implicada na outra.

As identidades de si são construções criadas no interior das representações sociais, que são construídas pela e na cultura, e o processo de subjetivação de si passa por meio da identificação de si no grupo, ou seja, passa por uma introjeção dos jogos de sentido e de linguagem que é exterior a si, mas que se dá na relação entre o eu e o nós. Portanto, a escola tem um papel de destaque nessa transmissão que formata as identidades dos sujeitos, porque não é responsável somente por comunicar conteúdos didáticos, mas também normas e valores da cultura (HALL, 1997).

Convém lembrar que a linguagem é um fator importante na relação entre o eu e o grupo a que ele pertence, pois a cultura é considerada como um tipo de força que interage com outros tipos de força que exercem poder no mundo, como, por exemplo, a política, a economia e o Estado, campos que agem pautados pela cultura. Nesse sentido, cultura, linguagem e poder se relacionam entre si.

Sobre esse aspecto, nosso trabalho de dissertação partiu da premissa de que o saber psicológico é um discurso que produz sentido para o cuidado da infância nas práticas docentes, em que as crianças são entendidas para além de uma lógica biologizante, mas que leva em consideração a subjetividade como uma construção social. Nesse contexto, elas não continuam imutáveis ao longo da história da humanidade, e essas representações simbólicas se articulam com as produções da cultura e produzem uma identidade que respeita as singularidades no processo de ensino e aprendizagem.

Essas representações sobre o cuidado com a criança sofreram alterações que revelam as reconfigurações das formas de poder que incidem na construção da subjetividade das crianças que se encontram no espaço escolar. As mudanças que acontecem nas configurações sobre o domínio do conhecimento promovem um deslocamento do poder estabelecido pela Igreja em relação às práticas pedagógicas para o domínio do conhecimento que permeia os saberes científicos.

As mudanças nas configurações do poder possibilitaram novas compreensões acerca da criança que, antes, era representada de forma angelical, associada à imagem do menino Jesus, até a criança especial, que precisa de tratamento especializado e cuja imagem se encontra apoiada no discurso científico. Essas representações denunciam as formas de dominação em que a criança fica à margem.

Nesse jogo de representações acerca da infância, entendemos que a criança da atualidade se encontra apoiada nos discursos científicos, que levam em consideração as diferenças no tocante à subjetividade do aluno, e as singularidades do seu processo de escolarização são lidas pela ciência.

Entendemos que esse ato não está desarticulado das produções culturais da atualidade, que se apoiam na diferença, nem que seja para convertê-la em mais um produto cultural. Essa valorização das diferenças não pode ser dissociada dos efeitos da globalização, por meio da qual a humanidade amplia os horizontes para a pluralidade cultural. Há uma descentralização da cultura e se produzem novas identificações locais de uma cultura global uniformizante e padronizante. Porém, apesar do aparecimento de diversas formas culturais, ainda temos um fenômeno de resistência à diversidade, que revela o caráter de segregação nas relações entre os seres humanos e os grupos. Assim, a diferença se converte em mais um produto (HALL, 1997).

No que diz respeito ao encaminhamento da criança ao Serviço de Psicologia, compreendemos que é um ato que demonstra novas formas de cuidados relativos à infância, ou seja, novas práticas pedagógicas que levam em consideração o saber psicológico. Essa prática ressalta a diferença em relação a alguns alunos “especiais”, “mal educados”, “com transtornos”. Essas dificuldades no processo de aprendizagem responsabilizam excessivamente algumas crianças, e o cuidado fica representado por meio de comprovação diagnóstica de algum déficit ou transtorno que precisa ser comprovado com laudo. Nessa realidade, em que, muitas vezes, desconsidera-se o jogo de interdependências entre os alunos e os demais atores sociais que compõem a realidade escolar, questionamos sobre se o conhecimento das teorias psicológicas garante ao professor um saber-fazer com a diferença do aluno em sua prática pedagógica, pois a inserção do saber psicológico reconfigura o fazer docente. Porém, em que medida essas modificações contribuem para um saber-fazer com as singularidades que aparecem na escola, sobretudo as que dizem respeito ao aluno?

Assim, ao enfatizar a diferença, isso não só evidencia a valorização da individualidade nas atuais configurações sociais como também denuncia as formas como a Psicologia é usada no cenário da educação, que ainda é entendida como responsável por cuidar das crianças que são especiais. Nesse contexto, o saber psicológico é entendido como algo que contribuiu para o cuidado de si, mas ainda é estigmatizado pela lógica da segregação da higiene mental. Além disso, essa prática revela outra face do cuidado de si, que vai além da inserção dos saberes psicológicos no cotidiano da escola: diz do silenciamento da dimensão psíquica do inconsciente na realidade escolar, pois os saberes psicológicos são utilizados como uma forma de racionalizar os sintomas, a partir de uma explicação racional do sofrimento subjetivo.

Entendemos que a Psicologia é necessária no cenário escolar, entretanto, questionamos as práticas que silenciam não só o aluno, que fica à margem de um processo de escolarização “normal” e que se configuram como os que apresentam “transtornos”, mas também o próprio silenciamento do sofrimento do professor diante de sua prática pedagógica com esses alunos. Assim, o encaminhamento revela o não saber do aluno e do professor, em que não só o aluno fica à margem,

porquanto o que há de marginal no professor fica silenciado nos jogos de poder que são garantidos nas funções sociais. Nesse contexto, o sintoma⁴ que aparece no cenário da escola não é só do aluno como também o mal-estar do professor em relação aos impasses do ato de educar.

Ao considerar o sintoma do sujeito entendemos que esses são soluções de compromissos frente sua à sua relação pulsional. Assim quando um sintoma aparece, entendemos que esse revela o mal-estar do sujeito diante a civilização. De modo que o sintoma aparece como uma resistência frente as normas civilizatórias, pois há algo no sintoma que não faz laço com a cultura, na medida em esse diz de uma relação do sujeito com o seu inconsciente, há algo que não pode ser completamente civilizado. Essa parte, que não faz laço com a civilização, diz respeito à dimensão pulsional. Assim, para o saber psicanalítico, há algo que escapa ao controle (formas de dominação) impostos pelas normas sociais, apesar de algo ser civilizado, assim a dimensão de sujeito que leva em consideração o inconsciente, compreende que algo escapa ao controle.

Nesse sentido, entendemos, a partir das contribuições de Freud (1930), no texto *O mal-estar na civilização*, que o processo de desenvolvimento da civilização humana requer modificações nas formas instintivas da satisfação humana. Para que o sujeito se inscreva na civilização, é imprescindível uma renúncia de caráter pulsional, que só será possível por meio do mecanismo da sublimação, o que será a base de toda a produção cultural. As produções no campo da cultura como ciência, da arte e da ideologia só são possíveis com as atividades psíquicas superiores, que levam em consideração o mecanismo de sublimação.

A civilização é construída a partir de uma renúncia das satisfações pulsionais por meio da repressão, em que as pulsões primitivas são entendidas como não passíveis de satisfação. Essas considerações freudianas acerca da relação do sujeito com as pulsões foram utilizadas para a concepção da Sociologia Processual de Norbert Elias. Porém, nem sempre, a civilização se organizou como na atualidade. Para isso, foi necessário que o homem primitivo começasse a modificar sua relação com a natureza mediante seu trabalho. A relação homem-trabalho possibilitou novas formas de interação entre os homens e se tornou importante para a produção de mão de obra. O trabalho de controle da natureza possibilitou novas formas de se organizar socialmente, e a família e o grupo de origem começaram a ser valorizados em detrimento da satisfação pulsional mais primitiva que não valorizava a preservação da espécie.

Assim, entre o homem primitivo e o homem civilizado, existem novas configurações sociais que trazem consequências para a civilização em nível macro e individual. Isso provoca alterações no processo de individualização humana que estão diretamente relacionadas às formas como as

⁴ Na Teoria Psicanalítica, o sintoma não é uma doença, mas uma solução de compromisso de um conflito inconsciente. O sintoma se constitui a partir do traumatismo que funda o sujeito e funciona como um tipo de satisfação pulsional.

sociedades se organizam. Então, ao longo desse processo, tem-se a valorização do indivíduo em detrimento do grupo nas sociedades ditas civilizadas.

Em cada momento histórico da humanidade, os seres humanos são apresentados a diversas formas de dominação. Na atual configuração social, o sujeito é valorizado a partir de uma lógica individualizante, que leva em consideração o saber científico. Porém, nem sempre, essa configuração se estabeleceu da forma como compreendemos hoje, e as modificações feitas no processo civilizador dos seres humanos só foram possíveis porque os padrões de organização social foram alterados.

A partir dessa série de transformações pelas quais a civilização humana passou, ao longo da sua história, houve diversas mudanças. Uma delas foi a inserção do saber científico como forma de explicar o mundo. Se, atualmente, o discurso da Psicologia está inserido na educação, a ciência se torna um dispositivo de organização social. Essas mudanças na civilização possibilitam alterações sociais que acabam por transformar as produções culturais. Além disso, o ser humano se encontra nesse processo. Nesse contexto, o uso do saber científico, sobretudo da Psicologia, só foi possível quando o sujeito passou a ser valorizado sob um aspecto mais individualizado. Essa valorização não pode ser dissociada das transformações dos meios de produção e, consequentemente, das configurações na forma como o poder se organiza. Porém, apesar de o sujeito se relacionar com os meios de produção, em que fica evidente o processo de dominação, o campo dos Estudos Culturais destaca a capacidade crítica dos consumidores.

Entendendo que os significados são também questão de interpretação, o autor aponta que muitos construtos importantes para o marxismo, como poder, formação social e lutas de classes passaram a ser vistos com novas lentes. O autor ainda declara que com esse entendimento, a questão da disputa política do significado no terreno cultural se tornou ainda mais contundente e o papel crítico dos profissionais de educação ainda maior, já que tal proposição convida os educadores a pensarem sobre as estruturas institucionais discursivas em que estão inseridos (ANDRADE; COSTA, 2017, p.14).

Considerando que os seres humanos dominados não são consumidores passivos, fazemos uma relação com as concepções eliasianas apresentadas no texto '*Os Estabelecidos e os Outsiders*'. Para tratar do laço social entre os seres humanos, ao apresentar a realidade social da comunidade de Wintson Parva, os autores Elias e Scotson (2000) afirmam que, mesmo em condições sociais semelhantes, os habitantes de tal comunidade percebiam de forma distinta dos outros. Na análise dos autores, o fator econômico proposto por Karl Marx foi criticado, e o laço social⁵ tem um aspecto que se dá por meio da segregação entre os componentes do grupo. Sobre esse aspecto, em

⁵ * O termo 'laço social' foi utilizado no sentido de interações que são estabelecidas entre os seres humanos.

que sujeito fica marginalizado, o autor refere que diz respeito ao alto grau de fantasia presente na relação entre os seres humanos.

A partir das contribuições da Sociologia Processual de Nobert Elias, entendemos que esse aspecto da fantasia se constitui como algo importante no laço social e que não desaparece, apesar de nos encontrarmos em um estágio civilizador, em que a racionalidade é valorizada e, conseqüentemente, diminuem os aspectos de um laço social mais mítico que ficava mais evidente.

É a partir dessas considerações que pensamos no ato de encaminhar do professor ao Serviço de Psicologia, que, frequentemente, é feito a partir das considerações dos docentes acerca do saber psicológico que lê o comportamento dos alunos na escola. No ato de encaminhar, consideramos que o professor é aquele que se encontra estabelecido, e o aluno fica em uma posição marginal, ou seja, *outsiders*, entretanto o aluno que precisa ser encaminhado se encontra em uma posição mais periférica. É que se constitui o processo de escolarização, que implica um processo de dominação, que não se faz sem a fantasia do docente.

Nesse processo de transmissão de saber que se dá entre alunos e professores, entendemos que algumas crianças não conseguem se estabelecer de igual modo que as outras. Essas crianças são comumente entendidas a partir de uma nomeação que evidencia a lógica do déficit, seja por causa de uma dificuldade de aprendizagem ou da lógica de algum transtorno. Essas representações denunciam construções identitárias em torno da criança que não consegue se inserir de igual modo. Sobre isso, questionamos a respeito das fantasias dos professores em torno das crianças que precisam ser encaminhadas ao Serviço de Psicologia, que não podem ser distanciadas das concepções teóricas desse campo de saber.

Em nossa pesquisa, entendemos que há dois grupos de estabelecidos: o dos alunos, que passam pelo processo sem ser encaminhados: e o dos professores, já que foram crianças que passaram pela escola e conseguem, agora, transmitir o saber para outras crianças. Entretanto, mesmo numa configuração social em que o professor se encontre estabelecido, entendemos que o infantil do aluno que foi o professor, ou seja, as marcas de satisfação pulsional de quando era criança, persiste em seu adulto, apesar de, atualmente, ocupar funções diferentes das de outrora, quando estava em uma posição mais marginal em relação às configurações de poder no espaço escolar.

Outro aspecto a destacar das contribuições teóricas de N. Elias, para se pensar no processo de dominação que é estabelecido na civilização, dá-se quando se produz um conjunto de padrões de comportamentos que irão influenciar os *habitus* dos seres humanos que são consolidados em certa cultura, não só moldando a subjetividade dos alunos como também influenciando o uso dos corpos no cuidado de si. Esse cuidado de si ganha uma configuração que é cultural, que diz respeito a uma

transmissão de saber que envolve uma introjeção das normas sociais que passam a representar os corpos.

Se, em nossa pesquisa, fazemos uma aproximação do processo civilizador proposto por N. Elias com o processo de individualização dos termos cultura e civilização, é tomando como base que esses fenômenos só ocorrem dentro de processos que são estabelecidos socialmente, em que temos a autocoersão, que se origina a partir da coerção externa do grupo que incide sobre os seres humanos. Assim, a partir dessa coerção é que surgem comportamentos que são aceitáveis ou não, em certa cultura. Então, é por meio da civilização que se desenvolve um padrão de comportamento que leva em consideração o aumento do autocontrole e a identificação mútua entre as pessoas (LANDINI, 2005).

Convém, entretanto, ressaltar, como referem Carvalho, Guimarães e Zandomênicó (2013), que os termos cultura e civilização são concepções distintas porque se relacionam com uma tradição. Assim, o termo cultura será entendido como algo que pertence a certa classe que faz parte de uma elite e é associado a uma lógica elitista. Já o termo civilidade estaria para qualquer um, pois se trata de um processo comum à condição humana.

O entendimento de que há só um tipo de cultura e que ela se encontra sob o domínio de uma elite intelectual é desconstruído na Sociologia Processual de Nöbert Elias, a partir da concepção de processo civilizador, em que a civilização, mesmo ocorrendo a partir de uma lógica de progresso em que certas sociedades evoluem, o conceito de civilização de Elias abriga não uma ruptura entre os estágios civilizatórios anteriores, mas de uma continuidade em que, em um estágio mais desenvolvido, apresentará também comportamentos e práticas sociais comuns a estágios anteriores da civilização. Assim, na obra de Elias, o processo civilizador ocorre de forma simultânea ao processo descivilizatório.

Na obra desse autor os termos cultura e civilização são distintos, portanto, não são considerados como sinônimos. O termo civilização é entendido como algo que surgiu na França, a partir do Século XIII, a partir do comportamento da aristocracia sobre o rei. Esse comportamento começou a ser valorizado em detrimento do comportamento do homem do campo e aproxima o homem bárbaro do homem que pertencia à elite. Nesse processo de aproximação que se estabeleceu entre esses grupos, o homem bárbaro se apropriou do comportamento que era típico da realeza, e o comportamento real passou a servir de base para o comportamento da nova classe que surgia (CARVALHO; GUIMARÃES; ZANDOMÊNICO, 2013).

Na obra de Elias, o homem civilizado é concebido como aquele que sai do campo e passa a negociar com a realeza, porém, para que essa negociação fosse realizada e o grupo conseguisse o seu objetivo, foi necessário que ele se inserisse na linguagem do grupo dominante. Era

imprescindível modificar o comportamento do homem bárbaro que passasse por uma transição e se aproximasse do comportamento daqueles que pertenciam a uma elite. Essas mudanças envolviam práticas corpóreas, instruções do conhecimento e do controle das emoções, além do desenvolvimento da razão, imprescindível para que essas novas trocas comerciais acontecessem (CARVALHO; GUIMARÃES; ZANDOMÊNICO, 2013).

Não se trata apenas de uma lógica de negociação de produtos, mas de uma troca que incide sobre os usos e as práticas dos corpos que passaram a abandonar as práticas dos vilões (camponeses), que eram entendidos como pessoas brutais, que precisavam ser lapidadas para ter um comportamento parecido com o que ocorria na corte. Portanto, a ideia de civilização implica uma lógica de dominação que aponta para a pacificação dos comportamentos. Essa proposta eliasina contribuiu para problematizar o processo de escolarização de uma criança que se assemelha ao processo civilizador, em que ela precisa se apropriar dos códigos estabelecidos na cultura, ou seja, um processo que requer a aquisição de um padrão civilizatório que é mediado pelos padrões estabelecidos na ciência.

Na obra de Elias, o termo ‘cultura’ tem um significado distinto de civilização e será usado para fazer diferenciar as produções intelectuais. Algumas produções serão entendidas como superiores, porque pertenciam à cultura alemã, em detrimento da cultura de corte, que tinha outra origem. Assim, o objetivo da burguesia alemã era de desenvolver homens que fossem considerados superiores pelas produções que realizavam no campo das artes e da literatura. Essa diferenciação possibilitou um sentimento de identidade superior, no tocante a uma identidade nacional, e deu margem a uma produção com características hegemônicas que apontavam para a segregação (CARVALHO; GUIMARÃES; ZANDOMÊNICO, 2013).

Outro aspecto problemático a que a obra de Elias se refere sobre o conceito de cultura é a dimensão criada pela aristocracia do povo alemão, que não possibilitava mobilidade social, pois entendia que essas produções seriam “a arma da burguesia contra a aristocracia”.

Ao fazer essa diferenciação entre os termos cultura e civilização, na obra de Nobeert Elias, compreendemos que, no imaginário social, esses termos têm representações bem próximas e são tomados quase como sinônimos. Entretanto, na obra de Elias, não o são, pois ‘civilização’ é um processo ocidental de consciência de si, ou seja, que está para além das identidades nacionais. Já ‘cultura’ é o orgulho de um povo diante de sua produção cultural. Se o termo civilização é um processo de construção social bem mais amplo, a cultura envolve a identidade do povo alemão (CARVALHO; GUIMARÃES; ZANDOMÊNICO, 2013).

Mostramos essa distinção, porque nosso trabalho se apoia no termo ‘civilização’, para tratar dos aspectos que envolvem as práticas culturais. Se aproximarmos esses conceitos, tomamos como

base o processo civilizador, uma produção que se estabelece na cultura que, nesse contexto, é entendida em um sentido mais amplo do que o proposto por Elias, mas que se apoia nas concepções de cultura dos Estudos Culturais, que a descentralizam de um caráter hegemônico. Esses dois conceitos trazem, em sua origem, marcas de um processo de dominação entre os seres humanos.

Se, na civilização, o homem bárbaro se transforma em um homem civilizado, no conceito de cultura, temos a segregação entre as produções culturais da aristocracia francesa em detrimento da burguesia alemã, esta última entendida como mais verdadeira do que a outra (CARVALHO; GUIMARÃES; ZANDOMÊNICO, 2013). Quanto ao uso da Psicologia no contexto da educação, inferimos que sua inserção no espaço escolar pode ser pensada sob a ótica do processo civilizador humano proposto por Nobeit Elias, porquanto essas configurações sociais, que levam em consideração o saber psicológico, podem ser relevantes para interrogar o uso da subjetividade no cenário escolar.

Neste trabalho, abordamos as práticas pedagógicas, por entender que elas apontam não só para novas configurações sociais, como também para o processo de individualização, como sinalizam Elias e Freud, ao tecer considerações sobre a relação dos seres humanos com as práticas civilizatórias. Esses autores asseveram que há uma relação de semelhança entre o que acontece no processo de individualização e no nível macro nas configurações sociais e o que ocorre na esfera psíquica no desenvolvimento libidinal do sujeito. Em ambos os processos as pulsões serão controladas, por meio de uma dinâmica em que indivíduos e sociedade se encontram de formas interdependentes. Sobre esse aspecto pulsional é que fazemos uma conexão entre as obras de Nobeit Elias, Sigmund Freud e Jacques Lacan, porque eles abordam a relação do sujeito com a pulsão e como ela se articula ao processo civilizatório.

O conceito de pulsão⁶, criado por Freud, foi relido por Lacan, em cuja obra ganhou não só um aparato de satisfação das necessidades, como propunha o pai da Psicanálise, como também uma dimensão de demanda com as inscrições que seriam feitas no psiquismo, que produziram marcas no psiquismo do sujeito a partir da dinâmica estabelecida para as satisfações instituais. A partir dessa relação, que se estabelece entre a necessidade e a demanda, algo ganha uma dimensão de linguagem, pois não se trata apenas de satisfazer às necessidades, mas também de saber como elas ganham uma dimensão de demanda que convoca uma interpretação. Nesse ponto, a pulsão se

⁶ Pulsão é um conceito da teoria psicanalítica criado por Sigmund Freud em 1905. É considerado um dos pilares sobre os quais repousam essa teoria e é definido como uma carga energética que se encontra na origem da atividade motora do organismo e do funcionamento psíquico inconsciente do homem (ROUDINESCO, 1998).

articula ao grande Outro⁷, porque ganha uma dimensão de linguagem (FREUD, 1930) (ELIAS, 1939) (LACAN, 2008) (SOLLER, 2018).

2.2 DO SABER DE SI À DOMINAÇÃO DO OUTRO

*No descomeço, era o verbo.
 Só depois que veio o delírio do verbo.
 O delírio do verbo estava no começo, lá onde
 a criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.
 A criança não sabe que o verbo escutar não funciona
 para cor, mas para som.
 Então, se a criança muda a função do verbo, ele
 Delira.
 E pois.
 Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer nascimentos –
 O verbo tem que pegar delírio.
 Manoel de Barros*

A sociologia figuracional de Nobeert Elias parte de uma concepção de que os seres humanos e a sociedade estabelecem uma relação entre si que não se dá de forma polarizada. Assim, a proposta eliasiana de pensar no ser humano e na sociedade parte da concepção de que ambos se encontram dentro de uma lógica processual. Sob essa perspectiva, teremos um dos principais do argumento de Elias acerca da relação entre os seres humanos e a sociedade. É a partir dessa interação entre eles que há um fluxo permanente, ou seja, eles estabelecem uma relação entre si em um processo dinâmico (ELIAS, 2006).

Assim, as configurações sociais se dão a partir das interligações que ocorrem entre os seres humanos e um dado grupo. Tais conexões serão a base para formar as cadeias de interdependência, que terão como um de seus resultados a formação das funções sociais. Essas conexões se formam pela própria função social que pré-existe ao ser humano, pois se localiza dentro de uma estrutura social. Entretanto, essas funções sociais são passíveis de modificação, e as configurações sociais são produtos dentro de certa dinâmica de interdependência. A partir desses processos, teremos uma figuração específica (ELIAS, 2006).

As interdependências podem ocorrer em quatro níveis distintos: intraestatais, interestatais, na relação do sujeito com as forças da natureza e na relação do sujeito consigo mesmo. Essas conexões são feitas simultaneamente, nas diversas formas como acontecem, e paralelamente. Elas apresentam uma força que tem um equilíbrio instável, de modo que as figurações são dinâmicas e podem sofrer alterações (ELIAS, 2006).

⁷ O grande Outro é um termo que Jacques Lacan utiliza para definir um lugar simbólico o significante, a lei, a linguagem, o inconsciente, Deus. Que determina o sujeito de diversos modos que pode se dar de forma externa, intra-subjetiva ou em sua relação com o desejo (ROUDINESCO, 1944).

