

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Gabriel da Costa Duriguetto

A educação para alunos psicóticos e autistas à luz da Psicanálise

Gabriel da Costa Duriguetto

A educação para alunos psicóticos e autistas à luz da Psicanálise

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Ilka Shapper Santos

Coorientador: Prof. Dr. Ronaldo Chicre Araujo

Juiz de Fora

2023

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

da Costa Duriguetto, Gabriel.
A educação em um lugar de vida para crianças psicóticas e autistas à luz da Psicanálise / Gabriel da Costa Duriguetto. -- 2023. 109 f.

Orientadora: Ilka Shapper Santos
Coorientador: Ronaldo Chicre Araujo
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Bonneuil. 2. Educação. 3. Psicanálise. 4. Maud Mannoni. I. Shapper Santos, Ilka , orient. II. Chicre Araujo, Ronaldo , coorient. III. Título.

Gabriel da Costa Duriguetto

A educação para alunos psicóticos e autistas à luz da psicanálise

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Aprovada em 20 de outubro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Ilka Schapper Santos - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Ronaldo Chicre Araujo - Coorientador
Fundação Presidente Antônio Carlos

Dr. Antenor Salzer Rodrigues
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Jefte Moraes Souza
Centro Universitário Governador Ozanam Coelho

Juiz de Fora, 04/10/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Ilka Schapper Santos, Professor(a)**, em 16/11/2023, às 09:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **RONALDO CHICRE ARAUJO, Usuário Externo**, em 20/11/2023, às 09:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Antenor Salzer Rodrigues, Chefe de Departamento**, em 22/11/2023, às 10:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

05/12/2023 08:23

SEI/UFJF - 1508766 - PROPP 01.5: Termo de Aprovação



Documento assinado eletronicamente por **Jefte Moraes Souza, Usuário Externo**, em 05/12/2023, às 08:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1508766** e o código CRC **F07ED235**.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é a memória do coração (Antístenes)

À minha família, por todo apoio incondicional.

Aos meus amigos que estão sempre ao meu lado.

A todos os professores que passaram em minha vida e ajudaram na minha construção tanto como pessoa quanto como profissional.

Ao meu professor e coorientador desta pesquisa, Ronaldo Chicre Araujo, que esteve ao meu lado em todos os momentos. Foi e continua sendo meu grande mentor, inspiração e um pai que a vida me deu. Obrigado por toda dedicação, atenção e carinho.

À professora e orientadora desta pesquisa, Profa. Dra. Ilka Shapper Santos, pela atenção, pelos diálogos, contribuições, pelo toque refinado na direção da pesquisa em Educação. Obrigado.

À Lea Maria Chicre Araujo Salomão, pela delicadeza, pelos diálogos, aprendizagens, pelo olhar sensível e por transpor sua força de uma forma doce, sempre com muita alegria e atenção comigo. Muito obrigado.

À Anelise Guedes Lima Monteiro, que esteve comigo desde o início deste projeto dando contribuições valiosas, pela disponibilidade e generosidade de compartilhar seu tempo de uma forma tão gentil e carinhosa, muito obrigado.

A Alain Vanier e Catherine Vanier, por toda atenção e zelo comigo e com a pesquisa. Obrigado por dedicarem o escasso tempo de vocês e por toda a contribuição generosa e enriquecedora para a realização desta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Jefté Moraes Souza e ao Prof. Dr. Antenor Salzer Rodrigues, pela importante presença na banca, pelas contribuições, pela leitura atenta e sensível.

À Universidade Federal de Juiz de Fora e ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pretende investigar as possibilidades de educação para crianças psicóticas e autistas, tendo como aporte teórico o legado de Maud Mannoni e seus princípios balizados na *École Expérimentale de Bonneuil-sur-Marne*, França, à luz da Psicanálise. Em dias atuais, a criança que foge dos padrões impostos pela cultura traz embaraços para professores, monitores, professores de apoio e instituições, criando-se, assim, um risco no que diz respeito ao seu futuro. A Psicanálise tem por capacidade abalar as amarrações já constituídas que permite colocar em estilhaços e expandir algumas compreensões existentes no que concerne à educação para crianças psicóticas, autistas e as desadaptadas ao sistema curricular tradicional. Buscar-se-á compreender, a partir dos fundamentos teóricos e práticos de Maud Mannoni, a relação entre a Psicanálise e a Educação, sobretudo no tocante ao processo de inclusão de alunos psicóticos e autistas na escola regular.

Palavras-chave: Bonneuil. Educação. Psicanálise. Maud Mannoni.

ABSTRACT

This research aims to investigate the possibilities of education for psychotic and autistic children, having as theoretical contribution the legacy of Maud Mannoni and her principles based on the *École Expérimentale de Bonneuil-sur-Marne*, France, in the light of psychoanalysis. In current times, children who deviate from the standards imposed by culture pose challenges for teachers, monitors, support teachers, and institutions, entailing a risk concerning the child's future. Psychoanalysis has the capacity to shake the already established moorings, allowing for the fragmentation and expansion of certain understandings related to education for psychotic, autistic and those disadapted to the traditional curricular system. This research seeks to comprehend, based on the theoretical and practical foundations of Maud Mannoni, the relationship between Psychoanalysis and Education, especially concerning the inclusion process of psychotic and autistic students in regular schools.

Keywords: Bonneuil. Education. Psychoanalysis. Maud Mannoni.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	A EVOLUÇÃO DO PROCESSO INCLUSIVO NO BRASIL	13
2.1	PRIMEIROS ESBOÇOS DE INCLUSÃO	14
2.2	1947... GANHA-SE FORÇA.....	16
2.3	CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	19
3	CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE PARA A EDUCAÇÃO	23
3.1	A PSIQUIATRIA EM AUXÍLIO DA INCLUSÃO	23
3.2	A PSICANÁLISE ENQUANTO BALIZA PARA EDUCAÇÃO	24
3.3	PSICANÁLISE, EDUCAÇÃO E CUIDADO	26
3.4	PSICANÁLISE EM AUXÍLIO DAS INSTITUIÇÕES	29
3.5	O AUTISMO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	30
4	PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES ACERCA DA ÉCOLE EXPÉRIMENTALE DE BONNEUIL-SUR-MARNE (FRANÇA)	35
4.1	LINGUAGEM	39
4.2	O DESEJO.....	41
4.3	TRANSFERÊNCIA	44
5	METODOLOGIA E LEITURA DOS DADOS	47
6	ÉCOLE EXPÉRIMENTALE DE BONNEUIL-SUR-MARNE: VISÃO PANORÂMICA	64
6.1	PROPOSTA TERAPÊUTICA.....	64
6.2	ATIVIDADES, ATELIÊS E TRABALHOS EXTERNOS	65
6.3	O JARDIM.....	66
6.4	A COZINHA	66
6.5	O FUNCIONAMENTO, AS MODALIDADES DE ADMISSÃO E DE SAÍDA DA ESCOLA	67
6.5.1	O FUNCIONAMENTO	67
6.5.2	MODALIDADES DE ADMISSÃO	68
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
	REFERÊNCIAS	72
	APÊNDICE A – Entrevista semiestruturada realizada com Alain Vanier e Catherine Vanier	79

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema a educação em um lugar de vida, na *École Expérimentale de Bonneuil-sur-Marne*¹, fundada por Maud Mannoni, para crianças psicóticas e autistas, à luz da Psicanálise. Maud Mannoni afirma que *Bonneuil* não é o lugar de aplicação de uma regulamentação tradicional, mas sim “um lugar onde qualquer coisa pode surgir a partir do lugar deixado vago ao imprevisto” (Mannoni, M., 1976, p. 46).

A trajetória acadêmica do pesquisador iniciou-se com o curso de Psicologia, em 2016, na Fundação Presidente Antônio Carlos (Fupac-Ubá/MG), conquistando o título de Bacharel em Psicologia em 2020. Desde o início do curso, o pesquisador mantém os estudos em Psicanálise, tendo, em 2019, a oportunidade de conhecer a *École Expérimentale de Bonneuil-sur-Marne*, situada nos arredores de Paris. Trata-se de uma escola fundada em 1969 por Maud Mannoni, que se tornou referência mundial no tratamento e ensino para crianças psicóticas e autistas.

Na busca de uma relação entre a Psicanálise e a Educação, campo de estudo de muitos pesquisadores, procurou-se compreender como se dá a articulação entre a Psicanálise e a Escola, a partir dos fundamentos teóricos e práticos de Maud Mannoni, sobretudo no tocante ao processo de inclusão de alunos psicóticos e autistas na escola regular. No mundo pluralista em que se vive, nos dias atuais, não é mais possível se apegar a uma única interpretação dos fatos ou manter-se respaldado por um único conhecimento, uma única verdade.

No que concerne à possibilidade de conceber a criança como um enigma no campo da Educação, primeiramente, é necessário dizer que se trata de uma investigação psicanalítica, diferenciando-a de pesquisas empíricas, mesmo daquelas de ordem qualitativa ou que considerem a complexa relação entre pesquisador e pesquisa. As indagações partem do caminho percorrido pelo pesquisador acerca desse tema, visando à problematização das noções de educação inclusiva e suas possibilidades na construção de um discurso que possa considerar a criança como um sujeito.

¹ Embora se trate de nome estrangeiro, por opção metodológica, apenas aqui o nome da escola se encontra em itálico. Ao longo do texto, não se encontra em destaque, visto que aparece repetidas vezes. Não raro, utiliza-se a denominação *Bonneuil* para se referir à escola.

Muito se tem discutido, recentemente, a respeito da educação inclusiva questionando-se qual o melhor caminho a ser seguido, a partir de um paradigma enraizado em uma grade curricular não apropriada para o aluno com deficiência. Esse paradigma da educação inclusiva suscita inúmeros desafios para estudantes, mentores, professores e escolas regulares como um todo que, historicamente, possuem um caráter elitista, classificatório e homogeneizador. No que se refere ao processo de aprendizagem dos estudantes atendidos pela educação especial, como psicóticos e autistas, na escola regular, essas características ainda permanecem, na medida em que não são oferecidas condições de igualdade no que diz respeito ao exercício do direito constitucional à educação, o que não promove uma plena participação junto ao coletivo.

Com os movimentos da antipsiquiatria e a Psicanálise ganhando força na Europa do século XX, a remontada para o apoio à educação começa a ganhar espaço. A Psicanálise, entendida não só como um corpo teórico tecido nos finais do século XIX e início do século XX, mas também como resultante de anos de práticas, análises e movimentos institucionais, pôs-se a dialogar com a Educação nas escolas, na mídia, nas universidades, produzindo mudanças (Kupfer, 2013). O próprio Freud, em uma de suas marcantes passagens, afirmou a importância da Psicanálise no auxílio à Educação, tornando-se, futuramente, o trabalho mais relevante da Psicanálise (Freud, 2010b).

É preciso enfatizar que a proposta da pesquisa não é fomentar uma pedagogia psicanalítica, mas promover um diálogo a respeito das possibilidades de educação, visto que, na atualidade, percebe-se uma grande dificuldade dos professores na lida com alunos, em se tratando de pessoas com deficiência. Nota-se um embaraço no que fazer em relação a esses alunos, possivelmente proveniente de uma incongruência na proposta educacional existente. Nesse contexto, é importante ressaltar que a Psicanálise se constitui como uma tendência epistemológica que não anula os conhecimentos construídos pelas outras áreas do conhecimento, mas busca compreender o ser humano considerando o inconsciente no qual constrói e estrutura a sua subjetividade na relação com o outro, por meio da linguagem (Laurent, 2014).

Entretanto, há questões apresentadas à escola que vão além daquilo que os profissionais da educação conseguem operar, até porque, na maioria das vezes, é a própria subjetividade desses profissionais que é colocada à prova. Sendo assim, onde se poderia colocar uma abordagem psicanalítica nas práticas escolares? (Voltolini,

2011). Deve-se considerar que tanto a Psicanálise quanto a Educação são artes ou profissões essencialmente relacionais, marcadas pela lógica do não-todo ou, dito de outro modo, são artes nas quais as relações nunca se explicam ou se dão plenamente (Pereira, 2016).

Lacan (1998a) nos recorda que a Educação é, antes, uma dialética viva segundo a qual o educador, através de seu não-agir, leva as próprias agressões ao eu a se ligarem ao sujeito, alienando-se em suas relações com o outro, para que ele possa, então, desligá-las através das manobras da análise clássica. Quando um educador trabalha em prol de um aluno, ele deixa de lado técnicas de treinamento e adaptação, não se preocupa tanto com métodos de ensino ou com conteúdos absolutos e fechados, como Freud já havia afirmado em sua teoria sobre educação. Ao invés disso, o educador coloca os objetos do mundo à disposição do aluno-sujeito, que está ansioso para se expressar e representar através das palavras e objetos da cultura. O aluno irá escolher aqueles que são relevantes para ele, aqueles com os quais tem alguma conexão graças às primeiras experiências significativas que moldaram sua identidade e lugar no mundo (Kupfer, 1999). O educador que busca a Psicanálise precisa estar advertido de que a angústia e os modos defensivos podem emergir. Isso porque, como toda teoria que só vai ser buscada porque falta algo, a Psicanálise o leva a se deparar com o vazio; vazio como condição para que seu desejo se apresente. Mas, paradoxalmente, somente sustentado em seu desejo é que seu ato educativo ganha significado e consistência (Kupfer, 2013). Essas perspectivas da Educação fornecem uma validade aos estudos dentro da abordagem Psicanálise-Educação. No entanto, uma Educação com orientação psicanalítica tem o potencial de ir além das interpretações convencionais do processo educacional que são iluminadas pela Psicanálise. Isso pode ser confirmado por meio de experiências clínico-educacionais, nas quais a Psicanálise e a Educação são aplicadas em conjunto (Kupfer, 1999).

No Brasil, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), tem como objetivo assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e sua cidadania. Assim, as políticas educacionais abordam a aprendizagem conjunta, independentemente das características individuais de qualquer natureza, o que implica uma transformação organizacional, cultural e política da instituição escolar, que garanta acessibilidade,

participação e aprendizagem para todos os estudantes, sem exceção. Nesse sentido, a oferta de uma educação de qualidade é estendida a todos, uma vez que a educação é um direito público subjetivo. Mas é justamente nessa proposição que se aninha um dificultador na interlocução entre o papel do professor e a possibilidade de educação para alunos psicóticos e autistas.

Os modelos institucionais, oriundos da evolução pós-segunda guerra, são norteadores de que a educação voltada especificamente para a deficiência pode proporcionar experiências mais precisas a respeito da educação para alunos com deficiência. Os princípios que norteiam a atuação da École Expérimentale de Bonneuil-sur-Marne, que é o ponto de apoio desta pesquisa, podem ser sinteticamente explicados pela afirmação de M. Mannoni, em seu livro *Éducation Impossible*, quando menciona que “a não-segregação opera terapeuticamente” (Mannoni, M., 1973, p. 223). Para a autora, a educação escolar deve se alicerçar no propósito de oferta, acolhimento e atendimento às crianças e adolescentes que, anteriormente, eram privados de qualquer possibilidade de atendimento na escola regular (Mannoni, M., 1973). Portanto, cabe reafirmar que o termo “experimental” remete ao entendimento de que as normas tradicionais da educação não serão ali aplicadas (Mannoni, M., 1976).

No intuito de alcançar os objetivos desta pesquisa, investigou-se, como referência principal, a obra de Maud Mannoni *Education Impossible* (Mannoni, M., 1973). Como referência geral, foram estudadas suas obras fundamentais sobre a educação, sendo elas: *Le psychiatre, son “fou” et la psychanalyse* (Mannoni, M., 1970), *Un lieu pour vivre* (Mannoni, M., 1976), *Bonneuil, seize ans après* (Mannoni, M., 1986), *L'enfant arriéré et sa mère* (Mannoni, M., 1964).

Dando continuidade à proposição desta pesquisa, na segunda seção, fez-se necessário considerar os marcos históricos que influenciaram o desenvolvimento da educação inclusiva no Brasil. Helena Antipoff dedicou-se à formação de professores mediante o desafio de criar meios que contribuíssem para que a equidade prevalecesse na aprendizagem das crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais ou mentais. A educação inclusiva é tida como a melhor proposta, por possibilitar que todos os alunos com deficiência tenham acesso e permanência com qualidade em um mesmo sistema educacional (Brasil, 2015).

Na terceira seção, buscou-se abordar as contribuições da Psicanálise para a Educação, sobretudo no que concerne à criança com autismo. Nesse intuito, é

necessário questionar as estruturas institucionais e as especializações docentes que sustentam a inclusão, tal como fez Alfredo Jerusalinsky, ao afirmar que, para conseguir o estabelecimento de igualdades, é necessário atravessar os “áridos territórios das diferenças” (Jerusalinsky, 2015, p. 253). Essa preocupação docente implica a problematização e a discussão das suas práticas, visto que as crianças autistas apresentam particularidades complexas e subjetivas que não podem, simplesmente, ser generalizadas.

Na quarta seção é descrita a metodologia empregada pelo pesquisador para a formalização desta pesquisa. Desde a visita-piloto que fora a origem deste estudo, passando pelos percalços que acometem uma proposta como esta, sobretudo por se tratar de uma proposta com poucos estudos em nossa cultura. O pesquisador se apropria das obras e dos ensinamentos de Maud Mannoni, em textos em sua maioria originais no francês, e se apoia na teoria de Freud e nos ensinamentos de Lacan, passando por comentadores e autores da área. E, por fim, a entrevista que se passa com Alain Vanier e Catherine Vanier, personalidades importantes que estão na história da École Expérimentale de Bonneuil-sur-Marne.

Na quinta seção desta pesquisa, procurou-se compreender o trabalho realizado na École Expérimentale de Bonneuil-sur-Marne (França) e suas contribuições para experimentar o possível da educação para alunos psicóticos e autistas. Maud Mannoni abre campo para novas experiências que dão autonomia à diversificação de métodos sem seguimentos a protótipos pré-estabelecidos, com o objetivo de escapar a toda planificação. Acolhe-se em Bonneuil, dizia M. Mannoni, crianças embaraçadas pelo sistema, seja o sistema escolar, familiar ou social. A proposta de Bonneuil sempre foi não ter ideia preconcebida, preocupando-se em deixar essas crianças viverem de maneira que elas não se embaracem mutuamente, observando-as e ajudando-as inicialmente a se reconhecerem como sujeitos, possibilitando-lhes, assim, diferentes formas de expressão, uma vez que elas foram direcionadas de acordo com a vontade do adulto.

Um dos objetivos centrais da pesquisa é fomentar discussões que possam levar a uma mudança de olhares para a educação, visando combater o estigma associado às dificuldades de aprendizagem e às diferenças individuais, buscando entender o aluno como um sujeito dotado de subjetividades, desejos, sentimentos e único em suas necessidades e desafios. A educação inclusiva balizada pela Psicanálise visa criar um ambiente que valorize e respeite a singularidade de cada

indivíduo. Dessa forma, rejeita-se a ideia de que algumas características pessoais ou deficiências possam limitar o potencial educacional e emocional de um aluno. É necessário que o aluno seja visto como um ser inserido em um contexto social e que o ambiente familiar pode também interferir tanto positiva quanto negativamente para sua vida escolar. Com isso, até as reuniões padrões com os pais precisam ser pensadas de maneira que essa ferramenta sirva para contribuir de fato para os pais e para os alunos.

Por isso, é importante o desenvolvimento de um ambiente escolar acolhedor e colaborativo onde a diversidade seja valorizada. É necessário que os alunos se sintam seguros, incluídos e respeitados em sua individualidade, independentemente de suas capacidades ou condições particulares. Promover uma cultura de respeito mútuo e compreensão abre espaço para que os alunos se sintam à vontade para expressar suas necessidades e opiniões, além de incentivá-los a aprender com o outro e também entre eles.

Para a coleta de dados desta pesquisa, foi definido como instrumento a entrevista semiestruturada realizada com Alain Vanier, que esteve presente desde a fundação da École de Bonneuil-sur-Marne, e sua esposa, Catherine Vanier, atual presidente de Bonneuil (Apêndice A). Por meio da entrevista, buscou-se sanar questões desde a origem até o legado deixado para os dias atuais, tornando possível obter dados que não se encontravam em fontes documentais e que eram relevantes e significativos. Por meio da entrevista, obtiveram-se informações mais precisas de Bonneuil, possibilitando uma proximidade e um conhecimento mais apurado e realista da escola, bem como o esclarecimento de dúvidas decorrentes da pesquisa. No documento de transcrição e tradução da entrevista apresentada no Apêndice A, os participantes foram identificados pelas iniciais dos seus nomes, a saber:

- a) R = Ronaldo, professor e coorientador desta pesquisa;
- b) G = Gabriel, autor deste estudo;
- c) C.V = Catherine Vanier, atual presidenta da Bonneuil;
- d) A.V = Alain Vanier, presente desde a fundação da École de Bonneuil-sur-Marne.

