



## Experiência Institucional

# Transferência, desejo e ato em um caso de inclusão escolar

**Eduardo Vallejos da Rocha**

**Resumo.** Trata-se de um caso acompanhado em uma escola, no qual uma professora e o assistente de práticas inclusivas manejaram as violências e autoagressões de uma criança pela via da transferência, do desejo e do ato. Por violências, entendemos os atos do sujeito articulados à satisfação da pulsão de morte. Os operadores conceituais da psicanálise de orientação lacaniana foram tomados como norteadores para a condução do caso e para a leitura crítica da instituição, que mostrou dificuldade em incluir o inesperado e disruptivo das violências e autoagressões como objetos potentes para o trabalho. Verificou-se que o desejo e o ato provocaram, por contingências distintas, uma mudança de posição subjetiva da educadora, do assistente e, em seguida, a tomada da palavra pela criança. Evidenciou-se a maior preocupação da instituição, encarnada na figura da assessora de práticas inclusivas, em avaliar o que era produzido por cada educadora em sala de aula, do ponto de vista da confecção e adaptação de atividades para os alunos em situação de inclusão, em detrimento da escuta dos impasses da equipe. Nesse caso, o conceito lacaniano de extimidade pode orientar o trabalho do profissional junto às instituições que se pretendem inclusivas. Seja contratado pela família como acompanhante terapêutico ou, especialmente, pela escola como assistente de práticas inclusivas, o desafio é estabelecer um vínculo com a instituição sem necessariamente responder a todas as suas demandas, que porventura podem impedir a escuta da criança que urge. Para tanto, o profissional deve estar aberto às contingências dos encontros, permitindo que algo novo possa se inscrever na experiência escolar do aluno.

**Palavras chave:** transferência; desejo; ato; agressividade; inclusão escolar.

## Transferencia, deseo y acto en un caso de inclusión escolar

**Resumen.** Se trata de un caso acompañado en una escuela, en la cual una profesora y el asistente de prácticas inclusivas condujeron las violencias y autolesiones de un niño por la vía de la transferencia, del deseo y del acto. Por violencias entendemos los actos del sujeto articulados a la satisfacción de la pulsión de muerte. Los operadores conceptuales del psicoanálisis de orientación lacaniana han ayudado a dirigir el caso y la lectura de la institución que ha mostrado dificultad en incluir lo inesperado y lo disruptivo de las violencias y autolesiones como objetos potentes para el trabajo. Se verificó que el deseo y el acto provocaron, por contingencias distintas, un cambio de posición subjetiva de la educadora, del asistente y, después, la toma de la palabra por el alumno. Se ha evidenciado la mayor preocupación de la institución, encarnada en la figura de la asesora de prácticas inclusivas, en evaluar lo que era producido por los educadores, en detrimento de la escucha de los impases del equipo. El concepto de extimidad del analista puede orientar el trabajo del profesional en las instituciones que se pretenden inclusivas. Sea contratado por la familia como acompañante terapéutico o, especialmente, por la escuela como asistente de prácticas inclusivas, el desafío es establecer un vínculo con la institución y, al mismo tiempo, no contestar todas

---

\* Psicólogo e psicanalista. Participante do Centro Lacaniano de Investigação da Ansiedade (CLIN-a) da Escola Brasileira de Psicanálise (EBP), São Paulo, SP, Brasil. E-mail: [eduardovallejosdarocha@gmail.com](mailto:eduardovallejosdarocha@gmail.com)

sus demandas, que pueden impedir que se escuche el niño que urge, esperando la contingencia de un encuentro, para que algo nuevo se pueda inscribir en su experiencia escolar.

**Palabras clave.** transferencia; deseo; acto; agresividad; inclusión escolar.

### **Transference, desire and act in a case of educational inclusion**

**Abstract.** This is a case monitored at a school, in which a teacher and the assistant of inclusive practices have handled a child's violence and self-harm by means of transference, desire and act. By violence, we mean the subject's actions linked to the satisfaction of the death drive. The conceptual operators of a Lacanian-oriented psychoanalysis were taken as guiding principles for conducting the case and criticizing the institution's difficulty in including the unexpected and disruptive of violence and self-harm as powerful objects for work. It was verified, by different contingencies, that the desire and the act caused a change in the position of the educator, of the assistant and, subsequently, the arise of the child's will to speak. However, it was evident through the inclusive practice advisors, that the institution's greatest concern was to evaluate what was produced by each educator in the classroom, from the point of view of making and adapting activities for students in situations of inclusion, rather than listening to the team's deadlocks. In such cases, the Lacanian concept of extimacy can guide the professional's work with institutions that are intended to be inclusive. Whether hired by a family as a therapeutic companion or, especially, when working for a school as an assistant of inclusive practices, the challenge is to establish a bond with the institution without necessarily responding to all its demands, which may prevent the listening of the urgent child. Therefore, the professional must rely on the contingencies of the meetings, so as to enable that something new may be inserted in the student's school experience.

**Keywords:** transference; desire; act; aggressiveness; educational inclusion.

### **Transfert, désir et acte en cas d'inclusion scolaire**

**Résumé.** Il s'agit d'un cas accompagné dans un école, dans lequel une professeure et l'assistant en pratiques inclusives ont manié les violences et les auto-agressions d'un enfant par la voie du transfert, du désir et de l'acte. Par violence, nous comprenons les actes du sujet articulés à la satisfaction de la pulsion de mort. Les opérateurs conceptuels de la psychanalyse d'orientation lacanienne ont été pris comme principes directeurs pour la conduite du cas et pour la lecture critique de l'institution, qui a montré de la difficulté d'inclure l'inattendu et le disruptif des violences et auto-agressions comme objets puissants pour le travail. Il a été vérifié que le désir et l'acte ont provoqué, par contingences distinctes, un changement de position subjective de l'éducatrice, de l'assistant, et ensuite la prise de la parole par l'enfant. Il a été mis en évidence la préoccupation majeure de l'institution, incarnée dans la figure de la conseillère en pratiques inclusives, d'évaluer ce qui était produit par chaque éducatrice en salle de classe, du point de vue de la confection et de l'adaptation des activités pour les élèves en situation d'inclusion, en détriment de l'écoute des impasses de l'équipe. Dans ce cas, le concept lacanien de l'extimité peut orienter le travail du professionnel auprès des institutions qui se prétendent inclusives. Qu'il soit engagé par la famille en tant qu'accompagnateur thérapeutique ou, spécialement, par l'école en tant qu'assistant en pratiques inclusives, le défi est d'établir un lien avec l'institution sans nécessairement répondre à toutes ses demandes, qui peuvent éventuellement empêcher l'écoute de l'enfant qui urge. Pour ce faire, le professionnel doit être ouvert aux contingences des rencontres, en permettant que quelque chose de nouveau puisse s'inscrire dans l'expérience scolaire de l'élève.

**Mots-clés:** transfert; désir; acte; agressivité; inclusion scolaire.

**A**o longo de um ano, pude trabalhar em uma escola particular da cidade de São Paulo como assistente de práticas inclusivas. Nesta função, acompanhei crianças em situação de inclusão, do final da educação infantil até o último ano do ensino fundamental I.