Elias (2006) entende que o ser humano é um processo que acontece em interação constante e de forma indissociável com os quatro níveis de interdependência supracitados. Assim, em grupo ou de forma isolada, os seres humanos se encontram entrelaçados em um jogo de conexões com a natureza, com outros seres humanos, com grupos e consigo mesmos e, na obra de Elias, são pensados em uma rede de conexões que formam a cadeia de interdependência (ELIAS, 2006).

A partir das conexões já existentes e que são estabelecidas nas cadeias de interdependência, formam-se figurações específicas, seja com o grupo de origem, seja com a natureza, com o Estado, de forma interna e externa, consigo mesmo e com o próprio corpo. Além de produzir conexões de interdependência, essas figurações produzem coerções que incidem sobre os seres humanos uns com os outros, e grande parte das ações humanas são influenciadas a partir disso, o que se constitui como o aparelho coercitivo que é oriundo das relações de interdependência entre os seres humanos, nos diversos níveis que ocorrem.

Para Elias (2006), o conceito de figuração se diferencia de muitos conceitos sociológicos, porque, para ser formado, inclui os seres humanos em sua concepção, já que só os seres humanos formam figurações mutáveis entre si, diferentemente dos outros animais, cujas figurações são estabelecidas biologicamente, posto que a vida humana, apesar dos aspectos que dizem respeito à singularidade, é codeterminada pela transmissão de conhecimentos que ocorre entre as gerações.

A figuração é um conceito que envolve o ser humano em um jogo de conexões com outros seres humanos, nos mais diversos níveis em que ocorre, porque se articula à transmissão do conhecimento. Quando uma criança nasce, precisa apreender um mundo simbólico que lhe é exterior e que é ofertado pelo grupo ao qual pertence. Isso posto, a figuração é uma representação simbólica a partir de uma transmissão de símbolos que são socialmente apreendidos. Sem esse aprendizado, que apresenta uma dimensão simbólica, a condição humana fica comprometida, já que, como refere Elias (2006), a condição do ser humano não é garantida de forma natural e só é possível por meio da transmissão do saber entre os seres humanos, ou seja, sob o ponto de vista de Elias, a condição humana se processa de forma relacional.

A partir disso, temos um processo que ocorre no jogo de interdependências que diz respeito à autorregulação. Esse processo só é possível por meio da aprendizagem que se estabelece na relação com outros seres humanos, pois, como o ser humano se assemelha a outros seres humanos, ele é, ao mesmo tempo, diferente deles e igual a eles. Elias (2006) refere que a socialização e a individualização são nomes distintos para o mesmo processo, que se relacionam com as figurações que os seres humanos apresentam entre si.

Nesse sentido, como os seres humanos são interdependentes, ao se agrupar em, formam figurações específicas. Diferentemente das figurações de outros seres vivos, que são determinadas

biologicamente e cuja mudança só ocorre a partir de uma alteração biológica, as figurações dos seres humanos não são determinadas biologicamente, porquanto eles são singulares e, ao conviverem com outros seres humanos, transformam-se e modificam as figurações existentes.

Seguindo a mesma linha de pensamento da Sociologia Processual, que estabelece uma dinâmica de interdependência na relação dos seres humanos entre si, ou seja, de forma relacional, entendemos que, de modo semelhante, acontece o processo de coersão entre os seres humanos. Esse conceito apresenta algumas características, entre elas, a forma como ocorre, que se trata de um movimento circular, que exige a repetição de padrões que foram estabelecidos em outros estágios civilizadores. A coerção também contém em si a representação de que há um nível elevado de perigo e que acaba por apresentar uma intensa carga de afeto.

Assim, a coerção carrega em si uma elevada carga fantasmática das representações, que leva em consideração uma constante reprodução de um nível elevado de perigo, o que acaba por revelar formas de pensamento mais orientadas para a fantasia, pois essa carga afetiva é oriunda de estágios civilizatórios mais primitivos da sociedade, cujo controle das emoções se estabelecia de modo distinto do atual estágio, que visa controlar bem mais as emoções.

As coerções que são estabelecidas nas sociedades civilizadas se relacionam com as práticas coercitivas das sociedades mais primitivas, assim como a interdependência, em que não se pode separar o indivíduo da sociedade, que estão dentro de uma dinâmica relacional, semelhantemente aos processos coercitivos, pois eles não seguem um padrão fixo e imutável, porque os modos de coerção social mudam de acordo com os padrões civilizatórios de cada época. Assim, se os homens das sociedades mais primitivas precisavam controlar a natureza, os homens civilizados precisam controlar a si mesmos. No atual estágio da civilização, exige-se um controle mais elevado de si do que da natureza, e a coesão social de uma sociedade civilizada visa a um autocontrole individual de forma bem mais acentuada do que em outros momentos civilizatórios.

Nesse processo de coerção, em que se objetiva o controle de si, entendemos que ele não ocorre dissociado das relações entre os seres humanos, com suas figurações, e os jogos de interdependência. Nesse sentido, a coerção é fundamental no processo de individualização, pois influencia a forma como os seres humanos irão se comportar. Nesse contexto, o processo coercitivo entre os seres humanos implica a forma como irão usar seus corpos e como essas práticas irão influenciar o uso dos objetos que são exteriores ao seu próprio corpo.

Assim, o processo coercitivo que acontece entre os seres humanos irá influenciar a maneira como processam as práticas civilizatórias e como elas serão legitimadas socialmente. A coesão possibilita que os seres humanos, por meio das inter-relações que estabelecem entre si, usem os corpos e os objetos. Entendemos que essas práticas coercitivas não são rígidas e imutáveis, pois são

construídas e modificadas nas inter-relações dos seres humanos e da sociedade nesse processo de figuração e interdependência.

Seguindo, ainda, a contribuição da Sociologia Processual, entendemos que, assim como não há uma polarização entre os seres humanos e a sociedade, também não há uma polarização entre o sujeito e os objetos. Assim, há uma relação entre os acontecimentos dos seres humanos que não são humanos, ou seja, aqueles que dizem respeito aos objetos que são exteriores ao sujeito, que são exteriores ao próprio corpo do ser humano. Nessa relação entre os seres humanos e os objetos, há um jogo de tensão, e na relação entre os seres humanos e o uso dos objetos, teremos uma inscrição das normas civilizatórias. Assim, a relação dos seres humanos com os objetos não diz respeito somente às configurações sociais às quais eles pertencem, mas também a como essas práticas sociais foram legitimadas socialmente nos estágios que antecederam as atuais configurações. Nesse sentido, a relação entre os seres humanos e os objetos denuncia um processo de socialização e revela o processo de subjetivação que se dá de forma individual e interdependente.

Assim, ao problematizar a forma como se deu o processo civilizador, questão que norteia toda a tese de doutorado que se encontra no livro *O Processo Civilizador*, Norbert Elias (1994) analisa como o conceito de civilização começa a fazer parte tanto da sociedade alemã como da sociedade francesa. Na obra supracitada, o termo civilização tem dois sentidos: o primeiro era utilizado pela Corte para se opor ao barbarismo, e o segundo envolve a ideia de um processo de transmissão que envolve o refinamento do comportamento social. Assim, o conceito de civilização tem uma relação com o próprio desenvolvimento da sociedade.

Para comprovar tal tese, Elias (1994) faz uma análise das mudanças que aconteceram com os costumes, que vão desde a forma de se portar à mesa, até as atitudes em relação às funções corporais, além de outros comportamentos. Ao pensar em como ocorre a mudança dos costumes, o autor aponta o surgimento de dois sentimentos para controlar os comportamentos - o de vergonha e o de repugnância. Essas mudanças não ocorreram de forma aleatória, mas sofreram influência das estruturas sociais de forma mais ampla e que se relacionam com as formas como o poder se reorganizou, sobretudo a partir do surgimento da burguesia e de sua aproximação com os costumes que eram típicos da Corte.

A obra de Elias traz considerações sobre a relação existente entre a dinâmica social e a dinâmica psicológica dos seres humanos e como essas interações formatam o comportamento dos seres humanos em sociedade. Com base nessas questões acerca das práticas civilizatórias, Norbert Elias (1994) traz outro conceito importante – o de *habitus* – que ele define como uma espécie de segunda natureza. Todavia, esse nome não é entendido a partir de uma concepção essencialista, ou seja, naturalista, que leva em consideração algo como inato. Tal concepção se opõe a essa ideia,

porque o *habitus* não é fixo ou estático, mas construído de forma relacional entre os seres humanos. Envolve os comportamentos que passam a ser normatizados dentro de certa configuração social e leva em consideração uma dinâmica relacional que diz respeito à transmissão social.

Sob a perspectiva da Sociologia Processual, encontraremos a relação entre a formação do Estado e as mudanças sofridas na estrutura de personalidade dos seres humanos. Elias afirma que existe uma conexão entre a estrutura social e a estrutura dos afetos. Nesse sentido, a forma como o Estado se organiza influencia a formação da subjetividade e dos seres humanos que dela fazem parte e, conseqüentemente, os *habitus* sociais que serão estabelecidos.

Nas sociedades civilizadas, onde o poder se organiza em torno de um poder central em que se constitui o Estado, essa configuração faz com que os seres humanos sejam forçados a viver em grupo de forma pacífica, a partir de uma renúncia pulsional. Com base nas contribuições de Elias, compreendemos que os seres humanos que fazem parte das sociedades ditas modernas, cujas relações de interdependência são mais complexas do que em outros tipos de configurações sociais, o processo de individualização e o de socialização irão apontar não apenas para um processo de organização da sociedade mais complexo, que objetiva pacificar as pulsões, mas para um nível mais alto da regulação de si, que só é possível com o processo coercitivo que acontece na interação social.

Assim, nesse tipo de organização social, haverá uma configuração específica para regular os afetos. Isso requer uma renúncia pulsional, que exige que os seres humanos estabeleçam entre si uma identificação entre os membros de um dado grupo e uma renúncia dos impulsos agressivos. Segundo Elias (2006), viver em grupo exige uma renúncia pulsional, que aponta para o controle de si, ou seja, para o controle das pulsões.

Ao definir a direção de um processo civilizador, esse autor menciona três critérios que irão caracterizar a civilização. O primeiro diz respeito a uma alteração na forma como se estabelece o controle entre a coerção externa e a autocoerção, em que haverá uma valorização da última. Em uma sociedade civilizada, valoriza-se a autocoerção. O segundo aspecto envolve um padrão social de comportamento, em que é necessário um autocontrole mais estável, e o terceiro, a identificação dos seres humanos entre si (LANDINI, 2005).

Além dos três aspectos supracitados que marcam o processo civilizador, esse processo implicará um aumento na diferença entre instintos e controles dos instintos, aumento do desenvolvimento da previsibilidade, da psicologização, da racionalização e dos sentimentos de vergonha e repugnância, além de um distanciamento de comportamento mais emotivo (LANDINI, 2005).

Os seres humanos que faziam parte das sociedades pré-científicas eram bem mais vulneráveis aos acontecimentos da natureza do que os que se encontram nas sociedades científicas. Além dos impactos da natureza que os atingiam, eles também estavam mais suscetíveis aos que eram oriundos dos próprios impulsos do que os que estão em uma configuração social distinta, como a que se estabelece em uma sociedade científica, que objetiva controlar bem mais a natureza e a si mesma.

Para Elias, o fato de os seres humanos terem se distanciado do controle da natureza para o controle de si, resultou em um desenvolvimento de sua relação com o saber. Nesse contexto, os membros de uma sociedade desenvolvida têm mais vantagem em relação ao conhecimento, quando comparados com os membros de uma sociedade mais primitiva, pois há um legado maior, que se encontra em forma de saber e para as diversas práticas decorrentes do saber. Assim, cada ser humano em sociedade depende da transmissão do saber disponível da sociedade ao qual ele pertence.

Essas mudanças na relação entre os seres humanos e o saber produziram novas configurações, que resultaram em mais consciência de si de modo distinto da que ocorre nas sociedades primitivas, em que os seres humanos estavam mais submetidos a uma lógica mítica. Segundo Elias (1983), em estágios anteriores da civilização, o fundo social de conhecimento era bem menor do que nas sociedades mais desenvolvida, pois o saber se relacionava com o controle da natureza, e os seres humanos não estabeleciam inter-relações com o saber, como na atualidade, pois, nas sociedades primitivas, as formas de pensar tinham um alto grau de afeto, desejo e angústia, e as pessoas viviam em um clima de insegurança bem maior do que nas sociedades desenvolvidas, em que era bem maior o nível de afetividade nas experiências, nos conceitos e nas operações mentais, porque não havia um distanciamento emocional para outros modos de reflexão que levasse em consideração algo além da crença, em que a compreensão do mundo se dava sob uma perspectiva mágico-mítica.

Isso é diferente da relação com o saber, que é estabelecida pelos sujeitos pertencentes às sociedades científicas, porquanto apresentam um nível maior de distanciamento, o que implica um autodomínio e neutralidade afetiva para reconhecer os acontecimentos, porque têm, devido ao saber que lhes foi transmitido por meio da educação, uma estrutura de personalidade que lhes possibilita distinguir fantasia (sonho) de realidade natural. Assim, em uma sociedade científica, os seres humanos se distanciam dos pensamentos mágicos e míticos em direção aos pensamentos racionalizados pelo discurso científico.

As problematizações acerca do distanciamento entre fantasia e realidade, presentes no processo de cientificação do pensamento dos seres humanos, podem ser pensadas a partir do

conceito de desencantamento do mundo, proposto na obra de Max Weber. Segundo Cardoso, (2014), ao problematizar as contribuições da obra do autor supracitado, teremos a racionalização como um processo que caracteriza a modernidade e aponta para novas configurações sociais, em que a ciência passa a ser valorizada, além de se apresentar como uma nova forma de poder. A racionalização não aponta apenas para um processo de transformação social, mas também para as formas que incidem no processo civilizador dos seres humanos.

Segundo Cardoso (2014), Weber entende que a racionalização só é possível quando há um desencantamento em relação ao mundo. Na obra de Weber, esse conceito indica uma mudança de paradigmas na forma de se lerem os fenômenos. Logo, o desencantamento do mundo consiste na desmagificação. Para esse autor, a ciência despoja a natureza de sua configuração mística, e o mundo é lido de uma forma desmagificada. O processo de desmagificação se dá por meio de duas forças: a religião e a ciência. No campo da religião, os pensamentos mágicos vão sendo desalojados do pensamento religioso, a partir do momento em que os argumentos passam a apresentar uma consistência sistemática e naturalista, ou seja, científica. Ao se desencantar, o mundo transforma seus mecanismos de explicação em uma lógica casual (CARDOSO, 2014).

Nesse contexto, a religião não só será o agente dessas modificações, como também sofrerá as consequências dessas alterações, uma das quais diz respeito à ascensão do protestantismo, cuja relação do homem com o divino não mais é mediada por qualquer meio, e os sacramentos são desvalorizados como meios de salvação. Isso contribui para desmagificar as práticas religiosas católicas, e a religião se distancia de tudo o que se refere à magia (CARDOSO, 2014). Ao desmagificar a religião, a salvação ganha uma nova dimensão, que visa relacioná-la a uma prática por meio de condutas éticas. Assim, ao desencantar o mundo, teremos a valorização da ética e passamos para uma lógica que leva em consideração a moralização (CARDOSO, 2014).

O desencantamento do mundo produz uma religião que obedece aos mandamentos, e isso requer uma conduta moral, ou seja, uma vida para agradar a Deus, a qual exige do fiel um novo tipo de comportamento menos impulsivo que requer mais controle de si. Outro aspecto que contribuiu com o processo do desencantamento do mundo é a operação realizada pela ciência, que se caracteriza por desfazer a imagem de um Deus transcendente, presente no mundo religioso. Esse passo será fundamental para o argumento científico que naturaliza a ciência e retira de cena a explicação metafísica. Assim, através da lógica científica, teremos uma explicação de lógica casual.

Quando o mundo é desmagificado, o ser humano se liberta das formas impessoais (deuses) e se torna escravo da própria criação, em que se constitui a ciência, pois, segundo Cardoso (2014), para Weber, a racionalização progressiva formou uma humanidade escrava das rígidas estruturas institucionais. De modo semelhante ao que acontece com a organização da sociedade, onde o saber

mágico-mítico transita para um saber científico, ocorre algo parecido com as crianças, pois o processo civilizador individual resultará em uma transição que deixa evidente um distanciamento entre a realidade e a fantasia, o que nem sempre acontece na realidade psíquica da criança. Nesse contexto, é necessário diferenciar fantasia e realidade, a partir da concepção de uma consciência. Nesse sentido, a consciência de si só é apreendida em conjunto com outros seres humanos, e os aspectos do saber se relacionam com o padrão de desenvolvimento da sociedade à qual as crianças pertencem. Isso posto, entendemos que há uma relação entre o desenvolvimento do saber individual e a forma como são estabelecidas as configurações sociais (ELIAS, 1983). Porém, mesmo em uma sociedade desenvolvida, em que se domina o saber científico, as crianças não conseguem distinguir a realidade da fantasia de forma natural. O que possibilitará um distanciamento da fantasia e da autoconsciência é uma regulação que se dá em um processo de construção que se estabelece nas interações sociais em torno do saber (ELIAS, 1983).

Nas sociedades modernas, as concepções sobre o saber científico irão formatá-lo e possibilitar uma configuração da própria criança. Assim, na relação existente entre os seres humanos e o tipo de saber que é estabelecido socialmente, teremos não só uma transmissão de saber de conteúdo, mas também uma construção processual que influenciará o nível de consciência de si. Os padrões civilizatórios que temos atualmente levam em consideração o saber científico na construção dos *habitus* sociais em torno da criança, que agora passam a ser influenciados pelo discurso da ciência.

Nas sociedades onde o saber científico é mais valorizado, a racionalidade é mais acentuada, e os que não conseguem se regular a partir desses padrões, que objetivam um nível mais elevado do autocontrole de si, serão considerados pelo grupo a que pertencem como doentes. Assim, os seres humanos que não conseguem um nível de regulação necessária para distanciar a fantasia da racionalidade, funcionam sob uma lógica em que há um alto grau de fantasia típico de estágios civilizatórios mais primitivos, em que o domínio de si se apresentava com outras configurações que não objetivavam o padrão de pensamento racional vigente que temos nas sociedades atuais.

Assim, ao falar em civilização, entendemos, a partir das contribuições de Elias (2006), que esse processo se relaciona com o desenvolvimento da humanidade, que diz respeito à aprendizagem involuntária por que passa a humanidade. Apesar de, desde os primórdios das organizações humanas, termos esse processo estabelecido e com inúmeras possibilidades de destinos, não há um fim claro, embora esse processo envolva uma direção. O processo de civilização não pode ser dissociado da relação existente entre os seres humanos e a forma como eles se regulam. Sem essas regulações, que se estabelecem no processo civilizador dos seres humanos, eles estariam sujeitos às próprias pulsões, paixões e emoções e exigiriam uma satisfação imediata e agiriam como se fossem

crianças. Assim, o convívio social certamente seria comprometido, pois eles seriam incapazes de viver na companhia uns dos outros, porque viver em grupo implica uma perda de satisfação (ELIAS, 2010).

O conceito de civilização requer uma regulação progressiva, crescente na estabilidade e equilibrada, que é realizada pelos seres humanos em prol de sua vida social. A autorregulação visa aumentar o prazer e melhorar a qualidade de vida de todos os seres humanos. Nesse sentido, o nível de autocontrole não pode ser dissociados dos processos que já estão em curso. Nesse sentido, o processo civilizatório se dá por meio do uso de um aparelho coercitivo. Não podemos dissociá-lo das questões que tangenciam outro conceito da Sociologia Processual eliasiana, que é o poder.

Assim como os outros conceitos da obra de Nobeert Elias, o autor pensa no poder de forma relacional, de modo que tal conceito é entendido não como um objeto que os seres humanos portam, mas como algo que está presente nas relações humanas. Nesse sentido, o poder vai estar presente em cada uma das relações existentes entre os seres humanos, pois se estabelece em uma dinâmica para eles. Entretanto, não podemos deixar de considerar que há um desequilíbrio nessas relações, porquanto há um monopólio que é exercido entre os grupos e os seres humanos quanto à satisfação de suas mais diversas necessidades. Assim, temos outro aspecto do poder, que é de que há o desequilíbrio dessa força nas relações.

Entendemos que, nas sociedades científicas, há uma relação entre o poder e o conhecimento. O conhecimento é algo que se encontra no monopólio de alguns grupos, e a busca pelo conhecimento acaba por se configurar nas relações de poder existentes entre os seres humanos. Nesse sentido, o conhecimento é o significado social dos símbolos que foram construídos pelos seres humanos, para possibilitar meios para eles se orientarem. Durante seu desenvolvimento, os seres humanos precisam adquirir, por meio da aprendizagem, esse conjunto dos símbolos sociais, que não apresentam um significado fixo e podem ser ressignificados. Nesse processo de aprendizagem que se estabelece entre os seres humanos em torno da aquisição do conhecimento, ele que, nem sempre, esteve sob o domínio da ciência, durante muito tempo, esteve sob o domínio da Igreja. Assim, houve uma transição disso que se constitui o domínio do conhecimento, a partir do momento em que ele se popularizou para um número maior de pessoas. Some-se a isso o surgimento dos meios de comunicação que contribuíram para ampliar e transformar uma nova organização em torno do saber, que se configurou de forma mais democrática. Tal fato possibilitou uma reconfiguração social, e as massas passaram a ter mais acesso ao conhecimento, o que fez com que o poder fosse reconfigurado de forma mais descentralizada.

Um dos aspectos que possibilitou essas novas configurações em torno do conhecimento e do poder se deve à popularização do saber, com as novas exigências de mercado, em que a educação

passou ser obrigatória para todos. Nessa modificação, as massas adquiriram um nível maior de conhecimento, imprescindível para as novas exigências do mercado, que requer novos modos de produção, que dizem respeito ao processo de industrialização e exigem novas tecnologias e novas formas de se relacionar com o conhecimento (ELIAS, 1994). Entendemos que essas novas configurações a respeito do conhecimento e de outros fatores possibilitaram modificações nas relações de poder, e o acesso ao conhecimento foi ampliado, o que possibilitou que os seres humanos vivenciassem novas formas de se relacionar com o saber. Porém, as mudanças na forma como o poder se distribui nos possibilitou perceber as alterações que ocorreram na estrutura da sociedade (ELIAS, 1994).

Assim, o conhecimento, que antes se encontrava em uma lógica de monopólio, sob o domínio da Igreja, sofreu os impactos das mudanças que serão imprescindíveis para o surgimento do saber científico. Nesse sentido, não é só o conhecimento que sofreu alterações em torno do poder, porquanto essas modificações requerem novas formas de organização social. Então, entendemos que não é só o conhecimento que sai do domínio da Igreja, mas também as mudanças na forma como o poder se organiza, o qual antes se encontrava de forma mais centralizada sob o domínio da Igreja e, com essas alterações, o poder passa a ser exercido pelo Estado.

Entendemos que essas modificações não irão atuar apenas sob o aspecto do poder, como também irão refletir na forma como o conhecimento se organiza. Existem diferenças entre os conhecimentos que estão orientados a partir de um ideal religioso, que leva em consideração uma crença emocional e superficial, norteadas de forma mágico-mítica, em que os seres humanos acreditam nos símbolos invisíveis do mundo espiritual, e os que são orientados com base em uma construção que considera os processos científicos que levam em consideração a racionalidade, e o que é considerado importante para a aquisição do conhecimento é o que está acessível aos sentidos. Assim, fica evidente que os seres humanos são mais orientados pela racionalidade do que pelas emoções (ELIAS, 1994).