2 A EVOLUÇÃO DO PROCESSO INCLUSIVO NO BRASIL

O tema da inclusão de pessoas com deficiências nas instituições educacionais é objeto de muitas contradições nos dias de hoje, tanto nos estudos acadêmicos quanto nos debates políticos. As discussões giram em torno dos avanços na história das pessoas com deficiência em sua luta por inclusão social, das diferentes percepções sobre suas limitações e possibilidades e da importância da educação para o seu desenvolvimento. Essas reflexões, que vão desde pensamentos excludentes até a quebra de paradigmas históricos, mostram a preocupação em contribuir com o avanço científico acerca da deficiência (Nascimento; Omodei, 2019). Nas últimas décadas, várias ações têm sido implementadas para atender às necessidades desses alunos nas escolas públicas brasileiras, com foco na atenção à diversidade e equidade. O Programa de Salas de Recursos Multifuncionais, destinado a alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, tem desempenhado um papel central na política de educação inclusiva no Brasil. O funcionamento desse programa tem gerado debates entre profissionais, pesquisadores e pais de alunos (Rebelo; Kassar, 2017).

É possível destacar três fases distintas da educação especial, sendo a primeira, datada entre os anos de 1930 e 1950, denominada fase das classes especiais; a segunda, no intervalo entre 1950 e 1990, tida como fase das escolas especiais; e, a última, de 1990 até os dias atuais, tida com fase da educação inclusiva. Embora essa divisão seja proposta por uma questão puramente esquemática, mostra-se muito importante, pois permite que se possam avaliar os momentos distintos e como eles se complementaram na sucessão dos acontecimentos, o que pode ter favorecido o fortalecimento das políticas inclusivas de hoje (Borges; Campos, 2018). A terceira fase, iniciada a partir de 1990, caracterizou-se pela ideia da educação inclusiva, tendo como foco a escola que, segundo Mendes (2017), foi popularizada pela Declaração de Salamanca (1994).

Nesse contexto, o Brasil assume, de forma mais contundente, o compromisso de estabelecer um sistema educacional inclusivo. Porém, mesmo que as leis do país tivessem avançado em relação ao tema, a educação de qualidade ainda era utopia. Desse modo, a garantia de acesso não assegura aos alunos com deficiência a aprendizagem de qualidade. Para que a educação inclusiva possa avançar, faz-se necessário retomar as experiências do passado, a fim de avaliar como algumas

dessas experiências fizeram avançar a educação especial. É fundamental compreender as transformações das classes especiais e das concepções de educação especial e seu impacto cultural nas políticas educacionais ao longo do tempo.

2.1 PRIMEIROS ESBOÇOS DE INCLUSÃO

O conceito de organização de classes para crianças com dificuldades de aprendizagem ou com alguma patologia que interfira no ciclo natural do sistema educacional não surgiu no Brasil. Foi no século XIX que essa proposta começou a ser implantada em países europeus, partindo da obrigatoriedade do ensino primário público. A experiência com a diversidade de culturas nas classes infantis em escolas públicas da época evidenciou o que, na época, fora chamado de diferenças individuais, utilizando termos de aprendizagem e psicológicos da época. Tais diferenças passaram a ser observadas mais a fundo e formaram um importante capítulo da história, alimentando áreas de pesquisas, como a intitulada “Psicologia das diferenças individuais” (Claparède, 1920). A diversidade de crianças que chegaram à escola foi o estímulo para que pesquisadores e técnicos da área da Educação começassem a pensar em possibilidades para um ensino possível para crianças que não conseguiam acompanhar a turma na qual deveriam estar inseridas. O que, na época, pareceu adequado, por efetuar uma ideia pedagógica que começava a ganhar força: a ideia de adaptar os métodos pedagógicos às aptidões da criança e homogeneizar as classes, foi intitulado “classe especial” (Borges, 2015).

Para chegar até esse marco, os caminhos trilhados pelas pessoas com deficiência, no cenário brasileiro, foram tortuosos e marcados pela exclusão (Nascimento; Omodei, 2019). Minas Gerais deu uma grande contribuição para o avanço da inclusão educacional no Brasil, sobretudo com a vinda de Helena Antipoff, uma psicóloga russa, formada na Sorbonne (Paris), e que fez seus estágios no Laboratório Binet-Simon. Sob a orientação de Théodore Simon, participou do trabalho experimental de medição da capacidade intelectual de crianças em idade escolar, então em curso. Em seguida, seguiu para Genebra, Suíça, onde estudou sob a supervisão de Édouard Claparède, pioneiro do estudo do mecanismo de aprendizagem das crianças. Lá, foi aluna do primeiro curso do Institut Jean-Jacques Rousseau (IJJR), entre 1912 e 1916, onde obteve o diploma de psicóloga, com

especialização em Psicologia Educacional. Helena Antipoff desembarcou no Brasil no ano de 1929, convidada pelo então Secretário de Educação e Saúde Pública do Estado de Minas Gerais, Francisco Campos, no governo de Antônio Carlos de Andrada, para ser professora de Psicologia Educacional na Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerias. Fundou o 1º Laboratório de Psicologia Aplicada na América do Sul, em Belo Horizonte. Esse laboratório promoveu, sob sua direção, a organização das classes, de acordo com o critério do desenvolvimento mental, da idade cronológica e da escolaridade, nos grupos escolares de Belo Horizonte e em diversos outros grupos no interior do Estado. A existência de muitos como eram chamados, “excepcionais”, fez com que surgissem as classes especiais e a criação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, em 1932 (Antipoff, 2002a, b). Helena Antipoff encarregou-se do aperfeiçoamento de professores de Belo Horizonte e orientou, utilizando testes de inteligência, as primeiras tentativas de organização de classes homogêneas por nível intelectual nas escolas públicas estaduais. O processo de homogeneização correspondia ao princípio de organização racional do trabalho. Assim, agrupar as crianças com características semelhantes de aprendizagem poderia contribuir para potencializar os resultados do trabalho escolar, tornando-o mais eficiente. As primeiras classes especiais mineiras foram criadas sob a égide dessa proposta (Borges; Campos, 2018).

Foi a partir da década de 1940 que o direito das pessoas com deficiência entrou, de fato, em voga. Com a criação da Organização da Nações Unidas (ONU), no ano de 1945, em um cenário pós-guerra, foi assegurada a importância de se garantir o direito para todas as pessoas. A partir daí, com o envolvimento de 193 Estados membros, a Organização passa a assumir um papel fundamental através de realizações de simpósios, conferências e publicações de resoluções que vão ao encontro da luta dos direitos da pessoa com deficiência (Borges; Torres, 2020). É importante destacar que, nesse período, já na década de 1950, pais de crianças com deficiência se uniram em associações e criaram escolas especiais em todo o Brasil. As associações que se destacaram e marcaram a história nacional foram a Sociedade Pestalozzi do Brasil e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Foi nesse contexto que se intensificaram as associações formadas por pessoas com deficiência (Borges; Campos, 2018).

Peixoto (1985) enfatiza a importância dos processos para que as crianças deixadas à margem pudessem, assim, retornar para a escola. Porém, ele lança luz ao

fato de que as chamadas de classes especiais, na época, dispunham de um modelo educacional diferenciado. Dessa forma, mesmo que estivessem dentro das escolas regulares, as classes especiais já se constituiriam como um sistema paralelo ao ensino comum. A partir do resultado de testes psicológicos, os alunos eram divididos de acordo com sua pontuação. Assim, as classes nas escolas passaram a ser identificadas por letras (A, B, C, D, E).

A classe A para os alunos que tivessem as notas mais altas nos testes psicológicos e as classes B para os alunos medianos. As classes C para aqueles que tivessem um atraso de até 3 anos, "as crianças de espírito adormecido, ou turbulentas, mas sem defeitos notáveis no físico como no moral" (Antipoff, 1931). Já as classes D seriam denominadas de classes de educação individual e absorveriam as crianças com atraso visível, com particularidades físicas ou psíquicas fora do comum e que necessitassem de condições escolares especiais. Por fim, as classes E para as "crianças difíceis". Estas seriam as crianças que apresentavam problemas comportamentais (Borges; Campos, 2018, p. 72).

2.2 1947... GANHA-SE FORÇA

O Decreto-Lei nº 2094, de 14 de março de 1947 (Minas Gerais, 1952), criou o Hospital de Neuropsiquiatria Infantil (HNPI) e o Instituto de Psicopedagogia, com a função de abranger o tratamento de crianças com doenças nervosas e mentais, tendo, como finalidade principal, a classificação e a orientação dessas crianças. Apenas no ano de 1949, foram aplicados testes psicológicos em aproximadamente 410 pessoas, impulsionando a criação de meios para capacitar os professores com base em aulas de Psicologia experimental e Pedagogia para crianças com deficiência ou algum tipo de retardo. Era grande o número de abandonados sociais e de outros casos não psiquiátricos, além de faltar atendimento psiquiátrico para além dos muros do hospital (Cirino *apud* Borges; Campos, 2016). Mas foi apenas a partir do funcionamento do serviço ambulatorial que se constatou que, em cerca de 70% dos casos, eram crianças com quociente intelectual na média, que, porém, apresentavam alguma dificuldade de aprendizagem relacionada à grade de ensino. Isso lhes permitiu a continuidade nas classes das escolas comuns, desde que fossem convenientemente assistidas. Além disso, muitas crianças eram encaminhadas a escolas especializadas de maneira equivocada, diagnosticadas com o chamado retardamento mental, o que acabava por

produzir sérios prejuízos pedagógicos e a cronificação das dificuldades (Borges; Campos, 2018).

A partir da década de 1950, com uma proposta distinta do período das classes especiais, inicia-se um processo de expansão nas escolas especiais focado apenas para crianças com dificuldade de aprendizagem ou com dificuldades escolares. Mesmo que não fosse deficiente, o aluno da classe especial não se enquadrava nos padrões normativos e, por isso, ocupava a classe especial, no período compreendido entre os anos de 1950 e 1990 (Borges; Campos, 2018). Não podemos destacar os movimentos políticos das pessoas com deficiência ao longo dos anos sem nos remeter ao ano de 1960, com a importância assumida pelo modelo social da deficiência, iniciado no Reino Unido. A expressão “Nada sobre nós sem nós” tornou-se um lema marcante para as pessoas com deficiência, que passaram a expressar suas necessidades e a exigir que fossem ouvidas.

Nesse contexto, o modelo social desloca o foco da deficiência do corpo para a interação entre o corpo e a sociedade. As pessoas com deficiência passam a protagonizar os movimentos em defesa de seus direitos (Borges; Torres, 2020). A Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada na Tailândia no ano de 1990, é tida como um marco inaugural para uma nova agenda global. A própria Organização das Nações Unidas (ONU) se propôs a responder às exigências de maior diversidade a partir do lema “Educação para equidade social”. A Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca na Espanha, em 1994, convocou diversos países a adotarem medidas que possibilitassem a inclusão dos alunos com deficiência nos sistemas educacionais. A partir do paradigma da “Educação para Todos”, a “Educação Inclusiva” ganhou força no cenário mundial, impulsionada pelas orientações dos Organismos Internacionais (OIs). Além da ONU, outro organismo que tem influenciado cada vez mais os sistemas educacionais dos países e, conseqüentemente, as políticas de educação especial e inclusão é a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (Oliveira, 2019).

Assim, foi criada, no Brasil, em 1979, a Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, que representava, de maneira geral, diferentes deficiências. Foi a partir da década de 1980 que as pessoas com deficiência expandiram suas reivindicações para além da educação, solicitando uma reformulação para políticas de saúde, trabalho, lazer etc. (Borges; Torres, 2020). É nesse cenário que a Constituição Federal Brasileira (Brasil, 2023) garantiu o direito de

acesso ao ensino público e gratuito nas escolas regulares propondo o que, na época, fora chamado de Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma proposta adotada na tentativa de ampliar as possibilidades de escolarização do aluno com deficiência. Foi uma saída adotada na tentativa de atender às recomendações das conferências mundiais realizadas na intenção de garantir um acesso possível para todos os alunos (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1998). Na década de 1990, deu-se início às discussões sobre a educação inclusiva a partir das proposições internacionais, que viriam a se consolidar no Brasil apenas em 2008, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Assim, o contexto brasileiro encontrava-se propício para efetuar as mudanças que os organismos internacionais propunham (Borges; Torres, 2020).

Uma infinidade de documentos nacionais e internacionais da extensa história político-legal brasileira, acrescida à força dos movimentos sociais, direcionou e alicerçou as políticas de educação especial no país, hoje fundamentada sob a perspectiva da educação inclusiva. A importante função dos registros gerais é assegurar possibilidades de mudanças e transformações sociais. Porém, um instrumento legal, por si só, não poderia provocar alterações significativas no cenário educativo, sem que, antes, os princípios inclusivos balizados por esse instrumento encontrem aplicação em escolas e sistemas de ensino e promovam novas reflexões para que as mudanças anunciadas sejam, de fato, concretizadas. Contudo, sabe-se que uma política, mesmo que publicada, não garante sua materialização tal como foi idealizada, desconsiderando, dessa forma, a existência de fatores políticos, econômicos e sociais que podem gerar interferências em seu processo de implementação. Foi lançada, então, uma proposta de reformulação da política de 2008, intitulada “Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida” (Brasil, 2020). A proposta da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva foi um documento elaborado pela equipe da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), em parceria com professores e pesquisadores nas áreas de inclusão social e escolar, políticas educacionais, acessibilidade, currículo, entre outros (Maia; Dias, 2015). O Brasil adotou firmemente as orientações internacionais a respeito da educação inclusiva, o que o levou a promover, em um curto espaço de tempo, mudanças significativas que impactaram o sistema educacional, tanto na

Educação Básica quanto na Educação Superior, e que, ainda hoje, permite a continuidade de evolução. O país implementou a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) em seu sistema educacional, que culminou na criação de uma vasta legislação acerca da educação, principalmente no que se refere ao acesso do aluno com deficiência à escola comum (Borges; Torres, 2020).

2.3 CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Em meio ao surgimento de novas propostas para se garantir a educação das crianças com deficiência na escola e sua inclusão na sociedade, ressalta-se a realidade do aluno autista. Em decorrência da dificuldade que apresenta na aprendizagem, esse aluno necessita de uma atenção multidisciplinar para se desenvolver. Todavia, em todos os aspectos, a assistência para crianças nessa situação era precária. Nesse contexto, uma mãe chamada Berenice Piana – que teve seu filho diagnosticado com autismo aos 4 anos de idade –, juntamente com outras famílias, lutou bravamente e não mediu esforços para angariar direitos a todas as crianças autistas, dando origem à Lei Federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012), regulamentação que prevê direitos específicos aos indivíduos com Transtornos do Espectro Autista (TEA) (Godoy; Lima, 2020).

Partindo da evidência de que a Lei nº 12.764 é decorrente de amparos legais anteriores, signatários de documentos internacionais construídos ao longo da história, o conceito de deficiência estabelece, agora, a terminologia “Pessoas com Deficiência”, para designar as pessoas que possuem qualquer impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Diante desse cenário, verifica-se que, a partir da promulgação da Lei Berenice Piana, as pessoas autistas obtêm maior visibilidade e asseguram direitos legais essenciais relacionados à educação, ao ensino profissionalizante, à saúde, ao mercado de trabalho, à previdência, à assistência social, entre outros. No enfoque normativo, o indivíduo autista passa a se enquadrar no conceito de pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, conforme descrito pelo § 2º, Art. 1º da referida lei (Brasil, 2012). Esse dispositivo legal amplia o acompanhamento dos sujeitos com TEA para além do atendimento de transtorno

mental, como era considerado previamente, passando a ser entendido como transtorno do desenvolvimento a partir da deliberação da referida lei (Brasil, 2012).

O início de um novo olhar, no que tange aos brasileiros com deficiência, teve como marco janeiro de 2016. Nessa data, entrou em vigência a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou, simplesmente, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), em que se afirmam a autonomia e a capacidade de a pessoa com deficiência exercer atos da vida civil em condições de igualdade com as demais pessoas. A utilização da palavra inclusão faz-se necessária, uma vez que a tutela do Estado deve buscar linhas antidiscriminatórias para que a liberdade e a efetiva inserção da pessoa com deficiência na sociedade se concretizem. Dessa forma, a legislação em tela coíbe certos comportamentos discriminativos.

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015), fundada nos princípios dos Direitos Humanos, por ser uma lei muito abrangente, possui, em sua redação, partes não muito claras, o que, por vezes, impossibilita identificar as individualidades dentro da necessidade de cada indivíduo. Ora, uma criança autista precisa de atenção especializada, visto que, não raro, ela pode ter alguma dificuldade de comunicação verbal e não verbal e em lidar com mudanças.

Nesse contexto, não é possível observar, por exemplo, uma característica fundamental da pessoa autista que diz respeito à sua sensibilidade ou até mesmo incompatibilidade com mudanças, tonando o Estatuto, nesse aspecto, falho. Partindo para sua aplicabilidade, no artigo 28, incisos II, da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015), não se visualiza o aprimoramento que é citado nos sistemas educacionais para atender às demandas de um autista, faltando uma legislação própria dentro do sistema de ensino para que as pessoas autistas não tenham que lidar com mudanças anuais, como as trocas de professores e de espaços físicos que são comuns aos alunos. Portanto, a adaptação deve incidir na instituição de ensino e não no aluno autista.

Analisando o contexto histórico da educação especial no Brasil, é possível observar uma série de tensões que se materializaram, fazendo-se necessária, por isso, a adoção de medidas políticas para garantir o que hoje se dissemina como uma perspectiva inclusiva da educação especial (Borges; Torres, 2020). A configuração atual da educação inclusiva nacional tem suas raízes nas primeiras propostas que se organizaram ainda no século XIX. Isso fica claro na confusão observada a partir da forma de tratamento e propostas, como na época de Helena Antipoff, que, em vários

momentos, dedicou-se à formação dos professores para a educação especial (Borges, 2015). O desafio é criar meios para que a equidade prevaleça na aprendizagem das crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais ou mentais. As habilidades da pessoa com deficiência ou deixadas à margem em situação de vulnerabilidade não aparecem, não se evidenciam em um mundo cada vez mais competitivo, com cobranças de resultados impossíveis para alguns sujeitos (Borges; Torres, 2020).

A educação inclusiva é tida como a melhor proposta no cenário atual, por possibilitar que todos os alunos com deficiência tenham acesso e permanência com qualidade em um mesmo sistema educacional. É importante remarcar que educação inclusiva não se refere a apenas estabelecer estratégias de ensino para um determinado grupo de alunos cujo alvo principal é o aluno com deficiência, mas a uma concepção de escola que seja capaz de, efetivamente, incluir todos. Dessa forma, acreditamos que o estudo de seus fundamentos trará maior consistência para a sua defesa, bem como possibilitará a construção de uma crítica aos impasses enfrentados pela educação inclusiva em sua implementação (Maia; Dias, 2015).

Aqui foram pontuados alguns recortes marcantes no contexto histórico da inclusão até os dias atuais, do longo e turbulento caminho percorrido para o alcance de pequenas conquistas para que os indivíduos com deficiência passassem a ter um ensino de equidade e fossem reconhecidos para além de questões diagnósticas e, conseqüentemente, deixassem de viver às margens da sociedade. Apesar de fato de muitos desses direitos terem sido conquistados, só a legislação não garante o seu cumprimento. A educação vem passando por questões complexas quanto à inclusão e, ainda hoje, não é praticada em sua plenitude, o que dificulta o relacionamento social entre alunos com deficiência e os demais. É notório que muitos professores que lidam com essa realidade cotidianamente nas salas de aula não estão prontamente preparados para lidar com a deficiência, seja ela qual for. O descompasso de informações ocorre devido à não formação continuada dos professores. Assim, a falta de preparo origina um vínculo empobrecido, o que faz com que eles atuem sem uma capacitação adequada para a promoção do ensino-aprendizagem apropriado para esses alunos, dificultando, dessa forma, o processo educacional. Por fim, é necessário que ocorra uma maior sensibilidade quanto à educação do aluno com deficiência, sendo indispensável um preparo prévio do professor quanto às intervenções

necessárias para com o aluno, de modo que ele possa receber e conduzir o ensino desse aluno em uma sala de ensino regular.

3 CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE PARA A EDUCAÇÃO

Aqui serão tratadas as contribuições da Psicanálise para a Educação ao longo de sua história, dentro do cenário até então abordado.