A instituição se declarava inspirada pela psicanálise e é neste contexto que fui contratado pela assessora de práticas inclusivas da escola. O objetivo do assistente de práticas inclusivas era contribuir com a formulação de novas estratégias para favorecer o encontro de crianças psicóticas, autistas e/ou portadoras de síndromes congênitas (como a síndrome de Down), com o conhecimento e o espaço escolar. Neste momento ainda não tinha em perspectiva que este trabalho me levaria a uma análise institucional como resposta aos impasses encontrados na prática. Tal resposta se fez tão necessária que culminou neste artigo.

Não se tratava, portanto, da função de assistente de práticas inclusivas ser puramente pedagógica ou terapêutica, mas de uma prática que pudesse dar algum suporte para qualquer criança que apresentasse desafios para a equipe escolar, seja com os processos de aprendizagem, seja no âmbito da relação com o outro.

Acima do assistente, a assessora de práticas inclusivas era responsável por orientar a equipe sobre as chamadas práticas inclusivas. Em reuniões mensais com o assistente e a dupla de cada turma (professora e auxiliar de sala), a expectativa era a de que fosse um espaço acolhedor de escuta em que o assistente e as educadoras pudessem relatar suas queixas e dificuldades no trabalho com tais alunos para que produzissem juntos novas intervenções. No entanto, o que se estabeleceu foi uma grande inibição da equipe pelo receio de ser avaliada e, eventualmente, não responder ao esperado pela instituição. Vale ressaltar que muitas professoras também não se sentiam à vontade para levar todos os seus impasses para seus coordenadores pedagógicos.

A partir da análise do modo de funcionamento desta instituição e de escuta singular de um caso sustentada por operadores clínicos da psicanálise de orientação lacaniana, como a transferência, desejo e ato, foi possível indicar os efeitos que se produziram na equipe e na própria instituição, no encontro com o inusitado e o disruptivo sempre em jogo na educação e, especialmente, nos casos de inclusão.

Kupfer, Pesaro, Bernardino e Merletti (2017), marcam a importância de haver um dispositivo de discussão de caso na instituição, tanto para o sujeito, quanto para a própria equipe: “O dispositivo para a discussão de um caso na escola [...] não é apenas uma tentativa para resolver um problema da escola: é a proposta de um olhar detido sobre uma criança que está dando sinais de sofrimento e precisa ser escutada, mesmo no ambiente escolar” (p. 35).

### **Fazer existir o impasse da transferência na instituição**

P., 6 anos, aluno do primeiro ano do ensino fundamental, já havia passado por outras escolas em sua cidade natal, Recife. P. Foi expulso da última instituição pela qual passou. Desde o primeiro dia de aula, o aluno nos mostrou sua articulação na fala e na escrita, já alfabética, ao mesmo tempo em que apontava sua dificuldade em crer no amor do outro. Não conseguia expressar por meio de palavras, mostrava-nos com atos sua raiva por se sentir indesejado, dispensável.

Foram necessárias muitas contenções de seu corpo. Ou o contínhamos, ou seríamos testemunhas de suas automutilações, que poderiam levá-lo ao pior. A qualquer sinal do limite do desejo do Outro, P. Arranhava seu rosto, batia a cabeça contra a parede e, por vezes, arrancava os próprios cabelos. P. Não suportava o fato de nós, adultos, também estarmos submetidos a regras e, portanto, não nos aliávamos a seu projeto de ser “o menino mal” que visava, a princípio, à destruição de si e do outro.

Nos momentos em que se desorganizava, dizia aos gritos : “Se vocês não me baterem, eu mesmo vou acabar comigo” ; “Eu sou um merda, me matem” ; “Eu só sei ser do mal, vou acabar com todos dessa escola” ; “Vocês não vão conseguir me deixar do bem”; “Eu quero voltar para ‘a antiga escola’, lá eu conseguia ser do mal. Eu conseguia fazer deselegâncias e ir para a casa mais cedo”.

A violência irrompia, por exemplo, ao se aproximar o fim de uma atividade e quando algum adulto reafirmava as regras de boa convivência da escola como “não falar palavrões”, “não gritar”, “não bater”. Em algumas situações, P. Chegou a dizer que se jogaria da janela de seu apartamento para “acabar com tudo”. Ele se sentia bastante perseguido nestes momentos, se incomodava com o olhar do outro a ponto de dizer para crianças e adultos: “O que você está olhando?”, “Para de olhar para mim!”.

Jacques-Alain Miller (2017/2018) levanta questões sobre a violência na criança, se esta seria um sintoma ou um índice de que o recalque não operou para o sujeito. Para o autor, a violência na criança “não é o substituto de uma satisfação pulsional. A violência é a satisfação da pulsão de morte” (p. 26). Era preciso, neste caso, investigar se ela seria “um puro gozo no real” ou se o aluno conseguiria traduzi-la em palavras, se seria “simbolizada ou simbolizável” (p. 28).

Espantados diante de toda a depreciação e destruição dirigidas a si e ao outro, respondíamos muitas vezes com a continência de seu corpo, o segurávamos para que ele não se machucasse e, também, para que não machucasse os outros. Deste modo, penso que mantivemos por um tempo a significação de que ele era de fato o que dizia: “o menino mal que não sabia ser do bem”.

Foi preciso sair da posição de espanto. Aos poucos isto foi possível por meio de um espaço de escuta em que nos confrontamos com nossas intervenções para produzir perguntas sobre elas. Mais do que os espaços oferecidos pela instituição para compartilharmos nossas questões, foi-nos possível, como equipe, construir os nossos sem a presença dos superiores na hierarquia institucional. Foram espaços que surgiram de uma necessidade: de falar sobre a prática sem o receio de ser avaliado pela coordenação e assessoria de práticas inclusivas.

Um dos espaços oferecidos pela instituição era uma roda de conversa semestral em que um professor era escolhido para apresentar seu percurso com um aluno em situação de inclusão. Esta atividade era realizada em horário de reunião pedagógica em que toda a comunidade escolar estava presente. Tal espaço mostrava-se ineficaz para a equipe, não só pela baixíssima frequência com que acontecia, mas também pela impossibilidade em tratar dos casos mais desafiadores neste espaço. Era uma atividade voltada às “boas práticas” e, portanto, aos “casos

de sucesso”. Além disso, o grau de exposição a que se submetiam os educadores diante de seus pares, coordenadores e diretores muitas vezes os inibiam.

No espaço oferecido pela assessora, também não havia um convite claro ao relato de queixas e impasses. Sobrepunha-se a necessidade de avaliar o trabalho de cada profissional. As professoras e auxiliares eram questionadas sobre a confecção e adaptação de materiais e a produtividade de cada aluno em sala de aula. Restava pouco espaço para falarmos dos impasses de maneira mais livre. Mais uma vez era produzida inibição na equipe.

A assessora também não estava presente nas experiências cotidianas com os alunos. Se houvesse uma escuta atenta e decidida sobre os impasses da equipe, não seria de fato necessário que a assessora conhecesse as crianças na experiência, seria suficiente o relato dos professores e assistente. Em muitas dessas reuniões, a preocupação primeira era: “o que vocês têm feito em sala de aula?”, por vezes era solicitado que as professoras comparecessem à reunião com algum caderno do aluno, para verificar a confecção das atividades adaptadas e se o aluno estava correspondendo às expectativas de aprendizagem.

