

RESUMO

Discutimos a inserção da psicanálise em instituições educacionais em articulação com o conceito de Coletivo de Jean Oury como operador da distinguibilidade necessária para a garantia do singular. Levantamos a hipótese de que a subversão assim promovida abre um novo modo de fazer clínica e dá possibilidade à emergência do sujeito, mesmo em instituições de sistema de corte fechado, situação de tantas escolas. Associamo-lo com o efeito que pode ter o mais-um quando funciona num cartel, operando do lugar daquele que pode provocar uma elaboração sem deixar de ser também sujeito no contexto, como é o analista na instituição educacional.

Descritores: *instituição educacional; Coletivo; psicanálise; clínica psicanalítica.*

CONTRIBUIÇÕES DE JEAN OURY PARA VERIFICAR UMA POSSÍVEL EMERGÊNCIA DO SUJEITO NA ESCOLA

Renata Mendes Guimarães Geoffroy
Sonia Alberti

DOI: <http://dxdoi.org/10.11606/issn.1981-1624.v20i2p246-264>.

Introdução

Oury (2009), em seu livro *O coletivo*, que reúne dez seminários realizados entre setembro de 1984 e junho de 1985 no Hospital Sainte-Anne, trata da complexa teorização acerca do Coletivo. Por se tratar de conceito que pode trazer importantes contribuições acerca da prática institucional com a psicanálise, visamos articulá-lo com a posição clínica na instituição escolar a partir de uma experiência.

- Psicóloga do Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas (PROINAPE) da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro. Professora Substituta da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Psicanalista, Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Aproveitamos também o ensejo como uma homenagem a esse autor que influenciou tantos colegas por tantos anos e que nos deixou recentemente.

O conceito de Coletivo de Oury compreende o paradoxo de preservar a dimensão singular do sujeito dentro de uma organização geral. O autor ressalta que “a lógica do Coletivo não é uma lógica de simples discursividade, não é uma lógica da serialidade, nem mesmo uma lógica de simples ‘gestalt’, mas uma lógica que respeita uma quase infinidade de fatores para cada um” (p. 20). Por isso é um forte instrumento contra a exclusão do sujeito, que observamos com tanta frequência na instituição educacional enquanto espaço de normatização e conseqüente produção de crianças desadaptadas e desajustadas. Como diz Outeiral (2005):

Qualquer “Manual de Educação Moderna” aponta como pressuposto a necessidade de respeitar as características individuais do aluno; entretanto, o que se verifica na prática é a realização de um ensino massificado, em grandes escolas de turmas enormes de alunos, mais ao estilo de uma linha de montagem industrial (p. 5).

Nossa hipótese é que a maneira como Oury trabalha o Coletivo na aposta da psicanálise pode fazer frente ao movimento que foraclui o sujeito na escola, lugar no qual isso é vivenciado da forma mais clara, de modo a contribuir, como teoria, para que surjam oportunidades de fala de cada sujeito, possibilitando

suas emergências. Afastando-nos das vias explicativas acerca do fracasso escolar que predominam na educação e na psicologia da educação desde o início do século XX no Brasil, sejam elas baseadas em um determinismo biológico ou sociológico, apostamos que, ao caminhar em uma direção oposta, é possível visar a criança como sujeito ela mesma, transcendendo as configurações que se espera dela no contexto escolar.

Resgatando algumas contribuições sobre o Coletivo de Oury, podemos identificar uma forma de fazer clínica na escola que rompe com aquela que visa resgatar o aluno do fracasso escolar e que, evidentemente, provocou uma enorme quantidade de críticas em função do fato de que a clínica, por si, não deve visar uma homogeneização dos indivíduos. A resistência do fazer clínica na escola se dirige a um modo de tratar o indivíduo com fracasso escolar partindo de alguns *a priori* absolutamente imaginários. Imagina-se o fato em si, e a fala do sujeito fica totalmente subsumida a isso. Patologiza-se o indivíduo. Tentaremos demonstrar como o trabalho de Oury nos auxiliava na teorização de outro modo de clinicar, bem diferente do que se fez sob a orientação de uma psicologia da educação.

Na medida em que a teorização do Coletivo articula a multiplicidade daqueles que convivem num mesmo espaço, as interlocuções possíveis numa escola já não se resumem ou

restringem ao trabalho com a criança, implicando qualquer um que se dirige ao analista no espaço comum.