3.1 A PSIQUIATRIA EM AUXÍLIO DA INCLUSÃO

No século XIX, os cuidados com a primeira infância eram considerados repugnantes. Nesse tempo, surgiram as creches para substituir as mães pobres das classes operárias, tendo em vista o aumento significativo do grupo familiar e seu desmembramento devido ao processo de industrialização. Nas primeiras creches, o índice de mortalidade era alto, sendo esse fator um entrave na implantação de mais instituições, motivo pelo qual, até o início do século XX, poucas creches foram criadas. As críticas quanto às normas de higiene e a incapacidade em melhorar o estado de saúde das crianças agravaram a possibilidade de criação de outras creches (Crespin, 2016).

Foi Kanner, em 1942, nos Estados Unidos, quem lançou luz à questão do autismo em um artigo nomeado “Distúrbios autistas do contato afetivo”, no qual divulgou os resultados obtidos em uma pesquisa realizada com 11 crianças. A maior parte das características observadas nesse estudo ocorreu na primeira fase do desenvolvimento infantil, destacando-se a ausência ou a inabilidade de se manterem relações interpessoais compostas pela tríade afetivo-emocional-verbal, a presença de comportamentos repetitivos e estereotipados, além de um repertório limitado de interesses. Surge a descrição da sintomatologia do autismo desenvolvida por Leo Kanner, cujo empenho contribuiu para a construção de uma nova entidade nosográfica que se aplicava a certas crianças que se distinguiam por sua extrema retração desde o início da vida – o autismo infantil precoce – que seria, dali em diante, conhecida com o nome autismo de Kanner. Antes que se operasse essa anexação, porém, o termo autismo já tinha sido implantado na história da psiquiatria europeia. Estava ligado, em particular, à sintomatologia extremamente abrangente que Bleuler havia estabelecido, já em 1911, para unificar, através da esquizofrenia, o campo das psicoses, até então compartimentado em nosografias rígidas e estanques (Kaufmann, 1996).

3.2 A PSICANÁLISE ENQUANTO BALIZA PARA A EDUCAÇÃO

O termo autismo apareceu, em uma correspondência de Carl Gustav Jung a Sigmund Freud, em 13 de maio de 1907, na qual foi citada a maneira pela qual Bleuler havia cunhado esse termo. Bleuler se recusava usar a palavra autoerotismo, utilizada por Havelock Ellis e retomada por Freud, por considerar seu conteúdo demasiadamente sexual. Dessa forma, fez uma junção de auto com erotismo e adotou a palavra autismo, depois de ter considerado ipsismo, derivada do latim (Roudinesco; Plon, 1998). A relação entre Psicanálise e autismo teve seu primeiro registro a partir de Melanie Klein, com a publicação do caso Dick, em 1930 (Klein, 1996). Naquela época, o autismo ainda não havia sido definido como uma entidade nosológica e, portanto, Dick, um menino de quatro anos, que apresentava ausência da fala, falta de reciprocidade afetiva, desinteresse por brinquedos e ensimesmamento, recebeu o diagnóstico psiquiátrico de demência precoce. Klein, ao se deparar com tal diagnóstico, observou que a criança não cumpria todos os critérios para a classificação de demência precoce e esquizofrenia, condições diagnósticas utilizadas na época para casos de crianças com a mesma descrição comportamental de Dick,

[...] dando-lhe objetos para destruir, a fim de ele instaurar o que ela chamava então de a apropriação sádica dos conteúdos do corpo materno. Mas, para seu grande espanto, Dick era totalmente e, segundo ela, anormalmente desprovido de sadismo. Parecia paralisado no limiar ele um ataque impossível, aquém da dialética continente-conteúdo de que Melanie Klein precisava para conceitualizar seu procedimento. Assim ela começou por reinserir o próprio menino como objeto da mãe - "Dick está no escuro da mamãe", o que iria desencadear a dialética fora-dentro e, através dela, um primeiro esboço de simbolização. Perspectiva coerente com a teoria kleiniana, que não concebe nenhuma falta no Outro materno (Faivre-Jussiaux, 1996, p. 60).

Na atualidade, a psicopatologia não deixa dúvidas quanto aos sintomas do autismo norteando-se pelas expressões faciais que podem não ser direcionadas ou ser apenas ações em descompasso. Quando é aderida a um grupo maior, nota-se que, por vezes, a criança autista pode passar pelo grupo como se nada mais existisse ou simplesmente negar qualquer contato como forma de resistência. A criança autista pode apresentar comportamentos repetitivos motores e sons emitidos com a boca sem que se apresente um sentido. Concomitantemente a isso, um ponto característico que pode ser observado é que, em muitos casos, a criança autista não expressa

emoções e apresenta dificuldades em demonstrar interesse para com a relação com o outro, o que inviabiliza iniciar interações com o meio. A criança autista, por vezes, parece não ter vontade ou habilidade para retribuir afetivamente as tentativas de aproximação realizadas pelo outro (Dalgarrondo, 2019).

A Psicanálise não pode dar lugar a um saber desvanecido, atravessado por uma doutrina, uma vez que está designada a propor um sujeito cujas manifestações balizam o ritmo da condução do tratamento. No que concerne ao autismo, a Psicanálise se contrapõe à nosografia proposta por Kanner, em sua concepção médica, agenciando o conjunto de sintomas. A Psicanálise se posiciona frente ao discurso da patologia puramente inata e ligada ao biológico e abre caminho para um olhar também sobre as questões da linguagem que, na criança autista, não criara corpo. Dessa forma, prática e teoria se confrontam, pois é exigida a teoria clássica, concebida em tratamentos e, por outro, há a necessidade de uma epistemologia do simbólico e da causação do sujeito (Kaufmann, 1996).

Crespin (2016) aponta essa fala à criança como fundamental para que opere sua entrada na linguagem. Elenca, para tal, três tempos: em um primeiro, é preciso que o outro faça uma atribuição de sentido para que o sujeito possa usá-lo e, por sua vez, devolvê-lo como uma demanda. Em um segundo, é preciso que os sinais emitidos pela criança sejam entendidos como linguagem. No terceiro, por fim, é preciso que o outro possa ouvir, para além de seu enunciado, a enunciação de seu desejo para poder responder a ele.

A tese de Dolto (1985) é de que o desaparecimento de variações sensoriais imperceptíveis de todo o mundo externo, tanto físico quanto afetivo, principalmente do contato íntimo com a mãe (sua voz, cheiro, toque, imagem), expõe o bebê a uma potência psicótica. Segundo ela, os dias vivenciados por um bebê durante a ausência da mãe ficam faltando à sua vida, justamente porque a mãe é “[...] também sua língua, pois é ela que fala e que lhe fala” (Dolto, 1985, p. 125). Em “A causa das crianças”, Dolto (2005) sintetiza essa ideia fundamental alegando que o autismo é efeito de seres humanos colocados em uma função simbólica desumanizada: “A criança torna-se coisa, porque ela é cuidada como uma coisa [...]” (Dolto, 2005, p. 341).

Para Freud (2013), a palavra articulada pela fala e pela escrita representa uma unidade complexa, vindo a ser uma combinação de elementos auditivos, visuais e cinestésicos. Para ele, a palavra apresenta quatro componentes, descritos em palavras e coisas. São eles: a imagem sonora da palavra; o segundo, a imagem visual

da letra; o terceiro componente é a imagem motora da fala; e o último, a imagem motora da escrita. Desse modo, a apresentação da palavra pode ser ampliada (Freud, 2013).

Lacan diferencia linguagem e fala como distinção entre o universal e o particular, questão essa também encontrada em Freud. A linguagem permite nomear os objetos e os semelhantes a quem nos endereçamos supondo um sujeito. Enquanto a fala supõe sujeito no outro, a linguagem remete a uma dimensão de objetividade (Vanier, 2005).

A voz é um elemento relevante na constituição psíquica da criança. Crespim (2016) afirma que a palavra é fundada pelo ouvido que a ouve, a fala não se reduz à palavra, havendo uma qualidade particular no endereçamento à criança que a torna audível. A autora enfatiza que quem cuida da criança deve falar com ela, explicando-lhe o que vai fazer. Isso porque, à medida que se fala com a criança, empresta-lhe palavras, ao imaginar o que a criança quer. Dessa forma, possibilita o ato de fazer ganhar sentido, como a mãe geralmente o faz, podendo propiciar uma comunicação verbal entre dois sujeitos constituídos (Crespim, 2016). De pouco ou nada serve o cumprimento ritual de programas pré-estabelecidos que entravam o acompanhamento dos processos que o autista vai desdobrando, assim como os cuidados primários mecanicamente cumpridos, confirmam ao autista que é suficiente o domínio da *coisa*, não tendo que se preocupar com qualquer simbolização que exceda o real. Assim, por exemplo, o ato de trocar as fraldas não pode ser um mero procedimento, precisa ser um acontecimento, uma celebração (Jerusalinsky, 2015).

3.3 PSICANÁLISE, EDUCAÇÃO E CUIDADO

Um dos grandes nomes que contribuiu significativamente para o campo de estudo da Psicanálise e Educação foi Philippe Ariès. Nascido na França, em 1914, Ariès foi um historiador renomado e suas pesquisas sobre a infância tiveram grande impacto na Pedagogia. Em seu livro, “História Social da Criança e da Família” (Ariès, 1960), ele explora como a concepção e o tratamento da infância evoluíram ao longo da história. Ariès questiona a ideia de uma infância universal e imutável, mostrando que a forma como as crianças são percebidas e educadas varia de acordo com o contexto cultural e social. Essa perspectiva histórica proposta por Ariès é essencial para a Pedagogia, uma vez que ajuda os educadores a compreenderem que as

práticas pedagógicas não são universalmente aplicáveis a todas as crianças. É preciso considerar o contexto cultural, social e histórico em que a educação está inserida, para que seja possível criar métodos de ensino mais efetivos e adequados (Ariès, 1960). Ariès também teve uma visão crítica em relação ao sistema educacional. Ele argumentou que o ensino tradicional limita a criatividade e a autonomia dos estudantes, tornando-os meros receptores de informações. Ariès defendia um novo modelo de Pedagogia, baseado na participação ativa dos alunos, na valorização das suas experiências e na estimulação do pensamento crítico. Sua crítica ao ensino tradicional e sua ênfase na valorização da singularidade de cada estudante contribuíram para o desenvolvimento de metodologias pedagógicas mais inclusivas e participativas. Hoje, é comum encontrar práticas educativas que incentivam a participação ativa dos alunos, o trabalho colaborativo e a reflexão crítica (Ariès, 1974).

Foi na Idade Moderna que a infância passou a ser reconhecida como uma fase específica do desenvolvimento humano. Posteriormente, através de diversas áreas como Medicina, Pedagogia e Psicologia, a dicotomia entre o normal e o patológico marcou a concepção da infância, enquanto a socialização foi vista como a adaptação às regras, hábitos e valores do mundo adulto. No entanto, o interesse crescente nos estudos sobre a infância como um grupo social e a perspectiva geracional abriu caminho para novas ideias, destacando a capacidade das crianças de produzir simbolicamente e representar o mundo ao seu redor (Ariès, 1960). Os inúmeros avanços da Medicina e de outras áreas do conhecimento contribuíram para que a infância fosse mais valorizada. O progresso da pediatria afastou o terror da mortalidade infantil, ideias da Pedagogia e Psicologia revolucionaram a concepção de recém-nascido e de criança dando vida ao bebê que deixa de ser visto como um mero corpo, cuidado com gestos especializados para se tornar sujeito. Dessa maneira, o cuidado, considerado uma tarefa degradante, tornou-se função valorizada (Crespin, 2016). Conduzir uma criança pela Psicanálise, que é uma condição para que a criança se constitua como sujeito de sua própria palavra, implica virar o método analítico ao avesso, ou seja, emprestar-lhe desejo, significantes e imaginário, para que ela possa experimentar e constatar a possibilidade de sair das determinações do campo da linguagem em que está imersa, através do seu ato de fala. É o que se faz necessário no trabalho com crianças acometidas por graves psicopatologias. Laurent (2013) argumenta que

o psicanalista deve poder ouvir a singularidade dos sintomas no interior das classes de patologias, antigas ou novas – por exemplo, no interior do campo do autismo, que, agora, tem uma importância particular, pelo fato de serem concebidas leis para responder às demandas dos pais confrontados aos vários problemas colocados por essa dificuldade (Laurent, 2013, p. 46).

A Psicanálise se atenta a cada criança como ser único, com seu próprio nome e sua subjetividade. Segundo Laurent (2014), mesmo que a possibilidade de um método único seduza, na prática, qualquer solução única é desqualificada pelos próprios autistas, que não aderem a métodos prontos e questionam o sentido e o significado do aprender e do saber. A Psicanálise se encarrega de ressignificar essas questões à complexidade de cada ser (Laurent, 2014). Vorcaro (2015) alerta para o fato de que a aposta feita em função diagnóstica ou terapêutica tem uma grande função para um sujeito em constituição, influenciando o olhar que a escola e a família terão sobre o sujeito. Mesmo que nada dê garantias, a aposta orienta o sujeito referente ao que ele possa vir a se tornar, contestar ou superar. De outra forma, o sujeito não tem como se estruturar subjetivamente. Assim, para a autora, “qualquer diagnóstico apesar de se supor posterior ao funcionamento psíquico registrado, promove uma aposta e, por isso mesmo, pode configurar uma sentença” (Vorcaro, 2015, p. 126).

No entanto, devemos evidenciar que a implementação da educação inclusiva se depara com desafios significativos. Questões como infraestrutura inadequada, escassez de recursos e necessidade de capacitação específica para os professores podem dificultar o avanço em direção a uma educação inclusiva abrangente. Portanto, é essencial um compromisso contínuo para superar essas barreiras e garantir a incorporação de todos os alunos ao sistema educacional.

Além disso, Ariès (1960) também questionava a concepção de uma educação voltada exclusivamente para o conhecimento acadêmico formal. Ele enfatizava a importância de uma educação que estimulasse o desenvolvimento integral do indivíduo, abrangendo aspectos emocionais, sociais e culturais. Para ele, a educação não deveria ser encarada somente como um meio para o sucesso material, mas, sim, como um processo que tem como objetivo a formação de cidadãos autônomos, críticos e responsáveis (Ariès, 1960).

3.4 PSICANÁLISE EM AUXÍLIO DAS INSTITUIÇÕES

As instituições de educação infantil e os profissionais que cuidam das crianças precisam pensar nas crianças pequenas como um sujeito em devir, estruturando-se no quadro de uma relação investida com um outro, que representa para ele o lugar do Outro. Crespin (2016) afirma que é fundamental que os profissionais estejam conscientes de que fazem parte desse campo do Outro para a criança, na medida em que cuidam das crianças diariamente e por um tempo razoável.

Dolto (1988) alerta para a importância de não enxertar nossa subjetividade na criança, menos ainda, apresentar-lhe seus próprios pensamentos inconscientes sob o aspecto real. De maneira alguma, não podemos nos apossar de uma linguagem lógica que possa ferir a inteligência da criança, que ainda não é lógica. Dessa forma, é fundamental falar ao seu inconsciente e, para isso, faz-se necessária a utilização de uma linguagem simbólica e afetiva, própria da criança, o que a afetará mais diretamente.

A partir da construção teórica sobre a função de educar e cuidar, nota-se que a criança necessita ser inserida como sujeito de desejo e não como ser de necessidades que precisam ser satisfeitas. No que diz respeito aos bebês, o desejo de comida se apresenta desde as primeiras mamadas, carregado de sentidos extras relacionados ao toque, olhar e voz, visto que o bebê não se alimenta só do leite, mas de tudo que lhe chega quando mama. Assim sendo, dirigir-se ao bebê por meio da fala é dar-lhe o estatuto de sujeito. Portanto, conforme Crespin (2016) afirma, é necessário falar com as crianças. Assim, a autora defende que o cuidador do bebê deve dirigir-se à criança incessantemente, colocando-se a dizer sobre o que irá fazer, ato que se torna possível desde o início de sua vida, além de enfatizar o que se pode dizer à criança.

Quanto à tarefa do psicanalista, em primeiro lugar, ela consiste em restaurar o lugar do sujeito anteriormente ocultado ou renegado, ainda que seja preciso começar por procurar pistas no local de seu desaparecimento. Indissociável da ética, a experiência clínica coincide também com o próprio objetivo do tratamento: a construção do corpo pulsional em relação com o Outro. No caso, trata-se de encontrar o caminho do Outro, não mais aquele Outro superegoico, mortífero, que devasta desenfreadamente o corpo do autista e para o qual o tratamento serve justamente de barreira, mas o caminho do Outro do desejo, aquele que cabe ao analista abrir.

Apostar unicamente na força de seu desejo e levar essa aposta tão longe quanto possível é nisso, nem mais nem menos, que o analista se empenha (Kaufmann, 1996).

A questão do “ser” não se concretiza quando o “fazer” se torna banal. Crespin (2016) diz que a instituição que acolhe as crianças precisa tratá-las como sujeitos e não apenas como objeto de cuidado. Assim sendo, o profissional permite que haja uma resistência contra o anonimato o qual a instituição pode proporcionar, ainda que o profissional cumpra o seu trabalho proposto de forma coerente.

Com base nos conceitos de sujeito, linguagem, outro, desejo e das interrelações que lhes pertencem, vislumbra-se aos poucos uma concepção de constituição psíquica em que a linguagem é precedente ao sujeito. É como se a criança responsabilizasse à falação na qual está afundada uma vontade e, dessa forma, tenta sanar essa vontade de acordo com a sua subjetividade. Apenas posteriormente a isso, essa criança, que será um ser falante, suporá um sujeito desejante. O desejo do sujeito estaria concernido ao sujeito do desejo, representado ou, quem sabe, incorporado pelo outro, atributo desse desejo (Vorcaro, 1999). E, nesse caso preciso, em que o sujeito se mostra particularmente não-encontrável, essa exigência ética, por mais paradoxal que possa parecer, alcança, contudo, seu máximo rigor. A clínica psicanalítica não poderia ser o lugar de um saber morto, fossilizado em uma doutrina, porque seu objetivo é fazer aparecer um sujeito cujas manifestações vivas vão escandir o ritmo do tratamento. Em Psicanálise, a clínica é inseparável da consideração da transferência, ainda que ela se faça notar por sua inexistência. Trata-se sempre, sejam quais forem as diferenças de escola, de uma clínica sob transferência ou, mais exatamente, subjetivada pela transferência (Kaufmann, 1996).

3.5 O AUTISMO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A discussão referente ao autismo e à Psicanálise exige que o analista esteja apto para enfrentar os desafios da clínica atual. Esses desafios se encontram, majoritariamente, no ato da classificação diagnóstica e de uma patologização do termo autismo no campo das patologias infantis. O termo, que foi descrito como síndrome em 1943 por Kanner, ganhou uma magnitude tão grande a ponto de receber o título de grande causa nacional na França, em 2012 (Laurent, 2012). O próprio Laurent (2014) aponta que essa é uma guerra contra maneiras de enxergar os aspectos únicos de uma história e pela vasta gama de abordagens, havendo uma

proposição de respeito à forma de ser de cada um. A leitura psicanalítica sobre o autismo não depende das hipóteses etiológicas formuladas a partir do orgânico, visto que o fato de existir algo biológico não anula a particularidade do campo de constituição do sujeito como um ser de fala. Assim sendo, é necessário partir do campo da constituição do sujeito para articular o modo de resposta particular dada pelo sujeito ao campo do Outro (Laurent, 2014).

Atualmente, vemos um fascínio pelos diagnósticos e um esquecimento do porquê de todo esse sistema. Quaisquer que sejam os modos de regulação, a produção de etiquetas produz uma inflação. Querer reduzir sintoma a itens simples, empíricos, claramente observáveis, sem equívocos é, em si mesmo, um modo de raciocínio inflacionário (Laurent, 2013).

Maleval (2021), quando questionado sobre as dificuldades existentes referidas ao diagnóstico, diz que, como todo ser humano, pessoas autistas possuem fragilidades, áreas de força e direito de expor suas impressões sobre determinado fato ou acontecimento. Por sua vez, Laurent (2012) diz que autistas ensinam que os sujeitos podem ser simultaneamente mergulhados na linguagem e absolutamente silenciosos, sem nenhum dizer.