Fora deste contexto, recolhi alguns relatos de educadoras que elucidam minha interpretação sobre a posição avaliativa da assessora que, neste caso, também aponta para uma posição de quem sabe fazer inclusão : “essas reuniões com a assessora de inclusão são ‘para inglês ver’ ” ; “do que adianta eu levar as propostas e materiais adaptados se o aluno não consegue ficar dentro da sala de aula ?” ; “parece que nessas reuniões temos que ‘mostrar serviço’, sem falar do que não dá certo” ; “para falar do aluno de inclusão temos que só falar do que dá certo ?”.

Os avaliadores, nos aponta Miller e Milner (2004/2006), se apresentam como aqueles que não sabem, para extrair o saber do outro e dominá-lo, como faz o mestre com seu escravo. Apesar de produzi-lo, o saber não é do escravo. Deste modo, a instituição produz um controle sobre quais as práticas inclusivas estão autorizadas, por aquele que não lida com os impasses do cotidiano escolar. O avaliador, por sua vez, também responde ao seu mestre na hierarquia institucional, consentindo com sua função de avaliar sem conhecer a criança na experiência e sem escutar os profissionais que atuam diariamente com ela. O saber que emerge do encontro com os alunos passa da equipe ao avaliador. Ele, ora desconsidera esse saber, já que seria “quem sabe fazer inclusão”, ora o deixa de reconhecer, tomando os créditos dos feitos da equipe. Tal dinâmica compromete a equipe “no processo de sua própria exclusão” (p. 29), na medida em que experiências com os alunos, um a um, passam a ser contabilizadas e classificadas instituindo supostos saberes universais sobre o que é e como se faz a inclusão:

A avaliação supõe seduzir aquele que tem [o saber] para que forneça seu bem àquele que não tem para que este último realize a mutação de um saber irrefletido, espontâneo, em um saber organizado, cifrado, comparável, digno de entrar na biblioteca universal dos saberes avaliados (p. 26-27).

O consentimento do avaliador em se ausentar o priva de colocar o próprio corpo na experiência, obrigando-o a usurpar da equipe o saber construído sobre a criança. A política de avaliação dentro desta escola em relação às práticas inclusivas faz com que o saber sobre a criança vire uma mercadoria em que o valor é determinado por quem compra, os pais. Além

deste efeito produzido pelo discurso do capitalista, Rahme e Mrech (2011) também destacam a sedução na forma de “boas intenções” como artifício dos avaliadores alcançarem a padronização do sujeito. Diante disso é preciso “fazer obstáculo”:

Como assinala Laurent (2008), por detrás das boas intenções expressas pelos avaliadores, costuma estar escondido um desejo de padronização massiva do sujeito, diante do qual é necessário sempre fazer obstáculo. Além do que se espera das avaliações para se obter a dita eficiência técnica no campo educacional, podemos observar um crescente interesse pelos mecanismos de gestão nas políticas educacionais, estrategicamente tomados como “meios” para que tudo funcione bem. Assim ocorrendo, professores e professoras participam cada vez menos das decisões que afetam sua prática profissional e passam a ser cada vez mais gerenciados, seja pela equipe técnica, seja pelos índices que, em última instância, demonstram o resultado de seu trabalho (p. 4-5).

O movimento da equipe em construir seu próprio espaço de escuta foi o maior desdobramento no campo das práticas inclusivas. Podemos interpretá-lo como um sintoma produzido pela instituição, na medida em que o endereçamento das queixas e impasses da equipe não encontraram um remetente que pudesse recolocar as questões e promover o trabalho reflexivo em grupo. Este espaço construído em paralelo às normas institucionais revela o retorno daquilo que foi rechaçado por ela mesma.

A impossibilidade em mensurar e controlar uma prática que se fundamenta na crença e aposta na subjetividade, na transferência que se estabelece com cada sujeito, um a um, pode indicar o fracasso da avaliação no campo da inclusão escolar. Além de enrijecer e por vezes moralizar o que seriam “boas práticas inclusivas”, a avaliação como tecnologia estatística produz um mundo “onde tudo é um relato e a única coisa que existe é o império do semblante” (Brodsky, 2008, p. 20-21).

Com a expressão “império do semblante”, a autora aponta que o problema não é a categoria de semblante, de um parecer ser, mas sim a exigência generalizada de contabilização dos objetos que faz com que tudo se reduza à aparência, reduzindo experiências e práticas a objetos mercadológicos, por exemplo. A avaliação que distingue as boas práticas inclusivas daquelas que não seriam, parece se sustentar não em uma ética que inclui o sujeito do inconsciente, mas em um imperativo de responder ao mestre de nossa época, o capitalismo.

Sabemos, no entanto, que se trata de uma subversão da lógica própria ao semblante, que é organizar o gozo pela via das aparências. Um mundo em que tudo parece ser, revela “um vazio de um significante-mestre, de um princípio único ordenando o discurso” (Laurent, 2016, p. 222) que poderia operar alguma separação entre o que é semblante e o que é real.

O discurso capitalista, ao tomar o discurso da ciência como parceiro, reduz o sujeito a consumidor e o objeto *a*, causa de desejo, cede lugar aos *gadgets*. O império dos semblantes seria, neste sentido, efeito desta parceria, em que há uma indiferenciação, ou acoplamento, do sujeito com o objeto. Se o lugar do objeto *a* é substituído pelos incontáveis objetos de consumo, é porque a articulação de tais discursos foraclui a castração no sujeito. Sem a operação da castração, o sujeito não reconhece que seu desejo só é causado ao se deparar com a falta inerente ao objeto *a*. A crença na existência do objeto, ou a negação da impossibilidade lógica da relação entre significante e objeto, levaria a quais consequências no campo da inclusão escolar?

Nos cafés, na sala dos professores, nas brechas das reuniões de equipe, foi possível margear este império do semblante e fazer valer os relatos dos impasses que encontrávamos no cotidiano em relação aos casos mais difíceis, caracterizados, quase sempre, como “os de inclusão”. “Quase sempre” pois alguns alunos que, a princípio, não eram considerados deste grupo, também começaram a preocupar e indagar os educadores ao longo do ano.

Para Voltolini (2018) a práxis com educadores que enfrentam impasses em seu cotidiano de trabalho deve guiar-se pela distinção fundamental entre a fala vazia e a fala plena. Ao psicanalista cabe fazer resistência à fala vazia “típica do discurso politicamente correto” (p. 85), e assim caminhar junto aos educadores pelo que vacila, por aquilo que faz questão. Segundo o autor “falar do que manca, do que faz sintoma, nos aproxima mais daquilo que produz causa, esta, não causa no sentido de causa e efeito – campo de *explicação* do impasse -, mas causa como aquilo que nos motiva a falar do caso – campo de *implicação e elaboração* do impasse” (p. 85).

O autor, neste mesmo trabalho, nos indica que o caso clínico na instituição, assim como no consultório, surge apenas pela via da transferência, ou seja, de um saber que se supõe no outro e que, ao profissional, cabe sustentá-lo. Segundo Voltolini (2018):

notamos que a escolha dos casos a serem discutidos, quando se abre a possibilidade de um dispositivo clínico de trabalho, já indica elementos transferenciais do narrador com o caso. Um caso, na verdade, é sempre um entre dois: não há um caso sem seu narrador, no mesmo sentido que já se pôde afirmar que não há um bebê sem sua mãe (p. 81).