A angústia de Clara

Vejamos o encontro com uma professora, Clara, angustiada no pátio da escola: ela relata não saber o que fazer em relação a um aluno que apresentava o comportamento de ir para o banheiro com outros colegas e ali tirar a roupa. Sua preocupação se referia, principalmente, em como conduzir a situação com os pais de seus alunos e perante a escola, pois era nova na instituição e sentia-se cobrada de “fazer alguma coisa”, “tomar uma atitude”. Ou seja: Clara se preocupava não apenas com a situação do aluno e de seus colegas, com os pais dos alunos e com sua função de representar a escola na situação, mas, talvez, sobretudo com sua própria situação, nova na escola, diante do olhar do Outro, a escola, os alunos, os pais e os colegas, que certamente avaliariam a maneira de ela lidar com a situação. Tal cena, observa-se, não ocorreu em um consultório, onde a regra da associação livre deve operar, no sentido de um “fale mais sobre isso”... O que um analista pode nesse contexto?

Assim como não há regras que determinem a maneira de intervir no contexto de um atendimento de um consultório, tampouco pode haver regras para as intervenções no contexto

institucional. O que podemos fazer, a forma de operar, só pode ser verificada *a posteriori*. No momento clínico da intervenção o que opera é a forma como nos situamos no contexto, levando em conta o que, de nossa relação com a causa freudiana, pode sustentá-la. No caso, diante do dito da professora, foi retomada a questão da sexualidade infantil sob o ponto de vista da psicanálise, a falta de inibição de crianças entre quatro e cinco anos e a “normalidade” dessa situação, o que permitiu a professora questionar a visão corrente na escola de que os alunos que de alguma forma expressam sua sexualidade já nessa idade, tornam-se “estupradores” no futuro. A professora escutou, conversou, discutiu, questionou-se e disse: “obrigada, você me deu instrumentos para lidar com a situação, sem precisar que este menino se torne um monstro na escola”. Podemos afirmar que houve um giro no discurso? Podemos falar de um efeito analítico, de uma intervenção clínica?

Tendemos a verificar que sim. Constatamos a emergência de um efeito dessa intervenção, o que nos leva a supor que, no contexto da escola, é importante que o psicanalista circule por seu espaço geográfico. Embora por vezes nosso dispositivo de intervenção seja o atendimento individual em uma sala reservada, o trabalho não se reduz a isso. Este vai além, o que se coloca, inicialmente, em termos territoriais. Circular dentro do espaço da escola, ver e ser visto é importante para nossa atuação institucional, pois dá chance ao encontro, ao acaso e à construção de algo novo, como no caso de Clara.

Da alienação à separação

Com Millot (2001) observamos que há uma oposição entre o discurso do analista e o pedagógico. Enquanto um visa a alienação aos significantes do Outro, o outro a leva em conta para provocar uma separação (Lacan, 1964/2008). Isso não quer dizer, obviamente, que a psicanálise se contrapõe à função educativa; apenas marca uma diferença radical que leva à impossibilidade do discurso do analista comandar uma educação. Na realidade, Freud (1925/2006) já associara educar e psicanalisar como duas das profissões impossíveis, associando-as à terceira, o governar. Mas é no momento em que o discurso do analista faz uma interseção no campo escolar que, na contingência desse encontro, o impossível se torna possível e

a passagem entre os discursos pode promover uma mudança no discurso fechado e engessado da escola, abrindo para novos sentidos.

O discurso do analista, como se sabe, foi conceituado por Lacan (1969-70/2007) como aquele que se dirige ao sujeito. No momento de sua angústia, Clara percebeu que nos dirigíamos a ela quando lhe dávamos alguns elementos para poder pensar a situação de forma que ela pudesse sustentar uma posição diante do olhar do Outro que era, na realidade, o que mais a angustiava em toda essa história.

Oury destaca, acerca do Coletivo, a necessidade da existência de uma diversidade, de uma *heterogeneidade* de coisas, o que designa de “acazos objetivos”, a partir dos quais cada sujeito poderá se ressituar em sua dimensão fantasmática na instituição. No caso da professora, ela pôde se ressituar diante das múltiplas questões que provocaram sua angústia.

Alguns significantes indicados por Oury, e nem sempre de fácil absorção, merecem um cuidado no exame de sua proposta. É o caso da referência que faz à *heterogeneidade*, retomada acima. O autor a identifica com a passagem de um lugar a outro, de uma pessoa a outra: “no fim das contas, é ter acesso a esta *distinguiabilidade* que é posta em prática” (Oury, 2009, p. 27). Objetualizada pelas múltiplas questões, Clara pode voltar a ter “instrumentos para lidar com a situação”, como disse. Levantamos a

hipótese de que foi o encontro casual no pátio com a analista que permitiu esse giro em como interpretamos a noção de passagem em Oury, com o que encontramos na teoria lacaniana dos discursos, em que a emergência do discurso do analista possibilita o giro discursivo dos outros três discursos. Aqui, o aspecto central não é o discurso em si, mas a dimensão de passagem de um discurso ao outro, essencial para que emerja um sentido novo (Oury, 2009).