Em sua pesquisa, Rêgo (2016) faz referência a que

Laurent (2014) comenta que desde a publicação do DSM-IV, a quantidade de casos associados a esse grupo progride em ritmo epidêmico e alerta que em vinte anos, a quantidade de itens agrupados sob a categoria de “autismo” multiplicou-se por dez. Para ele esses números além de justificar o que chama de epidemia do autismo, justificam uma diversidade de teorias que tentam demarcar a quem pertence o autismo, quem melhor pode nomeá-lo e quem melhor pode tratá-lo. Estando, a partir desta perspectiva, configurada o que nomeia como a “batalha do autismo” (Rêgo, 2016, p. 70).

Na esfera psicanalítica, portanto, ao falarmos de dificuldades no campo da linguagem, não estamos falando de um déficit, de uma causa ou uma etiologia. Lacan busca, em todo o seu ensino, investigar a relação específica do sujeito com a estrutura de linguagem do inconsciente e chega a questionar o que acontece no processo de comunicação, ou melhor, na falha dela, pois a função de constituição de sujeito não ocorre (Jerusalinsky, 2015). Sabe-se que o sujeito se apresenta fundamentalmente na relação que ele estabelece com a ordem simbólica da linguagem. Ou seja, o humano nasce em um mundo onde a linguagem o precede e o determina. O humano

torna-se sujeito pela linguagem. Assim, o Outro, como linguagem, é tomado pela maioria das crianças, entretanto, as crianças autistas apresentam uma resistência a esse Outro.

Essa posição, afirma Maleval (2012), não classifica a criança autista como um sujeito fora da linguagem. O excesso de presença desse Outro, contudo, pode colocá-lo em uma posição intrusa, o que leva a criança a se distanciar dele. Dolto (1988), a partir do caso Dominique, promoveu novas considerações sobre o autismo, ao descrever o processo analítico de um jovem de 14 anos que se mostrava desorientado no quesito tempo-espço. Não tinha amigos, repetia a tabuada matemática e sempre realizava figuras estereotipadas de automóveis e aviões. No que tange à Psicanálise, Dolto (1988) enfatizou o manejo da transferência, a interpretação, a oferta de recursos expressivos e o manejo com os pais, uma vez que, para Dolto (1988), os sintomas advindos da primeira infância dizem respeito a distúrbios advindos da dinâmica familiar (Soler; Bernardino, 2012). Nesse sentido, Alfredo Jerusalinsky (2015) afirma que é, justamente aí, que se faz necessário pensar na subjetividade. Isso porque, se não considerarmos o sujeito, seremos conduzidos a tomar os humanos puramente como um projeto de produção ideal.

Existe toda uma tradição escolar orientada a partir de uma determinada função social da criança na modernidade — uma posição que visa permitir à civilização a sustentação do ideal de seus ancestrais, perpassado pelo narcisismo parental. Por vezes, a escola se depara com a resistência de alunos à tarefa pedagógica, havendo embaraços, dificuldades. O discurso psicopedagógico se dispôs a enfrentar os limites de uma tradição escolar. Nesse ponto, cabe ao psicanalista buscar evidenciar a possibilidade disposta ao discurso psicopedagógico e se colocar na berlinda referente ao que se tem podido superar frente aos impasses causados pela escola (Vorcaro, 1999). Considerando a particularidade do trabalho psicanalítico com crianças autistas, Maleval (2014) também nos orienta quanto às condições para a abertura do ato analítico, acolhendo a excentricidade, que dará lugar a construções e produções do autista. Ainda no que tange à particularidade dessa clínica, o *setting* analítico, afirma ele, dá-se em qualquer lugar, desde que a criança se sinta suportável. A standardização não é a proposta. No entanto, crianças que não suportam permanecer dentro da sala são acolhidas e escutadas fora dela. O psicanalista não está ali para produzir o significante que os ajudará a regravar seu mundo subjetivo. O

saber está do lado do sujeito; enquanto o não saber, situa-se do nosso (Maleval, 2014).

Jerusalinsky (2015) contesta as estruturas institucionais e as especializações dos docentes que dão sustentação a essa inclusão. Afirma que, para conseguir o estabelecimento de igualdades, é necessário atravessar os áridos territórios das diferenças. Essa preocupação docente implica a problematização e a discussão das suas práticas, visto que as crianças autistas apresentam particularidades complexas e subjetivas, que não podem, simplesmente, ser generalizadas. Ele propõe um esboço de proposta social que realmente inclua as crianças com autismo. O autor aponta seis aspectos relevantes:

- a) elaboração da ferida que a presença de uma criança com problemas psíquicos e/ou de desenvolvimento insere no narcisismo familiar e social (a distância entre o que a criança pode dar e o que se espera dela);
- b) necessidade de uma profunda transformação moral e sexual para que sua prática seja principalmente instrumento de uma relação e não instrumento para o usufruto do semelhante;
- c) ruptura da unidade conceitual entre saber e conhecimento;
- d) abertura educacional e laboral para a coexistência de diferentes graus de complexidade na linguagem;
- e) deslocamento do centro de avaliação de um sujeito, da prevalência de sua capacidade e velocidade produtiva, para a prevalência de sua capacidade de interpretação do mundo que o rodeia;
- f) estabelecimento de uma concepção do sujeito como sendo um efeito de seu particular enlace com o semelhante e com o discurso social e não como um indivíduo surgido automaticamente de sua condição natural.

Ninguém, a não ser o próprio sujeito, poderia nos ensinar melhor a respeito do seu funcionamento. Nesse sentido, podemos dizer que o necessário, para uma verdadeira inclusão com êxito, é pensar cada sujeito em particular, desempenhando um papel social no qual tenha competências e seja compatível com sua posição subjetiva. Se não encontrar um papel social para cada um, respeitando sua singularidade, a inclusão não vai se produzir. Uma falsa inclusão pode advir de uma integração, uma assistência à escolaridade comum, podendo os sujeitos serem menos discriminados ou tendo uma circulação aparente, mas, ainda assim,

continuarão sendo excluídos no que se refere a suas representações subjetivas no discurso social (Jerusalinsky, 2015).

Espera-se que a escola seja capaz de conduzir a criança autista a suportar a castração simbólica, ou seja, as limitações, as perdas, as decepções, a demora, a espera, os desarranjos, em suma, suportar o que não se pode ser, sem que isso a impeça de encontrar uma forma de se representar no discurso social (Jerusalinsky, 2015). Todavia, não se trata de transformar professores em psicanalistas, tampouco de criar uma disciplina, a Pedagogia Psicanalítica, mas transmitir a Psicanálise ao educador. Segundo Kupfer (1989, p. 76), a transmissão da Psicanálise ao educador poderá “produzir efeitos de natureza diversa” na postura do professor. Dessa maneira, o professor não se colocaria a levar respostas prontas para as crianças, mas fornecê-lhes possibilidades quando for despertado o desejo de aprender. O que isso implicaria? Por um lado, um ideal organiza-se sempre em torno de uma carência. Por outro lado, existe, em seu desígnio, inevitavelmente, a dimensão do impossível (Mannoni, M., 1973).

4 PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA ÉCOLE EXPÉRIMENTALE DE BONNEUIL-SUR-MARNE (FRANÇA)

O conceito de inclusão no contexto educativo vem ganhando espaço no que tange às discussões sobre educação, tendo-se em vista que, na Constituição Federal, a educação é um direito assegurado e concedido a todos brasileiros. Porém, é incontestável que, tanto em dias atuais quanto em tempos passados, as perspectivas e métodos que norteiam a educação nas escolas são provenientes de processos excludentes e segregativos.

A Psicanálise vem se ocupando da educação há tempos. O próprio Freud admitia, no início dos anos 1930, que pouco havia se ocupado desse tema, mas que ele era tão importante, tão rico de esperanças para o futuro, que talvez fosse o trabalho mais relevante da Psicanálise (Freud, 2010b). Nesse contexto, uma leitura aprofundada, dentro dessa perspectiva baseada na teoria e na prática psicanalítica, torna-se possível uma ampla observação a respeito do conceito de inclusão no contexto educacional, uma vez que ele carrega a marca do impossível da educação descrito por Freud (1980, 2010c).

Mas, para além de Freud, vários outros psicanalistas posteriormente se ocuparam e se ocupam dos estudos sobre a educação. Foi na França que os estudos sobre a inclusão no contexto educacional se desenvolveram, tendo, sobretudo, uma base psicanalítica. Em meio ao movimento da antipsiquiatria, ocorrido entre as décadas de 1960 e 1970, produziu-se um encontro entre antipsiquiatria e Psicanálise na França, diferentemente dos outros países nos quais a antipsiquiatria se desenvolveu contra ou fora da Psicanálise. Conforme Maud Mannoni (1977), a posição da antipsiquiatria e da antipedagogia abre um campo para novas experiências, que dá autonomia à diversificação de métodos sem seguimentos a protótipos pré-estabelecidos, com o objetivo de “escapar a toda planificação” (Mannoni, M., 1977, p. 15). Em 1969, Maud Mannoni, Robert Lefort, Rose-Marie e Yves Guérin criam a École Experimentale de Bonneuil-sur-Marne, lugar dito de antipsiquiatria, para acolher crianças psicóticas e autistas, deixadas à margem ou excluídas do sistema escolar. O laço da experiência francesa com a Psicanálise lhe deu tanto a sua originalidade quanto a sua amplitude (Kupfer; Fleck, 1998).

A experiência antipsiquiátrica pode ser fundamentada na não distinção feita por Freud entre psicologia coletiva e psicologia individual, já que é dada como uma

experiência que subverte toda a adesão radical do sujeito a uma identidade social (Freud, 2011). O efeito do diagnóstico é contestado por M. Mannoni, considerando-se a maneira pela qual tal fixação é, de alguma forma, um ensaio de inscrição no exterior social da psicose, possibilitando a fundação da sua exclusão. Essa questão é essencial, embora não decisiva, uma vez que existe uma estrutura da psicose a qual não reduz a loucura à sua simples designação. Deve-se levar em conta a deficiência de cada um, pois é isso o que possibilita destacar um efeito terapêutico da diversidade de tipos de crianças e da diferença de idades. O efeito terapêutico se dá tornando a não-segregação operante (Mannoni, M., 1973).

A pedagogia herdada do século XIX oscila entre ideias de liberdade e os princípios de disciplinas que são oriundos de uma tradição religiosa. A criança, tanto em sua família como na escola, pode encontrar-se capturada entre a sedução e a punição como formas de educar, ainda que a alternativa seja relativa. Isso porque a conduta autoritária ou liberal advém de fato de uma violência, seja ela aberta ou velada, uma vez que é pedido à criança que ela se submeta às exigências de um código de boa conduta. Portanto, ela é tomada em um discurso cujo ritual define as condutas a serem mantidas, o que determina os papéis a serem desempenhados. No sistema educacional, paradoxalmente, o aluno pode ser impedido de aprender, porque a escola, depois da família, tornou-se também o lugar para a fabricação das neuroses, que são tratadas em escolas paralelas. Essas crianças aumentam a classificação das dislexias e atrasos escolares (Mannoni, M., 1973).

M. Mannoni (1964) diz que a educação está subordinada à imagem de um ideal predeterminado pelo pedagogo, proibindo-se, concomitantemente, qualquer forma de contestação desse ideal já formado, que é o desejo que serve de apoio à sua opção pedagógica, sendo a criança apenas parte ilustrativa de sua doutrina. Além disso, um ensino pedagógico que estabeleça o ideal a se atingir, já no princípio, desconhece o que diz respeito à verdade do desejo tanto da criança quanto do adulto. O fato é que, sendo o sujeito expulso do sistema pedagógico, essa verdade retorna sob a forma de sintoma e se exprimirá na delinquência, na loucura e nas diversas formas de inadaptação (Mannoni, M., 1973).

M. Mannoni (1964) identificou a falta de um organismo central que pudesse organizar, juntamente ao ensino tradicional, o ensino para crianças com dificuldades de adaptação e não apenas um ensino especializado para essas crianças, visto que a integração desse ensino no núcleo central de técnicas especializadas tem

precedência sobre a pedagogia. É nesse viés que, no final dos anos 1960, tornaram-se propícias as experiências institucionais fortalecidas pelas propostas de Maud Mannoni, Robert Lefort, Rose-Marie e Yves Guérin. Nesse contexto, nasce a École Expérimentale de Bonneuil-Sur-Marne como uma instituição estourada, onde a criança, sobretudo a criança psicótica ou autista, não seria abordada a partir do imaginário, como as técnicas de ensino convencionais eram difundidas (Laurent, 2007). Desde o princípio, Bonneuil se instituiu como um “lugar de vida”, sendo sua prática cotidiana sustentada sobre uma abordagem psicanalítica. A leitura feita pela Psicanálise serve como um instrumento de intervenção e possibilita, *a posteriori*, questionar o trajeto de cada um e a mudança institucional. Esse movimento permanente de orientação mútua entre prática e teoria, principalmente no que concerne aos grupos de trabalho, sustenta o lugar da Psicanálise em Bonneuil. Como a própria M. Mannoni afirma: “Podemos dizer que Bonneuil acolhe ‘as crianças problemáticas do sistema’, seja do sistema escolar, familiar ou social” (Mannoni, M., 1976, p. 15). Em Bonneuil, desde a sua criação, dá-se importância tanto ao discurso dos pais de maneira a não lhes atribuir nenhuma culpa quanto ao discurso das crianças, pois algo de sua verdade é dado por meio de seus sintomas (Mannoni, M., 1986).

A proposta de Bonneuil sempre foi não ter ideia preconcebida, preocupando-se em deixar as crianças viverem de maneira que elas não se embaracem mutuamente, observando-as e ajudando-as inicialmente a se reconhecerem como sujeitos, possibilitando-lhes, assim, diferentes formas de expressão, uma vez que elas foram direcionadas de acordo com a vontade do adulto. A escolaridade propriamente dita se faz em um segundo momento, posterior a uma inserção no grupo (Mannoni, M., 1964). Desde o início, a atitude antipsiquiátrica presente em Bonneuil era, para M. Mannoni, uma vontade de não segregação. “No coração de cada um de nós há um lugar para a rejeição da loucura, quer dizer, para a rejeição do nosso próprio recalcado” (Mannoni, M., 1970, p. 243). A sociedade rejeita os loucos como se a loucura não existisse, devendo a loucura, por consequência, ser sempre recalcada. Dessa maneira, retoma-se uma ortopedia normalizante, vindo a ser a segregação a negação do sujeito, que se dá pela reeducação forçada (Mannoni, M., 1986). Maud Mannoni dedicou seu trabalho para que o sujeito, quaisquer que fossem suas dificuldades, sua deficiência ou sua patologia, palavras que não tinham para ela conotação segregativa, pudesse encontrar um lugar para viver, uma solução conforme

sua singularidade e meios de escolher sua vida e sua relação com o mundo. Independentemente de suas dificuldades, as crianças são acolhidas em Bonneuil. A instituição recusa toda e qualquer segregação pelo sintoma (Thibaudeau, 2009). O propósito de Bonneuil era oferecer acolhimento para crianças e adolescentes que apresentavam problemas psíquicos graves e que não encontravam acolhimento adequado (Mannoni, M., 1976).

A luta contra a segregação está na origem do projeto de Bonneuil cuja grande preocupação era evitar que os alunos tivessem um destino asilar. A criação, no meio da população local, de um lar de acolhimento diurno, *foyer d'accueil de jour*, a abertura ao exterior e a garantia dada pela permanência do lugar foram o que, na época, contribuiu para facilitar uma saída da segregação tanto para os alunos quanto para as suas famílias. Evitar o confinamento institucional, o destino asilar para os alunos, é o principal desafio da Escola Bonneuil, desde a sua criação. A luta contra a segregação fundamenta-se na constatação de que as pessoas que apresentam uma patologia psíquica, seus familiares e aqueles que as cercam frequentemente são vítimas de um isolamento. Portanto, a segregação contribui para o grupo familiar se isolar e o isolamento acarreta uma exacerbação dos sintomas, o que pode levar a situações insuportáveis.

Com o conhecimento adquirido no trabalho em instituições asilares em Paris e suas mediações, M. Mannoni (1990, p. 42) concluiu que a saída para os psicóticos seria “a reavaliação radical da instituição”, pois esses serviços asilares não contribuem para que os jovens vivam, uma vez que “são ocultados aos olhos do mundo, fazendo-se deles doentes por toda a vida”. Além disso, a “descoberta de que a instituição psiquiátrica contribui para criar o estatuto do doente mental” (Mannoni, M., 1990, p. 78) vem em decorrência da antipsiquiatria. O trabalho realizado em Bonneuil põe em questão o lugar que é dado para aqueles são etiquetados como doentes mentais, tendo, como finalidade, não se restringir à adaptação ou à inserção.

No coração de Bonneuil está enraizada uma cultura das diferenças. Nessa perspectiva, enquanto sujeitos, as crianças são acolhidas, porque cada criança tem suas particularidades, suas diferenças, sendo precisamente a partir dessas diferenças que lá se realiza o trabalho. Assim, as questões das crianças, bem como forma como se situam no mundo que as rodeia, determinam uma pedagogia e um acompanhamento individualizado. Os princípios que norteiam a atuação da École Expérimentale de Bonneuil-sur-Marne estão pautados na luta de M. Mannoni em

defesa da não segregação (Mannoni, M., 1973). A educação escolar deve se alicerçar no propósito de oferta, acolhimento e atendimento às crianças e adolescentes que, anteriormente, eram privados de qualquer possibilidade de atendimento na escola regular (Mannoni, M., 1973). Cabe, aqui, reafirmar o sentido dado à palavra *Expérimentale* situada sobre a porta de entrada, junto à palavra *École*, como sendo um local onde todas as possibilidades podem ocorrer, como já mencionado anteriormente (Mannoni, M., 1976). De fato, há muitos anos, Bonneuil trabalha com o exterior, enviando crianças e adolescentes para famílias acolhedoras em outros países, especialmente para a Inglaterra, Alemanha e Itália. Foi observado que as crianças que não adquiriam determinada palavra em francês conseguiram, assim, fazê-lo em outra língua. Um aspecto importante dessa abertura ao exterior é o benefício etnográfico (Lajonquière; Scagliola, 1998).

4.1 LINGUAGEM

Pode-se considerar que a linguagem não inclui apenas palavras articuladas, mas sim a matriz que possui o corpo como sua sede. Ela pode ser considerada como a mineradora de onde se extrai o ouro, para que lhe seja dada forma. Isso implica que um corpo é sempre um corpo de linguagem, uma linguagem não verbal, é certo, mas, ainda assim, orientada para a troca. A língua se instaura a partir do momento em que um mediador do mundo exterior, que deseja comunicar-se com a criança, dispõe-se a receber, de maneira simbólica, as mímicas da criança, dando-lhe o devido valor (Hamad, 2008). Juntamente com a linguagem, os processos intelectuais e as fantasias devem ser levados em conta, pois são eles que, quando do fracasso em primeira instância, considerado a partir do momento em que a criança não encontra uma palavra ideal para se comunicar, funcionam como um elo entre a adaptação incompleta e a adaptação completa, o que permite à criança preencher a lacuna existente entre ambas e ter êxito nas diferenças culturais. Assim, uma adaptação que não é suficientemente boa pode vir a ser uma adaptação boa o suficiente através do fantasiar (Winnicott, 1978).

Não apenas a linguagem é um meio tão real quanto o chamado mundo externo, como também há que se ser tão embrutecido quanto se é pelas imaginações em que se constituíram, até aqui, a teoria do conhecimento e os pretensos métodos concretos da educação, para eludir o fato maciço (mas, justamente, ele só se transforma em fato

depois de sustentado por uma condição científica) de que o homem cresce -faz seu crescimento - tão imerso num banho de linguagem quanto no chamado meio natural (Lacan, 2003d, p. 228).

A fala e a linguagem tiram o sujeito do impasse imaginário. Lacan aponta que a fala tem uma função de mediação, não sendo simplesmente uma emissão sonora, visto que vai além, constituindo a realidade (Lacan, 2003b). Para compreender melhor a distinção entre linguagem e fala, é necessário se remeter a Saussure para quem a linguagem é tanto uma faculdade quanto uma função, sendo a língua uma parte determinada dela. Linguagem é um sistema de signos. O signo é aquilo que representa alguma coisa para alguém, tendo cada signo o seu valor dependente de todos os outros. Dessa forma, alterando-se a posição de um signo, altera-se a posição de todo o sistema (Saussure, 1995).

Lacan diferencia linguagem e fala como distinção entre o universal e o particular, que também é uma questão que pode ser encontrada em Freud. A linguagem permite nomear os objetos e os semelhantes a quem nos endereçamos, supondo um sujeito. Enquanto a fala supõe o sujeito no outro, a linguagem remete a uma dimensão de objetividade. A linguagem, enquanto ordem simbólica, é o ponto em que Lacan avança, com a ideia de que o inconsciente se estrutura como linguagem e dentro da linguagem encontra-se a dimensão do significante, que representa o desejo inconsciente. O significante tem primazia sobre o significado, sendo a concatenação dos significantes o que determina os efeitos de significado e de significação. Em outras palavras, o homem é um ser de linguagem (Vanier, 2005).