A professora de P., muito rapidamente se pôs a falar sobre o aluno, não só por suas crises violentas, mas também por demandas mais claras de amor que ele a endereçava como corações e mensagens carinhosas deixadas na lousa (Ex: “melhor professora do mundo”, “eu amo minha professora”).

Quanto a mim, assistente de práticas inclusivas, pude perceber a transferência com mais clareza em um dia que P., ao construir seu personagem para uma montagem teatral da turma, fez o “cardápio do mago P.”. Neste cardápio, P. Oferecia aos outros personagens: “coco de bicho”, “suco de xixi”, “rato e minhoca mortos”, “mega pum no azeiti”, “bunda”, “piru”, “serebro”, “sangui de umano”, “monstrilho”, “milho azedo”, “rato e minhoca mortos” e “edu”. Cada item tinha sua respectiva representação em desenho, e meu nome também era seguido do nome da escola. Perguntei porque eu estava no cardápio e ele disse: “Não tá vendo que eu te desenhei morto aqui?”.

Tanto meu nome quanto minha representação gráfica no cardápio chamaram à atenção. Por um lado, eu não fazia série com nenhum dos outros itens do cardápio, eu era o único item que P. Preservou (edu seguido do nome da escola). Eu não estava degradado ou representado por partes do corpo, eu estava inteiro, eu era o “edu da escola tal”. Por outro, em seu relato, P. Disse que eu estava morto. Do mesmo modo que fui colocado como objeto decaído (morto), estava inteiro e levava o nome da escola como predicado.

A interpretação do desenho e de seu relato vieram a posteriori, revelando minha posição na transferência com P. Ainda que morto, P. Me supunha vivo como objeto, pronto para dar

suporte a sua violência e auto degradação. Minha posição desejante de manter-me vivo diante de sua auto degradação e violência dirigida a mim foi o motor de um ato que relatarei mais adiante.

Até um certo momento, ficávamos mobilizados com as cenas de violência e logo nos apressávamos a dizer que “P. Sabia ser do bem”, que “era muito querido pelos seus colegas e sabia se aproximar deles de jeitos mais legais”. Ao querer o seu bem perante o grupo, supondo o que seria uma “boa prática” inclusiva, o que se produzia do lado do sujeito? Mais violência.

Outra pergunta surgiu a partir das violências disruptivas de P., agora sobre a instituição: como e até que ponto a escola pode sustentar esse real? Prescindir dos protocolos avaliativos no acompanhamento de tais casos me parece o começo da resposta.

Em seu artigo *Da instituição ao discurso*, Carlo Viganò (2006) apresenta como as instituições foram tomadas como objeto da *práxis* desde Freud (1921/1969), a partir de seu conceito de identificação desenvolvido no texto “Psicologia de grupo e análise do ego” para, com Lacan, surgir a prática institucional tratada pelo paradigma da psicose. Com base em Viganò (2006):

Uma nova linha de impacto com as instituições nasce quando o psicanalista começa a pensar, nos termos de sua experiência, o tratamento da psicose. Aqui, a contradição entre o universal da instituição e o particular do caso clínico parece menos aguda, no momento em que o real, em jogo na loucura, tem, todavia, uma pertinência social. A psicose gera problema no social, enquanto produz um Real insuportável para a própria sociedade, e não para o sujeito (p.35).

Nesta nova perspectiva, há uma preocupação em incluir a dimensão do real na organização da própria instituição. O real, o qual é denunciado por delírios, comportamentos agressivos e alucinações, por exemplo, causam “problema no social” (Viganò, 2006, p.35) na medida em que a significação fálica fracassa em dar sentido a toda experiência humana. Para além da questão do diagnóstico estrutural, o qual devemos interrogar sua validade para o contexto escolar, vemos neste caso como a violência na criança toca isto que é da ordem do inominável, do sem sentido para a instituição, causando inquietações e impasses para a equipe.

Virginio Baio (1999) dedicou-se a tratar da problemática sobre a prática institucional com crianças psicóticas, autistas ou com graves perturbações da personalidade. Para o autor, o tratamento com a criança psicótica visa a “produção de um sujeito” (ibid. P. 60), quando é possível a equipe construir e manter uma posição de “saber não saber” (Baio, 1999, p. 61). A implicação do grupo em relação a estes casos pode ser causada e mantida a partir do “Um fundador” (Di Ciaccia, 1998/1999) e sua relação com o vazio, que se distingue do “Um do mestre” (ibid.) que visa à identificação à sua imagem e à universalização. Tal perspectiva se sustenta no próprio funcionamento do campo simbólico, no qual sempre faltará um significante que represente o seu conjunto. Segundo Baio (1999):

Os educadores, entretidos permanentemente pelo fundador a virem eles próprios a ocupar o lugar de S de A barrado, tentam operar a partir do campo do sujeito, fazendo de seus parceiros para “dizer não” a quem quer que surja numa posição de saber, de querer, de desejo para o sujeito psicótico, para deixar, ao contrário, surgir o direito do sujeito à sua iniciativa de enunciação (p. 60).



## **Desejo do educador: semblante de desejo do analista**

No início do segundo semestre, em um momento de raiva, P. Puxa a blusa da professora e acaba por rasgá-la. Nas palavras dela: “Foi ali que eu entendi que eu precisava colocar um limite na minha relação com ele”. Podemos dizer que o rasgo teve um efeito de corte para a professora, delimitando um antes e um depois, de modo que não bastava mais, em suas palavras, “que ele me dissesse que me amava e que eu era a melhor professora do mundo. Eu gostava daquela blusa, agora ele vai precisar se controlar e demonstrar que gosta das pessoas de verdade”. Esta contingência e o relato da situação permitiu que a professora se recolocasse: “Estávamos muito grudados, ele sabe cativar as pessoas e eu caí na dele, sempre dando colo. Mas assim não dá, ele não pode tudo”.

Este limite colocado pela professora, após dar-se conta de que o acolhimento “nunca bastava”, evoca a insatisfação do desejo do lado dela e a impossibilidade de se aceder a todo o gozo do lado de P. O “não” da professora é a barra no Outro, o significante faltante que o divide, condição para que quem o represente possa operar a partir de um “não saber” e acompanhar a criança em sua tentativa de enunciação. Segundo Baio (1999):

Os educadores, a quem essas crianças psicóticas demandam encarnar um Outro garantidor da enunciação do sujeito, são também levados a um certo forçamento de discurso. Aí onde o discurso do analista não é aplicável, o desejo do analista pode sê-lo, à medida que ele implica que cada educador se faça parceiro do sujeito e de seu ato. Desejo do analista, que pode surgir em quem quer que consinta em se fazer “atentamente distraído” para o sujeito psicótico (p. 61).