Oury (2009) polariza duas modalidades de funcionamento institucional: por um lado trata-se, normalmente, de organizações hierárquicas, como escolas ou hospitais psiquiátricos, em que existe um sistema conjuntivista de corte fechado, em que “as dificuldades são inextricáveis se quisermos respeitar as vias de passagem, portanto o sentido e o que dele é seu corolário: a singularidade de cada um” (p. 29). Ele as dialetiza com Freud, “que instala uma lógica que alarga o sistema inconsciente de demandas” (Oury, 1980, p. 15), já que o conceito de inconsciente é “o elemento de uma lógica não fechada”, caracterizando a dialética de um desejo passando para “um sistema de transfinitos” (Oury, 1980, p. 15). O objetivo aqui é produzir algum deslocamento, indo na direção contrária de uma estase e, além disso, que tal função também opere uma distinguibilidade eficaz na direção de um efeito do sentido, fazendo surgir o não homogêneo, o distinto, o sujeito no vel da separação,

conforme Lacan o desenvolve a partir de seu Seminário (Lacan, 1964/2008).

Ora, a escola tende à homogeneização dos indivíduos, a uma indiferenciação que polariza, de forma estanque, os lugares de professor e aluno. Dessa maneira, a dimensão de passagem entre os discursos torna-se essencial na atuação institucional. Fazer emergir o *heteros* é, no fundo, corolário do discurso do analista quando ele se dirige ao sujeito, sempre absolutamente singular, para provocar sua emergência no ato que se opõe ao da alienação (Lacan, 1964/2008). A escuta de uma professora que estava totalmente submetida a um discurso pronto, fechado, taxionômico, que não deixava outra saída senão a da categorização e consequente exclusão do aluno, colocou o sujeito em questão.

Clínica na escola

Não seria isso então uma clínica na escola? Consideramos que a atuação institucional também é clínica, pois onde o psicanalista está há clínica, compreendendo uma infinidade de possibilidades de atuação, de dispositivos que comportam uma dimensão criativa no dia a dia institucional. É essa nossa aposta. Clínica se refere à possibilidade da emergência do sujeito nas mais diversas situações.

Quando oferecemos a possibilidade de emergência do sujeito, distinto

do lugar de objeto que as pessoas ocupam com tanta frequência no contexto institucional, trata-se de outra forma de fazer clínica, “cuja finalidade essencial é fazer funcionar todas as estruturas institucionais em uma dimensão psicoterápica” (Oury, 2009, p. 93). Trata-se de uma função diacrítica, uma função que possibilita a distinção entre diferentes registros e planos, uma função de análise estrutural. A presença do analista na escola introduz um corte na estrutura institucional, fazendo funcioná-la dentro da dimensão psicoterápica.

Segundo Elia (2000), Lacan define o dispositivo analítico “como lugar estrutural, em que um analista estabelece um modo inteiramente peculiar, definido pelo discurso analítico, de relacionar-se com um sujeito – o analisante – no trabalho de análise” (p. 29), dissociando o eixo simbólico do trabalho analítico de qualquer configuração imaginária, que remete ao conceito de *setting*. Essa importante distinção autoriza a existência de uma diversidade de dispositivos analíticos nas mais diversas configurações institucionais para além do consultório particular, uma vez que

em sua estrutura metodológica, a clínica não é lugar de aplicação de saber mas de sua produção, o que significa que, havendo produção de saber, há necessariamente condições para a prática clínica, uma vez que o saber produzido, não tendo caráter especulativo, foi gerado a partir de uma experiência em que o sujeito está necessariamente implicado (Elia, 2000, p. 32).

Altoé e Milene (2011) adotam posição similar ao afirmarem que no trabalho em instituições públicas a especificidade social deve ser levada em conta nos atendimentos, mas o foco sempre será a emergência do sujeito, e este não se reduz a nenhum tipo de qualificação. Em suas palavras:

Mais atento ainda deve estar o analista no trabalho de favorecer que a criança saia de um discurso fechado, que é o de seus pais, da assistente social, do educador: um discurso coisificante, apresentado como um discurso da realidade, em que a criança, em geral, nada tem a dizer. Enquanto analistas, buscamos permitir à criança sair do discurso impessoal para se tornar sujeito de seu discurso (p. 260).