Para Freud, o jogo do *Fort-Da* é uma simbolização primordial, que se dá por meio da linguagem, como idas e vindas, ausências e presenças da mãe. Lacan sublinhará dois pontos no que concerne a isso: por um lado, tem-se a constituição do sujeito que enuncia os significantes *fort-da* indicando uma posição subjetiva separada da mãe primordial, e, por outro lado, tem-se o carretel que é tanto um objeto que representa a mãe quanto um objeto que o sujeito viu como arrancado de si mesmo (Vanier, 2005).

Para Freud (2010a), a criança, através do jogo e da fantasia, nomeado *Fort-Da*, encontra uma maneira de transformar uma experiência desagradável em uma atividade prazerosa. Nesse sentido, o brincar possibilita ampliar o entendimento do processo simbólico e de sua função, podendo-se pensar, como exemplo, no jogo do carretel *Fort-Da*, instaurando um fenômeno novo em que imagem e palavra se ligam.

Maud Mannoni falava da instituição estourada como do jogo do *Fort-Da*, oscilação entre um aqui e um lá cada vez que uma criança parte para o trabalho ou para a estada no exterior da instituição. Conjuntamente ao ir e vir se dá um espaço significativo que permite à criança se perder para se dar a ilusão de se reconhecer. Nesse caso, diferentemente do que acontecia no jogo do *Fort-Da*, a mãe não vai embora, é a criança que é colocada em situação de deixá-la e de deixar Bonneuil. Na situação de uma separação com êxito, que não se faz em qualquer momento, a criança se torna sujeito enquanto ela é objeto ausente. Aliás, M. Mannoni dizia e insistia nessa possibilidade, que existe igualmente para a criança, de rejeitar, de vomitar a instituição. É desejável que, para a criança, haja a mudança de lugar desde que se instale uma estereotipia adaptativa. A mudança, com seus efeitos de cura, pode acontecer naquilo que se quebra entre esses dois lugares. Assim, lugar de trabalho diferente, estadas em outros lugares propiciam à criança uma oportunidade em um jogo presença-ausência para descobrir quem ela é, quem ela desejaria ser (Mannoni, M., 1973).

4.2 O DESEJO

Em Bonneuil, é dada a devida importância à escuta do desejo do sujeito. Alguns avanços consideráveis devem-se ao fato de se ter podido escutar a rejeição da instituição convencional. O relato a seguir é um exemplo que ilustrará tal situação: certa vez, encontraram um lugar para uma criança em um outro Estado francês, onde havia umas cem vacas. A partir do amor da criança por esse animal, ela conseguiu retomar seus estudos de primeiro grau. O que sustentava essa criança, considerada psicótica, era o desejo de herdar, algum dia, a propriedade, pois a dona da chácara havia lhe dito que, se conseguisse o diploma de exploração agrícola, poderia, assim como um dos filhos dela, continuar com o trabalho. Dessa maneira, a criança não trabalhava mais senão pela vontade de poder passar a sua vida junto às vacas (Lajonquière; Scagliola, 1998).

É a partir desse desvelamento da função que cada criança ocupa diante dos outros que se dá o que M. Mannoni chamou de “Instituição Estourada”, uma instituição aberta e que não é resultado de qualquer plano teórico. Isso representa, como significativo, um processo aberto, que se desenvolveu com base em uma dialética contínua entre as experiências reunidas e a busca por achar respostas, com o auxílio

da Psicanálise, para as questões que se apresentaram durante toda a sua pesquisa e que teve sua origem anterior à sua obra, intitulada *L'Enfant arriéré et sa mère*. A execução do conceito Instituição Estourada deveu-se ao fato de Bonneuil, além de ser um lugar experimental, ser também um espaço em que foram deixados lugares disponíveis para o imprevisto, para que lá se pudesse ser e fazer alguma outra coisa (Mannoni, M., 1973).

Para Lacan (2003d),

o desejo é propriamente a paixão do significante, isto é, o efeito do significante sobre o animal que ele marca e cuja prática da linguagem faz surgir um sujeito – um sujeito não simplesmente descentrado, mas fadado a só se sustentar num significante que se repete, isto é, como dividido. Daí esta outra fórmula: o desejo do homem (se assim podemos dizer) é o desejo do Outro. No Outro está a causa do desejo, donde o homem decai como resto (Lacan, 2003d, p. 238).

O objetivo terapêutico de Bonneuil era, em primeira instância, devolver às crianças o desejo de aprender e de se integrar socialmente. No entanto, a normalização do nosso mundo moderno deixa as famílias mais frequentemente desamparadas diante das dificuldades de seus filhos. É por isso que a perspectiva de recuperar um lugar na sociedade permaneceu intacta ao longo de todos esses anos. Nesse sentido, estamos persuadidos de que Maud Mannoni soube nos lembrar não apenas da necessidade, mas também da possibilidade de que a educação deixe um lugar aberto ao desejo. É a única aposta capaz de tornar uma educação possível, apesar de a própria impossibilidade se aninhar no interior da educação. Nesse ponto, é claro que M. Mannoni honrava o legado deixado por Sigmund Freud de dar o devido lugar à escuta do desejo do sujeito. É de suma importância o fato de que Maud Mannoni fez referência à Educação e não apenas à Pedagogia. Pode-se ler nisso uma disjunção entre esses termos, que será muito profícua ao adentrarmos no campo psicanalítico (Lajonquière, 2009).

A educação é um ato de amor ao mundo, é um modo de imprimir movimento ao mundo, caso contrário, ela seria tão mortal quanto os humanos. O intuito não é propor uma Pedagogia psicanalítica, pois a posição da Psicanálise no campo educativo é a de desmontar a Pedagogia enquanto discurso do mestre e exclusivo sobre a educação (Voltolini, 2011). A Psicanálise propicia, no que concerne aos casos mais graves, a compreensão do perigo de efetuar diagnósticos irreversíveis para a criança, considerando que ela pode se beneficiar quando lhe é ofertada toda abertura

possível. As dificuldades aparecem quando os adultos não apostam mais na criança, ou seja, quando os diagnósticos são incorporados como uma condenação à morte, pausando a relação familiar em detrimento de uma superproteção carregada de culpa, cujas consequências neuróticas são deploráveis (Mannoni, M., 1964).

Deve-se reconhecer que, na intenção educativa, há uma impotência, potencializada pela fantasia que aí se faz presente, nascendo daí um obstáculo contra os efeitos da educação (Lacan, 1998b). Segundo Octave Mannoni, o ensino tradicional é oferecido, muitas vezes, como uma defesa contra as questões que se colocam por meio da transferência, ou seja, há uma barreira segregativa que se mantém entre um professor detentor do saber e um aluno aprendiz que não possui o saber. Ela tem a função de manter um conjunto de proteção e resistências (Mannoni, O., 1980).

O conjunto do dispositivo estabelecido em Bonneuil compõe o que Maud Mannoni (1973) definiu como a “Instituição estourada”, que tem como objetivo evitar, tanto quanto possível, um estabelecimento de se fechar em si mesmo, zelando sempre para oferecer às pessoas acolhidas um verdadeiro lugar de sujeitos, que possibilite a cada um fazer o seu trajeto pessoal. Uma das práticas que contribuem para essa abertura é o trabalho no exterior que pode ser realizado em diferentes lugares como, por exemplo, em um centro equestre, junto a um artesão ou até mesmo em um restaurante. Esses profissionais são cuidadosamente escolhidos de acordo com o desejo da criança. A depender da situação, a equipe se ocupará da orientação do que ela pôde detectar dos gostos e competências da criança. Essa abertura oferece também para a criança a possibilidade de encontrar não especialistas. Assim, as falas dos não especialistas terão um alcance diferente daquelas dos adultos com os quais as crianças estão acompanhadas habitualmente. Nesse contexto do trabalho no exterior, a criança poderá estar em uma nova situação, na qual ela se deparará com exigências, deveres, regras para serem apreendidas e assimiladas. Possibilita-se, assim, uma percepção diferente, visto que a criança estará em um trabalho compartilhado para o qual a atenção de todos será direcionada. Dessa forma, a ênfase dada às particularidades da criança será colocada em segundo plano.

Um sujeito não deixa de ser um sujeito independentemente de sua condição, sendo o papel da Psicanálise flexibilizar a condução para cada caso na aprendizagem. Sabe-se que as causas que levam a criança ao autismo ou à psicose são múltiplas e independem apenas de fatores genéticos. A prioridade, com o desenvolvimento dos

estudos, passou a ser educar, acompanhar a inserção da criança e reduzir as consequências para o aluno e seus próximos.

Deve-se considerar, também, que muitos pais de crianças autistas e psicóticas encontraram apoio na Psicanálise para não serem deixados sozinhos em um combate desgastante no qual se encontravam no passado. Através da Psicanálise, tiveram a possibilidade de elaborar a própria verdade de cada um, além da dificuldade que os impactava, reconhecendo a particularidade de cada sofrimento (Laurent, 2007). É necessário saber se a direção seguida é realmente correta ao orientar uma reeducação a uma criança, sem o cuidado inicial de compreender o que o sintoma trazido pelos pais pode apontar (Mannoni, M., 1964). Dessa maneira, a Psicanálise evidencia que, na estrutura familiar, é possível fermentar um poder que ultrapassa a racionalidade educativa. Deve-se, portanto, propor aos teóricos, independentemente da sua orientação, uma educação social que os torne capazes de tirar suas conclusões conforme seus desejos (Lacan, 2003c).

4.3 TRANSFERÊNCIA

A orientação pedagógica tradicional traz problemas para crianças com dificuldades de adaptação, uma vez que uma pedagogia especializada, quando baseada apenas na aquisição de automatismos, nem sempre é a melhor decisão, pois se direciona ao masoquismo de algumas crianças. Diferentemente disso, os efeitos de alguns métodos propostos em algumas escolas não tradicionais possibilitam a essas crianças uma evolução que deve ser considerada (Mannoni, M., 1964). É nesse caminho que, a partir da Psicanálise, é possível diferenciar educação de transmissão. Educar vem do latim *ensinare*, *en-signare* e refere-se à ação de colocar em signos, o que exige uma intencionalidade consciente e deliberada na direção de passar certa significação. Transmitir, diferente disso, indica algo que se passa adiante à nossa revelia, como uma transmissão de um vírus, denotando, assim, a ausência de intenção inconsciente (Voltolini, 2011).

O professor é, também, um sujeito marcado por seu próprio desejo inconsciente. Aliás, é exatamente esse desejo que o impulsiona para a função de mestre. Por isso, o jogo todo é muito complicado. Só o desejo do professor justifica que ele esteja ali. Mas, estando ali, ele precisa renunciar a esse desejo (Kupfer, 2013). A autora auxilia na compreensão sobre a divisão consciente/inconsciente, mesmo

quanto ao fato de o professor tomar para si a responsabilidade de educar o aluno e o fazer nesse sentido por inteiro, não havendo distinção entre cognição e afeto. Ainda ressalta a necessidade de o professor se depreender e, que, quando emerge o sujeito em si, há uma separação do outro tornando-se este único, singular. Ou seja, quando há uma emergência de sujeito, há uma separação do Outro, de sua Lei, de seu desejo. O sujeito se mostra em sua marca singular, própria, característica (Kupfer, 2010).

O ato de aprender, diz Kupfer (1989), pressupõe uma relação com outra pessoa: a que ensina. Para aprender, é necessária a presença de um professor, colocado em uma determinada posição, que pode ou não propiciar a aprendizagem. “Aprender é aprender **com** alguém” (Kupfer, 1989, p. 84, grifo da autora). Dessa forma, uma das contribuições da Psicanálise, no que concerne à educação, consiste em elucidar a importância do mestre como modelo e possibilitador de diálogo. Como modelo, porque a teoria psicanalítica não deve ser confundida com ausência de autoridade e liberdade total para a realização de desejos recalcados (Mauco, 1980). Ao se tratar de aprendizagem, não seria possível deixar de falar, primeiramente, do ato de desejar saber. Kupfer (1989) afirma que Freud se posiciona frente ao conhecimento de forma que, ao pensar em conhecimento, preferia pensar que há “determinantes psíquicos que levam alguém a ser ‘desejante de saber’” (Kupfer, 1989, p. 89, grifo da autora). A esse fenômeno, Freud nomeia de transferência, reforçando tratar-se de um processo universal, presente em todas as relações humanas. Freud (1996) destaca a importância da transferência no processo analítico, de um lado, como um instrumento de alto valor, e, de outro, como uma fonte de sérios perigos.

Percebe-se que a função de desejar e de se fazer objeto de desejo da criança se torna fundamental, criando no psiquismo as condições para reviver as fantasias no ambiente escolar. A figura do professor possibilitará as experiências sublimadas e os desejos que serão revividos no desejo de aprender. De acordo com Freud, a sublimação é um tipo particular de atividade humana (criação literária, artística, intelectual) que não tem nenhuma relação aparente com a sexualidade, mas que extrai sua força da pulsão sexual, na medida em que se desloca para o alvo não sexual, investindo em objetos socialmente aceitáveis (Roudinesco; Plon, 1998).

A educação se situaria do lado do narcisismo, do imaginário, do ideal – do lado da ilusão. O educador, cujo poder é proveniente da transferência, não poderia querer, enquanto tal, desfazer-se dele, vez que a instância do ideal-do-eu e a possibilidade da transferência fundam o poder de todo condutor de homens, educador

ou governante. Será que a missão do educador é assegurar – graças ao que poderia ser chamado de educação imaginária, educação do narcisismo – as condições de possibilidade do submetimento do educando à figura do mestre? Tendo em vista seus efeitos mais constantes, esta pareceria ser a meta comum da educação (Milot, 1995).

Conforme já dito, Kupfer (2013) sublinha que o educador que se orienta pela Psicanálise precisa estar ciente de que a angústia e os modos defensivos podem emergir, pois, como toda teoria, que será buscada apenas pela falta, a teoria psicanalítica o colocará diante de um vazio enquanto condição para que seu desejo se apresente. E, na verdade, o que a transferência estabelece é algo muito maior, da ordem da criação. O que se cria é uma peça inteira, com cenário, roteiro, personagens etc. Isso porque a transferência tece a própria realidade psíquica do sujeito, ou seja, a sua estrutura de funcionamento, a sua modalidade de gozo (Mrech, 1999). Em suma, não se trata, portanto, de criar uma disciplina Pedagogia Psicanalítica. Não se trata, também, de transformar professores em analistas. Professores e analistas, aliás, ocupam posições diferentes entre si restando, assim, transmitir a Psicanálise ao educador, como parecem entender os que estudam o tema atualmente (Kupfer, 1989).

M. Mannoni enfatizava que toda iniciativa clínica ou educativa exige do psicanalista ou pedagogo a suspensão de um saber. Afirma, ainda, que toda e qualquer pesquisa só é possível, se for abordada sob uma prática inovadora, em ruptura com o que acompanha e açambarca qualquer instituição administrativa. Perante a tarefa de educar uma criança autista ou psicótica, a Psicanálise contribui com rigor quando sugere que o professor se implique em revisar concepções. Isso porque estar na posição de mestre exige do professor equilíbrio e uma postura ética na condução do seu ato educativo, a fim de que possa renunciar ao saber-todo e se lançar no exercício de ser um mestre não-todo (Mannoni, M., 1973). Sob essa perspectiva, Lacan (1992), pensando a partir de Freud, diz que a transferência ocorre em uma relação em que alguém consegue ocupar uma função simbólica do saber para outra pessoa, isto é, colocar-se em uma posição de não saber, ao passo que atribui ao outro esse conhecimento.

5 METODOLOGIA E LEITURA DOS DADOS

Não eduques as crianças nas várias disciplinas recorrendo à força, mas como se fosse um jogo, para que também possas observar melhor qual a disposição natural de cada um (Platão).

Esta pesquisa foi realizada por meio de um estudo que teve como referência as obras de Maud Mannoni, complementando-a com o auxílio de comentadores de sua obra e da Psicanálise. Para enriquecer a coleta de dados desta pesquisa, foi realizada uma entrevista de forma semiestruturada com Alain Vanier e Catherine Vanier (Apêndice A). Isso permitiu ao pesquisador uma coleta de dados mais fidedigna e um aprofundamento do tema. A entrevista, uma importante técnica para a coleta de dados, possibilita uma visão ampla e acessível sobre a compreensão de determinados fenômenos. A pesquisa qualitativa é um método de investigação que tem como objetivo compreender e interpretar fenômenos complexos e subjetivos. Diferentemente da pesquisa quantitativa, que se baseia em dados numéricos e estatísticos, a pesquisa qualitativa busca explorar experiências, percepções e significados atribuídos pelos indivíduos envolvidos no estudo (Silva *et al.*, 2006). A pesquisa em educação tem, como um de seus principais enfoques, o estudo das práticas educativas. Ao compreendermos essas práticas como fenômenos sociais, percebemos a importância de adotar uma abordagem qualitativa de investigação, que vai além da superficialidade e supera a visão positivista dos dados. Devemos ressaltar que as práticas educativas são tanto coletivas quanto individuais e estão inseridas em uma determinada estrutura social. Todas as pesquisas educacionais, sejam elas qualitativas ou quantitativas, devem se basear em fundamentos epistemológicos sólidos (Pesce Voigt; Garcia, 2022).

Ao realizar esta pesquisa, o autor se amparou na entrevista, nas observações que foram realizadas *in loco* quando esteve em Bonneuil para uma visita técnica em 2019, nos autores sugeridos pelos membros da escola que forneceram a entrevista e na análise de documentos para coletar informações com mais detalhes e nuances. Uma das principais vantagens da pesquisa qualitativa, como fora realizada, é a possibilidade de explorar questões complexas e pouco compreendidas. O roteiro de perguntas em uma entrevista qualitativa, como se deu neste estudo, foi elaborado de forma cuidadosa e adaptada ao objetivo desta pesquisa e ao tipo de entrevista

escolhida. Como as perguntas foram abertas, os entrevistados puderam expressar suas opiniões e reflexões sobre o tema. O roteiro foi organizado de forma lógica e coerente, deixando sempre espaços para situações que poderiam ocorrer durante a entrevista (Pesce; Voigt; Garcia, 2022)

Os recortes trazidos nesta pesquisa viabilizam a ilustração de situações na intenção de oferecer recursos para novas investigações futuras sobre a mesma temática. O objetivo é servir de base e referência para estudo, investigações e questionamentos de outras pessoas sobre a mesma temática. A forma de elaborar uma pesquisa, que varia conforme o objeto de estudo, pode incluir entrevistas e múltiplas fontes de evidências. Este estudo, por se tratar de um ensaio para uma educação alternativa, possui vantagens e desvantagens, bem como todas as pesquisas acerca desse tema. O autor propõe indagações profundas de um fenômeno em um contexto real, proporciona informações ricas e detalhadas sobre entidades específicas e pode ser utilizado em diversas áreas. Por outro lado, pode ter fatores de influência nos dados, dificuldade de escolher casos relevantes, baixa representatividade e possibilidade de generalização, entre outras desvantagens.

É bebendo na fonte de Platão, mediante o pensamento trazido no início deste capítulo, que a ideia que circula esta pesquisa pode se fazer viva, quando ele nos brinda com esse pensamento. Esta pesquisa se propõe a fomentar proposições acerca da possibilidade que se aninha do impossível, apontado por Freud, da educação. A ideia de indagar diferentes modos a respeito da educação deu-se a partir de uma visita técnica realizada em 2019, como um projeto-piloto de investigação para propor - no que viria a ser - esta pesquisa. Ronaldo Chicre, meu professor e mentor desde os primeiros passos na faculdade, já havia estagiado na École Expérimentale de Bonneuil-sur-Marne, nos anos 1980, sob a supervisão de Maud Mannoni. Por meio dele, originou-se uma possibilidade que veio a se concretizar em maio de 2019. Na oportunidade, estive presente para uma visita técnica para aprender sobre o funcionamento da escola, dificuldades, histórias e os meios que sustentam a instituição. É sabido que Bonneuil tem a Psicanálise como principal ferramenta de sustentação para a educação de crianças psicóticas e autistas. A escola, que parece um casarão antigo, possui diversos ambientes para a vasta proposição de trabalhos ofertados. Sua aparência rústica, vista de fora, confronta-se com a sua leveza característica, vista quando se está em seu interior. Trata-se de um local que confronta e inquieta ao adentrar, pois, a uma primeira vista, é possível plenamente tomar os

alunos por profissionais, uma vez que eles vêm sempre nos receber na porta, com toda alegria ao nos dizer sobre seus dias e suas vidas, enchem-nos de perguntas e testam nosso francês a todo momento, mesmo sem querer.