Não se trata do educador operar o discurso analítico, que interpreta a criança introduzindo um novo sentido para seu comportamento, mas que possa operar pelo seu desejo de educador, de “desejar o desejo de saber do aluno” (Almeida, 2002). É de uma posição faltante que se pode fazer objeto causa de desejo para um outro, parceiro do outro. É neste sentido que o desejo da professora opera como o desejo do analista sem, no entanto, sê-lo. Enquanto a aposta da professora é no aluno e na transmissão de valores simbólicos que ele pode conquistar, o desejo do analista visa diretamente o sujeito alienado ao Outro, ou seja, ele visa a desidentificação do sujeito dos seus significantes mestres a partir de seu saber furado. Ambos desejam alcançar a falta no outro, mas com objetivos distintos. Esta intervenção com valor de “como se fosse” é o que chamamos semblante:

Poder suportar, subjetivamente, a angústia de uma posição discursiva que implica em renunciar à onipotência narcísica e aos ideais de grandeza e de perfeição, em fazer semblante de saber, ocupando o lugar de Mestre, eu diria de Mestre barrado, para que o ensino e a transmissão sejam possíveis e realizáveis. Estar na posição de um ser em falta que deseja o desejo de saber (de aprender) do aluno (A posição discursiva, para. 17).

Desde muito cedo, me fiz parceiro da professora, e não um avaliador ou especialista em inclusão. A horizontalidade na relação viabilizou uma parceria de trabalho que me autorizava a escutar seus impasses e devolver alguma pergunta que a confrontasse com o próprio dizer,

sempre no sentido de provocá-la sobre as demandas excessivas e repetidas que P. Fazia a ela e que, muitas vezes, eram seguidas de comportamentos agressivos.

A contingência da blusa rasgada, a suposição de um saber inconsciente do assistente, a transferência com a professora e com a psicanálise, tudo isso foi fundamental para que algo da posição do analista fosse transmitida, retornando na forma de um semblante. A postura firme da professora e sua fala categórica elucidam a dimensão de que o semblante é um “se fazer” em ato que freia o gozo, tanto pelo significantes quanto por uma imagem que se “representa” para o outro. O reposicionamento da professora diante de P. Mostrou sua necessidade em interromper um circuito. Ao demandar uma escuta específica sobre um caso, a educadora interpreta a instituição, indicando que esta é corresponsável pelo bem-estar do aluno e deve garantir condições para tanto. Almeida (2002) elucidam esta questão ao articular a dificuldade da escuta dos educadores na escola como sintoma da mesma:

Por ser esta uma posição difícilíssima de ser sustentada, atribuo a essa dificuldade grande parte daquilo que faz sintoma na educação e no educador. Por isto considero imprescindível que o professor seja escutado, assim como a sua instituição, no que eles trazem de angústias, de sofrimento e de experiências de gozo. [...] resta-nos produzir algum conhecimento transmissível sobre as possibilidades de conexão entre a Psicanálise e a Educação, na esperança de provocar e sensibilizar psicanalistas e professores na difícil tarefa de pensar a cultura e a educação (Desejo e aprendizagem, para. 7).

### **“Me coloca no lixo... nesse mais limpinho aqui”**

P. era muito procurado, por crianças de seu grupo e de outros anos, para brincar e, ainda assim, em suas crises, negava aos gritos ser um menino querido. A pergunta inicial retornava: de onde vinha sua raiva? Para onde ela apontava? “É um puro gozo no real ou, bem, ela é simbolizada ou simbolizável?” (Miller, 2017/2018, p.28). Não seria possível fazer apostas sem traçar uma hipótese mínima sobre esses fenômenos e, claro, sempre sustentado pela transferência.

Estava programado um passeio com a turma e nele ocorreram ações que valem a análise. No ônibus, P., já contrária, no início da excursão, as duas regras estipuladas pelas professoras e pelo motorista: a obrigatoriedade do uso do cinto de segurança e não gritar. Chegamos ao SESC Bom Retiro e P. Não conseguiu parar de correr, demandando a mim e aos educadores. Insultava qualquer pessoa que passava por perto: “Filho da puta!”, “Seu palhaço! O que você está olhando?”, “Vaca!”, “Seu inútil!”, entre outros.

No andar da exposição, P. Continuou agitado, correndo. Peguei em sua mão e caminhamos de mãos dadas. Disse-lhe que ele estava muito agitado e por isso caminávamos juntos. Ao passarmos por uma passarela envidraçada, olhou para baixo e disse: “é uma altura perfeita para se jogar”. Talvez pelo espanto e por estar em um contexto em que havia outras crianças por perto, preferi fazer silêncio. Momentos depois, soltou minha mão, correu até o parapeito de vidro e o escalou, como quem fosse se jogar. Nesse momento meu grito foi imediato: “P, não!”. Ele me olhou e ganhei alguns segundos para tirá-lo da beira. Logo em seguida, perguntei o que

estava acontecendo. P. Começou a chorar e disse que ninguém gostava dele, que ele era um lixo. Lembrou-se de uma história em que quebrou um objeto vermelho de um vizinho e se sentiu muito culpado por isso.

Algumas semanas depois, em um momento de muita raiva, P. Fugiu da aula de artes e começou a se debater na quadra. Não tardei para contê-lo. Perguntei com tom firme: “Como posso te ajudar? Eu não consigo mais ver você se machucar!”, no mesmo instante P. Respondeu: “Me coloca no lixo!”. O pátio estava vazio. Perto da cantina havia duas latas grandes de lixo. Quase sem calcular, eu disse: “Em qual dessas duas você quer entrar?” Uma lata era de lixo reciclável e ainda não havia resíduos; a outra era de lixo orgânico e já continha dejetos. P. Me respondeu: “Nesse mais limpinho aqui”. Coloquei-o ali e, no mesmo instante, a raiva foi cessada e ele começou a chorar. Perguntei o que ele estava sentindo e então P. Começou a falar: “Ninguém gosta de mim, eu sou um inútil, um merda”. Respondi: “Se eu não gostasse de você, não estaria aqui. Eu quero te escutar”.

Eis que chegou um aluno do mesmo ano de P., da outra sala do 1º ano, e perguntou: “Edu, por que ele está dentro do lixo?” Respondi que ele estava muito aflito e quis entrar no lixo para se acalmar. Este aluno, que por coincidência tem o mesmo nome de P., respondeu brevemente: “Que estranho”. Este aluno, que nomearei P.R., começou, então, a contar as letras da palavra ‘cantina’, fixada na porta de acesso à mesma. Ao terminar, disse: “Olha, cantina tem 7 letras!” e saiu correndo para sua sala.

Intrigado, P. disse: “Deixa eu ver se esse menino acertou. É, tem 7 mesmo”. Perguntei: “Você sabe qual o nome dele?”. “Não”. “É P. Também”. Imediatamente respondeu: “É, Pês. Também são espertos”. Repeti sua fala com delicadeza e disse que já era hora de sair do lixo, pois o recreio iria começar em breve e não seria legal, nem para ele, nem para as outras crianças, que o vissem ali. Mais tranquilo, ele concordou e seguimos para o lanche.

## **O desejo em ato do assistente de práticas inclusivas**

Diante da impossibilidade de dizer qualquer coisa que pudesse tocar o gozo desmedido que P. Vivia em seu corpo, a mim, assistente de práticas inclusivas, coube depor minhas armas, as palavras, e me oferecer como objeto para que a criança pudesse fazê-lo parceiro de seu ato.