Com efeito, tal impessoalidade vem do próprio fato de que a instituição é estabelecida pelo Estado, tendo um contrato com o Estado para o desempenho em ato da alienação social. Sujeitos a essa impessoalidade o somos todos, em alguma medida, serviçais do Estado, o que coloca em evidência a necessidade de um distanciamento ou de

se questionar a própria posição que se ocupa no trabalho nos estabelecimentos. Contrapondo-se à tecnocracia, a noção de Coletivo remete à possibilidade de dar lugar à subyacência, à emergência de vida. Dentro da escola isso fica claro: a educação exige resultados rápidos e objetivos, trabalha-se com avaliações e números, havendo pouco espaço para o sujeito emergir nesse espaço que deveria ser, antes de tudo, um espaço de vida. Raros são os tempos e espaços na instituição em que é possível a emergência do sujeito. Desse modo, Oury é a favor de uma tecnocracia que leve em consideração os desvios específicos para cada um, não sem aplicar, na instituição, a função fórica que Delion (2011) atribui a Winnicott, aquela função que permite sustentar cada sujeito como tal, ali onde ele não se sustenta por si mesmo, justamente porque nessas instituições ele é, às vezes, absolutamente marginalizado. Essa política só é possível na medida em que o analista pode ser o portador daquilo que está em questão, assumindo a responsabilidade sobre o trabalho, de implicação consigo próprio, não com o outro, uma psicanálise que não é uma terapêutica como as outras, afirma Lacan (1966/1998) em “Variantes do tratamento padrão”. Com Dunker (2011), “a psicanálise é uma clínica, mas uma clínica que submete sua estrutura a seus próprios pressupostos” (p. 440), na medida em que a psicanálise subverte o paradigma da clínica moderna, com a passagem de uma clínica do olhar

para uma clínica da fala. “Flutuante e aberta a interrupções, insistências e silêncios do discurso” (Dunker, 2011, p. 439), ela faz valer o corte do estabelecido. Este funda, conforme Foucault (1969/2006), uma nova discursividade: “É por isso que sua semiologia, constituída a partir da fala e da linguagem, sua diagnóstica baseada na transferência e sua concepção etiológica baseada no inconsciente e na pulsão, fundam, de fato, uma clínica” (Dunker, 2011, p. 478).

Lerner et al. (2012) relatam uma experiência de trabalho na educação que contribui na reflexão sobre o trabalho nas escolas: o Plantão Institucional. Trata-se de um dispositivo de escuta que busca

incidir sobre o engendramento de sentidos produzidos socialmente pelos profissionais que atuam no campo e que, muitas vezes, fazem obstáculo ao seu fazer cotidiano e concorrem para a produção do mal-estar contemporâneo na educação (p. 1).

Sua criação está relacionada à demanda de interlocução e solução advindas dos profissionais que atuam nas escolas, muitas vezes endereçada aos profissionais *psís* enquanto especialistas que vão dar conta daquilo que fracassa na educação.

O “plantão” tem a ver com a disponibilidade da equipe em acolher tais demandas por meio de atendimentos mensais entre as psicólogas do Serviço de Psicologia Escolar e as equipes de instituições educativas.

Por se tratar de uma discussão sobre a dimensão clínica do trabalho em escolas, é essencial destacar aqui uma diferença fundamental: tal dispositivo de “plantão” tem dia e hora marcados, distinto de uma presença quase que diária na escola, como ocorre em nossa experiência. Em comum, temos a oferta de um espaço de fala e de interlocução que tem como objetivo “resgatar a dimensão do desejo implicado na ação educativa e promover o reposicionamento do sujeito diante das questões suscitadas pelo trabalho” (Lerner et al., 2012, p. 3). Esta parece ser a via para a implicação do sujeito em suas queixas e a possibilidade de produção de um saber que lhe seja próprio.

Uma ética do fazer psicanálise na escola

Conforme Delion (2011), o laço entre a psicoterapia institucional e a psicanálise nasce do trabalho de François Tosquelles, Félix Guattari e Jean Oury. Ao utilizar um dos axiomas da psicoterapia institucional, que se relaciona ao percurso analítico de cada um, Oury discorre sobre a questão ética: “*Qu’est-ce qu’on fout là?*”, que é traduzido por “o que é que estamos fazendo ali?” (p. 104). Tal pergunta se relaciona à posição que ocupamos no trabalho em que nos inserimos, que não tem a ver com nosso lugar enquanto pessoas ou sujeitos, mas que

se sustenta no lugar de representantes de certo desejo. Nossa ação tem essa ligação com o desejo, que não se confunde com a demanda, a necessidade ou o gozo, e coloca em questão a especificidade da transferência provocada pela presença do desejo do analista.

Como dizem Santos e Santiago (2010), “o próprio Freud ... já dizia que a transmissão não é, senão, a tarefa de ‘vestir de palavras sonoras’ o vazio com base em que o sujeito dá forma ao seu desejo, à sua aspiração no mundo” (p. 4). O desejo do analista é o que sustenta esse vazio, e na escola, onde há uma rede infinita de demandas dirigidas aos diferentes sujeitos que nela transitam, sustentar esse vazio é, antes, sustentar a própria possibilidade de um espaço para o desejo, pois essa é a melhor das hipóteses. Na melhor das hipóteses a criança vai para a escola “movida pelo desejo de outro e pelo desejo do Outro” (Santos & Santiago, 2010), sustentada, portanto, no desejo que lhe permitirá fazer diante de tal rede infinita de demandas. Diante destas, e na impossibilidade de satisfazê-las, pois são frequentemente até mesmo contraditórias entre si, garantir o vazio do desejo é condição sem a qual a angústia se torna soberana, impedindo qualquer ato que se contraponha ao discurso reinante, que seja, como diria Drummond, uma pedra no meio do caminho do discurso homogeneizador.