Desde a entrada, onde permanece escrito “École” sobre a porta de entrada do que é um hospital-dia, que representa como o pensamento de Maud Mannoni toma corpo, pois, segundo ela, crianças vão à escola. Mannoni, mesmo após sua morte, faz-se presente em Bonneuil. A partir de sua teoria e pensamento, é possível desdobrar e tentar percorrer os caminhos para uma educação aberta e livre de paradigmas preestabelecidos. E, se me aproprio de seu corpus literário, é porque Mannoni guia, por meio de sua teoria, a lugares que nos inquietam a respeito da educação. Se admitimos que se faz necessário questionar o sistema educacional tradicional, que nos aponta uma única maneira de proposição e que gera tamanha exclusão para os que não se adaptam, faz-se necessário também questionar suas ferramentas que qualificam e desqualificam os alunos.

Ao refletir sobre essas questões, discorro, neste capítulo, sobre o caminho metodológico deste estudo. Em um primeiro momento, faz-se necessário dizer que a visita *in loco* foi pleiteada pelo autor desta pesquisa tendo em vista seu apreço pela educação e seus estudos em Psicanálise. Isso o levou a se interessar pelo tema, fazendo-o questionar as maneiras de condução no plano educacional que são impostas no Brasil atualmente, bem como em muitos países que receberam a herança educacional europeia.

Como já expressei neste estudo anteriormente, a ideia não é propor uma educação psicanalítica, mas oferecer subsídios para professores e gestores se inquietarem com o sistema tradicional de ensino. Nesse sentido, talvez seja esta a grande contribuição desta pesquisa: possibilitar vislumbrar caminhos diferentes, pautados no despertar de um desejo de aprender que existe no sujeito, respeitando sua subjetividade. Mesmo que ainda não haja grandes trabalhos como este em nossa cultura, o que torna a complexidade de tal proposição ainda maior devido às diferentes culturas existentes no Brasil, tem-se, cada vez mais, a necessidade de novas proposições mediante o contexto inflamatório de patologias que vêm surgindo ao longo dos anos, sobretudo após a pandemia vivida pela covid-19, quando houve um aumento global de diagnósticos oriundos após o período de isolamento.

O autor, em um movimento ativo, intervém no campo pesquisado, visando proporcionar ferramentas que despertem no leitor espaços para indagações e

discussões. De acordo com esse novo paradigma, não existem verdades absolutas ou generalizações pré-concebidas sobre o contexto em questão. As propostas são construídas, entrelaçadas e moldadas no fluxo de diálogos sustentado por autores importantes que impactaram e são o eixo desta pesquisa. O autor, além de pesquisar a respeito do tema, tem contato direto com dois dos grandes nomes da história de Bonneuil – Alain Vanier e Catherine Vanier –, participa semanalmente de um pequeno grupo de estudos dirigido pelo coorientador desta pesquisa, Ronaldo Chicre, grupo ao qual Alain Vanier realiza supervisões mensais por meio de reuniões via zoom.

No processo de elaboração de dados para esta pesquisa, fora realizada uma recente entrevista com Catherine Vanier, atual presidente da École Expérimentale de Bonneuil-sur-Marne, e Alain Vanier, grande psicanalista presente na instituição desde a sua criação. Neste ensaio, a entrevista se deu de maneira semiestruturada. A entrevista semiestruturada, caracterizada por ter um roteiro de perguntas pré-determinado, mas flexível o suficiente para permitir que os entrevistadores adaptassem e aprofundassem os assuntos conforme a conversa avançava, forneceu-nos inúmeros momentos possíveis para discorrermos sobre a importância de não nos fecharmos para um único modelo educacional.

Ao introduzir os princípios que balizam a escola, Alain Vanier se remete ao desejo de Mannoni, quando ela diz que Bonneuil é um lugar de vida. Um lugar para viver. Esse significativo, lugar de vida, trazido também no título desta pesquisa, que aliás fora proposto pela própria Catherine Vanier, retém muito mais que simples palavras aglomeradas. Bem como nos aponta Alain Vanier, quando questionado sobre os diagnósticos das crianças, ele diz que não há diagnóstico na instituição, de maneira que as pessoas que vivem com as crianças não conhecem sua história e nem seu diagnóstico. Embora, nas reuniões da instituição, pouco a pouco se possa aprender coisas sobre cada criança, o diagnóstico não é indispensável. Por outro lado, são os médicos que se ocupam das crianças, e os analistas delas que fazem os diagnósticos. No plano administrativo, por se tratar de uma exigência administrativa, há os diagnósticos do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), os quais, porém, não são considerados no plano clínico. Assim, o fato de se atribuir um diagnóstico não é constrangedor. Até porque também é verdade que é comum que as famílias, os pais, seguindo a ideologia atual, anseiem por um diagnóstico. Assim, conquanto eles circulem muito mais facilmente, isso não é importante em Bonneuil. A proposta de Bonneuil de oferecer um lugar de vida se

sustenta. Mesmo não estando no coração de Paris, como diz ainda Alain Vanier ao dizer que Bonneuil é um pavilhão na periferia, Bonneuil é uma pequena casa onde as pessoas vivem normalmente, tornando-se, para elas, seu lugar de vida.

Uma atenção especial faz-se necessária quando nos deparamos com a menção à instituição *éclatée*. A instituição *éclatée*, na École Expérimentale de Bonneuil-sur-Marne, é uma forma particular de enxergar a educação que traz consigo a influência do pensamento de Maud Mannoni. Com um enfoque diferente na educação e uma abordagem mais inclusiva, essa perspectiva pode auxiliar-nos ao levantarmos questionamentos no que tange à forma como se vê o ensino. Alain Vanier, na entrevista concedida para este trabalho, lança luz sobre a maneira com que devemos enxergar esse termo ao dizer que

[...] a instituição *éclatée* (estourada) para Mannoni, é necessário entender como oposto ao despedaçamento [...] Colocar fim na segregação dos loucos e das crianças. Porque para Mannoni isso se acompanhava as críticas novas do estatuto da criança. No capitalismo moderno, a criança se tornava uma coisa extraordinariamente particular, preciosa. Uma infância que fabricava com elas, Walt Disney e tudo isso, uma infância separada do mundo dos adultos.

Podemos tomar esse posicionamento ao considerarmos as obras de Walt Disney como um potencializador para a criança entrar em um mundo de fantasias e, assim, por vezes, dar lugar a algo dela. Posteriormente, ao dizer que

a gente ia ao mercado para comprar comida com as crianças. Em seguida, as crianças foram trabalhar com os artesãos, fora de Bonneuil, é isso o *éclatement* (estouro), ao invés de fazer um ateliê, eu não sei, de consertos de carro na instituição como se faz de hábito, criar um ateliê de consertos não sei de quê, de marcenaria por exemplo, para trabalhar a madeira, faz-se o ateliê, mas esses ateliês são ateliês nos quais o objetivo da pessoa que se ocupa do ateliê é cuidar.

Essa passagem me remete a um momento marcante em uma das supervisões com Alain Vanier, na qual ele nos presenteia ao dizer sobre a importância de a criança dar lugar ao imaginário e que, mais importante do que dar a ela, é deixá-la construir e construir com ela. Isso corrobora com o que vem adiante, quando ele diz que “o importante é fazer trabalhar com as mãos a criança”. É sob essa perspectiva que foi balizada uma das principais influências por trás da ideia de instituição *éclatée*, ou instituição estourada, que busca quebrar o modelo tradicional de escola. Uma das

principais ideias de Maud Mannoni é a importância de levar em consideração o indivíduo como um todo, levando em conta suas necessidades emocionais e psicológicas. Ela acreditava que a educação não deveria ser tratada de forma isolada da pessoa, mas sim como uma parte integrante de sua vida. Isso levou ao conceito de instituição *éclatée* cujo objetivo é criar um ambiente onde possa propiciar que crianças e jovens possam se desenvolver (Mannoni, 1973).

Bonneuil parte dessa premissa e se esforça para proporcionar aos alunos uma experiência de aprendizagem abrangente. Ao invés de focar apenas em conteúdos acadêmicos, a escola busca oferecer um ambiente favorável para o desenvolvimento emocional e social dos alunos. Com uma ênfase na autonomia, a instituição *éclatée* proporciona um espaço onde os estudantes podem se expressar livremente, explorar seus interesses e se desenvolver de forma integral (Mannoni, M., 1986). Recordo-me que, quando cheguei à instituição, como era primavera, tinha sol e, em dias de sol, os almoços são ao ar livre, em uma mesa de madeira. Antes de o almoço ser servido, fui tomado por uma criança que jogava capoeira com uma árvore. Ela me disse para eu jogar capoeira com ela, pois eu, sendo brasileiro, deveria conhecer os movimentos da capoeira. Isso mostra que ela sabia que, no Brasil, jogava-se capoeira. Isso me chamou a atenção, mas logo percebi que, para além de conteúdos curriculares convencionais, a aprendizagem sobre outras culturas também era enfatizada ali, o que, de alguma forma, mexia com as crianças.

Um dos aspectos mais interessantes da instituição *éclatée* é a forma como ela lida com as dificuldades enfrentadas pelos alunos. Ao invés de reprimir ou ignorar os problemas, a escola busca uma abordagem mais acolhedora e colaborativa. Por meio de um trabalho conjunto entre professores, familiares e equipe técnica, os desafios enfrentados pelos estudantes são tratados de forma personalizada e respeitosa. Isso permite uma intervenção mais assertiva e uma orientação mais adequada para cada caso, contribuindo para o crescimento e o amadurecimento dos alunos (Mannoni, M., 1986). Em um outro almoço, com a mesa cheia, recordo-me de que uma criança, não sei por qual motivo, começou a se debater e a gritar. Apenas um único profissional, que estava do lado da criança, tomou a frente da situação. A criança se levantou chorando, pegou seu prato, arremessou-o ao chão. Todos prosseguiram como estavam e somente aquele profissional continuou conduzindo o caso. Não houve tumulto e apenas ele, conduzindo de maneira firme e dando lugar ao que se passava com a criança naquele momento, conseguiu contornar a situação. Isso me chamou a

atenção, pois, normalmente, uma reação previsível seria que mais pessoas adentrassem a cena para tentar apaziguá-la.

Catherine Vanier nos brinda com um duro fato ao mencionar que

o problema é que elas (as crianças) estão muito, muito infelizes na escola (escola convencional), porque quando elas são muito loucas, isso se passa com muita dificuldade na escola (convencional), e que a escola (convencional), ao final de um tempo, tem mesmo o direito, nós não queremos esta criança [...] Então, elas ficam anos completamente nas casas delas, ou, então, é preciso que elas sejam incluídas. Por exemplo, na França, tem dispositivos nos bairros, onde existem ateliês de pinturas, ateliês de dança, ateliês de tênis. Então, essas crianças devem ir uma hora nesses ateliês porque esses ateliês têm como obrigação de acolhê-las, e elas não fazem nada lá, e elas são muito infelizes porque ninguém fala com elas, que elas não têm amigos, que todo mundo debocha delas. É certamente terrível, e, portanto, Bonneuil evidentemente não é a inclusão, porque é o lugar onde se pode colocar as crianças, mas é o modo pelo qual se trabalha essa inclusão [...].

Podemos considerar que essa realidade de exclusão não é uma particularidade apenas da França, mas também do Brasil. Isso remete ao que já fora abordado anteriormente que o aluno pode ser impedido de aprender (Mannoni, M., 1973). Essa verdade esbarra-se com a chegada da criança na escola. Catherine aborda esse fato quando diz

[...] que, no início, quando uma criança chega em Bonneuil, como hoje, muito frequentemente ela não quer ir para uma classe de aula. Tem a classe, e ela não quer ir. Espera-se que alguma coisa se passe com ela que lhe dê vontade de ir para a classe.

Esta, sem dúvidas, é uma das dificuldades recorrentes também no Brasil.

A entrada da criança em Bonneuil pode se dar de algumas maneiras. Os pais podem encaminhar os dossiês de solicitação de admissão à Escola pelo Centres Médico-Psycho-Pédagogiques (CMPP), pelo *Centres Médico-Psychologiques* (CMP), pelos Hospitais Dia, pela *L'aide sociale à l'enfance* (ASE) ou pelo conselho geral, que, dadas as devidas proporções, fazem uma espécie de triagem. Catherine Vanier, em uma passagem na entrevista, fala sobre as crianças que chegam a Bonneuil:

[...] nós temos muitos casos muito pesados. As crianças chegam em Bonneuil encaminhadas, geralmente, por consultas. Os pais foram consultar nos hospitais, ou postos, como o Alain falou para vocês, lugares assim de consulta, que tem em quase todos os lugares na

França. E, lá, eles dizem: “Nossa, essa criança, ela é realmente muito doente!”.

Alain Vanier complementa o raciocínio ao afirmar que “chegam em Bonneuil casos muito pesados, aqueles que não conseguimos colocar no circuito da escola normal, algo assim, fazendo de conta, é uma enganação”.

Em seu nome, a escola de Bonneuil carrega o termo “experimental” que é utilizado também para descrever a escola, pois ela é um espaço onde novas abordagens educacionais são testadas e desenvolvidas. Esse termo torna-se mais claro ao levarmos em conta que Bonneuil é caracterizada por uma série de práticas que visam criar um ambiente de aprendizagem livre e acolhedor para as crianças. Algumas dessas práticas podem ser descritas na maneira como são ofertadas as aulas, pois as crianças são livres para escolher o que querem fazer e quando isso será feito. Os professores estão presentes para orientar e apoiar, mas não para impor um currículo ou uma agenda. O ambiente é um facilitador, pois a escola é projetada para ser um ambiente acolhedor e seguro para as crianças. Há muitos espaços para brincar e explorar, sendo os professores treinados para criar um ambiente emocionalmente seguro para as crianças.

A Psicanálise, que baliza e fundamenta a escola, permite compreender a importância do ambiente e das relações interpessoais na formação da criança. Os professores são orientados para entender as necessidades emocionais das crianças e para ajudá-las a se desenvolver. Dessa forma, a escola enfatiza a aprendizagem através da experiência, em vez da aprendizagem através da memorização. As crianças são encorajadas a explorar e a experimentar o mundo ao seu redor, aprendendo com suas próprias experiências. Catherine, sobre esse ponto, na entrevista, relata que

Bonneuil é uma escola, uma escola experimental, mas é uma escola. Então, tem a classe, mas as crianças não são forçadas a ir. Mas tenta-se acompanhá-las com a ideia de que talvez não seja ruim ir à escola. Portanto, elas vão para a classe, pouco a pouco, e, como são pequenos grupos, os profissionais podem trabalhar também, algumas vezes, individualmente com as crianças. Consegue-se que elas se liguem novamente e algumas crianças de Bonneuil voltam para a escola convencional em Bonneuil escola do bairro. Por vezes, é possível colocá-las na parte da manhã na escola convencional.

Na École Experimentale de Bonneuil-sur-Marne, a família é inserida em seu contexto, pois os pais são encorajados a participar ativamente na vida escolar de seus filhos. Eles são convidados a visitar a escola de Bonneuil regularmente e a participar de atividades com seus filhos, como diz Catherine ao afirmar que

Bonneuil é um lugar de passagem. Não é um lugar onde nós as depositamos (as crianças), e a gente se livra delas. Assim como nós pedimos uma grande participação dos pais. Vocês veem, os pais não depositam as crianças e depois não se ocupam mais delas, quer dizer, tem a reunião dos pais permanentemente. Os pais são parte integrante do nosso trabalho, do nosso cuidado.

Faz-se viva, dessa forma, a essência da proposta de Maud Mannoni, que acreditava que as dificuldades de aprendizado não estão necessariamente ligadas puramente a patologias, mas também a questões emocionais. Dessa forma, o objetivo da École Expérimentale de Bonneuil-sur-Marne é criar um ambiente seguro e acolhedor onde as crianças possam se expressar livremente e explorar suas emoções.

Uma das premissas fundamentais desse conceito – experimental - é que a criança é considerada enquanto um sujeito ativo em seu processo de aprendizagem. Isso significa que ela não é apenas uma receptora passiva de informações, mas sim uma protagonista na construção do seu conhecimento. Portanto, a École Expérimentale de Bonneuil valoriza a participação ativa das crianças em seu próprio processo educativo, encorajando-as a expressar suas opiniões, questionar e investigar. Assim sendo, tornou-se uma característica importante dessa abordagem a diversidade de experiências ofertadas às crianças. Maud Mannoni (1973) acreditava que a aprendizagem não ocorria apenas dentro das salas de aula, mas também por meio de uma interação com o mundo ao seu redor. Bonneuil propicia essas experiências com excursões, visitas a museus, famílias acolhedoras - a criança é enviada para uma família na França ou de outra cultura-, trabalhos externos à escola etc., que ampliam os horizontes das crianças e estimulam sua curiosidade, sua imaginação, bem como a linguagem.

Além disso, a subjetividade da criança, como já foi abordado anteriormente neste estudo, é levada em consideração. Maud Mannoni foi primorosa em seu olhar sobre a criança, suas necessidades, ritmos de aprendizagem e suas histórias, o que

proporcionou adaptar o ensino a características únicas. Alain Vanier, sobre esse ponto, diz que

a ideia é, de preferência, que a escolaridade se torne como um tipo de combate contra a segregação, contra a rejeição, visto que estamos em um mundo que não há contribuição verdadeira. Eu não estou convencido de que a psicanálise é muito, muito, trazida sobre o plano da Educação. Sobre o plano da Educação, sim, sobre o plano do ensino, não.

Portanto, a proposta é buscar meios para tornar o processo educativo possível para cada um, oferecendo suporte individualizado e atividades que estejam alinhadas aos interesses e habilidades de cada criança.

No entanto, é importante ressaltar que a implementação dessa abordagem pode enfrentar desafios. A necessidade de recursos adequados, a formação de professores capacitados e a mudança de paradigmas educacionais são apenas alguns exemplos das dificuldades que podem surgir. Mesmo assim, a École Expérimentale de Bonneuil-sur-Marne continua a inspirar educadores, oferecendo um novo olhar sobre a educação e mostrando que é possível colocar a criança no centro do processo educacional. Mas, bem como nos aponta Catherine Vanier, Bonneuil também enfrenta dificuldades devido aos padrões de ensino. Ela pontua que

o modo de funcionamento de Bonneuil questiona a sociedade, aliás, nós pagamos o preço disso hoje, porque nós vemos bem as dificuldades que temos em Bonneuil hoje. Lá, agora, instantaneamente, com nossos conselhos tutelares, visto que Bonneuil é reconhecida, que Bonneuil é um lugar pago pelo estado, evidentemente que eles tentam nos controlar de uma maneira inacreditável, e, então, nós os questionamos enormemente. Eles não compreendem o trabalho que nós fazemos em Bonneuil, eles não compreendem que nós não empregamos o método, eles não compreendem. Então, eles nos atacam permanentemente, eles tentam todo tempo nos acuar.

Meu coorientador, Ronaldo Chicre, intrigado com as dificuldades vividas em Bonneuil, formaliza um diálogo que necessitamos levar em consideração. Ronaldo diz que é interessante, porque, com todas as dificuldades, Bonneuil se mantém ainda de pé. Catherine Vanier, cuidadosamente, afirma que sim, mas até o momento. É justamente nesse momento que Alain Vanier nos contempla com seu posicionamento, ao dizer que

a ideia de que há uma finitude é também alguma coisa que a análise deve nos ensinar. Quer dizer que todo mundo, nós estamos todos de acordo, há a morte. No fundo de cada um, Lacan havia sublinhado, cada um pensa. É para os outros. Uma análise é, entretanto, se confrontar com a ideia de que se deve integrar que se é mortal, pode-se morrer e, se formos bem simples, é a mesma ideia para Bonneuil.

Catherine, sobre a maneira com a qual Bonneuil ainda se mantém de pé, mesmo com as dificuldades, exclama: “um dia de cada vez”! Alain Vanier conclui o diálogo ao lembrar uma passagem de Maud Mannoni:

ela dizia que a instituição estourada é também para desatar isso e, em particular, Mannoni, todo o tempo em que eu trabalhei em Bonneuil, sempre falou da possibilidade de fechar Bonneuil. Ela (Mannoni) sempre disse: “Se isso não se torna mais possível, se não tem mais os meios de trabalhar como nós queremos, fechamos”. Então, a confrontação de Bonneuil com sua finitude, com sua possibilidade de fim, sempre esteve presente.