Ressalte-se, porém, que o conhecimento mágico-mítico é característico das sociedades primitivas, onde os assuntos são tratados com uma grande carga afetiva, e se modificam a partir do momento em que as sociedades se tornam científicas. Como resultado, os seres humanos são educados pelo código que é do domínio da ciência, e cujo critério que será levado em consideração para se distinguir a fantasia da realidade é a racionalização dos fatos com argumentos que estão sob o domínio da ciência. Todavia, essa modificação se dá sob uma lógica de processual (ELIAS, 1994).

O conhecimento científico é uma das diversas formas de conhecimento que os seres humanos construíram para se organizar em sociedade. Em uma sociedade científica, encontramos

práticas e discursos que são típicos de outras organizações sociais mais primitivas, que são orientadas pelo saber mágico-mítico e carregam um alto grau de fantasia. Assim, em uma sociedade científica, teremos práticas que são características de outros estágios civilizatórios.

Elias (1983), ao pensar na forma como as sociedades se organizam, apoia-se nas contribuições da Psicanálise de Sigmund Freud, sobretudo em seu principal conceito – o de inconsciente – para tratar das formas como os códigos das sociedades primitivas estão presentes nas sociedades desenvolvidas que se utilizam da racionalidade. Então, mesmo que uma sociedade se organize partindo de um discurso que leve em consideração a racionalidade típica das sociedades científicas, essas sociedades irão apresentar os códigos que estavam nos discursos que formatavam as práticas sociais de estágios anteriores, que levam em consideração a fantasia e, conseqüentemente, apresentam um alto grau de emoção.

A partir das contribuições freudianas para a obra de Elias, sobretudo as que dizem respeito às considerações feitas acerca do aparelho psíquico na segunda tópica, postula-se que a operação de recalque não é suficiente para barrar o Ego⁸ de ter acesso a alguns dos conteúdos que se encontram no Id⁹. Entendemos que acontece algo semelhante na vida psíquica, no processo de individualização dos seres humanos, daquilo que ocorre nas sociedades onde um estágio mais desenvolvido abriga práticas típicas de um estágio mais primitivo. Quando alguém atinge a idade adulta, em que predominam os pensamentos orientados pela realidade, por meio de um discurso que leva em consideração a racionalidade, existem práticas que evidenciam a presença de discursos que são orientados pela fantasia (FREUD, 1923; ELIAS, 2010).

Elias (1983) refere que, quando as sociedades científicas se organizam em torno do conhecimento científico, desprezam os aspectos emocionais presentes nas sociedades primitivas, mesmo que apareçam, pois, no mundo científico, a emoção não é tão valorizada. Porém, segundo o autor, ainda que os seres humanos não estejam mais organizados de forma primitiva, essa não é uma ruptura total com os estágios anteriores, pois o processo civilizatório e o incivilizatório ocorrem de forma simultânea.

Elias (2008) afirma que a forma como os seres humanos realizam o processo de construção do pensamento se relaciona com a forma das gerações anteriores. Entendemos que todos os conhecimentos científicos são oriundos de conhecimentos não científicos, e as características universais das sociedades humanas se articulam com o modo como o conhecimento é produzido.

⁸ Ego (eu), segundo a teoria freudiana, é a sede da consciência e das manifestações inconscientes (CHEMANA, 1995).

⁹ Id (isso) instância psíquica referente a segunda tópica do pensamento freudiano, sendo essa a mais antiga e inacessível das três instâncias (CHEMANA, 1995).

Ao fazermos uma comparação entre o poder e o conhecimento, entendemos que o primeiro denota uma relação entre uma ou mais pessoas e se constrói em um jogo de interdependência entre os seres humanos, e o segundo é produzido por meio da aprendizagem. Isso só é possível porque os seres humanos dependem uns dos outros. Essa interação, conseqüentemente, produz conhecimentos de acordo com a forma como os seres humanos estão entrelaçados uns com os outros com uma correlação entre as interdependências, as figurações, as coerções e o poder (ELIAS, 1994).

Com base nesses apontamentos da Sociologia Processual de Nöbert Elias, faremos uma reflexão sobre a infância e a inserção do saber psicológico no cenário da Educação Brasileira, enfatizando a lógica processual apontada pelo sociólogo supracitado. Essas considerações sobre os conceitos eliasianos de poder, figuração e interdependência também nos servirão de fundamentação para a análise dos dados que se encontrará mais adiante no capítulo destinado a esse conteúdo.

2.3 PSICOLOGIA: ENTRE O CONTROLE E A SUBJETIVAÇÃO DA INFÂNCIA

“As coisas que não têm nome são mais pronunciadas por crianças”
Manoel de Barros

Segundo Pinto e Sarmiento (1997), o cuidado com a criança evidencia a emergência da infância na cena social. Entretanto, nesses cuidados, há um paradoxo em que a infância é concebida vista como um objeto de interesse investigativo dos diversos campos dos saberes científicos. Se, de um lado, temos um investimento científico no cuidado voltado para a infância, de outro, há fatos da realidade que denunciam o avesso da lógica do cuidado e dizem respeito à invisibilidade da criança nos diversos contextos em que ela se insere. O autor justifica o paradoxo pelas diversas situações em que a violência e os maus-tratos compõem uma cena possível de se abordar a infância. Nesse paradoxo, o conhecimento científico aborda as questões relacionadas à infância de igual modo. Então, a emergência da criança como um objeto para a ciência só é possível se houver sua construção social como conceito em que ela começa a ser representada numa perspectiva que leva em consideração sua relevância na sociedade.

Segundo Arié (1986), o conceito de infância, como algo que se diferencia das representações é apresentado aos seres humanos na fase adulta e só surgiu a partir do Século XII. Porém, só a partir do Século XIX foi que os saberes científicos, em especial, o da Pedagogia e o da Medicina, dedicaram-se a representar a infância com discursos científicos que legitimariam os comportamentos aceitáveis diante dessas dificuldades.

Nessa perspectiva, a ciência só começou a abordar os temas da infância quando surgiu como um conceito. Ao apontar o paradoxo sobre o cuidado e a invisibilidade da infância, não deixamos de considerar que as crianças sempre existiram. Entretanto, há uma diferença entre existir e ter um jogo de representações sociais e de crenças por meio dos saberes científicos como uma categoria social que lhe é própria. Assim, a infância foi instituída a partir dos Séculos XVII e XVIII (PINTO; SARMENTO, 1997).

Um dos fatores do aparecimento da infância como uma categoria social que precisa de cuidados especializados é o fator demográfico. Quanto mais uma sociedade tem uma taxa de natalidade menor, mais é notada a partir de uma lógica que leva em consideração as especificidades das crianças que estão nessa faixa etária. Nesse sentido, a criança passa a ser vista quando se torna mais invisível em termos quantitativos. E o controle da taxa de natalidade, além de visibilizar a infância, é um indicador de desenvolvimento social, porquanto existe uma correlação entre o nível de desenvolvimento de uma sociedade e o controle da taxa de natalidade. O índice do aumento da expectativa de vida da criança se correlaciona com o aumento dos cuidados com as crianças na tentativa de assegurar melhor qualidade de vida (PINTO; SARMENTO, 1997; ELIAS, 2010).

No que concerne a esses cuidados, temos a construção de um ideal social que se estabelece em torno da tentativa de cuidar da infância. Nessa perspectiva, os conhecimentos científicos se consolidam como uma forma de saber e de legitimar os comportamentos que serão aceitos ou não para esse cuidado. Assim, o cuidado ganha uma dimensão de poder, sob a perspectiva eliasiana, que formata o comportamento dos indivíduos. Nessa dinâmica, que envolve o cuidado da infância como uma categoria social específica, a ciência não se distancia da lógica paradoxal apontada por Sarmento (1997). Nesse processo, que envolve um saber específico acerca da infância, a escola é uma instituição sobremaneira relevante, que envolve zelo e dominação na padronização desses cuidados.

Pinto e Sarmento (1997) enunciam que as crianças, cada vez mais, são associadas a um desejo específico dos adultos, os quais estão cada vez menos tendo filhos. Essa mudança de comportamento denota novas formas de cuidados em que os adultos defendem o que é melhor para a criança, não só da faixa etária de zero a 12 anos, mas também representa uma expectativa de preparação para dar garantias para a vida adulta. Para isso, a escola oferta a transmissão de conhecimentos que serão exigidos futuramente pelo mercado, apesar de essa consolidação da escola, como um meio de transmissão de conhecimentos necessários à vida adulta, distanciar os conteúdos que antes eram ofertados pela família numa relação direta com a criança. Nas atuais configurações sociais, a escola adquire um poder que antes se encontrava sob o domínio da família, que é a transmissão de conhecimentos necessários para a vida adulta (ELIAS, 2010).

Nesse sentido, entendemos que a invenção da escola, como uma instituição para acolher a infância, foi construída socialmente, porque, nem sempre, a instituição escolar foi representada como um lugar para a transmissão de conhecimentos destinados à infância. No início, essa instituição funcionava como um ambiente asilar destinado às prostitutas, aos loucos e às crianças, sem que houvesse uma separação e uma distinção entre esses grupos. Portanto, a escola, como instituição, não se distancia da lógica paradoxal relativa ao cuidado da infância (PRIORI, 2004).

Compreendemos que na origem da escola como instituição temos a marca da segregação. Na medida em que as crianças ficam sob os cuidados institucionais, temos um distanciamento das mesmas da cena social, pois a escola da atualidade ainda carrega uma dimensão marginal no cuidado voltado para a infância, que será entendida como aquele que será e que ainda não é. De modo que a criança é entendida como um futuro adulto com autonomias, em que a escola acaba sendo considerada como um lugar de preparação, em que a criança é representada como um devir. (PRIORE, 2004)

Nessa dinâmica social, os adultos passam a entender, cada vez mais, o que as crianças precisam para ter sua condição de vida preservada. Esses cuidados envolvem o cuidado do corpo e objetivam preparar melhor a criança para enfrentar os desafios futuros da vida adulta. Por essa razão, não podemos dissociar o cuidado com a infância dos novos padrões de comportamento que são estabelecidos pelos modos de produção do sistema que levam em consideração a lógica de mercado.

Nesse sentido, a transmissão do conhecimento necessário para uma criança sobreviver não está mais sob o domínio exclusivo da família, pois, atualmente, também é ofertado pela escola, por ser uma instituição que respeita a lógica da racionalidade e baseia sua prática em discursos científicos. Essa conduta muda as exigências dos novos meios de produção e implica um distanciamento da vida social que era estabelecida de forma mais direta com a família (ELIAS, 2010).

Então, ao mesmo tempo em que o cuidado da infância é uma tentativa de garantir o bem-estar da criança, sua institucionalização na escola é pautada sob uma lógica em que ficam evidentes o controle e a disciplina. Não podemos dissociar a transmissão do conhecimento da lógica de dominação, em que as relações de interdependência e de poder são responsáveis pela produção de saber, e que esse processo formata o conhecimento e as identidades das crianças. Há que se ressaltar que, apesar de todo o cuidado com que se respeitam as especificidades das crianças que são distintas da realidade dos adultos, elas ainda se encontram à margem e representadas como “incapazes”.

Nossa pesquisa parte da compreensão de que a visibilidade da criança no contexto contemporâneo é paradoxal, e a escola não fica fora dessa dinâmica, já que suas produções que envolvem a infância, sobretudo no contexto escolar, denunciam a complexidade social da infância e as diversas formas como ela se apresenta. Nesse lugar paradoxal, que envolve a infância, estão os paradoxos dos saberes científicos que são produzidos em torno dela. E a Psicologia, sobretudo a que se produz no cenário da educação, não está distante disso, porquanto é um campo de saber que está imerso nas diferentes perspectivas de se pensar na criança no âmbito de uma pluralidade de culturas infantis em que não há uma homogeneidade social (PINTO; SARMENTO, 1997).

As discussões voltadas para caracterizar a infância ganham novas configurações, ainda que paradoxais, a partir dos discursos científicos, principalmente os que tangenciam o saber psicológico. Isso ficou evidente em nossa pesquisa, quando os professores se utilizam de algumas teorias psicológicas para pensar no comportamento do aluno que será caracterizado como típico ou não para aquela faixa etária. Os considerados atípicos são encaminhados ao Serviço de Psicologia, e os demais serão entendidos como que não necessitam de uma avaliação psicológica.

Nessa lógica, temos uma Psicologia a serviço do controle dos corpos que não conseguem se inserir nas normas sociais. As concepções da Psicologia sobre a infância formatam a identidade das crianças que se encontram na escola. Porém esse não é só o único uso da Psicologia no contexto escolar, já que essas concepções acerca do saber psicológico formatam a prática pedagógica do docente, e a Psicologia se configura como mais um discurso científico que visa ao desenvolvimento da infância.

Nesse sentido, observamos que os professores entrevistados fazem menção a diversas teorias psicológicas que colaboram para sua prática, entre eles, Piaget, Wallon, Vigostki e Sigmund Freud. Em grande medida, a Psicologia contribui para problematizar o desenvolvimento infantil. Essa lógica de desenvolvimento é um dos pontos de crítica da teoria psicanalítica porque Sigmund Freud entende que a infância não tem uma idade limitada, já que a criança permanece como “o pai do homem”. Assim, a infância permanece mesmo que o sujeito já esteja na idade adulta. A concepção freudiana acerca da infância foi elaborada a partir das problematizações a respeito da origem da neurose e como ela estabelece relações com suas formas de satisfações pulsionais que acontecem na infância.

Ao pensar no desenvolvimento infantil sob a lógica pulsional, Freud atribuiu à infância um caráter sexual, em que a representação assexuada da criança como o menino Jesus passa a ser questionada pela teoria psicanalítica. Ao atribuir um caráter de satisfação pulsional, o autor apresentava o “desenvolvimento” infantil numa nova perspectiva que levava em consideração a relação do sujeito com as pulsões e os objetos que podem possibilitar a satisfação das pulsões.

Nesse sentido, Freud apresenta as fases do desenvolvimento infantil articulado aos modos de satisfação. Em sua obra, ele apresenta as seguintes fases: a fase oral, a fase anal, a fase fálica, o período de latência e a fase genital. Quando a criança desloca a satisfação de uma fase para a outra, não elimina a satisfação obtida com o objeto na fase anterior. Assim, essa relação não ganha uma dimensão de evolução, mas se estabelece numa perspectiva dinâmica. Sob essa ótica, a infância aponta para uma satisfação pulsional que é caracterizada como perversa e polimorfa, porque há um ponto em que não fica submetida às leis impostas pela civilização e apresenta diversas formas (FREUD, 1905).

Interrogamos os professores acerca das crianças encaminhadas ao Serviço de Psicologia, porque entendemos que esse ato não pode ser dissociado de sua posição infantil. Nesse sentido, a criança do professor não pode ser dissociada de sua prática profissional, apesar de essa prática estar envolta de diversos saberes científicos, em que a dinâmica pulsional que diz respeito ao seu inconsciente fica à margem da lógica científica. Assim, ao trazer para a cena o infantil do professor, trazemos para a discussão de nossa pesquisa o objeto de investigação da Psicanálise - o inconsciente.

Ao tratar dos saberes que tangenciam a infância, com destaque para a Psicologia, entendemos que a forma como eles são construídos se dão na cultura e afetam diretamente a construção da identidade das crianças. A Psicologia é um saber produzido culturalmente e não pode ser dissociado dos aspectos que envolvem o processo de dominação na produção do conhecimento. Em seu contexto escolar, a criança passa por um processo de dominação que só é possível por meio de uma troca simbólica, e ela precisa adquirir o código necessário para que o conhecimento seja transmitido. Esse não é o único aspecto em que pensamos na relação de poder que se estabelece entre a criança e a escola. Entendemos, também, que a infância, nesse espaço, é concebida por uma lógica paternalista cuja invisibilidade fica velada pela valorização da proteção e do cuidado necessário para um desenvolvimento saudável. Esse ato não deixa de revelar o paradoxo que se estabelece na padronização do uso dos corpos, o que implica marcas de segregação da infância, a qual é silenciada (PINTO; SARMENTO, 1997). Apesar de todas as teorias sobre a infância, ainda temos vestígios da concepção da criança como “homúnculo” (pequeno homem), em que a infância fica à margem do seu próprio processo de autonomia, e a lógica do desenvolvimento é valorizada (PINTO; SARMENTO, 1997).

Segundo Pinto e Sarmiento (1997), ao se considerar a criança como um ator social em pleno direito, eleva-se a infância a sua condição de “menor” e possibilita-se e reconhece-se sua produção simbólica. Assim, ao tratar da relação entre o saber psicológico e as práticas docentes voltadas para as crianças, compreendemos que essas práticas trazem a dimensão simbólica que há na transmissão

do saber, que se aproxima das práticas que são estabelecidas culturalmente e que levam em consideração a descentralização do poder. Assim, o aluno passa a ser valorizado e a ser pensado nesse espaço sob uma perspectiva mais individualizante, que leva em consideração sua subjetividade a partir de campo de saber científico.

A partir das contribuições de Pinto e Sarmiento (1997), entendemos que, nesse processo de dominação, a criança fica à margem na relação com o adulto e apresenta-se nessa relação. O processo de marginalização da infância não diz respeito somente a algo que corresponde a uma idade cronológica, que se estabelece no intervalo entre 0 e 12 anos, mas também à forma relacional como essa faixa etária é representada pelos adultos. Essas representações não podem ser dissociadas dos aspectos relacionados ao poder que existe nas relações entre os seres humanos, o que implica problematizar as formas de dominação da infância.

Além disso, o processo de dominação não ocorre de forma unilateral, em que o professor ocupa apenas uma posição de dominação e fica completamente separado do lugar do que foi/é dominado. Isso se justifica porque compreendemos que o professor já foi uma criança que passou por um processo semelhante ao de seus alunos na atualidade, e que ele precisou adquirir o mundo simbólico a partir da aquisição da linguagem. Nesse sentido, o processo em que o docente já se encontrou/encontra produziu marcas que o deixam à margem e que ficam silenciadas em um discurso marcado pela racionalidade. Então, para fazer parte dos grupos, o sujeito precisa se distanciar do mundo da fantasia que caracteriza a infância.

Nesse processo, entendemos que a escola – principalmente o professor - tem um papel importante na construção das identidades das crianças. As culturas infantis não se originam delas mesmas, mas de um jogo de interdependência entre os seres humanos, cujos sentidos são atribuídos culturalmente a um universo simbólico exclusivo da infância para essas culturas. Quando questionamos o professor acerca dos encaminhamentos, não visamos somente criança que é encaminhada, mas também ao infantil do docente, que revela as concepções do saber psicológico que ele adquiriu ao longo de sua formação profissional, o que implica considerar o processo de dominação que se estabelece naquilo que se refere ao saber e ao que não se sabe (o inconsciente).

Sobre o discurso dos professores, fazemos uma torção no discurso do mestre (o discurso da ciência), que revela o mal-estar na infância que permeia as relações de interdependência entre os seres humanos, em que o saber científico se apresenta como uma forma de dominar. Quanto ao uso da Psicologia no contexto escolar, nas atuais práticas pedagógicas dos docentes no processo de aquisição do conhecimento, não podemos dissociar esses fatos da própria constituição do saber psicológico como uma ciência independente.

Segundo Figueiredo e Santi (2003), os primeiros projetos de Psicologia como uma ciência independente só surgiram na segunda metade do Século XIX. Para criar esse campo do saber, seria preciso criar um objeto próprio com especificidades próprias. As universidades foram os primeiros espaços em que teremos o saber psicológico sendo problematizado com mais especificidade. Só a partir da criação e da consolidação do lugar de formação foi que o campo de atuação foi consolidado. Assim, a figura do psicólogo não pode ser dissociada de sua formação, que possibilitará uma identidade.

A Psicologia se depara com uma dificuldade, ao tentar definir o seu objeto, pois uma ciência precisa ter um objeto próprio e métodos adequados para investigá-lo. Então, precisava ter um objeto para se definir de forma independente das outras ciências já existentes. Segundo Figueiredo e Santi (2003), essa era uma questão complexa, porque os grandes sistemas filosóficos da Antiguidade já faziam menção a conceitos que hoje fazem parte da Psicologia científica. Nesse sentido, o objeto da Psicologia se encontra articulado a outros campos de investigação científica.

A Psicologia surgiu como ciência de modo processual e de acordo com as modificações que ocorriam na sociedade. Essas mudanças só foram possíveis com o surgimento de outras ciências da sociedade, como a Economia Política, a História, a Antropologia, a Sociologia e a Linguística. Na ascensão desses novos campos do saber, a Psicologia se constituiu como um campo do saber diverso e disperso, porque muitas das questões abordadas por essa ciência já vinham sendo discutidas por outros campos do conhecimento científico. Além disso, no bojo de seu nascimento, a Psicologia tinha dificuldade de caracterizar a complexidade de seu objeto de estudo, pois a psique não é um objeto observável e que se enquadrava na lógica proposta pelo positivismo. Assim, o nascimento da Psicologia como ciência apresenta muitas contradições (FIGUEIREDO; SANTI, 2003).

Figueiredo e Santi (2003) refere que, como ciência, a Psicologia não pode ser pensada de forma desarticulada das alterações sociais que possibilitaram seu surgimento. A primeira diz respeito à experiência de subjetividade privada. Essa experiência só pode ser percebida em determinadas situações quando é necessária uma crise social, em que seja possível questionar sobre as tradições culturais vigentes e a emergência de novos modos de viver. As transformações nas relações entre os seres humanos são percebidas quando se perdem as referências das experiências com as relações que antes aconteciam de forma coletiva com a religião, a raça, o povo e a família, o que conduz o homem a construir uma identidade de si que leve em consideração a referência interna em detrimento de uma referência grupal. Assim, para que a Psicologia surgisse, foi necessário um conflito em que o homem se viu dividido entre duas obrigações fortes e incompatíveis.

Assim, com a origem da Psicologia, emergiu uma nova configuração de poder em que o indivíduo era valorizado em detrimento do grupo de origem. Portanto, o processo de individualização necessário ao surgimento da Psicologia como ciência não pode ser desarticulado das transformações que aconteceram em diversos outros campos das produções humanas, como o da artes, em que teremos as manifestações da literatura com o surgimento da tragédia, as quais irão denunciar aspectos da experiência de uma subjetividade privada. Esse gênero literário é importante porque o poeta passou a expressar suas emoções (FIGUEIREDO; SANTI, 2003).

Essas mudanças não se limitaram ao campo das produções artísticas da literatura, porquanto isso também aconteceu com a pintura e, cada vez mais, a subjetividade do artista aparece na obra. A valorização da individualidade pode ser observada nas produções que envolvem a perspectiva religiosa, sobretudo na consciência de si nas intenções dos próprios atos (FIGUEIREDO; SANTI, 2003).

A experiência das subjetividades privadas é um fator determinante para se ter consciência de que os homens têm uma existência que lhe é própria. Tal experiência só é possível quando acreditamos na liberdade dos seres humanos. A liberdade não é somente um aspecto relevante para o surgimento da Psicologia como campo de saber, pois também aponta para a forma como a sociedade se configura. Nesse sentido, as subjetividades devem se organizar democraticamente, porque, sem um governo democrático, é impossível que o saber psicológico seja instituído (FIGUEIREDO; SANTI, 2003; LAURENT, 2000).

Além da experiência de uma subjetividade privada, o surgimento desse campo está articulado à ascensão do Movimento Iluminista, em que o homem é pensado sob a lógica da racionalidade, e as experiências individuais são valorizadas. Porém, na concepção iluminista, os saberes questionam a unidade do eu como algo puro.

Na Alemanha, surgiu o Romantismo, um movimento faz uma crítica ao racionalismo proposto pelo Iluminismo. Uma das principais ideias desse movimento acerca do ser humano é de que ele é um ser passional e sensível. Ele evidencia a potência dos impulsos e a força da natureza como muito superiores à consciência do ser humano. Essa valorização dos aspectos da natureza é anterior às novas formas como os seres humanos passaram a se organizar e que levam em consideração a racionalidade (FIGUEIREDO; SANTI, 2003).