Por outro lado, quando estamos no campo da práxis, somos também

parte integrante do conjunto. Com muita frequência observamos esse conjunto na prática, quando surge o sintoma institucional de desânimo e desresponsabilização perante o trabalho: a culpa está sempre no outro, restando pouco a se fazer.

Se estamos orientados pelo desejo do analista, apesar de parte integrante do conjunto, nossa função ética é justamente o que fazemos aí num outro lugar de onde isso pode provocar a fala. Nesse sentido, é essencial decidir que alguma intervenção é possível, algum deslocamento no discurso, enfim, é preciso que nosso desejo também esteja presente no trabalho para possibilitar algum deslocamento no discurso institucional.

Retomando a definição lacaniana de ética enquanto a medida entre o desejo e a ação de cada um, Oury (2009) afirma a necessidade de se poder localizar diacriticamente as resistências à estrutura do Coletivo.

Para poder distinguir, para poder fazer cortes, partilhas no campo da nossa práxis, necessita-se de uma função diacrítica. Mas não se pode fazê-lo sozinho. Isso demanda uma máquina coletiva. ... É nesse sentido que eu achava que às vezes por decisão, é bom sublinhar, distinguir – à condição de saber com quem lidamos – tal ou tal acontecimento que pode ser da ordem do ruído; e de interpretá-lo como resistência ou como evitamento do acesso a um registro de distinguibilidade (p. 112).

Essa resistência à instauração de uma função de diferenciabilidade, à

mudança, tem a ver com a dificuldade enfrentada em análise pelo sujeito em renunciar ao equilíbrio em que está, independente de sua maior ou menor patologia, diz Oury. Como dito, o trabalho com o Coletivo tem como objetivo fazer emergir espaços de dizer, por oposição ao dito estabelecido. Este é aproximado, por Oury, do fato de que atuar em organizações hospitalares, administrativas ou pedagógicas favorece o posicionamento a serviço dos bens, posicionamento que exige ceder sobre seu desejo. Daí a dificuldade de fazer valer a própria transferência analítica nessas organizações. Mais uma vez, o que o autor propõe nesse campo cuja ética precisa então ser subvertida é fazermos

uma espécie de análise de nós mesmos, o que eu poderia formular assim: ‘Mas qual é o lugar, na minha intervenção, do meu próprio desejo?’. E o corolário é que, se não há essa análise, nós nos deixamos seduzir, ou então somos como policiais, somos agentes da justiça e aí é pior que tudo (Oury, 2009, p. 134-135).

A dimensão ética dessa intervenção no Coletivo consiste em um conjunto de funções complexas que vai operar em um movimento contrário ao da homogeneização para que haja a emergência da diferença: “Trata-se de constituir um meio onde haja a maior diversidade possível, onde haja uma tablatura de unidades distintivas, o que permite criar lugares muito diferentes uns dos outros” (Oury, 2009, p. 159). O objetivo é a criação de uma

diversidade de significantes que determinem, de maneira indireta, uma diversidade de lugares.

Uma inventividade faz-se então necessária visando a emergência de S_1 – significantes mestres, como ensina Lacan (citado por Revah, 2009) – que permitam ressignificar a ordem estabelecida. Ora, o discurso que produz S_1 é o discurso analítico. “Pode-se definir a transferência como a possibilidade de emergência de um desejo, mas sob *forma de um dizer* que vai poder expressar-se num discurso” (Oury, 2009, p. 162).

Dito de outro modo: a distinguibilidade necessária à função do Coletivo, só pode operar por meio da emergência do discurso do analista, o que permite tipificar o ambiente, levando em conta o desejo. Nesse sentido, faz-se necessário que se mantenha na estrutura do discurso, no sentido de que o Coletivo não se materializa em um grupo de pessoas, mas é um sistema abstrato que se localiza no registro transcendental que produz S_1 e que precisa considerar o objeto *a*. Tudo isso opera no campo da transferência, que é aquilo que leva em conta o desejo de cada um.