A Psicanálise, em auxílio à educação, propicia-nos vislumbrar novos horizontes, sem nos mascarar as dificuldades, mas, colocando no *front*, subsídios para combatê-las. Faz-se necessário, contudo, lembrarmos a célebre posição de Lacan, ao dizer que a Psicanálise está em toda parte (Lacan, 2003a, p. 243). É esse o posicionamento que se pretende trazer neste estudo, pois a intenção do autor é realmente inquietar os moldes educacionais que padronizam o ensino, trazendo não propostas, mas ferramentas que propiciam vislumbrar novas perspectivas para a educação, tendo a Psicanálise como um possibilitador.

Lembro-me de uma conversa informal com uma profissional da École Expérimentale de Bonneuil-sur-Marne que me recebeu no primeiro momento. Falando sobre as dificuldades enfrentadas no serviço, ela me surpreendeu quando disse que “o trabalho, em Bonneuil, só teria sentido enquanto estivesse vinculado com as famílias, para que houvesse um acompanhamento e uma sustentação no trajeto e nos avanços de suas crianças”. É muito importante ressaltar que Bonneuil é um lugar de passagem para as crianças, sendo a duração média de estada de três anos, variando segundo o projeto personalizado de cuidados com a criança. A École Expérimentale de Bonneuil-sur-Marne conta hoje com 17 (dezessete) vagas no hospital-dia, 15 (quinze) vagas no Acolhimento Familiar Terapêutico infantojuvenil e outras 15 (quinze) vagas no Acolhimento Familiar Terapêutico Adultos.

Bonneuil tem um funcionamento de segunda a sexta-feira, das 9h às 16h, exceto na quinta-feira, dia em que as crianças deixam Bonneuil às 14h45min, a fim de permitir as reuniões dos profissionais, salvo em dia de reuniões extraordinárias. Essas reuniões são programadas para algumas sextas-feiras e necessitam da saída das crianças às 13h, sendo as datas precisas enviadas aos pais por correspondência. Existem, para além do funcionamento padrão, outras duas modalidades. A primeira acontece em alguns finais de semanas, chamados de finais de semana terapêuticos, que se inicia sexta-feira às 16h e termina na segunda-feira às 9h, para duas ou três crianças ao mesmo tempo, acompanhadas por dois adultos, em um dos Lares Terapêuticos Noturnos ou outro lugar escolhido antes. A segunda é chamada de estadas terapêuticas. Essas estadas, organizadas por pequenos grupos, em diferentes momentos do ano, especialmente durante duas semanas no mês de julho, acontecem em todos os lugares na França, em função dos projetos individuais.

A Escola de Bonneuil é conhecida por promover um ambiente de convívio e troca de experiências entre profissionais e estudantes estagiários. Nela, os estudantes têm a oportunidade de realizar estágios práticos nas áreas de psicologia, educação, enfermagem, entre outras. Além disso, a escola recebe estagiários tanto da França quanto do exterior que trazem consigo suas qualificações e enriquecem ainda mais o ambiente profissional e os pensamentos da instituição. Seja qual for sua área de atuação, todos têm a chance de se envolver na vida da escola, participando de atividades, acompanhamentos diários, fins de semana ou até mesmo estadias terapêuticas, de acordo com suas aspirações e disponibilidade. Durante os estágios, os estagiários estão em constante intercâmbio com a equipe, participando de reuniões clínicas e sessões de apoio. A presença diária de jovens adultos de diferentes origens e culturas contribui para o caráter excepcional e vibrante da École Expérimentale de Bonneuil-sur-Marne. A diversidade é valorizada e todos são incentivados a compartilhar suas perspectivas e experiências para promover um ambiente de aprendizado único.

A entrada da criança em Bonneuil passa por fatores avaliados pelo dito “Comitê de Admissões”, que é composto por um diretor médico, um chefe de departamento e um pedagogo ou psicólogo. Para a avaliação, algumas circunstâncias são levadas em consideração, tais como a idade e o sexo da criança, o envolvimento dos pais para acompanhar a jornada de seus filhos etc. Se os critérios forem atendidos de acordo com a vaga disponível, a organização solicitante e a família são informadas.

Uma entrevista com a criança e seus pais é programada. O primeiro contato, chamado de “dia de acolhimento”, é reservado com a finalidade de proporcionar à criança um contato com os demais alunos, para que ela possa descobrir lugares e para que haja um contato com a equipe em geral.

A École Expérimentale de Bonneuil-sur-Marne se destaca pela sua abordagem inovadora na educação, valorizando a escolaridade, a organização e a configuração do ambiente. Todo o corpo docente e a equipe psicopedagógica trabalham em conjunto para garantir que a expressão escrita seja desenvolvida não apenas nos diferentes grupos escolares, mas também em atividades como o cinema, sendo as crianças estimuladas a escrever resenhas de filmes. Além disso, a École Expérimentale de Bonneuil-sur-Marne oferece unidades especializadas para todas as crianças, com o objetivo de criar ou recriar o desejo de aprender. Cada aluno matriculado conta com o suporte de professores especializados, que colaboram com a organização e a criação do ambiente educacional. A École Expérimentale de Bonneuil-sur-Marne segue um Projeto Pedagógico Individual (PPI), reconhecido pela Educação Nacional, garantindo, assim, uma abordagem profissional e de qualidade em todas as etapas da educação. O projeto educacional é cuidadosamente adaptado às necessidades específicas de cada criança, levando em consideração suas habilidades e potencialidades. São construídas em uma base comum de conhecimentos, competências e culturas, garantindo uma educação completa e abrangente. Além disso, o projeto é regularmente revisado para acompanhar o desenvolvimento da criança ao longo do tempo. Para aquelas crianças que possuem habilidades e preferências que as tornam mais adequadas para uma educação mais tradicional, existe a opção de escolarização através do Centro Nacional de Educação a Distância (CNED). Essa modalidade é principalmente direcionada a alunos do ensino médio e permite que eles sigam um currículo mais estruturado, mesmo que em forma de educação a distância. Essa abordagem é totalmente profissional, garantindo que cada criança receba a educação adequada ao seu perfil e necessidades, independentemente do método de ensino escolhido. Assegura-se que todas as opções sejam consideradas e implementadas de forma responsável, visando ao melhor desenvolvimento educacional para cada aluno.

Sempre que possível, o estabelecimento pode oferecer diferentes referências externas para enriquecer a experiência educacional das crianças matriculadas. Nesse sentido, a Equipe de Monitoramento de Escolaridade realizará uma orientação que

levará em consideração as necessidades individuais de cada aluno e suas respectivas famílias. O professor responsável terá o papel de guiar a família nas melhores abordagens. A escolarização, dentro da instituição, possui um duplo propósito: o treinamento e a socialização. Além de transmitir uma cultura comum, essa educação tem como objetivos estimular a curiosidade e a atividade das crianças, despertar o desejo de aprender, promover a capacidade de tomar iniciativas e desenvolver autonomia, desempenhando também um papel fundamental na redução dos efeitos da segregação.

Quanto ao trabalho realizado no exterior da École Expérimentale de Bonneuil-sur-Marne, lembro-me das orientações passadas aos estagiários, para que pudéssemos assimilar o propósito, uma vez que o trabalho externo constitui uma prática específica da Escola de Bonneuil. Como efeito, essa modalidade possibilita que crianças, muitas vezes muito jovens, ou adolescentes trabalhem meio período por semana ou mais em locais fora da instituição, acompanhados por um adulto da equipe. Essa atividade é realizada junto a artesãos, em centros equestres, miariatecas ou restaurantes, atendendo às demandas e habilidades das crianças ou às possibilidades que a equipe conseguiu identificar a partir de seus gostos e competências. Em primeiro lugar, busca-se estabelecer uma conexão com as crianças que frequentemente têm dificuldades em usar as mãos de maneira não apenas para produzir sintomas que especialistas se empenham em decodificar e reduzir. O trabalho externo oferece às crianças a oportunidade de se envolverem com "não especialistas", o que ampliará significativamente o alcance de suas experiências em relação aos adultos que as acompanham rotineiramente. No contexto do trabalho externo, elas se deparam com uma situação nova, enfrentando exigências, responsabilidades e códigos que lhes são totalmente desconhecidos.

Infelizmente, não tive a oportunidade de participar diretamente dos trabalhos externos, mas me recordo do que fora passado e explicado durante minha estada. A criança, nesse caso, é integrada em um projeto colaborativo no qual toda a atenção estará voltada para o trabalho em si, relegando as particularidades da criança a um segundo plano. Ao desviar o foco do adulto responsável e do acompanhante da criança para a tarefa a ser realizada e não para a criança em si, é possível mudar a percepção que se tem dela, permitindo que ela viva de forma diferente e, muitas vezes, descobrindo competências inimagináveis. O adulto que está acompanhando a criança irá se enxergar em posição de aprendiz, assim como a criança. Ele não estará

mais no papel daquele que sabe. Uma nova dinâmica, pautada pela parceria, poderá ser estabelecida e contribuir para que a criança conquiste esse lugar diferente. Nessa perspectiva, a passagem de Mannoni em seu livro “Educação Impossível” (1973), sempre se fazia viva, ao dizer que, para o êxito educacional da criança, é necessária uma suspensão do saber. Dessa forma, a experiência do trabalho externo pode ser encarada como um segundo tempo, especialmente para os jovens mais velhos, como uma oportunidade de aprendizado ou pré-aprendizagem, em que eles estão prontos para deixar a École Expérimentale de Bonneuil-sur-Marne. Nessa etapa, os jovens podem se encontrar sozinhos no mundo do trabalho. Isso lhes proporciona a chance de viver uma verdadeira autonomia: aprender a se orientar na cidade, usar o transporte público, cumprir suas tarefas de trabalho e interagir com outras pessoas. Por meio dessa experiência, alguns deles, com suas singularidades e habilidades específicas, podem construir um caminho que eventualmente os levará a conquistar um emprego no mercado de trabalho geral.

Outro mecanismo interno ao qual devemos dar ênfase são os chamados ateliês, que, por sua vez, são espaços de criação. Os ateliês de criação artística, como marionetes, música, pintura, dança, escultura, teatro e contos, entre outros, são fundamentais para o desenvolvimento da política da escola, cultura e saúde. Eles oferecem às crianças a oportunidade de se abrir para a fantasia e o imaginário, graças à atmosfera ritualística presente e ao apoio dos adultos envolvidos. Os ateliês acolhem e estimulam a manifestação da criatividade infantil, desde as formas mais simples até as mais elaboradas, ajudando a dar sentido a essas expressões. Os desafios desses espaços são manter, acompanhar e nutrir essa criação. A função dos ateliês é dupla: proporcionar uma função terapêutica, através da exploração do jogo para cada criança envolvida, e, também, de conectá-las social e culturalmente. Além disso, manter um vínculo com espaços de difusão artística e apresentar o trabalho diante de um público externo possibilitam uma reinscrição simbólica. Foi assim, através de um ateliê atrelado à cultura, que o jovem citado anteriormente neste capítulo, que jogava capoeira com uma árvore, descobriu um pouco mais sobre a cultura do Brasil e aprendeu um pouco sobre a capoeira.

Um outro aspecto que fora me passado quando estava em processo de conhecimento da escola, e que me chamou a atenção, foi a criação do Lar Terapêutico Noturno. Muito pouco tempo depois da fundação da École Expérimentale de Bonneuil-sur-Marne, a necessidade de uma possibilidade de acolhimento noturno se impôs para

oferecer tanto às crianças como aos seus pais um momento de pausa nas situações familiares dificilmente sustentáveis. O Lar Terapêutico Noturno é uma ferramenta terapêutica que possibilita oferecer às crianças e suas famílias a oportunidade de estabelecer e vivenciar uma distância saudável. Ao participar desse ambiente único, tanto a criança como sua família podem ganhar uma nova perspectiva sobre seu papel no círculo familiar e compreender a importância dos outros membros que o compõem. A inclusão em um dos Lares Terapêuticos Noturnos é uma parte essencial do abrangente sistema de cuidados da École Expérimentale de Bonneuil-sur-Marne, com mais da metade das crianças acompanhadas sendo acolhidas lá. Esses lares consistem em três pavilhões com jardim, situados em Créteil e Boissy-Saint-Léger.

As crianças são cuidadas de forma atenciosa nos Lares Terapêuticos Noturnos, com duas pessoas responsáveis por acompanhá-las após o horário escolar. Essa dinâmica permite que haja trocas entre a equipe presente durante o dia, garantindo a continuidade nos cuidados. Busca-se criar um ambiente familiar no qual a criança possa se sentir o mais próximo possível de sua própria casa. Algumas delas participam da compra e preparo das refeições da noite, enquanto outras tomam banho ou se envolvem em atividades externas, como ateliês de criação ou esportes em clubes locais. Isso favorece o contato com outras crianças fora do estabelecimento. Os jovens têm a opção de ir sozinhos ou acompanhados a suas atividades, de acordo com a idade, autonomia e projeto discutido com os pais.

São realizados passeios ao cinema, exposições e piqueniques, buscando promover a integração e a abertura para a vida na cidade e o mundo externo. O momento da refeição é especial, seguido por um tempo de relaxamento ou jogos antes de dormir. No dia seguinte, às 9h, os adultos acompanham novamente as crianças para a École Expérimentale de Bonneuil-sur-Marne. Os Lares Terapêuticos Noturnos requerem que os adultos estejam presentes durante toda a noite, de um dia para o outro, levando em consideração os vínculos que serão estabelecidos com as crianças e a estabilidade de que elas necessitam. Cada Lar Terapêutico Noturno, com suas crianças e adultos presentes, terá uma atmosfera singular, com o objetivo de permitir que cada indivíduo se aproprie do lugar e transforme-o em um ambiente vivo onde todos tenham seu espaço.

Essa ferramenta é uma parte do que se tem de Acolhimento Familiar Terapêutico. Todos esses dispositivos, como o Lar Terapêutico Noturno, têm como objetivo proporcionar à criança uma "separação psíquica", uma autonomização, que

encontrou obstáculos no processo de desenvolvimento. Para algumas crianças, não para todas, esse processo de separação deve ser acompanhado por profissionais da escola, por meio do Acolhimento Familiar Terapêutico. Inicialmente, uma estadia em uma "família acolhedora" na província não é proposta. Depois de um tempo necessário vivido na École Expérimentale de Bonneuil-sur-Marne, a criança poderá construir suas próprias referências e perceber que esse dispositivo é uma possibilidade, assim como ocorrerá com os pais. A escolha de uma família acolhedora é feita por um profissional específico (pedagogo especializado ou psicólogo) que acompanhará a criança em sua jornada. A composição da família acolhedora, sua atividade profissional (geralmente relacionada com a natureza e o ritmo das estações do ano, no meio rural agrícola), sua integração na comunidade local e sua capacidade de oferecer um ambiente acolhedor ao recém-chegado são considerados. As primeiras estadas são breves, com a presença do acompanhante para observar a qualidade do encontro entre a família acolhedora e a criança. É a própria criança que indicará se essa abordagem é adequada e se a construção de uma nova história em um novo contexto é possível. O acompanhante permanece disponível para a criança, para a família acolhedora, para a família natural, ao longo do trajeto. Ele está na escuta e sustenta uns e outros, mediando as relações entre família acolhedora e família natural a fim de evitar toda a intrusão em um lugar que deve permanecer aquele lugar da criança. Através do Acolhimento Familiar Terapêutico, espera-se proporcionar às crianças as melhores condições para sua separação psíquica e autonomização, auxiliando-as em sua jornada de crescimento e desenvolvimento.

De tudo que vi durante a estada e o aprofundamento para esta pesquisa, muitos foram os pontos que fazem da École Expérimentale de Bonneuil-sur-Marne um modelo que pode servir como guia para fazer-nos pensar em nosso modelo de educação, sobretudo no que se refere aos dias atuais, quando, cada vez mais, há um aumento indiscutível de diagnósticos precoces para as crianças e uma defasagem no que tange aos profissionais que lidam com essas crianças nas escolas convencionais. Mas, sobretudo, na forma com que todo o quadro educacional se organiza, necessita-se de um olhar mais humano para que as crianças que são deixadas à margem pelo sistema de ensino possam ganhar novas perspectivas.

6 ÉCOLE EXPERIMENTALE DE BONNEUIL-SUR-MARNE: VISÃO PANORÂMICA

O interesse pelo campo de estudo Psicanálise-Educação se deu através da oportunidade de conhecer a École Expérimentale de Bonneuil-sur-Marne, situada nos arredores de Paris. Trata-se de uma escola fundada em 1969, como dito anteriormente, por Maud Mannoni, que se tornou referência mundial no tratamento e no ensino de crianças psicóticas e autistas.

6.1 PROPOSTA TERAPÊUTICA

A proposta terapêutica de Bonneuil foi e é evocar tanto o desejo de aprender quanto proporcionar uma reinserção social nas crianças psicóticas e autistas. Porém, para isso, deve-se considerar a criança enquanto sujeito, inserida em um contexto familiar, daí, a importância de se dar um lugar ao sofrimento das famílias. É com essa proposta educativa que Bonneuil se enraizou como possibilidade de uma educação possível. Assim, em 1975, ela se tornou um hospital-dia com lar terapêutico noturno e serviço de acolhimento familiar terapêutico. A equipe psicopedagógica conta, atualmente, com psicólogos, enfermeiros, educadores, professores das escolas, psiquiatras e estagiários de várias partes do mundo. É devido a essa multidisciplinaridade que a escola tem a possibilidade de propor acompanhamentos diferenciados, para as crianças e suas famílias, de acordo com a demanda de cada um.

Embora tenha se tornado hospital-dia, a Escola de Bonneuil não é um lugar onde as crianças são designadas por diagnóstico. Na verdade, é um lugar de passagem, onde adultos e crianças vão fazer um trajeto juntos. É por isso que, no coração de Bonneuil, não se dá ênfase aos transtornos da criança. Ao contrário, as propostas serão feitas à criança a fim de que possa descobrir o que ela gostaria de fazer e o que poderia se tornar. Os alunos têm necessidade, portanto, de uma escola que seja um lugar de vida, feita para eles e com eles, durante algum tempo. O convívio diário com as diferenças culturais possibilita, também, que as crianças sejam acolhidas enquanto sujeitos, porque cada criança tem suas particularidades e suas diferenças. E é precisamente a partir dessas diferenças que a equipe trabalha. Assim, as questões das crianças, mas também a forma como elas se situam no mundo que as rodeia, irão determinar uma pedagogia e um acompanhamento individualizado.

Portanto, desde a criação de Bonneuil, é a partir das crianças que se trabalha e não a partir de pressupostos ideológicos ou teóricos. Da mesma forma, os projetos terapêuticos têm como objetivo as proposições feitas à criança e à sua família. Quanto aos sucessos ou os fracassos, eles são questionados em numerosas reuniões.

6.2 ATIVIDADES, ATELIÊS E TRABALHOS EXTERNOS

A Escola de Bonneuil propõe, aos alunos, ateliês e atividades para que eles possam se expressar livremente, dar asas à imaginação e ao espírito criativo que possuem. Nesses espaços de criação, os alunos podem se investir permitindo ter a experiência de se abrir para a fantasia e para o imaginário, visto que o objetivo é favorecer a criação através das animações ofertadas. Os ateliês e as atividades propostas pela Escola são: marionetes, contos, música, dança, teatro, pintura, escultura e vídeo. Essas diferentes atividades vão possibilitar a expressão da criatividade das crianças sob várias formas, desde as mais arcaicas até as mais elaboradas. Em Bonneuil, busca-se favorecer as manifestações criativas da criança, acompanhar e dar um sentido a essas manifestações. Os ateliês e as atividades têm tanto uma função terapêutica, decorrente do que cada um pode explorar dos jogos nos ateliês, como uma função de inserção em laços sociais e culturais. Manter um laço das crianças com lugares de difusão artística e poder confrontar o trabalho delas com um público externo favorecem, também, a possibilidade de sua reinscrição simbólica. Tais lugares são investidos, certamente, tanto no momento das recreações quanto nos momentos mais particulares da vida da escola. Durante os ateliês e as atividades, esses locais podem ser considerados como espaços de escapadas, de fugas e, por isso, para se ter acesso a eles, é necessária a presença constante de um ou mais adultos para assegurar, assim, a função de acompanhante.

As atividades esportivas, culturais e manuais fazem parte das numerosas e diversas animações que são propostas, como, por exemplo, relaxamento, carpintaria, cinema, caminhada nórdica, futebol ou confeitaria, mas nem sempre são reconduzidas de um ano para o outro. Elas se originam em uma disciplina dada pela paixão ou *expertise* de um ou vários adultos.