Ao sustentar uma posição esvaziada de sentido, foi possível deixar P. Livre para me atribuir o papel que quisesse. Suas degradações em relação a mim eu as tomava como demanda, e isto foi o suficiente para que, mesmo no ambiente escolar, P. Pudesse ser escutado em seu dizer. O desejo de que o sujeito possa se escutar, confrontar-se com as próprias palavras e reconhecer sua própria alienação à linguagem é o que Lacan (1964/1985) chamou de desejo do psicanalista. O desejo do analista não é um desejo qualquer “é um desejo de obter a diferença absoluta, aquela que intervém quando, confrontado com o significante primordial, o sujeito vem, pela primeira vez, à posição de se assujeitar a ele” (p. 260).

Diante da intensa depreciação e autoagressão no contexto escolar, ofertei os lixos e coloquei em jogo minha posição de analista. Assumi os riscos de retaliação em nome do caso e de uma ética. Sobre o excesso de gozo vivido pelo sujeito e a autorização do ato, Wilker França (2014) nos esclarece:

Em seu Seminário 11, Lacan responde à nossa indagação afirmando que a única justificativa do analista intervir sobre o dinamismo pulsional das estruturas humanas advém quando um ser falante se deixa sofrer demais, quando o gozo que conflui a vida e a morte excede os limites do insuportável (p. 4).

Com a psicanálise, sabemos que os efeitos de nossas interpretações e atos serão recolhidos, sempre, a posteriori. No momento do ato não há cálculo, ele ocorre “com sua característica de contingência” (França, 2014, p. 5), e aí está “a surpresa como dimensão ética, [...] índice de abertura do analista para a indeterminação do sujeito e de seus atos” (Lerner, Fonseca, Oliveira & Franco, 2016, p. 269).

Apesar da dimensão contingente do ato, ele pressupõe uma aposta na transferência: de que o sujeito, neste caso, mesmo com toda a violência e o discurso autodestrutivo, pudesse dar outros significados ao significante “lixo” com o qual ele se identifica. Foi apenas a posteriori que minha aposta ficou clara, de que P. Tinha condições de tratar o lixo real pela via simbólica, encadeando ao lixo os novos significantes “mais limpinho” e “esperto”.

As latas de lixo se mostraram como representação para P. A escolha da lata “mais limpinha” e, em seguida, sua fala: “eu sou um lixo, ninguém gosta de mim”, aludem para um lixo metafórico. Quem é ninguém? Se ele é um lixo, por que é limpinho? É o falo simbólico que dá ao sujeito a possibilidade de escolher entre dois e estabelecer suas diferenças. Por isso meu ato de oferecer as opções foi “quase sem calcular”. No mesmo artigo, França (2014) nos aponta acerca da relação inexorável entre o ato e a transferência.

O ato analítico não pode ser pensado fora do manejo da transferência. Isso nos leva a concluir que, se o ato só pode ser identificado a partir dos seus efeitos, em um só depois, é necessário que o sujeito sob transferência consinta com o ato analítico. Consentimento este que poderá ser verificado a partir dos efeitos (p. 4).

O consentimento de P. A minha oferta foi fundamental para que eu desse sequência às intervenções.

Na semana seguinte, P., irritado com alguma fala ou situação, saiu correndo da sala de aula em direção à secretaria da escola. Quando cheguei, P. Estava dentro de uma despensa retirando todas as caixas e objetos das prateleiras e colocando-as em frente à porta, para bloqueá-la. Conseguia vê-lo, pois a porta tem uma parte envidraçada. Foi possível escutá-lo também, pois a porta não estava completamente fechada. Havia uma fresta. É importante relatar que, apesar da bagunça, P. Não quebrou nenhum objeto, inclusive ficou muito atento para não quebrar nada. Estudava quais objetos ele iria pôr na pilha e quais deixaria nas prateleiras, como os copos de vidro e um bolo, por exemplo.

Começo uma brincadeira com P., de salva vidas. Pergunto como eu poderia salvá-lo no meio de tantos obstáculos. Sem dificuldades, ele sobe em alguns objetos, pede minha mão para se apoiar e, então, passa pela fresta. Lá fora, comemoramos nosso trabalho em dupla, e digo que

agora ele teria que voltar para a despensa, mas para organizá-la. Ofereço-me para ajudá-lo e ele aceita. Ao final da arrumação, diz: “Acho que sou um bom faxineiro”. Digo: “sim, sempre podemos dar uma organizada na nossa bagunça”.

### **Considerações finais**

Nas últimas semanas de aula, P. Começou a se queixar por nunca ter comemorado seu aniversário na escola, pois a data sempre cai nas férias escolares de janeiro. Diante disso a equipe decidiu “antecipá-la”. Assim, no último dia de aula, em dezembro, comemoramos seu aniversário. No dia, ele estava animado, mas também bastante aflito, pois havia perdido, havia algumas semanas, um boneco muito querido. Apesar de seu esforço em mobilizar grande parte da equipe na busca pelo boneco, P. Não conseguiu encontrá-lo. Eis que algum adulto sugeriu que ele procurasse melhor em sua mochila, para se certificar de que o brinquedo não estava lá. Ele o encontrou no fundo da mochila, sorriu e disse: “Não é sempre que a pessoa sabe onde ela perdeu”. Este “não é sempre” nos foi caro. Não é sempre que o outro estará disponível para nos atender. “Não é sempre” nos indicava um limite entre o seu desejo e o gozo do Outro.

Desde que chegou à escola, P. Tenta dar conta de um gozo destrutivo por meio de seus significantes-mestres. Por alguma contingência ou ato de algum adulto, P. Pôde deslizar e encadear outros significantes ao lixo que o persegue. O lixo “mais limpinho” fez série. O “menino lixo” deslizou para menino “esperto”, “bom” e “faxineiro”. Estas substituições significantes nos revelam que ele pode dar um outro valor ao seu lugar que, em um primeiro momento, era de puro dejetivo.

A particularidade de cada caso só pode se sustentar em uma ética que, no caso da psicanálise de orientação lacaniana, impede o analista de “ser o guardião da realidade social, de que ele tem o poder de reparar, eventualmente, uma falha do simbólico ou de reordenar a defesa [...], em ambos os casos, seu efeito próprio se produz apenas lateralmente” (Miller, 2017/2018, p. 30). Para o autor, o analista deve, ainda, “proceder com a criança violenta preferencialmente por meio da suavidade, sem renunciar a manejar, se for preciso, uma contra violência simbólica” (ibid.).

Colocar P. Dentro do lixo foi antes uma contra violência simbólica na direção de escutá-lo em seu dizer e de apostar em novas produções, do que uma simples resposta à demanda. Ele pedia para não ser reconhecido como um menino bom, atencioso, inteligente. Dizer que ele é tudo isso seria responder apenas com violência à sua demanda e à da própria instituição, produzindo do lado dele mais raiva e, do lado da escola, mais desorientação. Em *A salvação pelos dejetos*, Miller (2011) se refere justamente a esta posição de analista na instituição, quando é possível a ele elevar o gozo do sujeito “à dignidade de Coisa, ou seja, quando ele não é rebaixado à indignidade do dejetivo, ele é sublimado, ou seja, socializado” (p. 232). Em outras palavras, para que o sujeito possa fazer algo a partir de sua posição de dejetivo, é preciso apostar em sua fala, para que algo do gozo veiculado por ela entre no regime fálico das trocas sociais.