O psicanalista na escola

A entrada de um psicanalista na escola deve ser feita com cautela; caso contrário, corremos o risco de trabalhar sob a mesma lógica institucional, atendendo aos casos difíceis, aos alunos-problema, aos desadaptados e desajustados. Isto é, estaríamos apenas reverberando esse olhar em relação aos alunos. Em nossa prática, ter oferecido um espaço para a escuta de alunos, de pais e de professores trouxe à tona diversas questões relevantes, que só podem aparecer em um espaço individualizado e que, em alguns casos, demandam um acompanhamento da equipe de saúde mental fora da escola. Ou seja, o trabalho na escola contempla uma diversidade de intervenções, mas faz-se necessário reafirmar a importância, em algumas situações, de garantir um espaço de escuta sigiloso.

Por outro lado, não é de hoje que se observam excessos nos encaminhamentos para avaliação médica, sobretudo neurológica, partindo da escola. Uma vez estabelecido o vínculo com a instituição, não sem resistência – lembremos que Freud já observava não haver transferência sem resistência (Freud, 1912/2006) –, apostamos na criação

de um espaço de discussão com os professores cuja temática seria a saúde mental. Infelizmente encontramos alguns obstáculos para a realização de tais encontros, como, por exemplo, o fato de a Secretaria Municipal de Educação ter reduzido o Centro de Estudo Integral – dia dedicado ao estudo e planejamento pedagógico, em que os alunos são dispensados das aulas – a dois encontros anuais. Como pode o professor ter apenas dois dias durante todo o ano letivo para discussão do trabalho e encontro com seus colegas? No entanto, quando, durante um ano inteiro de trabalho, conseguimos realizar um único desses encontros, sua relevância foi atestada na seguinte fala de uma professora: “estes espaços são importantes para quebrarmos um pouco o gesso. Aqui na escola ficamos muito engessados”. Os debates giraram em torno justamente dos encaminhamentos para avaliações neurológicas, oferecendo aos professores a possibilidade de verificar que há outras maneiras de lidar com os alunos quando sintomatizam o mal-estar na escola. É preciso ressaltar que quando oferecemos escuta a algum aluno, o fazemos também com o professor que nos endereçou este pedido, ou, ainda que a demanda não tenha vindo dele, tentamos abrir um espaço de conversa com o docente.

Denise é uma adolescente de treze anos, aluna de uma turma de projeto de realfabetização destinado àqueles que possuem defasagem entre idade e série e que são, como sugere

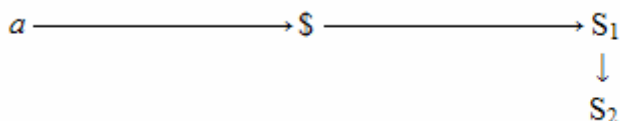
o nome do projeto, analfabetos. Sua professora acreditava que ela tinha um retardo mental, pois aos treze anos nada sabia, além de ter, segundo a professora, um rosto síndrômico e fala infantilizada. Acrescenta-se que durante um período de quase um ano Denise apresentou alguns comportamentos de autoflagelação, por exemplo furando seu rosto com lápis e enfiando bolinhas de papel sob as pálpebras a ponto de infeccionar os olhos. Quando foi oferecido à Denise um espaço para que falasse, nos surpreendemos ao escutar, de sua voz infantil e quase inaudível, “a minha raiva desconta em mim”. Em meio ao turbilhão de acontecimentos na escola, houve a emergência do sujeito, falando ali de sua raiva e de seu corpo, na voz infantilizada de uma adolescente. O inconsciente fala e é isso que nos comove e nos move na aposta da psicanálise no ambiente escolar.

Oury aponta o “encontro” como um efeito do Coletivo, evidenciando a questão da transferência por meio de um dizer: “A maior parte das organizações passa ao lança-chamas toda possibilidade de emergência do dizer” (Oury, 2009, p. 31). Isso é justamente o que o analista deve subverter com seu trabalho na instituição.

De acordo com Martinho (2005), não se promove análise na escola e sim entrevistas. Para a autora, na instituição educacional não estamos no lugar de professores, nem de analistas. Ela associa a responsabilidade do psicanalista na escola à função do

mais-um no dispositivo criado por Lacan e por ele chamado de cartel, inserindo o efeito de sujeito e deslocando a lógica do todo à do não todo, o que possibilita o encontro com o real. “Colocamo-nos no lugar de provocar os sujeitos (pai, aluno, professor) para que eles, como mestres (S_1), elaborem, produzam algum saber deles próprios, mesmo que este saber (S_2) seja apenas a perplexidade” (p. 194).