Sobre essa característica romântica, entendemos que se localizam a obra de Sigmund Freud e a de Norbert Elias, em que ambos problematizam a relação dos seres humanos com a civilização, tomando como pressuposto um questionamento do eu como um senhor soberano, mas que se estabelece em um processo dinâmico. Outro aspecto importante da contribuição do Romantismo no

processo de subjetivação dos seres humanos diz respeito ao fato de que eles têm vários níveis de profundidade que desconhecem (FIGUEIREDO; SANTI, 2003).

Se o processo de subjetivação não pode ser dissociado das formas como os conhecimentos são produzidos em dado momento histórico, não podemos separar o processo de subjetivação privada dos meios de produção vigentes. Outro fator que contribuiu para o surgimento da Psicologia foi o modelo de produção mercantil, que se encontrava em pleno vigor, em que a produção de mercadorias tornou-se uma exigência de quem produz (FIGUEIREDO; SANTI, 2003).

Essa mudança no modo de produzir, em que temos mais controle da natureza, o sistema de produção se apropria da lógica de que cada um produz o que sabe fazer melhor. Assim, a valorização das capacidades individuais para o mercado de trabalho contribuiu para uma nova relação entre os seres humanos, em que a individualidade passa a ser valorizada. Essa valorização da individualidade, nos modos de produzir com as formas de organização social que se relacionam com as propostas estabelecidas pelo Iluminismo, irá propor liberdade, igualdade e fraternidade. Sob o foco da igualdade, todos os homens são considerados com iguais capacidades de direitos e deveres, somando-se ao fato da proposta romântica da liberdade para ser diferente (FIGUEIREDO; SANTI, 2003).

Nessa vivência, que se estabelece entre a liberdade e a consciência de si, instala-se uma crise nos seres humanos diante dessa dinâmica paradoxal que envolve uma nova relação com a liberdade, que, para ser diferente, coloca os seres humanos em conflito com o próprio desamparo. Assim, a Psicologia surge diante do choque, em que os homens perceberam que não são tão livres quanto imaginam e que são confrontados com os inconvenientes das próprias singularidades.

Nesse conflito, em que os seres humanos vivenciam sua liberdade, surge a necessidade de controlar socialmente essas individualidades que se estabelecem de formas distintas umas das outras. E os saberes científicos, em especial, a Psicologia, ganham uma dimensão prática, que visa educar os seres humanos objetivando a ordem social vigente. Sob essa lógica de docilização dos corpos é que esse saber ganha a dimensão de um regime disciplinar, que visa a uma produção de conhecimento psicológico que torne mais eficazes as técnicas de controle. Essa perspectiva de que a ciência pode ser uma ferramenta de controle será utilizada, principalmente, nos campos da educação e do trabalho (FIGUEIREDO; SANTI, 2003). Os estudos científicos da Psicologia se iniciam e se desenvolvem marcados pela contradição, pois, de um lado, a ciência pressupõe que os seres humanos são livres e singulares e, de outro, que é preciso conhecer e dominar a subjetividade (FIGUEIREDO; SANTI, 2003).

Ao tecer considerações acerca da origem do saber psicológico, não objetivamos trabalhar todas as correntes de pensamento psicológico, pois isso seria impossível e se distanciaria dos

objetivos de nosso trabalho, que visa tratar da Psicologia nas práticas pedagógicas dos docentes no ato de encaminhar as crianças ao Serviço de Psicologia. Para ler esse fenômeno, que requer uma psicologização da infância a partir dos ideais estabelecidos pelo saber científico, apoiamo-nos nas contribuições da Teoria Psicanalítica e na Sociologia Processual de Nobert Elias.

2.4 O INFANTIL NA EDUCAÇÃO: O QUE ESCAPA NO ATO DE EDUCAR

“A infância das palavras já vem com o primitivismo das origens.”
Manoel de Barros

As ideias psicológicas nem sempre estiveram presentes no cenário das práticas pedagógicas da educação brasileira. Essas concepções científicas começaram a ser percebidas no período de 1920, sob a égide do pensamento do movimento escolanovista.

Sob a perspectiva escolanovista, o aluno passou a ser visto de forma mais individualizada, e os aspectos psicológicos começaram a ser levados em consideração no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto consideramos que essa nova perspectiva de se pensar na relação dos seres humanos com a educação, não deve ser dissociada das transformações culturais por que o Brasil passava nesse momento histórico. Nesse contexto, houve uma transição importante sobre a forma como se davam os modos de produção em nosso país, que apresentava forte influência da produção agrícola e iniciava uma transição rápida para um modelo de produção industrial (SAVIANNI, 2008).

Além das mudanças referentes aos novos modos de produção que ocorriam no país, essas modificações aumentaram significativamente o número de operários nas fábricas. No ano de 1920, parte da burguesia industrial brasileira incorporou os modos de produção que se davam sob a orientação fordista, em que o trabalhador precisava se adaptar às regras da fábrica. Esses novos moldes de produção não deixam de articular a vida íntima dos trabalhadores, que foram levadas em conta para que houvesse mais aproveitamento da mão de obra. Na educação, essas modificações estão articuladas às novas exigências do mercado (SAVIANNI, 2008).

Segundo Savianni (2008), uma das especificidades do processo de industrialização do Brasil foi a ruptura com o trajeto clássico que ocorreu nos outros países onde os modos de produção evoluíram do artesanato, passaram pela manufatura até atingir o estágio de grande indústria. A mudança, que aconteceu em território nacional, saiu de um modelo artesanal e se transformou em uma grande indústria. Nesse processo de ruptura dos modelos de produção, nem todos os trabalhadores acompanharam essa transformação, em que a educação passou a ser considerada uma ferramenta para fazer tal reparo nisso que aparece como impasse no sistema de produção.

Nesse contexto de transformações socioeconômicas, a educação passou a ser obrigatória para todos. Por essa razão, foi imprescindível uma mão de obra que estivesse apta a usar novas tecnologias, que começaram a vigorar nos meios de produção. Nesse bojo de transformações sociais que caracterizaram a década de 20 no Brasil, o campo da Educação não se distanciou dessas transformações, que não aconteceram sem crises. Isso porque, de um lado, havia uma força caracterizada pelo movimento renovador impulsionado pela modernização do processo de industrialização e urbanização e, do outro, havia a Igreja Católica, que tentava recuperar sua posição de outrora no campo da Pedagogia (SAVIANNI, 2008).

Segundo Savianni (2008), no Brasil, dois fatos marcaram a renovação pedagógica no início dos anos 1900: a presença do trabalho no processo de instrução técnico-profissional e a descoberta da Psicologia Infantil. Quem articulou melhor esses dois aspectos e inaugurou uma nova perspectiva de se pensar na educação sob a ótica do movimento escolanovista no Brasil foi Lourenço Filho. Na perspectiva da Escola Nova, a educação aborda o aluno por meio do tripé científico. Essa proposta se baseia nos estudos da Biologia, da Psicologia e da Sociologia. Assim, o aluno passa a ser visto sob a ótica dos aspectos biopsicossociais em seu processo de aquisição do conhecimento.

Além de trazer os conhecimentos da Psicologia para o campo da Educação, Lourenço Filho foi um dos pioneiros, no território nacional, da transmissão de disciplinas da área de Psicologia. Um dos campos de interesse do seu trabalho foi o da Psicologia Aplicada (psicotécnica), no Laboratório de Psicologia Experimental da Escola Normal de São Paulo. No campo da educação escolar, seus trabalhos voltaram-se para questões relativas à avaliação, a medidas e a testes de aptidão, o que culminou com a elaboração dos famosos “testes do ABC”. Assim, a Psicologia se inseriu na educação como uma forma de legitimar os que estavam aptos ou não ao processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Patto (1999), a inserção da Psicologia no campo da educação não só envolve os modos de produção do primeiro momento da República como também apontam para a apropriação desses saberes, que visam adestrar os corpos para atender a um novo modo de produção que se baseia nas imposições das novas formas de dominação burguesas. Um dos movimentos em que fica claro esse ideal diz respeito ao movimento higienicista, que ocorreu entre os anos de 1889 e 1930, a respeito do qual a autora aponta dois aspectos. O primeiro diz respeito a um antigo desejo de ser europeu que assola a identidade do povo brasileiro. Nesse sentido, temos a lógica colonialista. O segundo aspecto envolve as teorias que serviam para visar ao bem-estar dos seres humanos, mas que aponta para um processo de ajuste da força de trabalho que recorre a ideais científicos que visam favorecer uma burguesia autoritária.

Patto (1999) nos alerta que o uso da Psicologia, nos anos 20, era marcado pela xenofobia, pelo antiliberalismo, pelo racismo e pelo moralismo e que a relação da ciência com os padrões civilizatórios da época, que se apoiava na lógica de prevenção para curar aquilo que ainda não era doença. Sobre esse ideal de trabalho, teremos a proposta do trabalho da Liga Brasileira de Saúde Mental, que se ocupava de aprimorar os comportamentos dos vadios, dos incapazes e dos criminosos. Segundo essa lógica de prevenção encarnada pela Liga Brasileira de Saúde Mental, a infância era pensada sob a lógica da profilaxia. Nesse mesmo período da década de 20, houve os primeiros ecos da Psicanálise no Brasil, que foi utilizada para reforçar essa lógica higienicista. Assim, os diversos campos do saber, como a Psiquiatria, o Direito, a Medicina e a Pedagogia, passaram a apresentar um tratamento especializado para os menores tendo como objetivo a higienização.

Sob o impacto da modernização do país, a educação passou a ser vista sob uma ótica do movimento escolanovista, como acontecia em outros lugares. No Brasil, esse movimento começou a partir da importação de teorias psicológicas estrangeiras, em especial, as que circulavam na Europa e na América do Norte. A importação desse modelo foi caracterizada por uma lógica colonizadora. Entendemos que o processo de modernização do país promoveu uma cientificação da educação, o que, de algum modo, psicologizou-a, sobretudo na lógica da Psicologia experimental, que transformou os conhecimentos psicológicos em regras pedagógicas.

As instituições de ensino se apropriaram dos ideais higienicistas e estiveram nesse primeiro momento da institucionalização da Psicologia junto com as práticas educativas. A Psicologia começou a ser utilizada nas escolas no período da Primeira República, para se ocupar das crianças que seriam consideradas anormais, objetivando uma educação cívica moral com práticas que visasse a uma ortopedia moral.

Ao fazer uma digressão histórica da Psicologia em território nacional, não podemos dissociar reflexões das crianças que estão inseridas nos espaços escolares, porque entendemos que a criança, nesse momento histórico, em que a Psicologia passou a ser associada às práticas pedagógicas nacionais, objetiva o processo de escolarização que visa ao conhecimento. Porém essas práticas revelam o objetivo da profissionalização do ensino para as classes populares, que é de ter uma mão de obra qualificada. Para isso, é necessário controlar a infância e a adolescência, para evitar que se ocupem do mundo do crime (PATTO, 1999).

Essa proposta profilática é encarnada pela Liga de Higiene Mental, e a escola é envolvida por esses ideais. O campo psi é utilizado, nesse momento, para regenerar a raça brasileira que objetivava lutar contra a loucura. Nesse sentido, a lógica da profilaxia não escapa do saber psicanalítico, que aponta a importância dos primeiros anos de vida na formação da personalidade

para determinar a conduta. O diagnóstico dos anormais proporciona um tratamento diferenciado, que objetiva promover a saúde do corpo e da mente, visando livrar as crianças da loucura.

Nesse contexto de controle e de cuidado da infância, encarnado na lógica da profilaxia, temos a contribuição do pensamento de Alfred Binet, em que a inteligência é mensurada por meio de testes. A descoberta da obra do teórico francês, no final do século, possibilitou organizar uma educação especializada dos doentes mentais. A partir dessa descoberta científica, psicotécnica começou a ser empregada na criação de fichas para os escolares que apresentassem o “perfil mental” dos alunos.

Nunes (1988) enuncia que, no Brasil, o saber psicanalítico começou a ser utilizado pela classe médica nos anos de 1920-1930. O saber psicanalítico foi incorporado a partir de modificações significativas da teoria freudiana, que dizem respeito a um projeto médico e político que constituía a base do pensamento psiquiátrico da época. Assim, no Brasil, a Psicanálise tomou os contornos que dizem respeito à ideologia dominante daquela época.

A Medicina, em especial o saber psiquiátrico, passou a ampliar sua atuação no campo individual e começou a atuar na sociedade. O plano de higiene pública é um marco importante para se pensar na nova relação da Medicina com o Estado, em que o saber médico começou a se ocupar dos espaços físicos da cidade e dos costumes e dos hábitos da população, e a Medicina deixou de se ocupar tão somente de tratar as doenças, numa perspectiva mais clínica, e passou a ter um caráter preventivo (NUNES, 1988).

Sob o ponto de vista da prevenção, a família e a escola foram alvos das críticas da Medicina, que se propôs a fazer uma pedagogia nacional e a modificar os espaços de formação e de práticas na infância, a qual deveria ser saudável física e moralmente. Nessa lógica, a criança e a família da qual ela é oriunda passam a ser vistas sob uma ótica corretiva, em que as práticas civilizatórias passam a ser controladas pelo saber científico. Entendemos que, quando o saber médico se debruça sobre a infância, adota como fio condutor um projeto de higiene social, que objetiva garantir uma boa formação física e moral do cidadão (NUNES, 1988).

Nessa perspectiva, a Psiquiatria propõe que o nível dos sentimentos, das emoções e das paixões seja controlado. Assim, a degeneração psíquica é entendida como uma desordem nos centros nervosos que acarreta perturbações nos sentimentos e torna os seres humanos inaptos à vida social (NUNES, 1988). A degeneração começou a ser tratada como um grande mal, que poderia ser transmitido de forma hereditária ou por meio de um acidente na falta de educação. A degeneração mental começou a ser considerada como um grande risco, razão por que os seres humanos não devem sucumbir a essas características degenerativas. Nessa lógica de controle, a Medicina dedicou-se a tratar o comportamento, e qualquer desvio poderia ser indício da presença de uma anomalia. Nesse

contexto, o saber científico tornou-se parte de um projeto político com aspectos de repressão e de dominação das classes populares (NUNES, 1988).

Nessa dinâmica, o discurso presente no saber médico-psiquiatra ganhou corpo nos programas de saúde, cujo intuito era de fazer com que o brasileiro ficasse mais civilizado, livre da degeneração. Essa perspectiva aponta para ideais ligados à eugenia que são reelaborados em um projeto de saúde mental, que não se ocupava apenas da burguesia, mas também da higiene do trabalhador e do controle das camadas mais pobres (NUNES, 1988).

Se nosso trabalho traz essa discussão acerca do saber psiquiátrico, mesmo sabendo que ele não é sinônimo de Psicanálise nem de Psicologia, é porque a prática médica repercute no cuidado da infância e no modo como a Psicanálise será institucionalizada no território nacional. Logo, as contribuições teóricas freudianas passarão a fazer parte das práticas dos psicólogos no Brasil. Assim, não se justifica trazer as práticas médicas para essa problematização porque elas contribuem para o jogo de representações que envolvem a Psicologia como ciência e profissão.

Esses discursos não se configuram sem consequências, sobretudo no contexto que interessa a esta pesquisa sobre a inserção da Psicologia nas práticas pedagógicas. As contribuições da Sociologia Processual que é apresentada por Nöbert Elias preconizam que as representações sobre o saber psicológico são estabelecidas nas teias de interdependência não só entre os alunos e os professores, como também numa dinâmica de jogos de poder que se configuram nas diversas esferas da vida dos seres humanos em sua relação com a sociedade, sobretudo as que dizem respeito à transmissão do conhecimento.

Os dados obtidos em nossa pesquisa indicaram que a prática pedagógica, no âmbito da Psicologia, ainda traz as marcas das concepções criadas sobre esse saber nos anos 1920/1930, quando o aluno precisava ser acompanhado pelo profissional de Psicologia e era entendido como o que apresentava aspectos de degenerado. Atualmente, para que sejam confirmados, esses estigmas precisam de um laudo, que ainda carrega a lógica de um déficit, e a escola se apoia no diagnóstico que comprova a aptidão/inaptidão do aluno diante das exigências que são impostas no espaço escolar no processo de ensino e aprendizagem.

Ao fazermos uma aproximação das práticas realizadas pela Psiquiatria usando o saber psicanalítico, de igual modo aproximamos o uso da Psicanálise pela Psicologia. Tal relação de proximidade se justifica, porque ambas, nesse mesmo momento histórico – de 1920/1930 – começavam a se legitimar como práticas terapêuticas e passavam por um processo de institucionalização em território nacional.

Essa aproximação do saber psicológico com o psicanalítico é feita na medida em que a Psicanálise será incorporada à prática clínica dos psicólogos, como nos aponta Jane Russo (2002).

Isso pode ser percebido em nossa pesquisa, porque a profissional de Psicologia que se encontra na instituição de ensino pesquisada disse que sua prática profissional se baseia em duas perspectivas teóricas para sua atuação profissional - a Logoterapia¹⁰ e a Teoria Psicanalítica. Essa profissional se graduou pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e escolheu a abordagem da Logoterapia. Entretanto, como tinha uma prática profissional no campo da saúde mental, começou a utilizar da Psicanálise. Cabe destacar que ela não fez menção à sua formação teórica que tivesse foco na atuação da Psicologia na Educação.

Embora a formação do psicanalista não tenha uma correlação direta com a Psicologia, a partir da década de 20, começaram as primeiras discussões em que se relacionava a Psicanálise com a Pedagogia. Esses debates dirigiram um novo olhar para a educação, numa relação que mantinha vínculos com a proposta de cuidado apresentada pela Liga Brasileira de Saúde Mental. Nessa dinâmica de incorporação da Psicanálise por parte do *campo psi, a Psiquiatria brasileira começou a se apropriar do saber psicanalítico, e sua teoria passou a ser divulgada no início do Século XX. O precursor dessa relação entre a Psiquiatria e a Psicanálise foi Juliano Moreira. Apesar de trazer as inovações terapêuticas sobre os cuidados dos que sofriam, as teorias freudianas já estavam sendo discutidas nas cátedras da Faculdade de Medicina da Bahia, antes do processo de institucionalização desse saber em território nacional.

Nos anos de 1920/1930, a teoria psicanalítica ficou mais consistente e começou a ser dirigida não só aos que estavam asilados nas instituições de saúde mental, mas também à criança e sua família. Sob uma lógica de cuidado e de profilaxia, nesse período, começou a ser organizado um ambulatório de Psiquiatria.

As práticas da Liga de Saúde Mental não visavam apenas aos aspectos psíquicos das crianças, pois também se dedicaram a formar os hábitos das crianças. Assim, a Psicanálise vai sendo aplicada no contexto da educação infantil sob uma lógica profilática, pois a educação visaria à disciplina das paixões que devia ser iniciada na infância. A criança precisaria dominar suas pulsões. Para isso, seria necessária uma educação sexual, e a Psicanálise traria as contribuições necessárias para essa prática normativa.

Ao trazer para a cena da educação as contribuições da Psicanálise, a Liga Brasileira de Higiene Mental descaracteriza os princípios que norteiam esse saber, que diz respeito à relação dos seres humanos com a pulsão. Há um ponto que escapa ao processo de dominação da cultura, que é o

¹⁰ A logoterapia é uma das abordagens teóricas da Psicologia para o processo de psicoterapia. O precursor dessa perspectiva teórica é Viktor Frankl, que se baseia na corrente filosófica do existencialismo, cujo principal conceito diz respeito ao sentido da vida. Essa abordagem é considerada a terceira escola vienense de Psicoterapia.

objeto de investigação desse saber, que corresponde ao inconsciente. Nesse sentido, a prática da Psicanálise, nesse momento histórico – de 1920 a 1930 – é descaracterizada e passa a ser uma prática que visa controlar a infância. Esse uso da teoria psicanalítica se aproxima de uma prática ortopédica, que objetiva controlar os corpos e reduz as contribuições freudianas a uma lógica normativa (NUNES, 1988).

As contribuições da Psicanálise sobre a infância associam-se a um controle da sexualidade infantil, e os textos freudianos serão usados como uma tentativa de evitar traumatismo. Isso pôde ser comprovado em nossa pesquisa, quando fazemos as observações das práticas pedagógicas sobre a criança na escola, e a profissional da Psicologia mencionou que lá dava para ver Freud e as fases que ele estabeleceu: fase oral, fase anal, fase fálica, período de latência e fase genital. Segundo a psicóloga, no momento da coleta dos dados, a sexualidade na instituição era muito aflorada e que a escola estava com um caso difícil, pois uma aluna “fazia sexo oral” em um coleguinha na escola, e ninguém conseguia pará-la.

Assim, ao lançar a Psicanálise como um meio de controlar o comportamento, a LIGA BRASILEIRA DE HIGIENE MENTAL entendia que cada satisfação infantil é interpretada como uma possibilidade de futuras mazelas que precisam ser evitadas para que não haja nenhum degenerado. Com o objetivo de controlar as pulsões infantis, a Psicanálise é empregada de uma forma que não se articula com a proposta do pensamento freudiano que vai de encontro a isso, quando refere que os seres humanos não controlam a si mesmos.

A relação da Psicanálise com a Educação se dá com base em uma lógica que se estabelece de forma marginal, pois o discurso freudiano não tem fins educativos, já que essa teoria é uma construção que se estabeleceu a partir de uma prática clínica. Entretanto entendemos que há uma relação possível entre esses saberes porquanto ambas operam com as pulsões em que o ato de educar e o de analisar são considerados por Freud como ofícios impossíveis, pois é exatamente nesse ponto em que se articulam que visam operar com as pulsões. A Psicanálise só é um saber possível para a educação, porque opera exatamente com o ponto que o sujeito escapa ao controle dos saberes vigentes de seu tempo, ou seja, que leva em consideração o que escapa (FREUD, 1937).

Assim, se há uma relação possível entre a Psicanálise e a Educação, isso acontece porque o inconsciente se localiza na margem e por compreender que há um descontrole/ (diz (controle)) no processo civilizador. É nesse ponto de tropeço em que é possível fazer operações com o saber que é imposto e com os discursos vigentes de cada época. Pensamos que o discurso científico que leva em consideração um ideal positivista é um dos mestres do nosso tempo.

Nesse sentido, se a Psicanálise pode contribuir para esse contexto é porque opera com o avesso dos discursos dos mestres¹¹ (dominantes). Aqui mestre não é sinônimo de professor, mas cabe ao saber psicanalítico tomar os saberes vigentes a partir do ponto em que eles fracassam. É a partir disso que se origina a prática de Sigmund Freud que, ao se debruçar sobre a histeria, postulava que o inconsciente porta um saber que é impossível controlar e escapa ao sujeito da racionalidade que não tem controle de si mesmo, como apontava o ideal Iluminista, segundo o qual os seres humanos eram representados a partir de um ideal de racionalidade. Nesse sentido, os sintomas das históricas tratadas por Freud denunciam a impossibilidade de a Medicina da época controlar o corpo e o conflito existente entre o sujeito e a cultura (FREUD, 1930).

Assim, o apresentar esses sintomas, traziam para a cena o inconsciente, denunciando o que não pode ser controlado. Ao formular que a histeria não tinha uma casualidade orgânica, Freud atribuía ao sintoma um sentido histórico em detrimento de uma causa orgânica, ou seja, o mal-estar estaria relacionado às normas impostas pelo processo de dominação da cultura.

Tendo em vista o que já foi exposto, entendemos que a Psicanálise, em sua relação com a Educação, pode contribuir para além de uma lógica ortopédica na medida em que leva em consideração exatamente o ponto em que o ato educativo fracassa e possibilita uma operação com a ignorância particular de cada um, ou seja, a partir do ponto daquilo que o sujeito não acessa, mas que não cessa de se inscrever. Esse aspecto se relaciona diretamente com sua dinâmica pulsional e se articula com o seu inconsciente.