A resposta da então gestão escolar elucida a preocupação exclusiva com a família, elidindo o sujeito em questão: “O que iremos dizer aos pais caso eles nos questionem sobre esta cena?”. Esta pergunta nos permite inferir que há uma relação de dominação entre o que se compreende como uma boa prática inclusiva, os pais – enquanto consumidores – e a criança, junto à instituição, consumadas. Consumadas pelo casamento contemporâneo da ciência, que determina o saber no lugar de agente do discurso, com o novo mestre, o capitalista. O discurso da tecnociência subverte a lógica do saber, supondo-o nos objetos produzidos pelo capitalismo, sejam os *gadgets* ou os protocolos e ideologias banalizados por ele. Assim, perde-se a dimensão do encontro, sempre contingente, e do outro como condição para o ato.

Kelly Brandão (2010) nos indica que há uma tendência na educação inclusiva em camuflar as diferenças dos chamados “alunos de inclusão” em nome de um saber classificatório que apazigua, e supostamente resolve, o impasse tanto da família quanto da escola:

Acreditar que tudo está dado a priori, através dos subsídios de um saber tecnocientífico, dificulta (e por vezes impede) uma abertura possível para a interrogação e o inusitado. Se os atores da Educação – a família e a escola — não puderem suportar o não-saber, como poderão transmitir o desejo de saber? E ainda: se a família e a escola não se autorizarem a educar – em nome próprio e não subjugadas ao discurso (psico)pedagógico hegemônico – como vão transmitir as heranças simbólicas? (p.173).

A função de acompanhar crianças em situação de inclusão já foi nomeada de diferentes maneiras pelas instituições escolares como Assistente de Práticas Inclusivas, Assistente Pedagógico, Acompanhante Pedagógico, Auxiliar Pedagógico, Profissional de Apoio Escolar entre outras. Neste caso, qualquer que fosse a nomenclatura dada a esta delicada função que permanece entre o terapêutico e o educacional, foi possível ao assistente de práticas inclusivas e à educadora conduzirem situações de violência e autoagressão na escola pela via da transferência, do desejo e do ato. Ao reconhecerem e consentirem com o próprio vazio do desejo, ou com aquilo que Baio (1999) chamou de “saber não saber”, ambos puderam apostar na enunciação de P., pelo campo da palavra, não sem a inclusão do corpo, seja por uma blusa que se rasga ou por um olhar que captura uma cena de autoagressão.

É importante considerar que a impotência gerada na instituição em nada se assemelha ao vazio que comporta o “saber não saber” construído no trabalho em equipe. A impotência na escola se assemelha mais à onipotência, um saber tudo, que “já é um deslizamento, uma evasão em relação ao ponto em que toda a potência falha” (Lacan, 1962-63/2005, p. 293). Com Lacan podemos dizer que a instituição, ao permanecer no lugar da onipotência, se fixa na lógica fálica imaginária, em que o saber não circula, ou a instituição o tem (potência/onipotência) ou não o tem (impotência).

P. nos mostra que o saber está do lado dele, produzido sob transferência com a educadora e o assistente de práticas inclusivas e que os objetos de controle e avaliação (hierarquia e sistemas de avaliação) são inexistentes, ou melhor, só existem no registro imaginário da instituição, já que não alcançam a particularidade e singularidade do sujeito. Sobre esta relação da instituição com o engodo do falo imaginário, Lacan nos elucida no seminário 10:

Com o progresso das instituições, a impotência humana [...] constitui-se como profissão. Quero dizer “profissão” em todos os sentidos da palavra, desde a profissão de fé até o ideal profissional. Tudo que se abriga por trás da dignidade de qualquer profissão é sempre essa falta central que é a impotência. A impotência, em sua formulação mais geral, destina o homem a só poder gozar [...] com o esteio de (+ phi), isto é, com uma potência enganosa (p. 293).

No início de seu escrito “A direção do tratamento e os princípios de seu poder” (1958/1998), Lacan ainda nos indica sobre o risco em permanecer na posição de impotência/onipotência, quando não há princípios orientadores de uma prática. “A impotência em sustentar autenticamente uma prática reduz-se, como é comum na história dos homens, ao exercício de um poder” (p. 592). Ou seja, o analista fará uso do poder caso não realize, por escolha ou ignorância, a devida leitura crítica da dinâmica institucional a partir dos princípios psicanalíticos, como a transferência e o desejo do analista, por exemplo.

O trabalho do psicanalista na escola, portanto, não é o de ensinar a teoria psicanalítica aos educadores, mas de transmitir uma prática orientada por princípios que visa alguma abertura para o sujeito do inconsciente e suas vicissitudes. Da transferência ao desejo do educador, passando pela posição de analista do assistente de práticas inclusivas, foi possível abrir espaço para o ato de fala da educadora. Seu desejo se verificou após consentimento da própria impossibilidade.

Do lugar de semblante de objeto, o analista na instituição não só se coloca como presença vazia para garantir o espaço para tal consentimento, como pode deste lugar advir seu ato e interpretar não só o sujeito, mas toda a trama institucional na qual ele está enredado. No momento em que o assistente de práticas inclusivas oferta o lixo para P., ele põe seu desejo em ato para abrir algum espaço em que a subjetividade de P. Pudesse existir. A professora, após uma contingência em que viu sua blusa rasgada, pôde perceber seu próprio “rasgo”, ou seja, sua impossibilidade em responder a todas as suas demandas e, assim, mudar de posição diante deste aluno.

A extimidade, neologismo forjado por Lacan para se referir ao paradoxo do objeto *a*, estrangeiro e ao mesmo tempo familiar ao sujeito, parece ser uma posição da qual o analista pode fazer uso na instituição escolar e promover uma parceria mais duradoura e profícua da psicanálise com o campo da inclusão escolar. A partir do seminário 15, *O ato psicanalítico*, o analista passa a intervir não apenas como interpretação, pela via do sentido, mas também a partir do lugar vazio do objeto *a*, êxtimo ao sujeito. Ratti e Estevão (2015) desenvolvem esta questão:

os psicanalistas, a partir da posição de objeto *a*, da extimidade, usufruem do Real, do Simbólico e do Imaginário e podem articular os manejos de forma inusitada e surpreendente, de maneira que uma queixa ou intriga pode se tornar algo mais amplo, originar um debate realmente frutífero e faça uma diferença para a instituição (p. 11).

Posicionar-se no lugar de objeto *a* dentro da instituição implica, portanto, disponibilizar-se ao inusitado, ao inesperado, à disruptividade do gozo. Ainda que a posição ética do analista

inclua o real em sua prática, é preciso conquistar junto à instituição escolar condições flexíveis para o trabalho com as crianças com maiores dificuldades.