Miller (1986/1994) afirma que a função do mais-um no cartel é ser um agente provocador. Em suas palavras: “O mais-um deve chegar com pontos de interrogação ... fazer buracos nas cabeças” (p. 4). Em uma importante distinção em relação à educação em que o professor, no lugar de sujeito suposto, saber não representa um saber agente, mas acaba por bloquear ou revogar a elaboração, o autor aponta a responsabilidade do mais-um no cartel de inserção do efeito de sujeito. O mais-um do cartel está no lugar de \$, para provocar esses sujeitos no lugar de S_1 , garantindo que seus membros tenham estatuto de S_1 , ou seja, significantes-mestres que estão em trabalho. Ao mesmo tempo, ele próprio deve trabalhar: “existe também uma tarefa do mais-um e eu lhe aconselharia a não fazer ‘tapa buraco’, pois ele é também um dos membros do cartel. Uma vez que ele trabalha é porque *a*, longe de ser situado sob a barra, vem em posição de fazer o sujeito trabalhar” (p. 4-5).



Isto é, nosso lugar na instituição tem dupla face: como \$ provocar esses sujeitos no lugar de S_1 ; e como analistas, nos dirigir aos \$. Miller (1986/1994) ainda destaca que a equipe se constituirá, então, desse enxame de S_1 e cada membro terá seu traço próprio.

Martinho (2005) afirma que na prática institucional conjugada à teoria psicanalítica verifica-se que alguma transmissão é possível: “A hipótese que levantamos se refere ao fato de que o saber advindo da Psicanálise, saber não todo, sempre furado, ou seja, um saber sobre a castração, provoca o efeito de transmissão” (p. 191). Daí, o que se consegue transmitir aos educadores abre a via do singular, como dizia Oury, da heterogeneidade. E às vezes surgem demandas de análise, pois se opera um furo no saber, como também o retoma

Britto (2011), introduzindo o que é da ordem do impossível, ou seja, do real sempre em jogo na transmissão da psicanálise.

Freud (1926/2006) discorre sobre um modo de transmissão absolutamente diferente do ensino pedagógico. A formação do psicanalista envolve não só o ensino teórico, mas um para além que não pode ser aprendido: o analista deve, antes de tudo, ser analisado, pois é pela via do inconsciente que alguma transmissão é possível. Freud defende que a exigência à formação do analista é, antes de tudo, o trabalho analítico deste sujeito. Nas palavras de Balbi, Lessa e Becker (2009):

Para ele, a experiência do inconsciente não é a que supõe o não saber, seja do lado do analisante, seja do lado do analista. É, sim, a experiência de um saber regulado, mas pela resistência interna do sujeito, produzido no tempo da transferência, quando poderá tomar valor de verdade. O leigo, ao fazer a sua pergunta, reconhecerá que nela já se formula algo das suas respostas. ... Então, o saber leigo não é meramente um não saber, mas um saber regulado pelo inconsciente (p. 65).

Se isso se verifica numa análise, no dispositivo clínico proposto por Oury e aqui retomado no contexto da escola, institui um estilo de fazer-clínica sustentado na posição do analista, mas abrindo a possibilidade da emergência de sujeitos para além da angústia, tão característica do lugar que cada um experimenta numa instituição que Jean Oury

chama de sistema de corte fechado. Talvez isso tenha influenciado seu irmão, Fernand Oury, a criar a pedagogia institucional, o que já é outra história.

JEAN OURY'S CONTRIBUTIONS TO VERIFY A POSSIBLE EMERGENCE OF THE SUBJECT IN SCHOOL

ABSTRACT

We discuss the integration of psychoanalysis in educational institutions, in conjunction with the concept of Collective of Jean Oury as an operator of distinctiveness required to guarantee the singularity. We hypothesize that the thereby promoted subversion opens a new way of doing clinic and gives the possibility for the emergence of the subject, even in institutions of a closed system, which is the situation of many schools. We associate it with the effect that the plus-one can have when functioning in a cartel, operating from the place of the one that can cause the working-through while also being a subject in the context, as it is the analyst in the educational institution.

Index terms: *educational institution; Collective; psychoanalysis; psychoanalytic clinic.*

LAS CONTRIBUCIONES DE JEAN OURY PARA VERIFICAR UNA POSIBLE EMERGENCIA DEL SUJETO EN LA ESCUELA

RESUMEN

Se discute en este artículo la integración del psicoanálisis en las instituciones educativas, junto con el concepto de Colectivo de Jean Oury, como el operador del carácter distintivo necesario para garantizar el singular. Nuestra hipótesis es que la subversión promovida abre una nueva forma del hacer clínico y da la posibilidad para la emergencia del sujeto, incluso en instituciones de sistema de corte cerrado, situación común en tantas escuelas. Lo asociamos al efecto que puede tener el uno-más cuando funciona en el cartel, donde opera en el lugar de aquello que puede provocar la elaboración sin dejar de ser también sujeto en el contexto, como lo es el analista en la institución educativa.