Ao fazermos uma aproximação da Psicanálise com a Educação, é imprescindível considerar o inconsciente no processo pedagógico, porquanto ele porta um saber que diz respeito à relação do sujeito com o discurso do mestre (VOLTOLINI, 2011). Ao levar o inconsciente para a cena da educação, ampliamos as contribuições da Psicanálise para esse campo, que não se restringe a uma prática clínica com alunos que são entendidos como especiais (degenerados), mas que pode contribuir para problematizar o ato de educar mediante o processo civilizador, em que, inevitavelmente, as pulsões são controladas. Esse controle é imprescindível para que o ser humano seja inserido na linguagem. Porém, isso só é possível mediante com o processo de castração, em que o sujeito incorpora as leis que são construções que se dão na cultura (ELIAS, 2010).

A partir desse processo, estabelece-se um jogo de tensão entre a satisfação pulsional e a obediência às normas que são impostas culturalmente. Cujo processo de aprendizagem é feito por meio de um deslocamento pulsional, em que o sujeito faz uma renúncia para se inserir nas normas

¹¹ O discurso do mestre é um dos quatro discursos estabelecidos pelo psicanalista Jacques Lacan, a saber: o discurso do mestre, o discurso da histeria, o discurso do analista e o discurso universitário. A Psicanálise só é possível quando se questiona o discurso do mestre.

da cultura. Assim, a aquisição do saber se articula ao conjunto de normas e padrões que são estabelecidos na civilização, e a inserção no universo simbólico da linguagem não é só uma renúncia pulsional, mas também um processo de alienação da linguagem que é estrangeira ao sujeito. Freud (1905) (1915) refere que, para que haja aprendizagem, é necessário o mecanismo da sublimação, que é um dos vários destinos da pulsão.

A relação da criança com o saber é um dos vários destinos possíveis para a pulsão. Miller (2012), ao falar da relação da criança com o saber, diz que são duas palavras que vão muito bem juntas, porquanto, na infância, o sujeito é entregue ao discurso do mestre para ser colonizado, e a criança aparece como um objeto dentro das relações de saber entre o Estado, a família e a mídia. Tendo em vista que a criança é um objeto da colonização do Outro, a Psicanálise considera que sua relação com o saber não acontece sob uma perspectiva de déficit, porque ela não é compreendida como a que não sabe, porque vai se desenvolver. A Psicanálise toma a relação da criança com o saber como aquele que porta a verdade. Entretanto o saber Pedagógico tenta conduzir a criança por um caminho de educação, por entender que ela não sabe falar, pois o saber está posto no professor (VOLTOLINI, 2011; MILLER, 2012).

O estigma de incapacidade que pesa sobre a criança pode ser observado em nossa pesquisa, quando alguns professores associaram as contribuições da Psicologia para sua prática pedagógica a crianças que eram consideradas especiais ou às que tinham famílias “desorganizadas”. Ao apontar esse dado, não inferimos que o saber psicológico não possa contribuir com essa realidade, mas que a atuação não se caracteriza como uma lógica de saúde e de doença, mas que considera que há um mal-estar para as crianças que está além de uma lógica de normal e patológico que diz da relação dos sujeitos com as pulsões no uso dos objetos que são representados e legitimados na cultura.

Entendemos que o mal-estar que causa um sintoma no espaço escolar não está restrito à criança que é representada à margem do adulto. Entretanto, seu sintoma é evidenciado e entendido sob uma lógica polarizada e individualizante, que não leva em consideração a relação de interdependência das produções sintomáticas do docente diante da criança, e o mal-estar do educador fica encoberto no cuidado com a infância, que vela as relações de poder em que a criança ainda está à margem do adulto. Nesse sentido, inferimos, a partir das contribuições freudianas, que o professor participa da vida psíquica da criança (FREUD, 1914). Entretanto o sofrimento psíquico não se escreve só para a criança, mas também para o professor que, ao se tornar adulto, estabelece com ela uma relação de ignorância que é oriunda de uma operação de recalque, em que a ignorância surge como produto. Assim, o excesso de controle da criança é entendido como uma tentativa de encobrir o infantil do adulto, e ela encarna a figura a ser perseguida na escola (VOLTOLINI, 2011).

Então, se é possível haver alguma relação da Psicanálise com a educação, ela acontece ao se compreender que o mestre é castrado, e se é possível transmitir o saber, é porque os mestres precisam portar um esvaziamento de sua relação com a castração. Assim, a Psicanálise não só acolhe o aluno, como também questiona as práticas dos discursos que se encontram vigentes e lança questões para os mestres de seu tempo. Ao questionar sobre os discursos dos mestres, o saber psicanalítico entende que a mestria se processa a partir de seu lugar impossível, que visa a um ideal que não pode ser alcançado. Entretanto alguma transmissão é possível nesse espaço que se estabelece entre a criança e o professor, em que algo se inscreve como impossível, pois não há como controlar os efeitos que essa relação produz, pois, sob a ótica da Psicanálise, ela ocorre via transferência, cujo processo conta com a fantasia da criança e a do professor.

Esse fato pode ser observado nos discursos de alguns professores de nossa pesquisa sobre a importância de alguns de seus mestres quando eles eram crianças. Alguns mencionam que escolheram a profissão porque se identificavam com os antigos professores. A transmissão que se inscreve no processo de ensino e aprendizagem envolve a relação do sujeito com sua fantasia, pois leva em consideração o jogo dos primeiros objetos de amor que dizem respeito ao pai e à mãe (FREUD, 1914).

O saber psicológico adquirido pelo docente em sua formação não se exime dessa lógica, que leva em consideração a fantasia, uma dimensão que influencia a compreensão dos conteúdos do saber psicológico que são entendidos por parte dos professores por essa dimensão que escapa ao ideal científico que visa à racionalidade. Nesse ponto, a obra de Elias e a de Freud indicam que há algo de incivilizado nas sociedades científicas, como a relação do sujeito com a fantasia.

Essas contribuições teóricas trazem reflexões sobre o infantil dos professores a respeito das concepções de Psicologia na prática pedagógica. Nessa perspectiva, as concepções sobre os saberes científicos não podem ser dissociadas das configurações de poder que envolvem a transmissão do conhecimento e das relações de interdependência que se estabelecem entre alunos e professores. Nesse sentido, coletamos os dados para tratar da prática pedagógica que leva em consideração o inconsciente do professor ao encaminhar o aluno para o Serviço de Psicologia.

3 METODOLOGIA

*“As coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis:
Elas desejam ser olhadas de azul –
Que nem uma criança que você olha de ave.”
Manoel de Barros*

Nossa pesquisa foi realizada em uma escola do município de Campina Grande – PB, localizada no Bairro de Bodocongó. Essa escola acolhe alunos da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, com turmas que vão desde o pré I até o 5º ano do ensino fundamental.

A escolha por essa escola se justifica porque foi a que suscitou a questão inicial da pesquisa – Por que a escola encaminha? – Cabe ressaltar que, atualmente, essa instituição se encontra sob a administração do governo municipal. Isso é fundamental para a percepção de que a Psicologia está inserida nos diversos setores da sociedade, incluindo as escolas municipais.

É importante ressaltar que, nem sempre, essa escola foi administrada pelo município de Campina Grande – PB. Ela originou-se da iniciativa privada, antes de ser gerida da forma como é atualmente. Por essa razão, entendemos que é uma escola de zona de fronteira entre o ensino público e o privado, e seus alunos, normalmente, moram em bairros mais periféricos da cidade. Talvez por ter sido originada pela iniciativa privada, foi criado um estigma sobre essa instituição na comunidade de que ela acolhe os alunos de forma diferenciada e, por isso, pode trabalhar de um modo melhor do que outras instituições de ensino do mesmo bairro. Essa escola se configura como um “modelo” para acolher algumas especificidades. Por essa razão, é muito procurada pela comunidade na região. Assim, o ensino dessa escola é valorizado pela comunidade por causa dos serviços prestados, quando comparada com outras escolas públicas (municipais e estaduais) que se localizam na mesma região. Essa escola até já foi matéria de reportagens em jornais locais.

Essa valorização pode ser comprovada não só nos discursos da comunidade que dela usufrui, mas também nos bons resultados que ela apresenta no IDEB. Tal desempenho possibilitou algumas mudanças no ensino, com as quais ela foi beneficiada para ter uma proposta de ensino bilíngue e sala de acompanhamento especializado (sala do AEE). Essas conquistas possibilitam um processo de ensino e aprendizagem que fica cada vez mais representado pela lógica da “boa qualidade”. Sobre esse aspecto de identidade da instituição, entendemos que esse é um dos fatores para justificar o fato de a escola em questão ter buscado uma parceria em diversos lugares que ofertam um acompanhamento psicoterápico para seus alunos. Essa preocupação, que visa à singularidade do aluno, nem sempre foi notada nas escolas que fazem parte da rede pública de

ensino – pois alguns dos problemas apresentados na realidade escolar são demasiadamente justificados pela precária condição socioeconômica dos alunos (SANTIAGO; ASSIS, 2015).

O acesso ao profissional da Psicologia nas escolas públicas - estaduais ou municipais - é comprometido baixo número de profissionais que estão inseridos nessas instituições na relação com o alto índice de demanda para acompanhamento, com as intervenções que são feitas por esses profissionais no espaço escolar. No caso da escola que pesquisamos, a psicóloga presta serviço em duas escolas do município de Campina Grande – PB, localizadas no mesmo bairro.

Considerando o que foi exposto, ao pensar no aspecto metodológico de nossa pesquisa, fazemo-lo sob a ótica das contribuições da sociologia eliasiana, para que possamos pensar na forma como as sociedades se organizam em torno do saber, ao problematizar a configuração social sob uma perspectiva processual, em que um estágio social anterior não é eliminado diante do seguinte, mas ambos se encontram interdependentes, em que algo do campo da fantasia permanece latente na forma como as sociedades se organizam. Essa marca produz um efeito que resulta na segregação social.

Partimos da concepção de que, para além do cuidado com a infância, o encaminhamento da criança ao Serviço de Psicologia para além dos muros da escola, que visa a um acolhimento individual, abre a possibilidade de dialogar com a escola para problematizar as novas formas de sofrimento que são inscritas nas relações de saber e de poder em seu processo de escolarização.

Ao escutar os professores, visamos ouvir suas concepções sobre a contribuição do saber psicológico e como essas concepções configuram a infância de nossa época, pois entendemos que a escolarização é um processo que se concretiza a partir de uma lógica processual, em que o ser racional é valorizado em detrimento do ser pulsional. Essa valorização negligencia o inconsciente dos professores envolvidos em sua prática como docente. Partimos da compreensão eliasiana de que a relação estabelecida entre a racionalidade e as pulsões não se dá de forma polarizada e dicotômica. Assim, com base nas contribuições eliasianas, entendemos que os fenômenos acontecem por meio de um processo de continuidade até poder transformar o comportamento do ser no grupo cujos aspectos do inconsciente se fazem presentes na consciência (ELIAS, 2006; FREUD, 1926).

Para o desenvolvimento da pesquisa, adotamos como metodologia o modelo qualitativo, com base nos objetivos elencados, e nos apoiamos nas concepções da teoria sociológica processual de Norbert Elias, para ler os fenômenos sociológicos.

Nosso trabalho baseia-se em uma lógica de interdependência, segundo a qual o sujeito, a ciência e as representações sociais não se apresentam de forma desarticulada, mas dentro de um mesmo processo sociológico, que ocorre simultaneamente ao processo de individualização que se

dá mediante a civilização. Assim, ao propor ler as concepções dos professores acerca do saber psicológico no encaminhamento dos alunos ao Serviço de Psicologia, tomamos como base o método processual e figuracional de Elias. Para tanto, optamos por fazer um estudo de caso na escola supracitada, com base na realidade das práticas discursivas dos professores acerca do saber psicológico de crianças que são encaminhadas para o Serviço de Psicologia.

Para coletar os dados, empregamos a técnica de observação e a entrevista semiestruturada, objetivando ouvir os discursos dos docentes a respeito da Psicologia. Compreendemos que, no cenário escolar, as concepções sobre os saberes psicológicos não circulam somente no imaginário do professor, mas também em outros atores que fazem parte da escola. Entretanto, devido a questões de recortes de nossa pesquisa, focamos os discursos dos professores que foram selecionados para fazer parte do estudo.

No momento em que os dados foram coletados, a escola contava com vinte e seis professores. Como essa quantidade de docentes era muito elevada para a coleta de cunho qualitativo, fizemos um recorte para a entrevista a partir dos registros da psicóloga da instituição, que tinha um caderno com informações de todos os atendimentos realizados com as crianças naquele ano letivo. Tal seleção ocorreu no dia 21 de novembro de 2018, e os registros apontavam que, até aquela data, haviam sido feitos 65 atendimentos, que, nem sempre, são solicitados pelos professores. Essas solicitações podem ser feitas por outros profissionais que atuam na escola, pelos familiares, pelos próprios alunos, entre outras pessoas.

A partir da análise das informações obtidas pelos registros da psicóloga da escola, optamos por fazer um recorte para a coleta de dados utilizando a entrevista semiestruturada com os professores que mais procuraram o Serviço da Psicologia na instituição. Para isso, selecionamos cinco professores: P1¹² (pré II), P2 (2º ano), P3 (1ºano), P4 (5ºano) e P5 (pré I). Dos 65 atendimentos realizados, 33 foram realizados por uma demanda do professor. Essas solicitações representam 50,76%. Consideramos esse número significativo, na medida em que aponta para a importância do professor no ato de encaminhar a criança.

Diante de tal constatação, entendemos, a partir das contribuições de Gil (1994), que a entrevista semiestruturada apresenta certo grau de estruturação, já que se orienta por uma relação com os pontos de interesse do entrevistador ao longo da entrevista, que faz poucas perguntas, deixa o entrevistado falar livremente e retorna aos pontos que objetiva a partir da forma como as falas vão sendo colocadas.

¹² Os símbolos P1, P2, P3, P4 e P5 foram atribuídos para identificar as falas dos docentes cujos nomes foram omitidos.

Depois de coletar os dados por meio das entrevistas, transcrevemos todas as falas e fizemos uma análise que visava sistematizar esses dados partindo das categorias eliasianas de poder, figuração e interdependência. Outra metodologia que empregamos para coletar os dados foi a observação, o critério para os dados obtidos nesse tipo de coleta, foi fazer uma seleção a partir dos quais haviam uma demanda explícita ao fazer do profissional da Psicologia. Para proceder às observações, visitamos a escola durante quatro dias, no período da tarde, às quartas-feiras, entre os meses de novembro e dezembro de 2018. A seleção das datas se deu devido ao tempo que restava do ano letivo depois que nossa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética. Tais observações foram realizadas nas seguintes datas: 28/11/2018, 05/12/2018, 12/12/2018 e 19/12/2019.

Optamos por ficar na sala da equipe pedagógica, observando o comportamento dos professores que solicitam à psicóloga da escola alguma intervenção com os alunos. Entretanto as observações também foram feitas quando não estava na sala, pois, em algumas vezes, ela estava sendo utilizada, e alguns dados foram coletados. Todavia, de modo geral, as observações foram realizadas na sala supracitada.

Nosso foco no discurso dos professores visa às concepções de Psicologia no cenário da Educação. Isso se justifica porque compreendemos que são eles os profissionais que mais encaminham a criança ao Serviço de Psicologia, razão por que não podemos desconsiderar seus discursos no encaminhamento para esse serviço.

Ao optar pelo método eliasiano, definimos alguns dos conceitos propostos por Norbert Elias em seu método de investigação. Assim, decidimos trabalhar com as seguintes categorias: poder, interdependência e figuração.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 PARA ALÉM DO SABER: O INOMINAVÉL NAS PRÁTICAS DOCENTES

A terapia literária consiste em desarrumar a linguagem a ponto que ela expresse nossos mais fundos desejos.
Manoel de Barros

Neste capítulo, trazemos as narrativas dos docentes relacionando-as à teoria. Os dados foram coletados por meio da entrevista semiestruturada e da observação participante. Optamos por apresentar esses dados juntos, por isso não separamos as entrevistas das observações, para a organização do dados coletados elegemos as seguintes categorias eliasianas: poder, figuração e interdependência.

O primeiro dia de observação na escola coincidiu com o dia em que a profissional da Psicologia não estava na escola devido a uma reunião de que precisou participar fora, mas a serviço da instituição. Assim que chegamos, não pudemos entrar na sala porque ela estava em reunião com alguns pais. Logo em seguida, a diretora nos solicitou que falasse com os pais de uma criança que fazia parte daquela instituição. Esse caso deixava toda a equipe pedagógica agitada, porque se tratava de uma criança que há dois anos praticava “sexo” na escola com dois coleguinhas da mesma sala. Isso só foi descoberto porque uma moradora do prédio vizinho da escola viu, da janela de seu apartamento, os alunos fazendo essa prática no beco da instituição.

A diretora nos chamou, pois já haviam sido feitas algumas intervenções com a aluna, cujo comportamento não mudou, e foi indicado que ela passasse por um processo de psicoterapia, porque, segundo a equipe, era ela quem provocava os meninos, chamando-os para participar das práticas sexuais, e encurtava a roupa, dobrava o short até ficar bem curtinho e ia para a escola com maquiagens típicas de pessoas adultas.

Além da psicoterapia, a escola sugeriu aos pais da criança que a proibissem de usar coisas do tipo, que aflorassem a sexualidade, como adereços que remetessem a aspectos de mulher, mas, mesmo assim, a criança insistia em “provocar”. Segundo relatos da atual professora, apesar de todas as medidas tomadas pela escola e pela família, a criança pega um pirulito e fica fazendo gestos e olhares que provocam os meninos na sala.

Os pais, em contrapartida, aceitavam as orientações da equipe sem questionar, entretanto o comportamento da criança insistia. Elas já haviam colocado no Balé, para ela gastar energia de outro modo, punido com castigos e a levavam para a terapia, cujos efeitos ainda não haviam aparecido.

Diante desse caso, a família e a escola começaram uma verdadeira investigação na tentativa de achar o que teria possibilitado a construção desse comportamento. Segundo a equipe, essa prática começou porque a mãe da criança trabalhava fora de casa, e ela ficava sob os cuidados de terceiros, que foram os responsáveis por apresentar vídeos com conteúdos pornográficos na internet. A prática sexual colocou a escola para investigar na família a hipótese de que a criança tivesse sofrido algum tipo de abuso sexual, pois a mãe havia se separado recentemente e, em pouco tempo, já se relacionava com outra pessoa. O pai da criança, considerado pela equipe como um ótimo companheiro e excelente pai, estava sofrendo muito por causa das mudanças na conjuntura familiar. O comportamento da criança na escola fez com que a mãe saísse do emprego para cuidar dela integralmente.

Angustiados por causa do comportamento da filha, os pais fizeram um plano de saúde para que ela fosse acompanhada na psicoterapia. Indicamos alguns nomes de profissionais que atendiam por esse plano e que, de algum modo, poderiam dar continuidade à terapia pelo plano de saúde que a criança tinha sem que houvesse rupturas no processo terapêutico, já que, até então, ela havia começado várias vezes o processo de psicoterapia, que foi interrompido devido à mudança da clínica onde os pais procuraram os serviços.

Quando os pais das crianças saíram, fizemos duas perguntas à equipe pedagógica. A primeira consistia em saber por que só a menina foi encaminhada para a psicoterapia, já que as práticas sexuais não aconteciam de forma isolada, pois havia dois meninos envolvidos. Além disso, esses eventos não aconteciam de forma aleatória com qualquer aluno(a) da escola, havia uma seleção para que acontecessem. A segunda questão foi sobre se esse comportamento acontecia repetidas vezes na escola e o que faz isso se repetir nesse espaço, já que os pais garantiam que, em casa, ela não apresentava as mesmas práticas, levando em consideração que esse comportamento da criança aconteceu repetidas vezes na escola nos últimos dois anos.

A primeira questão foi respondida de forma indireta pela equipe pedagógica, cujos discursos produzidos sobre esse relato deixaram claro que o motivo de a criança ser encaminhada não era somente por ter cometido uma prática sexual na escola, porque a regra não era sobre as crianças não poderem ter práticas sexuais, mas que havia uma distinção nas formas de controlar a sexualidade das meninas e dos meninos, pois, se a coerção era claramente mais incisiva na menina do que nos meninos que estavam envolvidos no ato, se fosse somente por causa do comportamento sexual, todas as crianças que estavam envolvidas seriam encaminhadas para a Psicoterapia. Porém esse encaminhamento revela que as práticas sexuais são proibidas para as meninas, pois os meninos eram considerados como “os caras”, e a menina é que precisaria se tratar, porque “tinha problemas

psicológicos”, mudar de turno e, talvez, mudar de escola, porque era considerada como a que não deixava os meninos quietos.

Esse encaminhamento deixa claro que há um tipo de criança que precisa ser encaminhada - a que é considerada como descontrolada. Esse ato aponta para concepções culturais em torno de um ideal de ser mulher em que tanto a mãe quanto a filha são consideradas como as que provocam o mal-estar nos meninos. Esses discursos indicam o lugar periférico que foi construído sócio-historicamente, e a mulher é considerada uma espécie de vilã. Nesse sentido, a escola acaba reproduzindo essas concepções que não levam em consideração o saber da criança sobre esse comportamento, por meio das questões que ecoam delas mesmas. Na resposta da segunda questão, a equipe disse que esse é um problema da criança, e não, da escola.

Esse exemplo aponta para algo que é caro ao campo dos estudos culturais, que diz respeito ao lugar periférico que alguns ocupam nas transmissões das normas que são estabelecidas pela cultura. Isso significa pensar na relação marginal daqueles que se encontram colonizados. Esse campo visa problematizar a dimensão de poder que se estabelece entre os grupos dominantes e os dominados, considerando a capacidade daquele que se encontra dominado de resistir ao processo de dominação. Nesse sentido, a criança apresenta aspectos da resistência ao processo ao qual é submetida.

Para além dos aspectos que se relacionam ao poder, temos as contribuições da teoria de Freud diz respeito à problematização acerca da sexualidade na infância, fato que é tão bem anunciado nesse exemplo. Segundo Freud (1905), as práticas masturbatórias são comuns na infância, pois as crianças manifestam a sexualidade de diversas formas. Esse exemplo indica a dimensão inconsciente no cenário da educação, cujas concepções de infância ainda estão atreladas à imagem da criança santificada, como o menino Jesus, e os profissionais repetem os discursos vigentes que expressam um tabu sobre a sexualidade infantil e a feminina. Ao nomear essa situação como um caso muito difícil, a escola tem se impossibilitado de se questionar acerca da participação da escola na queixa que estabelece.

Não estamos dizendo que essa criança não precisa ser acompanhada, apenas colocamos uma questão que aparece como insuportável para a escola, que impossibilita uma reflexão que não recaia em um padrão individualizante do aluno e que leve em consideração as relações de interdependência que existem entre o eu (aluno) e o grupo (a família e os que compõem a escola).

Assim, entendemos que a criança que foi encaminhada nesse contexto reproduz um ideal da cultura em que a criança figura como a que não se pode controlar. Nesse âmbito, a Psicologia é representada como um saber que controla a infância e que está para além do processo de ensino e aprendizagem, mas que implica controlar o corpo e as emoções. Essa figuração não aparece apenas

na observação, pois ganha novas roupagens nas entrevistas dos professores, que descrevem algumas crianças como trabalhosas, em que a falta de controle aparece no corpo que não pode ser civilizado como os demais, e que esses sujeitos acabam sendo estigmatizados como os que apresentam algo patológico.