Neste mesmo artigo, os autores citam Garcia (1996), para ratificar a potência em estar dentro e fora da instituição. Estar neste lugar “faz com que o inédito tome corpo e provoque rupturas e o aparecimento de fendas desde as quais se recriam novas formas de relações” (p. 11). Ratti e Estevão (2015) complementam: “Um contrato singular, diferente do dos funcionários, possibilitará um índice de defesa contra as resistências que surgem, facilitando esforços e possibilitando que o analista não caia em repetições imaginárias frequentes em instituições” (ibid.).

Na escola em que o profissional orientado pela psicanálise possa intervir, é preciso que ele atue não apenas nas situações em que há um objetivo pedagógico claro a ser trabalhado, mas também que ele possa caminhar com a criança a partir do que ela lhe indica, ou seja, que ele possa fazer uso de sua presença e ausência guiado pela relação transferencial com a criança. Isto pode se estender a prática junto aos educadores que, como vimos, se beneficiam de presenças que sejam, de fato, circulantes, ao estabelecer estratégias – a partir da escuta da equipe – caso a caso.

Por fim, penso que a intersecção psicanálise, formação de professores e inclusão escolar ainda pode ser desdobrada sempre que se fizer possível a escrita de um caso da escola a partir do trabalho em conjunto com os educadores. Tal parceria se faz pela via da escuta atenta dos impasses dos professores, que pressupõe que o saber está na dupla professor-aluno. Já a posição do analista na escola não retrocede diante do gozo disruptivo do aluno, é uma posição ética em que o profissional coloca seu desejo em ato, com o corpo, abrindo espaço para que algo novo possa se inscrever na experiência escolar de determinado aluno.

Parece-me necessário continuar articulando tais casos com os conceitos de objeto *a*, extimidade, semblante e estilo do analista – este que se revelou para mim já ao final de minha escrita – e, sobretudo, com as rápidas mudanças que vivemos no laço social devido ao avanço das tecnociências e da supremacia do discurso capitalista.

## Referências

- Almeida, S. F. C. De. (2001). Psicanálise e educação: revendo algumas observações e hipóteses a respeito de uma (im)possível conexão. In *Colóquio do LEPSI IP/FE-USP*, 3., São Paulo. (não paginado). Proceedings online. Recuperado de [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000032001000300011&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032001000300011&lng=en&nrm=abn)
- Baio, V. (1999). O ato a partir de muitos (C. Drummond, trad.). *Revista Curinga*. (31), 55-62.
- Brodsky, G. (2009). As utopias contemporâneas (M. J. S. Fuentes, trad.). *Carta de São Paulo: Boletim da Escola Brasileira de Psicanálise*, 16(edição especial), 7-31.
- Di Ciaccia, A. (1999). Da fundação por Um à prática feita por muitos (M. T. P. Pellegrini, trad.). *Revista Curinga*, (13), 49-54. (Trabalho original publicado em 1998).



- França, W. (2014). Ato analítico e instituição: uma interlocução possível? *Opção Lacaniana online*, 5(13), 1-10. Recuperado de [http://www.opcaolacanianana.com.br/pdf/numero\\_13/Ato\\_analitico\\_e\\_instituicao.pdf](http://www.opcaolacanianana.com.br/pdf/numero_13/Ato_analitico_e_instituicao.pdf).
- Freud, S. (1921/1969). Psicologia de grupo e análise do ego. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras completas* (J. Salomão, trad., v. 18, pp. 89-179). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1921).
- Kupfer, M. C., Pesaro, M. E., Bernardino, L.M.F., Merletti, C.K.I. (2017). Eixos teóricos da metodologia do estudo de caso da escola: o tempo da criança- sujeito. In M. C. Kupfer, M. H. Souza Patto, & R. Voltolini (Orgs.) *Práticas inclusivas em escolas transformadoras: Acolhendo o aluno-sujeito* (pp.35-48). São Paulo, SP: Escuta: Fapesp.
- Lacan, J. (1998). A direção do tratamento e os princípios de seu poder. In J. Lacan, *Escritos* (V. Ribeiro, trad., pp.591-652). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1958).
- Lacan, J. (2005). *O seminário, livro 10: a angústia* (V. Ribeiro, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar. (Apresentação oral em 1962-1963).
- Lacan, J. (1998). *O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. (M.D. Magno, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar. (Apresentação oral em 1964).
- Laurent, É. (2016). *O avesso da biopolítica: uma escrita para o gozo*. Volume 13. Coleção Opção Lacaniana. Rio de Janeiro, RJ: Contra capa.
- Lerner, A. B. C., Fonseca, P. F., Oliveira, G., & Franco, J. C. (2016). Núcleo de Educação Terapêutica: um espaço de invenção na clínica com crianças psicóticas. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 19 (2), 259-274. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/1415-4714.2016v19n2p259.5>.
- Miller, J-A. & Milner, J-C. (2004/2006). *Você quer mesmo ser avaliado? Entrevistas sobre uma máquina de imposturas* / Jacques-Alain Miller e Jean Claude Milner; [V. L. Besset, trad.]. Barueri, SP: Manole. (Trabalho original publicado em 2004). Recuperado de: <https://psiligapsicanalise.files.wordpress.com/2014/09/jacques-alain-miller-e-jean-claude-milner-voccc3aa-quer-mesmo-ser-avaliado.pdf>.
- Miller, J-A. (2011). A salvação pelos dejetos. In J-A Miller (Org.), *Perspectivas dos escritos e outros escritos de Lacan* (pp. 227-233). Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Miller, J-A. (2018). Crianças violentas (A. L. Santiago & C. Vidigal, trads.). *Opção Lacaniana*, (77), 23-31. (Trabalho original publicado em 2017).
- Rahme, M. & Mrech, L. M. (2010) Proliferação de objetos e empuxo ao gozo: impactos do discurso capitalista na educação. In *O declínio dos saberes e o mercado do gozo*, 8, 2010, São Paulo. Proceedings online FE/USP. Recuperado de [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000032010000100054&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032010000100054&lng=en&nrm=abn). Access on: 11 May. 2020.
- Ratti, F. C & Estevão, I. R. (2015). Instituição e o ato do psicanalista em sua extimidade. *Opção Lacaniana online*, 6. (18), 1-12. Recuperado de [http://www.opcaolacanianana.com.br/pdf/numero\\_18/Instituicao\\_e\\_o\\_ato\\_do\\_psicanalista\\_e\\_m\\_sua\\_extimidade.pdf](http://www.opcaolacanianana.com.br/pdf/numero_18/Instituicao_e_o_ato_do_psicanalista_e_m_sua_extimidade.pdf).
- Silva, K. C. B. (2010). Educação inclusiva: para todos ou para cada um? Alguns paradoxos (in)convenientes. *Pro-Posições*, 21, (1), 163-178. doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072010000100011>

- Viganò, C. (2006). Da instituição ao discurso. *Mental*, 4(6), 33-40. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-44272006000100004&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-44272006000100004&script=sci_arttext)
- Voltolini, R. (2018). A *démarche* clínica na formação de professores. In R. Voltolini (Org.). *Psicanálise e formação de professores: antifirmação docente*. (pp. 79-89). São Paulo, SP: Zagodoni/Fapesp.

**Revisão gramatical:** Elisandra de Souza Pedro  
**E-mail:** [elisandraspedro@gmail.com](mailto:elisandraspedro@gmail.com)

Recebido em junho de 2020 – Aceito em novembro de 2020.