Palabras clave: *institución educativa; Colectivo; psicoanálisis; clínica psicoanalítica.*

REFERÊNCIAS

- Altoé, S., & Milene, M. (2011). Algumas questões da clínica com crianças e adolescentes. In H. Caldas, & S. Altoé (Orgs.), *Psicanálise, universidade e sociedade* (pp. 249-266). Rio de Janeiro, RJ: Cia de Freud/PGPSA/IP/UERJ.
- Balbi, L., Lessa, M., & Becker, P. (2009). A psicanálise é leiga: da formação do psicanalista. In A. Lopes, E. Lannes, E. Rocha, S. Alberti, & W. Amendoeira (Orgs.). *Ofício do psicanalista: formação versus regulamentação* (pp. 63-70). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Britto, A. P. (2011). O matema e a inserção da psicanálise na universidade. In H. Caldas, & S. Altoé (Orgs.), *Psicanálise, universidade e sociedade* (pp. 105-112). Rio de Janeiro, RJ: Cia de Freud: PGPSA/IP/UERJ.
- Delion, P. (2011). Utopsy. Séminaire du 28 mars 2011. Recuperado de <http://hypocampe2011.over-blog.com/article-seminaire-du-pr-delion-sur-la-psychotherapie-institutionnelle-71047015.html>
- Dunker, C. I. L. (2011). *Estrutura e constituição da clínica psicanalítica: uma arqueologia das práticas de cura, psicoterapia e tratamento*. São Paulo, SP: Annablume.
- Elia, L. (2000). Psicanálise: clínica & pesquisa. In S. Alberti, & L. Elia (Orgs.), *Clínica e pesquisa em psicanálise* (pp. 19-35). Rio de Janeiro, RJ: Marca d'Água.
- Foucault, M. O que é um autor? (2006) In M. Foucault, *Ditos e escritos III – estética: literatura e pintura, música e cinema* (pp. 264-298). Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária. (Trabalho original publicado em 1969).
- Freud, S. (2006). A dinâmica da transferência. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (v. XII, pp. 107-119). Rio de Janeiro,

- RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1912).
- Freud, S. (2006). Prefácio a *Juventude Desorientada* de Aichhorn (2006). In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. XIX). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1925).
- Freud, S. (2006). A questão da análise leiga. In S. Freud, *Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. XX, pp. 174-248). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1926).
- Lacan, J. (1998). Variantes do tratamento-padrão. In J. Lacan, *Escritos* (pp. 325-364). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1966).
- Lacan, J. (2007) *O Seminário, livro 17: o avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1969-70).
- Lacan, J. (2008) *O Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1964).
- Lerner, A. B. C.; Fonseca, P. F.; Sayão, Y. (2012). Plantão institucional: uma modalidade de intervenção no mal estar contemporâneo na educação. In Retratos do mal-estar contemporâneo na educação, 9., 2012, São Paulo. *Proceedings online...* FE/USP. Recuperado de http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032012000100021&lng=en&nrm=abn
- Martinho, M. H. (2005). O sujeito e o laço social: que lugar para o psicanalista fora do consultório? In M. M. Lima, & S. Altoé (Orgs.). *Psicanálise, clínica e instituição* (pp. 184-197). Rio de Janeiro, RJ: Rios Ambiciosos.
- Miller, J. A. (1994). Cinco variações sobre o tema da elaboração provocada. In S. Jimenez (Org.). *O Cartel: conceito e funcionamento na escola de Lacan* (pp. 1-10). Rio de Janeiro, RJ: Campus. (Trabalho original publicado em 1986).
- Millot, C. (2001). *Freud antipedagogo*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Oury, J. (1980). Onze heures du soir à la Borde: essais sur la psychothérapie institutionnelle. Paris, FR: Editions Galilée.
- Oury, J. *O coletivo*. (2009). São Paulo: Aderaldo & Rothschild. (Trabalho original publicado em 1986).
- Outeiral, J. (2005). A adolescência, a criatividade, os limites e a escola. In J. Outeiral, & C. Cerezer, *O mal-estar na escola* (pp. 1-9). Rio de Janeiro, RJ: Revinter.
- Revah, D. (2009). O lugar do professor nas imagens da nova escola. In *Psicologia Argumento*, 27(59), 301-311.
- Santos, J. S., & Santiago, A. L. B. (2010). A transferência no processo pedagógico. In *O declínio dos saberes e o mercado do gozo*. Recuperado de http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032010000100030&script=sci_abstract&tlng=pt

NOTA

1. Artigo que se origina da Dissertação de Mestrado de Renata Geoffroy, orientada pela Professora Sonia Alberti, defendida e aprovada em maio de 2014 no Programa de Pós-graduação em Psicanálise do Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

renatageoffroy@gmail.com

Rua Barata Ribeiro, 737 apt 303.
22051-001 – Rio de Janeiro, RJ – Brasil.

sonialberti@gmail.com

Rua João Afonso, 60, casa 22.
22261-040 – Rio de Janeiro, RJ – Brasil.

Recebido em outubro/2014.

Aceito em julho/2015.