Esses relatos apontam para o processo coercitivo que se estabelece na civilização entre o eu e o grupo, cujos comportamentos vão sendo regulados com base nos padrões que são estabelecidos culturalmente até que o sujeito seja capaz de se autorregular. Sobre esse dado, obtido por meio da observação, há algo de insuportável na constatação dos adultos de que as crianças apresentam práticas sexuais, pois, quando esses atos são revelados, há uma repressão, pois admitir que a criança apresenta diversas formas de satisfações pulsionais vai de encontro ao ideal construído na cultura que a representa como um ser angelical, portanto, uma posição mais passiva. Segue o relato da professora acerca de uma criança de cinco anos de idade.

No primeiro ano que eu entrei aqui, foi o ano que mais me chamou a atenção, eu tinha um, assim que ele chegou eu percebi que ele não era normal, mas foi um entrave. Um entrave com a mãe, para a família poder entender que ele não era normal, assim ele tinha uma deficiência a gente precisava descobrir qual era [...] ele andava de quatro pés, comia lixo, roncava, mexia com os colegas, mas não falava, era por gestos, o máximo que ele falava era papai e mamãe e titia [...] fazia cocô na roupa, fazia xixi na roupa, então não precisava assim ter um olhar tão aguçado para perceber que ele tinha alguma coisa (P1).

Uma das dificuldades do processo de escolarização dessa criança era o fato de sua mãe considerar que não havia nenhum problema com ela, apesar de suas atividades serem feitas pela mãe. A professora disse que foi necessário fazer um trabalho com essa mãe para que ela conseguisse se lembrar de que, no parto da criança, houve falta de oxigênio, e isso pode ter gerado implicações neurológicas. Porém, depois de feito o diagnóstico, a criança recebeu uma aposentadoria e não frequentou mais a escola. Esse exemplo demonstra que o processo civilizador só é possível com um aparato biológico, para que os seres humanos possam estabelecer as relações necessárias, e uma dificuldade orgânica, apesar de a professora localizar a Psicologia a partir de um viés da Neurologia, mesmo que, nas questões da entrevista, estivesse claro o campo de saber a ser pesquisado. Entretanto, essa narrativa deixou evidente o aspecto da fantasia que se apresenta nas relações de interdependência entre adultos e crianças. Entendemos que esses aspectos, presentes na vida psíquica dos pais, não podem ser dissociados do processo de escolarização da criança. Em outras entrevistas, observamos características em que há um impasse entre a escola e a família (ELIAS, 2010).

Inferimos que os aspectos da fantasia dos pais em relação aos seus filhos não causam impasse apenas para os pais, mas também para os professores. Essa dificuldade é relatada por outros professores sobre suas práticas com as crianças que apresentam alguma diferença, e a escola precisa de um laudo para que ela seja acompanhada por um cuidador. Assim, a fantasia presente nas relações entre os seres humanos também está presente na forma como o professor se relaciona com as crianças em sala de aula, diretamente articulada com as marcas de sua infância.

Ao trazer essas narrativas obtidas das observações e das entrevistas, entendemos que a Psicologia, no espaço da escola, não pode ser dissociada de uma lógica processual, como sugere Nobert Elias em sua Sociologia, em que as relações de interdependência entre os seres humanos possibilitarão a formação de figuração entre eles.

Nos exemplos acima citados, a Psicologia faz parte das atuais práticas pedagógicas, e os discursos desse campo de saber podem contribuir com os processos de ensino e aprendizagem. Entretanto, muitas vezes, as demandas feitas à Psicologia apontam para um processo de individualização excessiva, em que o sintoma do aluno acaba sendo dissociado das produções culturais que fazem parte dos discursos da própria instituição, e a Psicologia é confundida com outros campos do saber, como a Neurologia.

Assim, no discurso dos professores, a Psicologia se configura como uma prática da infância que será associada ao controle das que são consideradas incontroláveis, seja por questões relativas à sexualidade, à agressividade e às deficiências. Quando analisamos os dados coletados, vimos que todos os professores entendiam que a Psicologia, em sua prática, é voltada para as crianças que eles consideravam como especiais, sobretudo as que eram diagnosticadas com transtorno do espectro autista (TEA). Segue o relato da professora:

Hoje eu tenho cerca de nove alunos com dificuldades de aprendizagem, dentre eles, eu tenho um com PC (paralisia cerebral), tenho um autista, com síndrome de Asperger, eu tenho uma esquizofrênica, eu tenho um surdo mudo, eu tenho disléxico com laudo, cinco disléxico com laudo. É um desafio (P4).

Na escola, o saber psicológico apresenta uma configuração que denuncia as marcas do próprio processo de inserção da Psicologia no cenário da Educação brasileira, que aponta para um controle que visa adaptar a criança às demandas impostas pelo processo de escolarização, em que a infância é entendida a partir de uma lógica de menos, em que se repousa a lógica de dominação em que o saber se localiza no adulto e que ganha novas configurações a partir do saber científico. Porém a nomeação desses alunos a partir de ideais científicos que denunciam o mal-estar do nosso tempo produz sintomas que precisam ser controlados pela Psicologia. Esse saber se configura como

uma prática de controle em que as crianças e as famílias serão entendidas como doentes e não conseguiram ser civilizadas.

Essa configuração não só anuncia as representações que são estabelecidas com as novas formas de ler a infância, como também as modificações em torno das relações de poder, nos diversos níveis em que ocorrem. A partir das contribuições de Elias, compreendemos que o poder é relacional e não se porta como um objeto, mas é construído nas relações de interdependência que são estabelecidas entre os seres humanos, que não deve ser entendido de forma estática, mas em um processo que é dinâmico.

Sobre esse aspecto dinâmico, a obra de Norbert Elias nos possibilita pensar sobre a relação de resistência que se apresenta em um processo de cientificação da infância nos espaços pedagógicos. Esse processo ocorre de forma interdependente entre os seres humanos que dele fazem parte. Essas transformações apontam para a importância da relação entre a cultura e a formação das subjetividades das quais a Pedagogia não fica de fora, pois ganha uma dimensão de cuidado de si para além de uma transmissão de conteúdos pedagógicos em torno da infância que possibilitam a construção da subjetividade. Isso se justifica porque as identidades são construídas pela e na cultura, e a escola é uma peça fundamental na construção do conhecimento a respeito da criança.

Segundo Elias (2010), a partir dos Séculos XIV e XVI, a criança passou a ser representada como algo que se diferenciava dos adultos. Essa constatação promoveu uma modificação na forma como o poder se estabelece em torno do cuidado com a infância, que começou a ser percebida na Idade Média, quando o saber era transmitido por meio de uma relação direta da criança com os seus familiares. Só a partir da Idade Moderna foi que essas mudanças passaram a se estabelecer de outro modo, com para novas formas de controlar a transmissão do saber, que não estava centralizado somente na figura da família e se mais fragmentou em outros lugares de dominação, como a escola e o Estado. Tais alterações não são feitas somente mudando a percepção da infância, mas também os meios de produção, ou seja, as relações entre os seres humanos se articulam com as configurações que são estabelecidas em nível social.

Quando um professor solicita os serviços da Psicologia, seja para fazer uma avaliação, quer seja para modificar suas práticas pedagógicas, essa demanda indica uma nova configuração de poder, em que o saber do professor não se configura mais como em outros momentos da civilização, pois se encontrava de forma mais centralizada.

E é bem complicado, hoje não é tão fácil ser professor como antigamente, que até nossa mãe, nossa tia, qualquer pessoa poderia substituir o papel do professor, a relação que o professor estabelecia com o aluno era garantida por um outro tipo de configuração em que as singularidades da criança não eram levadas em

consideração como temos na atualidade em que o poder estava posto a partir de uma lógica de autoridade (P4).

Assim entendemos que as configurações sociais das sociedades da atualidade sobre o poder são bem mais complexas do que as relações existentes nas sociedades em estágios civilizatórios anteriores, pois essas configurações requerem uma quantidade maior de relações de interdependência. Isso pode ser percebido na criança da escola que pesquisamos, que se relaciona com o professor, com diversos profissionais, com a família e com outros profissionais que podem auxiliar o processo pedagógico que se localiza fora da escola.

O aumento do número das relações de interdependência modifica as configurações em torno do poder que fica mais descentralizado, mas aumenta as formas de controlar as crianças que se encontram no atual estágio civilizador, que visa a um controle de si bem maior do que nas sociedades pré-científicas.

Assim, por serem mais complexas, as sociedades exigem um alto grau de previsão e de autocontrole dos seres humanos. Para Elias (2010), as crianças vão se tornando adultas a partir um longo processo civilizador, por meio dos processos de socialização e individualização que acontecem nas interações sociais entre os seres humanos. Tais padrões civilizatórios variam de acordo ao desenvolvimento dos modelos sociais a que as crianças estão inseridas.

Nesse sentido, a fala de P4 indica uma resistência do docente que, ao ter uma nova configuração de poder, o qual se encontra mais descentralizado, e solicitar o saber da Psicologia, tenta restituir o poder que já não se organiza da forma como era em outro estágio civilizatório. Essas modificações dizem respeito à forma como as sociedades se configuram.

Nas sociedades que se organizam a partir de um modelo de produção industrial, haverá novas configurações de poder de forma descentralizada. Elias (2010), ao tecer considerações sobre a civilização dos pais e a forma como ela influencia as crianças, assevera que esses problemas não são somente dos pais, porque também podem servir para explicar a relação de interdependência que existe em outros grupos responsáveis pelo cuidado das crianças, como no caso de nossa pesquisa, que foca os professores. Assim, a relação de interdependência que os adultos estabelecem com a criança é uma relação de dominação, mas que apresenta modificações, pois as configurações estão relacionadas à forma como o poder se estabelece

Esse processo de dominação, que é inerente à civilização humana, é um processo de aquisição dos códigos necessários para a sobrevivência futura. Entendemos que os seres humanos se civilizam a partir de uma predisposição biológica, juntamente com as interações sociais que possibilitam inscrever a criança no universo simbólico. As crianças que não conseguem apreender

esse código de linguagem, que será a base para a interação entre os seres humanos, e que não conseguem se encaixar nos padrões civilizatórios de sua época, serão consideradas doentes. Essa pode ser uma contribuição eliasiana para se pensar em um dos dados encontrados em nossa pesquisa de que há uma demanda excessiva de laudos para as crianças que não conseguem obter a mesma relação com o saber como a maioria dos alunos que conseguem se adaptar aos padrões civilizatórios.

Esse fato pode ser constatado na fala da professora, que faz um relato sobre uma de suas alunas:

Desde o pré I, que ela teve umas convulsões que acarretou eu acho, mudou um pouquinho o comportamento e hoje ela tem um comportamento, ela cospe, ela olha para você de forma que eu me assusto da forma que ela me olha. Ela olha assim, com um olhar de muito desprezo, sei lá, um olhar esquisito. Que as vezes eu digo meu Deus, eu repreendo sabe! Porque o olhar dela é muito estranho. Eu acho... é tipo pelo que eu estudei pouquinho, é uma esquizofrenia, alguma coisa assim que ela tem, mas é uma coisa assim que a família não ajuda, então assim [...] ela não acompanha a turma, ela não faz nada, ela passa a tarde todinha dando trabalho, não para [...] não para sentada, eu dou as atividades ela rasga e joga fora, eu dou o caderno dela, o caderno dela é quase sem folha, a tira rasga avião e fica jogando, ela agita a sala inteira, porque a turma já é agitada e com ela fica mais ainda (P3)”.

Se esse recorte da fala da P3 indica a diferença que marca o corpo da criança e a forma como ela se relaciona com as pulsões, entendemos, com base nas contribuições de Elias e de Freud, que a civilização é um processo educativo que visa a uma relação do sujeito com as pulsões que tenham em vista a sublimação, ou seja, um processo coercitivo que formata a relação dos seres humanos com os objetos a partir dos padrões que são estabelecidos culturalmente.

A relação que uma criança estabelece com o saber é uma relação pulsional, em que o saber pode ser entendido como um objeto exterior ao sujeito. Essa fala demonstra que o docente tenta localizar o mal-estar que sente acerca do aluno que não se pode controlar com um argumento naturalista, que considera os problemas no processo de ensino e aprendizagem sob um viés patologizante, e o mal-estar do professor fica silenciado no diagnóstico do aluno.

No exemplo dado do recorte da fala da professora, existem dois fatos importantes que precisam ser apontados: o mal-estar da professora diante da aluna, que ela fica com medo do olhar estranho, mas o fato de a professora “repreender” o olhar indica certa confusão em torno do saber psicológico. Ela utiliza os saberes mágico-míticos que sinalizam o saber religioso segundo o qual a criança é associada à figura de demônio. Essa narrativa mostra a dimensão processual, em que o conhecimento passa a ser configurado de uma nova forma em que ele passa a estar de forma mais descentralizada dos saberes da Igreja e se direciona para o domínio da ciência.

Elias (1994) tece algumas considerações sobre as relações existentes entre o poder e o conhecimento, que irão contribuir para que o processo civilizador ocorra. O processo civilizador humano acontece de forma simultânea a partir de dois processos que acontecem de forma conjunta - a Psicogênese e a Sociogênese. Se a Psicologia é um saber possível para a educação na atualidade, as transformações sociais que aconteceram em nível macro e micro possibilitaram a inserção desse campo de saber e valorizam o processo de individualização. Assim, entendemos que a Sociogênese e a Psicogênese acontecem de forma simultânea e indissociável.

Os dados coletados nos levaram a entender que, de acordo com todos os professores pesquisados, na escola que pesquisamos, a Psicologia é uma ciência que possibilita um controle das crianças especiais ou das que são consideradas com transtornos que não podem ser controlados. Esse achado aponta para a dimensão de controle da infância a partir de um ideal da racionalidade (LAURENT, 2007) (MILLER; MILNER, 2006).

Se, no atual estágio civilizatório, aumenta a exigência da racionalidade, que aponta para um maior uso do conhecimento científico que visa o controle dos corpos, Elias assevera que o processo civilizador acontece de forma simultânea ao processo descivilizatório. Nas sociedades que se organizavam de forma pré-científica, há mais visibilidade da relação dos seres humanos com o pensamento que se organiza de forma mágico-mítica, que leva em consideração a fantasia. Essas sociedades se diferenciam do modo de organização que temos na atualidade com mais relação com a racionalidade que visa ao saber científico.

Ressalte-se, entretanto, que, nas sociedades que se organizam a partir do conhecimento que leva em consideração os ideais científicos, existem características de antigos estágios civilizatórios. Essa assertiva explica a narrativa da P3, que associa o olhar da aluna a algo estranho, que ela precisa repreender. Isso deixa claro que há uma relação com o saber mágico-mítico, que se estabelece de forma simultânea ao saber científico.

Essa lógica processual, em que os processos civilizatórios e incivilizatórios ocorrem de forma simultânea, também acontece individualmente com as crianças até se tornarem adultas. Esse aspecto processual e dinâmico é o ponto de aproximação da teoria eliasiana com a freudiana, em que o processo civilizador implica a regulação das pulsões.

A teoria freudiana problematiza a infância a partir de uma perspectiva psicossexual, que leva em consideração as satisfações pulsionais entre o sujeito e os objetos que se localizam fora dele. Sob essa perspectiva, que leva em consideração o uso dos objetos, é que se estabelece a relação do sujeito com o controle das pulsões, o que irá deixar marcas na vida psíquica infantil que irão ecoar nas formas de satisfação pulsional quando ele se encontrar na fase adulta.

Assim, para Freud, as marcas produzidas na infância na relação do sujeito com as pulsões e os objetos de satisfação serão a base para explicar a origem da neurose. Essas marcas, que têm um aspecto da fantasia infantil, podem ser localizadas nas falas dos professores quando falam de suas relações com os professores quando eram crianças e que produziram efeitos, inclusive, na escolha profissional. Freud concebe que a relação do sujeito com o saber é uma relação de satisfação pulsional, que consiste na sublimação (FREUD, 1905).

Entendemos que essa influência dos professores na vida do aluno se dá porque essa relação de transferência atualiza as relações entre as crianças e seus pais (FREUD, 1914). Entretanto, as relações de transferência entre alunos e professores também são de interdependência, pois eles produzem configurações entre si.

A P2 disse que sua escolha profissional estava diretamente relacionada a sua admiração por uma professora que marcou sua vida e que era muito amorosa. Esse traço afetivo produz efeitos na infância que ela considera difícil devido ao abandono dos pais. Mesmo sendo a sexta filha de uma prole de dez, ela foi a única criada pelos avós. Esse fato se justifica porque ela nasceu com uma doença. O encontro com essa professora possibilitou a representação de que a sala de aula era um lugar de afeto. Segue o relato:

Ela era muito dedicada, assim além de ser professora ela era amiga, era muito participativa na vida, assim conversava muito com a gente, então ela foi assim uma professora maravilhosa, muito amiga. Então na minha infância que foi uma infância difícil, aí me apeguei muito a ela na questão do amor, né! [...] Ela era muito amorosa, então isso fez com que eu despertasse para a questão do amor ser professora me espelhando nela (P2).

Essa relação afetiva não só irá marcar sua vida infantil, como também a forma como a professora lida com os alunos em sala de aula.

Mas com relação assim se descobrir mais como professora como profissional pois eu estava em sala de aula que é diferente da administração me realizar como profissional inclusive aqui principalmente que tem muitas crianças especiais, eu me identifico muito com elas [...] tem uma diferença grande em sala de aula né! Porque em sala de aula você tem aquele vínculo afetivo mesmo (P2)

De modo semelhante, a P4 fala de sua escolha profissional:

Na verdade eu acho que desde criança né! Eu tinha o dom, na verdade eu sempre quis desde criança ser professora, então eu tinha uma professora que o nome dela é Regiane Amorim, ela ainda atua enquanto professora e atua com uma colega minha do município, foi minha professora aqui nessa escola por sinal, eu achava assim muito lindo o jeito dela ser professora e ela era muito afetiva, ela usava de uma

didática de uma metodologia muito é lúdica. Ela na época era a minha professora de ciências sociais, inclusive até hoje eu sou apaixonada por ela marcou muito de forma positiva a minha vida e no meu TCC uma das homenagens que eu fiz foi a essa professora. Regiane Amorim, eu coloquei aquilo na minha cabeça eu queria ser professora eu me inspirei nela (P4)

Nesse mesmo sentido, encontramos este relato sobre a escolha profissional da P5:

Eu lembro que quando eu era aluna do curso de administração aqui na Federal, de administração de empresa, eu passava assim no corredor e Da Luz era uma professora que já morreu, ela foi freira e depois ela deixou, mas aquele jeitinho de Freira, eu passava e Da Luz dizia: Faça educação infantil, então quando eu fui escolher [...] mas ela era muito amorosa, então toda vez ela Da Luz dizia, porque ela sabia que eu fazia Administração e Pedagogia (P5).

Nessa dimensão de interdependência entre alunos e professores, entendemos que esse vínculo se confirma a partir de uma lógica que não pode ser apreendida no campo da racionalidade, mas que diz respeito ao inconsciente do professor. Esses jogos de representações irão formatar a escolha profissional, em que fica claro que o vínculo que o professor estabelece em sala de aula com os alunos irá possibilitar a transmissão de um conteúdo e de um saber que configura a percepção de si e como eles entenderão os conteúdos.

Nesse sentido, a relação do professor com suas marcas infantis também irá configurar o uso dos conhecimentos científicos, considerando seu inconsciente, no processo de aquisição do saber, que não se restringe às relações entre os seres humanos, porque também produz efeitos na forma como irão se apropriar do saber psicológico. Ao perguntar à P2 como a Psicologia contribui com sua prática, observamos que ela articula o saber psicológico a situações que levam em consideração a emoção. Sua narrativa apresenta alguns equívocos, pois, ao nomear o saber da Psicologia, ela o confunde com Psicopedagogia. Além disso, dava as respostas com um tempo de pausa.

Mulher... a Psicologia ... assim a gente aprendeu muito a lidar com o outro, respeitar opiniões. É tanto que o meu sonho era ser psicóloga. Só que eu não tive assim a oportunidade de fazer logo, então eu fiz Pedagogia, para depois fazer Psicopedagogia, aí eu fui fazer a formação do educador para a escola. **Pesquisadora: Então a senhora tem uma pós em Psicopedagogia?* Não, não tenho em formação do educador... mas eu ainda pretendo fazer Psicologia eu amo. [...] mulher (pausa e risos) no momento eu não me lembro não, mas a gente estudou muito Vigostky, falava da Psicologia da alta (...) foram muitos que a gente estudou e foi se apropriando para a nossa prática e ainda continua né! Para cada dia ir estudando mais para colocar em prática em sala de aula porque a prática é diferente da teoria e muito diferente e como é... [...] *Pesquisadora: O que a senhora tem*

* Optamos por deixar a fala da entrevistada junto com as questões feitas pela pesquisadora, pois, se a retirássemos, o sentido do texto ficaria prejudicado. Para diferenciar suas falas, no momento da leitura, destacamos em itálico a fala da pesquisadora.

pesquisado disso da Psicologia na prática pedagógica? Porque assim ... além de você estar em sala de aula o professor ao mesmo tempo é tudo, você é um pai, um psicólogo, você é mãe, você é tudo aí né... a gente tem alunos com n's dificuldades e chega aquele momento que você vai ter que parar tudo para atender ele (P2).

É importante ressaltar que, por mais que a Psicologia e a Psicopedagogia dialoguem, não são sinônimos. A P2 não compreende a especificidade do fazer psicológico, que atribui ao fazer pedagógico a lógica de um faz de tudo um pouco, em que a Psicologia aparece envolta em uma mística que pouco define as especificidades do campo. Esses equívocos também estiveram presentes na forma como essa docente compreende a Psicologia, ao associar esse campo de saber científico a outros saberes, incluindo os religiosos, que fazem parte de sua vida pessoal. Segue o relato:

Eu estudei sete Psicologias fora as da Administração, que é Psicologia do Trabalho, Psicologia Social, Psicologia. Mas eu achei bom porque tinha sete, tem Psicologia da aprendizagem, Psicologia do desenvolvimento, você vê todas as doenças das crianças, a Biologia da Higiene Infantil é na época trazendo aquilo para hoje a única que eu achei mais que deixou assim a desejar era quando as crianças com deficiência na época, mas tudo se explica. [...] E segundo que assim na época em que o Banco do Estado foi fechado que a UEPB passou muito tempo em greve. Essas coisas muito influenciaram, sabe! Você pagar, eu pagava pensionato quase o semestre todo e mal passava aqui em greve, mas assim eu ainda me lembro das aulas e assim no caso eu costumo ainda estudar por exemplo um doutor. Ô Lígia como é o nome do doutor que fala da Neuro (...) que é ele e a mulher, que a gente estuda pelo Facebook? É um médico que ele estar fazendo um doutorado lá na USP aí ele é Neuro, e a esposa dele é psicopedagoga, então eu assisto eles no... então eu assisto aula online pelo Facebook com ele, então traz de como você tratar uma criança com transtorno como o TOD transtorno obsessivo desafiador, criança com dislexia, então geralmente no domingo eu ponho as aulas ao vivo (P5).

Essas narrativas apresentam algumas ambiguidades quanto à compreensão da especificidade do saber psicológico, que é confundido com outros campos de saber, como no caso acima, com a Neurologia, que faz parte da Medicina, e a Biologia, para a Higiene Infantil. Além dos equívocos referentes ao saber médico, outras falas apresentaram equívocos em relação a outros campos do saber. Entretanto essa aproximação do saber médico aponta para a própria construção do saber psicológico que, historicamente, tem uma relação e foi fundado a partir de uma ramificação desse campo de saber.

De modo semelhante, temos a narrativa da P3, que, ao ser questionada sobre os teóricos da Psicologia que contribuíram com sua formação, como pedagoga, falou: *“De Psicologia não, de psicólogo não tenho em mente nenhum não. Da pedagogia eu sei alguns Vygotsky, Piaget, Paulo Freire, isso tudo a gente estudou profundo, agora da Psicologia eu não tô em mente agora”* (P3).

Essa fala não é clara no que diz respeito à especificidade dos teóricos da Psicologia que podem contribuir com o campo da Pedagogia. Os autores citados, como Vygostky e Piaget, pertencem ao campo teórico da Psicologia, e o Paulo Freire, ao campo da Pedagogia. Entretanto, na narrativa da professora, todos eles fazem parte da Pedagogia.

A P5 apresenta um ponto de vista que traz para a cena um equívoco entre os campos científicos e compreende a Psicologia como um saber místico da doutrina espírita, como mostra este relato:

A Psicologia eu não tenho mas assim ... mas eu leio muito sobre. Até porque os livros tem uma série de Joana de Angelis. O que eu dei para Luciana agora foi conflitos existenciais. Meu Deus! Eu já li esse livro, já estudei, mas o que ele tá passando olhe isso aqui pode passar para você e auxiliar alguém, né! Na realidade eu dei uma folheada para vê se eu... ela trabalha a origem, as causas e a terapêutica” “Como Joana de Angelis trabalha a Psicologia transpessoal né! Já tem algumas linhas agora. Já tem aqui mas ela já trabalha a algum tempo a Psicologia transpessoal. Por que o medo? Porque a ansiedade? Sabe...” “Porque as fobias. Trabalha as fobias, alguns transtornos, mas dentro dessa ótica. Ela traz a origem, traz as causas e traz a terapêutica. Mas eles estão sempre enfocando você não é dono de si, não conhece você. Você precisa ir para um profissional para que o profissional vá lhe dando um encaminhamento (P5).

A referência teórica a Joana de Angelis feita pela P5 é uma obra produzida sob a lógica da mediunidade que pertence ao movimento espírita, em que a autora é considerada uma entidade cujos textos são escritos pelo médium espírita Divaldo Franco. Entretanto essas considerações não são fundamentadas em um argumento científico, porque Joana de Angelis não é citada no meio acadêmico, e remetem à dimensão da transmissão do conhecimento que acontece na escola de uma dominação que se iniciou no Brasil, em um processo que se encontrava sob o domínio da Igreja. Nesse sentido, entendemos que essa narrativa indica o próprio processo de cientificação da educação, em que o conhecimento se reconfigura de um domínio da Igreja em direção a um processo que leva em consideração o saber científico. Entretanto, mesmo sob uma lógica científica, algo ecoa dos processos cujas formas de dominar partiam de um ideal religioso.

Pensamos que esses equívocos, além de não evidenciar uma especificidade teórica do campo da Psicologia, constata um alto grau de fantasia presente na prática dos professores. Isso revela a dinâmica da vida psíquica do docente, em que se encontra um alto grau de fantasia, e os aspectos inconscientes são revelados.

Em sua entrevista, a P2 associa a Psicologia à afetividade do seu trabalho, em que as emoções dos alunos são valorizadas, com o objetivo de adaptá-los ao ambiente escolar. A professora mostra essa característica da Psicologia não apenas por entender que não se pode

dissociar emoção de razão, no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, sobretudo daqueles que apresentam algum tipo de transtorno e que são nomeados de especiais, em destaque, os autistas. Entretanto essa associação diz respeito ao que resta da relação que ela estabeleceu com a sua professora, que era muito afetiva.

As práticas pedagógicas que envolvem o saber da Psicologia são associadas a uma lógica de controle do comportamento e das emoções das crianças e apareceram também como dados na narrativa da P3, segundo a qual esse saber não serve apenas de referência para as crianças em sala de aula, mas também para se pensar no controle das famílias às quais elas pertencem. A fala seguinte confirma essa assertiva:

Ah! Com certeza, influência. Influência na aprendizagem porque você tem ali, eu tenho vinte e quatro crianças, cada uma pensa de um jeito, cada uma vem de uma família diferente, histórias tristes, histórias de famílias mais tradicionais mesmo, mas você vê uma demanda grande assim. Você vê o comportamento da criança diferente quando você vai ver o histórico dela, aí você ver por isso que ela reage dessa forma” “Agressividade, palavrão fala muito, você vê que a criança é espelho daquilo que ela aprende em casa, então se ela vê o pai e a mãe fazendo alguma coisa, fazendo, falando alguma coisa, então ela vai repetir lá fora” “Então eu vejo muito isso, eu não procuro tachar a criança o menino é isso ou aquilo. Eu procuro ver a família dele porque eu já vejo que isso vem muito da família, né! É o berço da criança. Então, eu procuro ver o que a família, o que aconteceu. Se o pai dele estar preso, se o pai dele morreu, se ele viu. Já tive tantas histórias estrondosas que eu me assustava. Meu Deus! Eu tenho que parar para pensar o que é que eu vou fazer com essa criança” “Tem uma que viu a mãe morrer no ano passado, então ela tinha um comportamento beeeem... *Pesquisadora: - Como era o comportamento antes da mãe morrer?* P3: - Não, eu já peguei ela já com ela, no ano atrás. Pronto, no ano passado, eu fui professora dela no ano antes ela tinha perdido a mãe dela e ela sempre me dizia¹³ **mãe** / tia eu vi minha mãe morrer. Às vezes, eu procurava mudar de assunto. Não G, vamos fazer a atividade hoje, esquece o que é ruim, a gente tem que esquecer. Então eu procurava sempre (P3).

A narrativa segue, e a professora diz que o fato de a criança falar da mãe não acontecia diversas vezes, nem ela se dirigia aos colegas de sala com o assunto sobre a morte da mãe. O comportamento insuportável da criança talvez esteja localizado no ato falho que a professora cometeu na hora da entrevista, ao substituir seu papel de professora pelo de mãe. Nesse contexto, a Psicologia foi associada à realidade de uma família desestruturada. Porém o insuportável do mal-estar docente, diante de uma criança cuja mãe foi executada em sua frente é lido com uma psicologização que faz uma relação direta entre realidades difíceis, que são entendidas como certeza de traumatismos psíquicos.

¹³ Ato falho: Ato pelo qual o sujeito, a despeito de si mesmo, substitui um projeto ao qual visava deliberadamente (ROUDINESCO, 1998).

Nesse mesmo sentido da narrativa da P3, que estabelece, a partir das ideias da Psicologia, o que é uma família estruturada ou não, temos o discurso da P5. No momento em que estávamos no pátio da escola, em um momento de observação, pois a sala da equipe estava fechada para observação, e a equipe havia saído para o intervalo, P5 olhou para uma das crianças de sua turma e disse: “Hoje ele veio envenenado”. Olhou para mim e disse: “Sente ao lado da Dr. Ela não pode dar injeção. Ela cuida”. Em seguida, a professora perguntou a outra criança: “Onde é que mamãe mora?” Ela respondeu: No céu. E o papai também tá no céu. A professora respondeu com cara de espanto: “Pensei que ele estava preso, mas agora ele tá no céu”. Essa atitude da professora indica que há um ideal em torno da organização familiar, de que a criança que fica órfã de mãe ou a que não tem a figura do pai precisa de um olhar psicológico. A morte da mãe da criança foi descrita pela professora que fazia perguntas à criança, até ela explicar que sua mãe havia virado “estrelinha” quando brincava de cambalhota com ela e seu irmãozinho na cama.

A atitude da professora denota que há algumas situações que são entendidas pelos docentes como mais traumáticas do que outras. Porém, numa perspectiva psicanalítica, o traumatismo só será caracterizado quando for atualizado pelo sujeito. Por mais que algumas situações sejam difíceis, elas não são, necessariamente, traumáticas. Assim, quem considerava o traumatismo não era a criança, mas a professora, ao selecioná-la para falar da morte. Ela já havia sido entrevistada e fazia uma relação entre o saber psicológico e sua prática pedagógica numa realidade de doenças que podiam levar à morte, como o câncer. Nessa associação, ficava evidente que a identidade da professora se confundia com a dos alunos com câncer, pois ela havia sido recém-diagnosticada com uma doença que tinha possibilidade de se transformar em câncer.

Esse comentário da professora demonstra um aspecto de interdependência entre os alunos e os professores e a fantasia dos professores envolvidos nas concepções de uso do saber psicológico, na tentativa de prever o que será traumático ou não para uma criança. Esse dado revela não o que é traumático e que precisa de acompanhamento, mas uma configuração que se estabelece na dinâmica de interdependência entre alunos e professores, em que a criança é encaminhada ao serviço a partir de determinada concepção do que será traumático, que revela o que é o mal-estar do docente. Quando a criança é encaminhada ao Serviço de Psicologia, é entendida, na maioria das vezes, como a que tem “transtornos” ou algum “trauma”. Essas concepções não podem ser distanciadas do ser do professor, pois, como refere Elias (1939), não há um eu sem um nós, e ao nomear o aluno, o professor se revela.

Entretanto, numa perspectiva processual, que leve em consideração a forma como o saber e o fazer psicológico foram introduzidos no Brasil, essa prática foi associada ao controle. Assim, a Psicologia é representada como a que pode contribuir para controlar as emoções, sobretudo para a

disciplina dos corpos que se apresentavam diferente dos demais, ou seja, o aluno ainda é representado sob uma lógica da degeneração.

Na segunda visita, no dia 05 de dezembro de 2018, parte da equipe pedagógica avaliou os alunos que eram acompanhados na sala do AEE para saber se seriam aprovados ou não, pois, apesar dos laudos e dos encaminhamentos necessários para participarem dessa sala, algumas crianças não conseguiram obter os resultados esperados, e as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem insistiam em se manifestar.

Uma das crianças era aluna do quinto ano que havia sido reprovada repetidas vezes, pois não sabiam escrever o nome, portanto, não conseguiu atingir o nível de conhecimento esperado para aquela série. Segundo a equipe, a menina não conseguia se concentrar e ficar em sala de aula, e, movida pela agitação, ia para fora da sala. De acordo com informações da família, ela havia sido diagnosticada com esquizofrenia e tomava a medicação na sala de aula. Era agitada e, às vezes, agressiva. Segundo relatou a equipe, a família não cuidava dela da forma esperada, pois a mãe a deixava solta na rua e, embora a escola tivesse tentado vários contatos, ela não compareceu, e o laudo não foi levado.

No que diz respeito às crianças com dificuldades escolares, comumente os professores solicitavam avaliações de profissionais não só da Psicologia, mas também de outros campos do saber que deem um laudo para esses casos, pois os laudos garantem um acompanhamento do aluno no espaço escolar com a presença do cuidador.

Apesar de a política de inclusão já ter avançado, entendemos que os diagnósticos e os laudos, por si sós, não amenizam a angústia do professor por causa do mal-estar que aparece no ato de educar as crianças que apresentam impasses no processo de educação. Os laudos não garantem um saber-fazer com a diferença porque não dão uma resposta direta ao fazer do professor diante de um diagnóstico, o que compromete o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo a equipe pedagógica, a psicóloga da instituição dizia duvidar do diagnóstico, pois achava que era um caso de histeria. Ao escutar esse relato, questionamos o fato de essa aluna não ter aprendido o próprio nome, o que era um dado relevante. A escola nomeava o problema da aluna a partir do descaso da família – que era muito agitada, e a mãe não ia à escola porque o pai a difamara. Isso não isenta a escola da responsabilidade de pensar em uma forma de potencializar o processo de ensino e aprendizagem do aluno que leve em consideração a possibilidade diagnóstica de um quadro clínico de esquizofrenia.

Também conhecemos o relato a respeito de outra criança que, aos sete anos de idade, foi diagnosticada com quatro de CIDs. Essa nomeação faz referência ao Manual de Classificação de Doenças CID 10. A criança havia sido classificada com F. 71 retardo moderado, F.90 transtornos

hipercinéticos, G.80 paralisa e F.81 transtorno específico de leitura. A equipe pedagógica não concordava com essa avaliação porque, devido aos avanços obtidos no processo de ensino e aprendizagem, não conseguia localizar a criança como portadora do CID F.71.

Segundo a equipe, a criança apresentava alguns problemas familiares com relação ao seu pai que havia sido preso e que a mãe em face do cuidado com o seu filho se encontrava preocupada com a criança no que diz respeito ao seu desenvolvimento, pois a mãe se encontrava sozinha para cuidar da criança, pois a família paterna era envolvida com drogas.

Nesses dois dados sobre o diagnóstico das crianças, observamos o lugar paradoxal em que o conhecimento científico se configura no cenário dessa escola. Ora aceito e, promovendo uma não responsabilização por parte da equipe, ora sendo questionado e não validado pela mesma equipe. Inferimos que, quando o laudo é solicitado pela escola, deve funcionar tão somente para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto os laudos acabam funcionando para legitimar a impossibilidade de o aluno aprender, e ele fica esmagado na patologia. Talvez, por isso, no caso do aluno que apresentava quatro de CIDs, ele conseguiu aprender algo, porque não ficou submetido completamente ao saber médico, e algo fez com que a escola vacilasse em relação à certeza do diagnóstico. O mesmo não aconteceu com a aluna que foi diagnosticada com esquizofrenia, porquanto a posição da equipe não foi capaz de fazer vacilar as certezas.

Devido ao mal-estar do aluno, não podemos desarticular isso das inquietações dos docentes. Assim, traremos do relato do segundo ¹⁴dia de observação. A coordenadora foi chamada para uma das salas de aula, cuja professora estava passando mal e, logo em seguida, chegou à sala da equipe pedagógica chorando e pedindo para voltar para a sala de aula, pois estava bem. A equipe pedagógica comentou que a docente estava com síndrome de pânico como outra professora que, recentemente, havia passado mal na escola e já se encontrava em tratamento.

Alguns minutos depois que a professora havia chegado à sala, sua pressão foi verificada e foi constatado que estava alterada - 18 x 12. A equipe decidiu ligar para o SAMU, notícia que foi recebida pela professora com muito desespero. Ela se agitou e tentou voltar para a sala de aula, mas foi impedida pela equipe. Uma funcionária da cozinha levou uma garapa (mistura de água com açúcar) na tentativa de acalmar a professora, porém se agitou mais ainda, começou a chorar e a gritar, dizendo que um lado do seu rosto estava formigando, o que a desesperou mais ainda. Ela não parava de esfregar as mãos e de gritar e dizia que não queria perder os movimentos, por isso mexia as mãos sem parar. Comecei a conversar com a professora, que disse: “não quero morrer como a

¹⁴ A observação foi realizada no dia 05 de dezembro de 2018.

minha mãe”. A mãe havia morrido há nove anos, de AVC, em seus braços. Ela foi a única filha, de seis irmãos, a presenciar a cena.

A equipe pedagógica solicitou que ela destravasse o celular para avisar aos seus parentes que estava passando mal, mas ela se recusou e ficou mais agitada, pois não queria o filho soubesse o que aconteceu, porque estava viajando, e ela não queria preocupá-lo. Além disso, a professora solicitou várias vezes que o SAMU fosse cancelado, apesar de estar sentindo muita dor de cabeça, tontura e enjoo.

Quando a pressão foi medida outra vez, estava em 21x18. A equipe ficou sabendo que ela havia passado mal na sexta-feira da semana anterior e, ao ser levada para a UPA por uma colega do trabalho, foi diagnosticada com stress, pois apresentava sintomas de dores por todo o corpo. Quando o SAMU chegou, ela disse “já estou bem, já posso voltar para a sala”.

Ao dizer “não quero morrer como a minha mãe”, a professora expressa um mal-estar que aparece no corpo e que a impossibilita de desenvolver suas práticas, ainda que isso seja momentâneo. Entretanto, é preciso questionar o que faz alguém apresentar essas alterações e não querer se submeter a um tratamento. Isso evidencia a relação do docente sua posição infantil.

Ao apresentar esse relato, entendemos que a subjetividade do professor também faz parte do processo de ensino e aprendizagem e produz marcas na identidade não só para ele, mas também para os alunos, porque se encontra, de forma interdependente, nas diversas relações com outros seres humanos, como propõe Elias (2010). Essa característica é encontrada na relação entre alunos e professores, que não se encontram de forma polarizada uns com os outros. Podemos afirmar que, assim como o aluno, o professor também apresenta impasses que denunciam um mal-estar subjetivo. A produção de sintomas está para além de uma compreensão organicista e individualizante.

Essas considerações acerca do mal-estar docente são frutos das observações supracitadas e apontadas por alguns professores durante a entrevista. Nesse sentido, a P3 articula a Psicologia a sua prática que estaria associada à falta de respeito por parte dos alunos. Esse problema fora responsável por ter adoecido naquele ano letivo. Veja-se o relato da P3:

Tá complicado porque é como eu te disse eles não me respeitam, a maioria que não são todos porque tem uns que estão sempre mais atentos ali, mas assim do meio do ano para cá eles estão me dando muito trabalho, não é a toa que no segundo horário eu não estou conseguindo dar aula, não estou conseguindo concluir minhas atividades por conta da falta de atenção, agora essa é uma turma que vem desde o ano passado. **Pesquisadora: A professora do ano passado também?* Também reclamava, olhe P3 se prepare para essa turma não é fácil, e é

*Apresentamos as falas da pesquisadora em itálico, para evitar a perda de sentido da narrativa extraída da entrevista.

porque ela foi dividida, viu! Só que entrou novatos aí, aí você vai vendo o histórico também, dá um pouquinho de trabalho, então assim no mais essa turma do meio do ano para cá ela vem me desgastado muito. *Pesquisadora: como é esse desgaste?* Eu adoeci, fiquei sem voz, eu exalto muito a minha voz, eu sou uma pessoa assim que não gosto de ser chata, mas eu tô sendo chata e isso tá me corroendo por dentro, porque eu não posso ser chata com a criança, mas as vezes você tem que parar assim, olhar no olho dela e falar bem mais alto do que ela quer falar, eu não gosto de ser assim. É porque eu sempre trabalhei com crianças pequenas, no particular eu trabalhava no infantil 2, peguei o infantil 4 e são crianças bem pequenininhas, você tem que tá naquela minuocidade aquele jeitinho de eles, eles apesar de ter só seis anos mas são crianças muito trabalhosas esse ano e também tem uma especial que não tem cuidador (P3).

Nesse caso, o mal-estar era gerado por causa da representação da identidade das próprias crianças, consideradas como trabalhosas, e entrava em conflito com a ideia estabelecida no ato da escolha profissional que consistia em ser professora para poder controlar e acompanhar o desenvolvimento infantil. Nesse contexto, a criança é entendida como a que vai atingir algumas habilidades. Então, se, no campo do desenvolvimento, essa compreensão é compreensível, ela não deixa de revelar a ideia de controle.

Ah! Eu gosto de criança de trabalhar com criança especificamente, com criança especificamente, essa parte pequeninho até o primeiro ano no máximo, que eu acho depois do segundo ano eu já não me identifico tanto com essa parte pedagógica é interagindo com a criança ver a evolução dela isso foi que me [...] até assim o meu controle de turma sabe! Que eu vejo mais controle com os pequeninhos mais que os maiores (P3).

Ressalte-se, entretanto, que nem todo o mal-estar docente se configura dessa forma. A P5 traz os relatos do seu desempenho diferenciado em sala de aula no atual ano letivo por causa do diagnóstico de pólipos e de miomas no útero. Isso mexeu com as emoções da docente de tal modo, que ela marcou uma consulta com o psiquiatra. Segue o relato: “É assim, quando você estar frágil de saúde, você fica frágil para lidar, porque o corpo é isso aqui, você vai mexer com essa parte tanto as mamas como os ovários são partes da mulher que, quando você mexe, você realmente impacta” (P5).

Ao longo das narrativas, tanto as obtidas por meio das entrevistas quanto das observações, entendemos que a criança encaminhada é a que é percebida como “especial, como o CID do autismo, ou com transtornos mentais, ou seja, crianças que são impossíveis de controlar”. Entretanto a falta de controle de si não foi constatada somente nos alunos, mas também nos docentes.

Se a Psicologia entra na cena das práticas pedagógicas, essa problematização científica não se inscreve apenas para o aluno, mas também para o professor, tendo em vista que essa relação se

dá de forma interdependente. Então, ao revelar os impasses no ato de educar, o professor revela seu mal-estar, que fica velado na lógica da psicologização da infância e silencia a relação que o docente estabelece com o seu inconsciente, isto é, com as formas de satisfação infantil.

Nos exemplos supracitados, fica evidente que algo também se inscreve no corpo do mestre em forma de sintomas. Entretanto, diante das relações de interdependência e de poder que eles estabelecem com a instituição, o mal-estar não é lido da mesma forma daqueles quando é apresentado na criança.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*No que o homem se torne coisal – corrompem-se nele
os veios comuns do entendimento.
Um subtexto se aloja.
Instala-se agramaticalidade quase insana,
que empoema o sentido das palavras.
Aflora uma linguagem de defloramentos,
um inauguração de falas.
Coisas tão velha como andar a pé
Esses vareios do dizer.
Manoel de Barros*

Os encaminhamentos das crianças ao Serviço de Psicologia têm se tornado uma prática frequente na realidade escolar e revelam um jogo de complexidades que envolvem a dinâmica de cuidado voltado para a infância, que passa a levar em considerações o saber de outros campos de saberes científicos. Nesse sentido, a Psicologia entra nesse cenário e é convocada a responder aos impasses que acontecem no espaço escolar. Entretanto tais práticas revelam uma concepção individualizante dos sintomas que aparecem nesse contexto, em que a criança é entendida a partir de um diagnóstico. Assim, sobre os encaminhamentos ao Serviço de Psicologia, ampliamos o olhar para além do sintoma da criança para pensar como se constroem as relações existentes que possibilitam a construção das identidades da infância.

Ao nos questionarmos por que a escola encaminha, esse questionamento possibilitou a construção de um saber em torno de uma realidade complexa que não pode ser pensada de forma individualizante. Assim, ao propor uma leitura a respeito dessas práticas, com base nos pressupostos teóricos dos Estudos Culturais da Educação (ECE), da Sociologia Processual, proposta por Nöbert Elias, articulada ao saber da Teoria da Psicanálise (Sigmund Freud e Jacques Lacan), questionávamos os modos civilizatórios do nosso tempo, a partir de um lugar entre essas disciplinas.

Partimos do pressuposto de que a Psicologia nem sempre esteve presente na realidade escolar como uma possibilidade teórica. O que faz a Psicologia ser um saber possível para esse espaço é um processo civilizatório que implicou a cientifização da educação. Essas mudanças se articulam com as transformações sociais pelas quais o Brasil passava, que diz respeito aos novos modos de produzir. Assim, ao encaminhar o aluno para a escola, acaba por revelar uma dinâmica processual de como esse saber foi formatado para as práticas da Educação. Nesse sentido, o encaminhamento não só revela a criança, como também demonstra como é concebida a função da Psicologia nesse espaço e as concepções de Psicologia apresentadas pelo docente em seu processo de formação. Destacamos a figura do professor pelo papel fundamental que desempenha na

construção de uma queixa diante dos impasses apresentados pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito à incidência dos discursos da Psicologia nas práticas pedagógicas sob uma perspectiva processual, ou seja, que leva em consideração o modo como se dá o processo civilizador dos seres humanos e o processo de dominação que faz parte da constituição dos sujeitos, não podemos dissociar essas práticas das dimensões de poder e de coerção.

Isso quer dizer que o processo civilizador implica um processo de dominação, a partir da dinâmica coercitiva que se estabelece nas relações de interdependência entre os seres humanos. Assim, a forma como a escola se organiza contribui para um controle da infância, que fará parte da regulação do comportamento. Entretanto essas práticas têm uma dinâmica que é paradoxal, pois, nem sempre, o fazer profissional é regulado pelo saber científico, pois, nem sempre, o professor consegue expressar com clareza as contribuições da Psicologia para o cenário da Educação. Na escola que pesquisamos, a Psicologia é entendida como uma ciência que controla os sujeitos que figuram nesse espaço de forma descontrolada, principalmente os alunos considerados especiais ou aqueles cujas famílias são desestruturadas.

Ressalte-se, entretanto, que o descontrole observado nesse espaço não diz respeito apenas às singularidades da criança. Há algo que escapa ao próprio processo de dominação do docente, em que ele não fica totalmente submetido aos ideais da ciência. Podemos observar isso ao questionar sobre a Psicologia, pois o que aparecia como resposta apontava para um não saber desse campo de conhecimento, seja pelos equívocos com outros campos de saberes, como a Medicina, a Pedagogia e a Psicopedagogia, que não podem ser entendidos como sinônimos.

Se não está claro que a Psicologia contribui cientificamente com esse campo, o professor encaminha a criança com base em quê? Esses equívocos dos docentes apontam para a dinâmica processual da constituição da Psicologia como ciência, que surge sem uma especificidade clara de objeto e nas fronteiras de outros campos de saber. Assim, entendemos que a Psicologia é constituída de forma processual e articulada com as mudanças na forma como as sociedades se organizam e passam de um modelo pré-científico, em que a forma de pensar se constituía em torno do saber mágico-mítico que tinha um elevado grau de fantasia. Já as sociedades científicas se organizam a partir de uma lógica que objetiva a racionalidade. Entretanto, pensando no processo civilizador, entendemos que a fantasia não pode ser dissociada das sociedades científicas, pois o processo civilizador ocorre de forma simultânea ao processo descivilizador. A partir dos dados coletados, os pontos de incivilização apontam para o aspecto da fantasia do docente presente nas práticas pedagógicas que não escapam ao ato de encaminhar a criança, em que ele vai compreender o conhecimento científico da Psicologia com base em sua posição como sujeito, ou seja, que leva em

consideração sua dimensão infantil, o que implica compreender que o professor já foi uma criança e é civilizada, porquanto passou por um processo de dominação.

Nessa dinâmica processual, podemos entender a fala da professora que toma a médium espírita Joana d'Angelis como um referencial teórico da Psicologia, que referencia, de algum modo, seu fazer como docente. Tal referência aponta para o processo de civilização em que os saberes mágicos místicos vão sendo substituídos por saberes científicos.

Assim, se, de um lado, a Psicologia aponta para o controle da criança, de igual modo ela revela o não saber do docente, o ponto de ignorância, que diz respeito a sua posição como sujeito, em que o controle da infância aponta para a sua relação com sua posição infantil, em que a identidade infantil não é formatada com uma relação de interdependência. Essas concepções acabam por se compreender a Psicologia de forma que, nem sempre, aponta para as ideias científicas. Nesse jogo de interdependência que se estabelece entre alunos e professores no ato de encaminhar, não podemos levar em consideração apenas o sintoma da criança que, muitas vezes, causa um impasse no processo de ensino e aprendizagem, mas também escutar o lado infantil do professor, o ponto em que revela a criança do adulto.

Nessa dinâmica relacional entre alunos e professores, o encaminhamento ao Serviço de Psicologia revela uma dinâmica sobre o processo de dominação da infância, o que implica uma dinâmica de poder que se estabelece entre os seres humanos que figuram no espaço da escola. Isso significa que a criança deve ser compreendida a partir de uma lógica de menos, ou seja, que tem menos poder do que o adulto, pois o professor apresenta sintomas que podem ser tratados com base nas contribuições da Psicologia. Entretanto os encaminhamentos não são feitos de igual modo e, em muitas circunstâncias, a prática do professor não é feita de acordo com o que é estabelecido, e ele não é nomeado a partir de uma lógica que leva em consideração a patologia. A escola não pede laudos sobre o comportamento equivocado do professor. Isso significa que, mesmo em uma reconfiguração de poder, em que a criança é valorizada, ela ainda é entendida de forma marginal. Assim, os laudos legitimam a impossibilidade de educar os alunos que figuram de forma distinta dos que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem.

Então, se a Psicologia pode contribuir com a educação é porque possibilita que o professor compreenda os sintomas na escola que estão para além de uma dinâmica médica e patologizante. Por essa razão, é imprescindível discutir sobre a forma como esses sintomas funcionam não só nas crianças, mas também nos discursos dos mestres, inclusive nas formas de dominação que se apresentam nesse espaço. Isso leva a uma implicação subjetiva do professor apesar dos “transtornos dos alunos”, afinal, como refere Lacan, na condição de sujeitos, somos todos responsáveis, e isso não acontece somente com o aluno, mas também com o docente, considerando que não existe um eu

sem um nós, nem aluno sem professor, e se o aluno figura a partir de concepções patologizantes, isso não se faz sem o sintoma do professor devido ao mal-estar que se coloca diante do impossível de educar.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, Jorge Luís Ferreira. *A história da Psicanálise de crianças no Brasil*. São Paulo: Escuta, 2001.

ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. Nos rastros do conceito de pedagogias culturais: invenção, disseminação e usos. *In: Educação em Revista*. Ano 2017, n. 33.

ARÍE, Philippe. *História social da criança e da família*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BALISCEI, João Paulo; TERUYA, Tereza Kazuko. Imagens como pedagogias culturais: considerações sobre construtores/as e intérpretes visuais. *In: Sessões do Imaginário*. Ano 2015, Vol. 20, nº. 33.

BARROS, Manoel. *Poesia completa*. São Paulo: LeYa, 2013.

BIRMAN, Joel. *Psicanálise, Ciência e Cultura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

BIRMAN, Joel. Retomando a História. *In: Percursos na história da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Livraria Taurus Editora, 1988.

CAMOZZATO, Viviane Castro. Pedagogias do presente. *In: Educação & Realidade*. Ano 2014, v.39, nº. 2. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas; NEPOMUCENO, Denise Maria. O funcionalismo europeu: Claparède e Piaget em Genebra: as repercussões de suas ideias no Brasil. *In: História da Psicologia: rumos e percursos*. Rio de Janeiro: Nau, 2013.

CARVALHO, Carolina Minardi de; GUIMARÃES, Leonardo Massula; ZANDOMÊNICO, Renan Ribeiro. Entre Kutur e Civilization: uma análise da formação do conceito de civilização e cultura na transição do feudalismo para o capitalismo, a partir dos textos de Nöbert Elias. *In: Revista História em Curso*. Ano 2013, v.3, n 3. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/historiaemcurso/article/view/5344/pdf>. Acesso em: 24 jul. 2019.

CHEMANA, Roland (org.). *Dicionário de Psicanálise*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

COHN, Clarice. *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em Educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos II: novos olhares na pesquisa em Educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

COSTA, Teresinha. *Psicanálise com crianças*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. Aspectos históricos da Psicanálise pós-freudiana. In: *História da Psicologia: rumos e percursos*. Rio de Janeiro: Nau, 2013.

ECOSTEGUY, Ana Carolina D. Uma introdução aos Estudos Culturais. In: *Revista FAMECOS*. Ano 1998. n 9.

ELIAS, Nobert. A civilização dos pais. In: *Revista Sociedade e Estado*. Ano 2014, Vol. 27, nº 3.

ELIAS, Nobert. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Editora Betrand Brasil, 1985.

ELIAS, Nobert. *A peregrinação de Watteau à ilha do amor*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

ELIAS, Nobert. *A sociedade de corte*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

ELIAS, Nobert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1994.

ELIAS, Nobert. *A solidão dos moribundos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

ELIAS, Nobert. *Au- delà de Freud*. Paris: Éditions la decouverte, 2010.

ELIAS, Nobert. *Conocimiento y poder*. Madrid: Las ediciones de la Piqueta, 1994.

ELIAS, Nobert. *Envolvimento e distanciamento*. Publicações Dom Quixote, 1983.

ELIAS, Nobert. *Escritos & ensaios 1 - Estado, processo, opinião pública*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

ELIAS, Nobert. *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Edições 70, 2008.

ELIAS, Nobert. *O processo civilizador: formação do Estado e Civilização*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

ELIAS, Nobert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, Nobert. Sobre os seres humanos e suas emoções: um ensaio sob a perspectiva da sociologia dos processos. In: *O controle das emoções*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

ELIAS, Nobert; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FADIMAN, James; FRAGER, Robert. *Teorias da Personalidade*. São Paulo: Harbra, 1986.

FERREIRA, Arthur Arruda Leal. O múltiplo surgimento da Psicologia. In: *História da Psicologia: rumos e percursos*. Rio de Janeiro: Nau, 2013.

FERRETTI, Maria Cecília Galletti. *Lacan e a modernidade*. Petrópolis, Vozes, 2004.

FIGUEIREDO, Ana Cristina. O Movimento Psicanalítico no Rio de Janeiro na década de 70. In: *Percursos na história da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Livraria Taurus Editora, 1988.

FIGUEIREDO, Luís Cláudio Mendonça; SANTI, Luiz Ribeiro de. *Psicologia, uma (nova) introdução: uma visão histórica da Psicologia como ciência*. São Paulo: EDUC, 2003.

FIGUEIREDO, Luís Cláudio. *Matrizes do pensamento psicológico*. Petrópolis: Vozes, 1991.

FREUD, Sigmund. A dinâmica da transferência (1912). In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. A dissolução do complexo de Édipo (1924). In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. A etiologia da histeria (1893). In: *Obras completas de Sigmund Freud*. vol. II. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. A história do Movimento Psicanalítico (1914). In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. A interpretação dos sonhos (1900). In: *Obras completas de Sigmund Freud*. Vols. IV e V. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. A organização genital infantil: uma interpolação na teoria da sexualidade (1923). In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. A sexualidade na etiologia das neuroses (1898). In: *Obras completas de Sigmund Freud*. Vol. II. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. Além do princípio do prazer (1920). In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. Algumas consequências psíquicas da distinção anatômica entre os sexos (1925). In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. Algumas lições elementares da Psicanálise (1940). In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. XXIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar (1914). In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. Análise de uma fobia em um menino de cinco anos (1909). In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. X. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. Análise terminável e interminável (1937). In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. XXIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. Dois verbetes de enciclopédia (1923). In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. Estudos sobre a histeria (1898). In: *Obras completas de Sigmund Freud*. Vol. III. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. Inibição, sintoma e ansiedade (1926). *In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. XX. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. Minhas teses sobre o papel da sexualidade na etiologia das neuroses (1906). *In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. Moral sexual e civilizada e doença nervosa moderna (1908). *In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. IX. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. O ego e o id (1923). *In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. O esclarecimento sexual das crianças (1907). *In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. IX. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. O inconsciente (1915). *In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. O interesse científico da Psicanálise (1913). *In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. O mal estar na civilização (1930). *In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. O método psicanalítico de Freud (1904). *In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. Observações sobre o amor de transferência (1915). *In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. Os instintos e suas vicissitudes (1915). *In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. Prefácio a uma juventude desorientada (1925). *In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. Projeto para uma Psicologia científica(1895). *In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. vol. I. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. *Psicanálise* (1926). In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. XX. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. *Psicologia de grupo e a análise do ego* (1921). In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. *Recordar, repetir e elaborar* (1914). In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. *Repressão* (1915). In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. *Romances Familiares* (1909). In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. IX. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. *Sexualidade feminina* (1931). In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. *Sobre a Psicanálise* (1913). In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. *Sobre a Psicanálise* (1913). In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. *Sobre a Psicoterapia* (1905). In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. *Sobre as teorias sexuais das crianças* (1908). In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. IX. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. *Sobre o ensino da Psicanálise nas universidades* (1914). In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. XVII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905). In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. Uma breve descrição da Psicanálise (1924). In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GARCIA, Célio. História e Psicanálise. In: *Percursos na história da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Livraria Taurus Editora, 1988.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1994.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Record, 2013.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: *Educação & Realidade*. Ano 1997.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Lamparina, 2015.

HEINICH, Nathalie. *A sociologia de Nöbert Elias*. São Paulo: EDUSC, 2001.

HERMETO, Clara M.; MARTINS, Ana Luísa. *O livro da Psicologia*. São Paulo: Globo Livros, 2016.

JAPIASSU, Hilton. *Introdução à epistemologia da Psicologia*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1977.

LACAN, Jacques. *A relação de objeto (1956-1957)*. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

LACAN, Jacques. Agressividade em Psicanálise (1948). In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LACAN, Jacques. Agressividade em Psicanálise (1948). In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LACAN, Jacques. Alocução sobre as psicoses da criança (1967). In: *Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

LACAN, Jacques. *As psicoses (1955-1956)*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

LACAN, Jacques. Ciência e verdade (1969). In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LACAN, Jacques. *De um discurso que não fosse semblante (1971)*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

LACAN, Jacques. Função e campo da fala e da linguagem em Psicanálise. *In: Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LACAN, Jacques. Nota sobre a criança (1969). *In: Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

LACAN, Jacques. O estádio do espelho como formador da função do eu (1949). *In: Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LACAN, Jacques. *Os quatros conceitos fundamentais da Psicanálise (1964)*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LARRAIN, Jorge. El concepto de identidad. *In: Revista FAMECOS*. Ano 2003, nº. 21.

LAURENT, Éric. A crise do controle da infância. *In: As crianças falam e têm o que dizer*. Experiência do CIEN no Brasil. Belo Horizonte: Scriptum, 2013.

LAURENT, Éric. As novas inscrições do sofrimento da criança. *In: A sociedade do sintoma à Psicanálise hoje*. Rio de Janeiro: Contra capa livraria, 2007.

LAURENT, Éric. Psicanálise e saúde mental: a prática feita por muitos. *In: Curinga*. Belo Horizonte: EBP-MG, 2000.

LE BRETON, David. *A sociologia do corpo*. Petrópolis: Vozes, 2007.

LIMA, Denise Maria de Oliveira. *Diálogo entre a Sociologia e a Psicanálise: o indivíduo e o sujeito*. [online]. Salvador: EDUFBA, 2012.

LOUREIRO, Inês. Luzes e sombras. Freud e o advento da Psicanálise. *In: História da Psicologia: rumos e percursos*. Rio de Janeiro: Nau, 2013.

LUCENA, Ricardo de Figueiredo. Os corpos de Elias – a concepção de corpo e educação a partir de três trabalhos de Nobert Elias. *In: Educ. Real online*. Ano 2017. Vol.42, n. 4. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362017000401319&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 19 nov. 2017.

MARTTELART, Armand; NEVEU, Érik. *Introdução aos Estudos Culturais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MASSIMI, Marina. Ideias psicológicas na cultura luso-brasileira, do século XVI ao século XVIII. *In: História da Psicologia: rumos e percursos*. Rio de Janeiro: Nau, 2013.

MATA, Inocência. Estudos pós-coloniais. *In: Civitas*. Ano 2014, Vol. 14, nº. 1.

MEZAN, Renato. Problemas de uma história de Psicanálise. *In: Percursos na história da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Livraria Taurus Editora, 1988.

MILLER, Jacques. A criança e o saber. *In: Cien digital*, 2012. Disponível em: <http://minascomlaca.com.br/wp-content/uploads/2015/02/CIEN-Digital-11.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2019.

MILLER, Jacques. *A lógica na direção da cura*. Minas Gerais: Escola Brasileira de Psicanálise Campo Freudiano, 1995.

MILLER, Jacques. Lacan e a política. *In: Opção Lacaniana*. São Paulo: Edições Eolia, 2004.

MILLER, Jacques-Alain; MILNER, Jean-Claude. *Você quer mesmo ser avaliado?* Entrevistas sobre uma máquina da impostura. São Paulo: Manole, 2006.

MONTEIRO, Denise Barcellos da Rocha; VILELA, Ana Maria Jacó. Fios, sedução e olhares: os primórdios “psi” na terapia para corpos e mentes perturbados. *In: História da Psicologia: rumos e percursos*. Rio de Janeiro: Nau, 2013.

MOURÃO, Arlete. *Uma aventura no território da falta*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2011.

MRECH, Leny Magalhães; RICARDO, Marcelo Ricardo (Orgs.). *Psicanálise, transmissão e formação de professores*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

NUNES, Sílvia Alexim. Da Medicina Social à Psicanálise. *In: Percursos na história da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Livraria Taurus Editora, 1988.

PATTO, Maria Helena de Souza. Ciência e política na Primeira República: origens da Psicologia Escolar. In: *CLIO-PSYCHÉ: História da Psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Nape, 1999.

PERREIRA, Marcelo Ricardo (org.). *A Psicanálise escuta a Educação*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

PERREIRA, Marcelo Ricardo. *O avesso do bom modelo: bons professores e a Psicanálise*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997. Disponível em: <https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2020.

POOLI, João Paulo. Civilização e cultura: perspectivas contemporâneas para a compreensão dos processos sociais. In: XII SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR, 2009 RECIFE. *Anais...* Disponível em: http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais12/artigos/pdfs/comunicacoes/C_Pooli.pdf. Acesso em: 24 jul. 2019.

PRIORI, Mary Del. *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2004.

PRYSTHON, Ângela. Margens do mundo: a periferia nas teorias do contemporâneo. In: *Revistas FAMECOS*. Ano 2003. Nº 21.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 2009.

ROUDINESCO, Elizabeth. *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

RUSSO, Jane Araújo. O Movimento Psicanalítico Brasileiro. In: *História da Psicologia: rumo e percursos*. Rio de Janeiro: Nau, 2013.

RUSSO, Jane Araújo. *O mundo Psi no Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2002.

SANTIAGO, Ana Lydia. *A inibição intelectual em Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

SANTIAGO, Ana Lydia; ASSIS, Raquel Martins. *O que esse menino tem?: sobre alunos que não aprendem e a intervenção da Psicanálise na escola*. Belo Horizonte: Editora Sintoma, 2015.

SAVIANI, Demerval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOLLER, Colette. *O que resta da infância*. São Paulo: Escuta, 2018.

VALLEJO, Américo; MAGALHÃES, Lígia C. *Lacan operadores de leitura*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

VOLTOLINI, Rinaldo. *Educação e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA. Sobre a emergência e a espaço dos estudos culturais em educação no Brasil. *In: Educação*. Ano 2015. Vol. 38.n 1. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18441/12751>. Acesso em: 8 jan. 2018.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezada Professora!

A pesquisa intitulada 'DIZ (CONTROLE): A PSICOLOGIA ENTRE A SUBJETIVAÇÃO E O PODER' analisa as práticas docentes e as relações de poder no processo de encaminhamento dos alunos ao Serviço de Psicoterapia e será realizada por Renally Xavier de Melo, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof. Dr. Ricardo de Figueiredo Lucena (PPGE/UFPB).

O objetivo geral do estudo é de analisar as incidências dos discursos psicológicos nas práticas pedagógicas dos docentes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Mota em relação aos encaminhamentos das crianças que são levadas para o acompanhamento psicoterapêutico.

Esperamos, com isso, contribuir para produzir conhecimentos na área, por meio de momentos discursivos e reflexivos sobre a formação e a prática docente, numa perspectiva que leva em consideração a subjetividade na prática pedagógica.

Para tanto, solicitamos sua colaboração como participante direto do projeto, como alvo de observações e entrevistas, e sua autorização para apresentar os resultados do estudo em eventos e publicações em revistas científicas, mantendo em sigilo seu nome e os dos demais sujeitos envolvidos. Além disso, a pesquisa não lhe oferece risco previsível de qualquer natureza.

Sua participação, como sujeito desta investigação, será inteiramente voluntária, portanto, você não será obrigada a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador. Caso decida não participar do estudo, ou resolver, a qualquer momento, desistir de participar dele, não sofrerá nenhum dano pessoal e/ou profissional.

A pesquisadora estará à disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

***Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecida e dou o meu consentimento para que se realize a pesquisa.** Também estou ciente de que receberei uma cópia deste documento.

Campina Grande, ____/____/2018.

Assinatura do participante da pesquisa

Contato com o pesquisador responsável:

Caso necessite de mais informações sobre este trabalho, por favor, entre e contato com a mestrandia Renally Xavier de Melo - (83) 9 9917-0871, renallyxavier@hotmail.com - e/ou com o orientador, o Prof. Dr. Ricardo de Figueiredo Lucena - lotado no Departamento de Fundamentação da Educação, Centro de Educação – UFPB (83) 99958-9299, cacolucena@gmail.com.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

NOME:

IDADE:

TEMPO DE ATUAÇÃO COMO PROFESSOR

O QUE O/A FEZ ESCOLHER ESSA PROFISSÃO?

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

COMO SE DEU SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL?

EM SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL, O QUE VOCÊ ESTUDOU SOBRE A PSICOLOGIA?

COMO É SUA PRÁTICA, NO DIA A DIA, COM AS CRIANÇAS EM SALA DE AULA?

APÊNDICE C - CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

38

Apêndice 3 - CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA**

Ilma Sr. Prof^ª Christianne de Fatima Fonseca do Nascimento ,

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada **“DIZ(CONTROLE): A PSICOLOGIA ENTRE A SUBJETIVAÇÃO E O PODER”**, que será realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Mota , pela mestrandia Renally Xavier de Melo, com o seguinte objetivo: Analisar as incidências dos discursos psicológicos na prática pedagógicas dos docentes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Mota frente aos encaminhamentos das crianças que são levadas para o acompanhamento psicoterapêutico.

Dessa maneira, solicitamos autorização para realização da coleta de dados por meio de entrevistas e observação participante na supracitada escola.

Ressaltamos que em eventuais publicações desta pesquisa os nomes das instituições, sujeitos da pesquisa, bem como os demais dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/12 que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados sejam utilizados tão somente para realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Secretaria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessário.

Campina Grande, 08 de 11 de 2018.

Pesquisador Responsável da Pesquisa

() Concordamos com a solicitação

() Não concordamos com a solicitação

Christianne de Fátima F. do Nascimento

Christianne de Fatima Fonseca do Nascimento

Prof. Diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Mota

Christianne de Fátima F. do Nascimento
GESTORA ESCOLAR
AUT. IME 54/2016

APÊNDICE D - CRONOGRAMA

ETAPAS	MESES	JANEIRO A DEZEMBRO DE 2017 (12 MESES)	JANEIRO A DEZEMBRO DE 2018 (12 MESES)	JANEIRO A DEZEMBRO DE 2019 (12 MESES)
LEITURA E APROFUNDAMENTO DAS BIBLIOGRAFIAS NECESSÁRIAS CONDIZENTES COM O NOSSO TEMA ALÉM DAS DISCIPLINAS EM CURSO.		MARÇO - DEZEMBRO	MARÇO - AGOSTO	
REVISÃO DO PROJETO PARA A BANCA DE QUALIFICAÇÃO			AGOSTO – SETEMBRO	
(QUALIFICAÇÃO) E REVISÃO TEXTUAL			OUTUBRO	
COLETA DOS DADOS			NOVEMBRO - DEZEMBRO	
TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS				JANEIRO A FEVEREIRO
ESCRITA E REVISÃO DE DISSERTAÇÃO				MARÇO A JULHO
DEFESA DA DISSERTAÇÃO				AGOSTO

ANEXO A - CERTIDÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: DIZ(CONTROLE): A PSICOLOGIA ENTRE A SUBJETIVAÇÃO E O PODER

Pesquisador: RENALLY XAVIER DE MELO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 02664618.6.0000.5188

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.045.414

Apresentação do Projeto:

tema interessante que merece atenção pela relevância temática

Objetivo da Pesquisa:

compatíveis com os passos de execução

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

riscos previstos em projetos de pesquisa desse modelo

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

a pesquisa se apresenta adequadamente delineada

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

atende as exigências institucionais

Recomendações:

observar as oportunidades de reavaliação da execução

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

sem pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 3.045.414

Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1251640.pdf	09/11/2018 21:38:17		Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	09/11/2018 21:36:56	RENALLY XAVIER DE MELO	Aceito
Outros	CARTA_DE_ANUENCIA.pdf	09/11/2018 21:34:38	RENALLY XAVIER DE MELO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA.doc	09/11/2018 21:34:02	RENALLY XAVIER DE MELO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	09/11/2018 21:17:45	RENALLY XAVIER DE MELO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 29 de Novembro de 2018

Assinado por:

Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br