6.3 O JARDIM

O jardim é também um lugar que permite à criança passear, correr, criar, manter certa distância dos adultos nos momentos em que ela não está suportando o ateliê ou as atividades, quando ela está muito angustiada ou muito irritada. Nos momentos de crise, quando as crianças precisam desse distanciamento, os adultos respeitam esse afastamento necessário e acolhem as manifestações das crianças, sempre tentando colocar palavras para que se possa dar um sentido ao que está acontecendo e conseguir tranquilizá-las. O jardim é um local de grande contribuição, pois o adulto pode lançar mão desse espaço para deixar evoluir uma situação que possibilite à criança se refazer, sem que haja intrusão, assegurando-lhe um suporte.

6.4 A COZINHA

Todas as semanas, os cardápios são elaborados com a participação das crianças, juntamente com o cozinheiro, a nutricionista e os adultos que se interessam pela cozinha. Geralmente duas ou três crianças participam da elaboração das refeições diárias que são preparadas pelas manhãs. Elas são acompanhadas por alguns adultos da equipe e se dedicam a elaborar a entrada ou a sobremesa para o almoço do dia. Cada criança trabalha de acordo com suas possibilidades e no seu próprio ritmo. Quando terminam de preparar as refeições, algumas vão comprar pão, que sempre faz parte das refeições, enquanto outras vão arrumar as mesas para o almoço. As refeições são consideradas um momento privilegiado, sendo o almoço parte importante do tempo terapêutico, visto que o momento das refeições é também o momento de encontros e de trocas importantes que possibilita reforçar os laços entre as crianças, os adolescentes e os profissionais. Essa oportunidade, em que todos estão reunidos em torno de uma mesa, é também o momento em que se inscreve o pequeno grupo no qual cada um modula, de algum modo, seu comportamento, aceita a presença dos outros com suas diferenças, contando com a presença dos adultos em sua jornada, para assegurar o acompanhamento necessário.

O trabalho no exterior é uma fase de descoberta que possibilita vislumbrar novos lugares e permite à criança ou ao adolescente permanecer meio período do dia fora da escola, sempre sendo levada em conta que essa periodicidade pode ser revista de acordo com cada caso. Esse trabalho é supervisionado por um adulto,

membro da equipe, que acompanha a criança ou o adolescente. Freud (2011) diz que existe algo a mais envolvido invariavelmente na vida do indivíduo, que pode se apresentar como um objeto, um auxiliar ou um oponente. Assim, a psicologia individual, nesse sentido ampliado, mas completamente justificável das palavras, é, desde o início e ao mesmo tempo, também psicologia social.

6.5 O FUNCIONAMENTO, AS MODALIDADES DE ADMISSÃO E DE SAÍDA DA ESCOLA

Deve-se ressaltar que a escola tem o seu próprio funcionamento, assim como suas próprias modalidades de admissão e de saída da instituição. É o que será tratado a seguir.

6.5.1 O funcionamento

No que concerne ao funcionamento da escola, para melhor compreendê-lo, é preciso especificar que se trata de uma estrutura de psiquiatria infantojuvenil privada, sem fins lucrativos. Devido a essa condição, ela está autorizada a funcionar, sendo financiada pela *Agence Régionale de Santé* (ARS). Dessa forma, a escola é habilitada para o acolhimento de crianças desde a idade de seis anos. Deve-se precisar que é um lugar de passagem para as crianças e, em decorrência disso, elas permanecem, em média, de um a três anos na instituição. A escola tem também a autorização para ter os seus 17 lugares no hospital-dia, os 15 lugares no acolhimento familiar terapêutico infantojuvenil e os 15 lugares no acolhimento familiar terapêutico adultos. A instituição está engajada há mais de 20 anos no processo de certificação de estabelecimentos de saúde. Trata-se de um procedimento de avaliação independente da Escola que é implementado pela *Haute Autorité de Santé* (HAS) – Alta Autoridade para a Saúde. Essa certificação compreende o nível de serviços e cuidados prestados às crianças, assim como o processo de melhoria da qualidade e segurança no que concerne aos cuidados implementados pela escola.

6.5.2 Modalidade de admissão

O processo de admissão se dá em seis etapas sucessivas. No que se refere a essa modalidade, os dossiês de pedido de admissão devem ser enviados para a Escola, como fora mencionado, pelo *Centres Médico-Psycho-Pédagogiques* (CMPP), pelo *Centres Médico-Psychologiques* (CMP), pelos Hospitais Dia, pela *L'aide sociale à l'enfance* (ASE) ou pelo conselho geral. No entanto, os próprios pais podem enviar esse dossiê à escola. O comitê de admissão é constituído por um médico diretor, um coordenador de serviço e um psicólogo. Esse comitê considera diferentes critérios como a idade, o sexo, a problemática da criança e a implicação dos pais para acompanhar sua trajetória. Quando os critérios forem preenchidos e houver uma vaga disponível, o solicitante e a família são informados, sendo agendada uma entrevista com a criança e seus pais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou estudar a educação proposta na École Expérimentale de Bonneuil-sur-marne (França), tendo a Psicanálise como base do ensino. Ao fundar Bonneuil, Maud Mannoni quis criar um lugar de rupturas com os modelos institucionais existentes, um lugar que propiciasse construir um espaço para a criação e a fantasia, um lugar com abertura para o mundo exterior. Nesse sentido, é possível compreender o motivo pelo qual a prática de Bonneuil foi considerada tão inovadora. Afinal, sua base de condução de ensino vem na contramão do que se tem como proposta na educação convencional.

Em tempos atuais, vê-se propagar um aumento significativo dos psicodiagnósticos infantis. Isso pode comprometer negativamente o curso de aprendizagem e de vida da criança acometida pelo diagnóstico que, por vezes, atua como uma sentença de morte, pois pais e professores ficam estagnados diante da patologia. Essa inflação dos diagnósticos faz com que as crianças percam, de certa forma, algo delas que fica encoberto pelo diagnóstico. Nesse caso, a patologia sobressai ao que a criança é e o que ela poderia se tornar.

Se, por vezes, diz M. Mannoni, o sistema educacional parece falhar em sua proposta para alunos com necessidades especiais que chegam às escolas convencionais, oferecendo até mesmo riscos para a díade aluno-professor, a Psicanálise aparece como um possibilitador, uma vez que há, no mínimo, uma ambivalência fundamental intrínseca a esse processo de aprendizagem, que permite decompor e escandir algumas compreensões sobre o processo educacional da criança. O intuito de Maud Mannoni não é propor uma pedagogia psicanalítica, tampouco reduzir essa proposição apenas como possibilidade para alunos psicóticos e autistas, visto que, em dias atuais, existem outras patologias que causam embaraço na educação, tornando o aluno incapaz de se adaptar à escola, propiciando o asilo excludente social.

É sabido da impossibilidade de se ofertar uma educação absoluta e essa incompletude anuncia uma delimitação entre o eu e o outro, uma separação inevitável, porém, fundamental para que o sujeito possa emergir. É justamente nesse espaço deixado ao não-todo, afirma M. Mannoni (1976, p. 46), que se aninha a possibilidade de uma educação diferente, “no espaço deixado vago ao imprevisto”, para que o sujeito possa deixar emergir sua singularidade.

No Brasil não há instituições como Bonneuil. Entretanto, há algumas instituições, como a Casa da Árvore (Rio de Janeiro), a Casa dos Cata-Ventos (Porto Alegre) e o Lugar de Vida (São Paulo), que tentam construir um dispositivo que abarque as especificidades do território brasileiro sem perder os princípios de Françoise Dolto e Maud Mannoni. Porém, a realidade brasileira levou esses lugares a se constituírem enquanto experiências singulares e consideravelmente divergentes de Bonneuil.

No Brasil, existe uma grade convencional que idealiza uma inclusão forçada, uma vez que todas as crianças são tratadas igualmente sem levar em consideração suas singularidades e especificidades. Essa inclusão pode causar, ao contrário do que propõe, uma exclusão pelo fato de a criança não suportar o que é proposto a ela. Romper com a didática pedagógica tradicional de uma instituição educativa, em que o ensino é feito em uma sala de aula, com professor ensinando o conteúdo de uma disciplina e os alunos sentados nas carteiras prestando atenção, seria um primeiro passo. M. Mannoni enfatiza que, para o êxito educacional da criança, é preciso uma suspensão do saber especializado por meio do profissional, bem como uma variedade de saberes existenciais, permitindo que a criança aprenda por meio de novas experiências.

Se a École Expérimentale de Bonneuil-sur-Marne tem por função fundamental oferecer um espaço de rupturas e de cuidado para a transição do universo privado familiar ao universo público escolar de uma criança pequena, bem como suas figuras de referência, no Brasil, observa-se que, mesmo almejando inicialmente constituir um espaço de cuidado promovendo a circulação da palavra e do laço social, os dispositivos se tornaram pequenos espaços singulares de atenção à infância e à adolescência.

Em Bonneuil, a partir da proposta de M. Mannoni em posicionar a instituição enquanto estourada, portanto, uma instituição não-toda, o que se pode constatar é o caráter pautado no posicionamento ético psicanalítico dentro do campo educacional, funcionando como um furo da psicopedagogização hegemônica, possibilitando as brechas para os sujeitos emergirem em suas singularidades. O que M. Mannoni almejava era uma diversidade de tratamentos correspondentes à diversidade de distúrbios. Quando se impõe, de maneira autoritária, um único modelo, volta-se para a domesticação e perde-se de vista a invenção, a garantia da variedade das orientações de vida de um sujeito. Desse modo, em Bonneuil, estava instalada a

sustentação de certo espontaneísmo oriundo das relações estabelecidas entre os sujeitos.

O intuito de Mannoni com a criação de Bonneuil era receber crianças que eram excluídas do dito sistema normal de ensino francês, isto é, os inadaptados e os desadaptados. A inspiração para a formalização desse dispositivo vinha das teorias de Dolto, Lacan e Winnicott, bem como de questões sociais em torno de maio de 1968 e do movimento antipsiquiátrico na França, emergidos após a Segunda Guerra. O desejo de M. Mannoni vinha de suas compreensões sobre as estruturas institucionais asilares, nas quais há um modo de administração e governo totalitários, enrijecendo e inalterando os laços, saberes e tratamentos, produzindo, como efeito, um reforço dos sintomas do sujeito.

A contribuição da Psicanálise para a Educação possibilitou que se percebesse a densidade trazida pelo fenômeno educativo. Com isso, é fundamental ampliar as discussões e não fechar o círculo a partir de parâmetros redutores, promovendo o encontro com uma impossibilidade de uma educação perfeita.

Embora esta pesquisa abra possibilidades de pensar questões relativas à Educação, aqui brevemente abordadas, algumas considerações fazem-se necessárias concernentes às lacunas não preenchidas. Devido ao período próprio desta pesquisa, houve limitação quanto ao aprofundamento da obra da autora, que merece maior exploração.

REFERÊNCIAS

- ANTIPOFF, H. Das classes homogêneas (1935). In: CAMPOS, R. H. F. (Org.). **Helena Antipoff: textos escolhidos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002a. p. 213–214.
- ANTIPOFF, H. Organização das classes nos grupos escolares de Belo Horizonte (1931). In: CAMPOS, R. H. F. (Org.). **Helena Antipoff: textos escolhidos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002b. p. 197–212.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1960.
- ARIÈS, P. **O homem diante da morte**. Tradução L. Ribeiro. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1974.
- BORGES, A. A. P. As classes especiais e Helena Antipoff: uma contribuição à história da educação especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 3, p. 345–362, 2015. DOI: 10.1590/S1413-65382115000300003.
- BORGES, A. A. P.; CAMPOS, R. H. F. Special Education in Brazil in the Early 20th Century: An Innovative Experience Inspired in New Education Ideals. **Creative Education**, Irvine, v. 7, n. 7, p. 971–978, 2016. DOI: 10.4236/ce.2016.77101.
- BORGES, A. A. P.; CAMPOS, R. H. F. A escolarização de alunos com deficiência em Minas Gerais: das classes especiais à educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24, Número especial, p. 69–84, 2018. DOI: 10.1590/S1413-65382418000400006.
- BORGES, A. A. P.; TORRES, J. P. Educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil: análise da influência internacional no contexto local. **Currículo sem Fronteira**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 148–170, 2020. DOI: 10.35786/1645-1384.
- BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, v. ano 149, n. 250, p. 2, 28 dez. 2012. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=28/12/2012&jornal=1&pagina=2&totalArquivos=192>. Acesso em: 16 dez. 2022.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, v. ano 152, n. 127, p. 2–11, 7 jul. 2015. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=07/07/2015&jornal=1&pagina=2&totalArquivos=72>. Acesso em: 17 fev. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida**. Brasília: MEC; SEMESP, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/PNEE_revisao_2808.pdf. Acesso em: 16 dez. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Altos Estudos, Pesquisas e Gestão da Informação, 2023. (Atualizada até a EC n. 128/2022).

CLAPARÈDE, E. **L'école sur mesure**. Neuchâtel: Payot, 1920.

CRESPIN, G. **À escuta de crianças na educação infantil**. São Paulo: Instituto Langage, 2016.

DALGALARRONDO, P. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.

DOLTO, F. **Seminário de psicanálise de crianças**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

DOLTO, F. **Psicanálise e pediatria**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

DOLTO, F. **A causa das crianças**. Tradução Ivo Stormiolo; Yvone Maria C. T. da Silva. São Paulo: Ideias e Letras, 2005.

FAIVRE-JUSSIAUX, M. Autismo infantil. In: Kaufmann, P. (Org.). **Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan**. Tradução Vera Ribeiro; Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p. 56–63.

FREUD, S. Análise terminável e interminável. In: FREUD, S. **Moisés e o monoteísmo três ensaios**. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 23. p. 239–287.

FREUD, S. Esboço de psicanálise (1940). In: FREUD, S. **Moisés e o monoteísmo três ensaios**. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 151–222.

FREUD, S. Introdução à Psicanálise das neuroses de Guerra (1919). In: FREUD, S. **História de uma neurose infantil: (“O homem dos lobos”)**, além dos princípios do prazer e outros textos. Obras Completas. São Paulo: Companhia das Letras, 2010a. v. 14. p. 382–388.

FREUD, S. Novas conferências introdutórias à Psicanálise (1933). Esclarecimentos explicações, orientações. In: FREUD, S. **O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à Psicanálise e outros textos (1930/1936)**. Obras Completas. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010b. v. 18. p. 124–354.

FREUD, S. Prólogo a Juventude Abandonada de August Aichhorn. In: FREUD, S. **O eu e o id, “autobiografia” e outros textos (1923-1925)**. Obras Completas. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010c. v. 16. p. 347–349.

FREUD, S. Psicologia das massas e análise do Eu. **Psicologia das massas e análise do Eu e outros textos (1920-1923)**. Obras Completas. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. v. 15.

FREUD, S. **Sobre a concepção das afasias**: um estudo crítico. Tradução Emiliano de Brito Rossi. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GODOY, M. G. G.; LIMA, A. X. A cultura da inclusão escolar na perspectiva da lei Berenice Piana. **Revista Uniitalo em Pesquisa**, Santo Amaro, v. 10, n. 2, p. 83–107, 2020. Disponível em: <http://pesquisa.italo.com.br/index.php?journal=uniitalo&page=article&op=view&path%5B%5D=377>. Acesso em: 16 dez. 2022.

HAMAD, N. Qu'est-ce que cela implique que Dolto affirme que le sujet est toujours déjà là ? In: SCHAUDER, C. (Org.). **Lire Dolto aujourd'hui**. Toulouse: Érès, 2008. p. 47–55.

JERUSALINSKY, A. **Dossiê autismo**. São Paulo: Instituto Langage, 2015.

KAUFMANN, P. (Org.). **Dicionário enciclopédico de psicanálise**: o legado de Freud e Lacan. Tradução Vera Ribeiro; Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KLEIN, M. A importância da formação de símbolos no desenvolvimento do ego. In: KLEIN, M. **Amor, culpa e reparação e outros trabalhos (1921-1945)**. Tradução A. Cardoso. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 249–264. (Original publicado em 1930).

KUPFER, M. C. **Freud e a educação**: o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1989.

KUPFER, M. C. Freud e a educação, dez anos depois. **Boletim da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, Porto Alegre, v. 9, n. 16, p. 14–26, 1999.

KUPFER, M. C. O Sujeito na psicanálise e na educação: bases para a educação terapêutica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 265–281, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/9371/5412>. Acesso em: 17 jan. 2023.

KUPFER, M. C. **Educação para o futuro**: psicanálise e educação. 2. ed. São Paulo: Escuta, 2013.

KUPFER, M. C.; FLECK, L. B. Conversando sobre as análises das crianças de Bonneuil. Entrevista com Alain Vanier. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 3, n. 4, p. 41–46, 1998. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v3n4/04.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2023.

LACAN, J. **O Seminário, livro 8**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

LACAN, J. Introdução teórica às funções da psicanálise em criminologia. In: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998a. p. 127-151. (Original publicado em 1950).

LACAN, J. Kant com Sade. In: LACAN, J. **Escritos**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998b. p. 776–803.

LACAN, J. Ato de fundação. In: LACAN, J. **Outros escritos**. Proferido em 26 de setembro de 1953, para introduzir o relatório “Função e campo da fala e da linguagem em Psicanálise”. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003a. p. 235–247.

LACAN, J. Discurso de Roma (1953). In: LACAN, J. **Outros escritos**. Proferido em 26 de setembro de 1953, para introduzir o relatório “Função e campo da fala e da linguagem em Psicanálise”. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003b. p. 139–172.

LACAN, J. Os complexos familiares na formação do indivíduo (1938). In: LACAN, J. **Outros escritos**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003c. p. 29–90.

LACAN, J. Pequeno discurso no ORTF (1938). In: LACAN, J. **Outros escritos**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003d. p. 226–231.

LAJONQUIÈRE, L. **Figuras do infantil**. Petrópolis: Vozes, 2009.

LAJONQUIÈRE, L.; SCAGLIOLA, R. Conversando sobre Bonneuil. Entrevistas com Maud Mannoni, Marie-José Richer-Lérès e Lito Benvenuti. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 3, n. 4, p. 20–40, 1998. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1415-71281998000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 6 fev. 2021.

LAURENT, E. Autisme et psychose : poursuite d’un dialogue avec Robert et Rosine Lefort. **La Cause freudienne**, Paris, v. 66, n. 2, p. 105–118, 2007. DOI: 10.3917/lcdd.066.0105.

LAURENT, E. O que nos ensinam os autistas. In: MURTA, A.; CALMON, A.; ROSA, N. (Org.). **Autismo(s) e atualidade**: uma leitura lacaniana. Belo Horizonte: Scriptum, 2012. p. 17–44.

LAURENT, E. A crise do controle da infância. In: BRISSET, F. O.; MILLER, J.; SANTIAGO, A. L. (Org.). **Crianças falam! E têm o que dizer**. Belo Horizonte: Scriptum, 2013. p. 37–48.

LAURENT, E. **A batalha do autismo**: da clínica à política. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

MAIA, B. B.; DIAS, M. A. L. Educação inclusiva: o que dizem os documentos? **Olhares**: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 194–218, 2015. DOI: 10.34024/olhares.2015.v3.360.

MALEVAL, J.-C. Língua verbosa, língua factual e frases espontâneas nos autistas. In: MURTA, A.; CALMON, A.; ROSA, N. (Org.). **Autismo(s) e atualidade**: uma leitura lacaniana. Belo Horizonte: Scriptum, 2012. p. 49–50.

MALEVAL, J.-C. Pourquoi l’hypothèse d’une structure autistique ? (I). **La Cause du Désir**, Paris, v. 87, n. 2, p. 167–173, 2014. DOI: 10.3917/lcdd.087.0167.

MALEVAL, J.-C. **O autista e a sua voz**. São Paulo: Blucher, 2021.

- MANNONI, M. **L'enfant arriéré et sa mère**. Paris: Seuil, 1964.
- MANNONI, M. **Le psychiatre, son "fou" et la psychanalyse**. Paris: Seuil, 1970. (Champ freudien).
- MANNONI, M. **Éducation impossible**. Paris: Editions du Seuil, 1973.
- MANNONI, M. **Educação impossível**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- MANNONI, M. **Bonneuil, seize ans après**. Paris: Denoël, 1986.
- MANNONI, M. **O que falta à verdade para ser dita**. Campinas: Papyrus, 1990. (Original publicado em 1988).
- MANNONI, M. **Un lieu pour vivre: Les enfants de Bonneuil, leurs parents et l'équipe des soignants**. Paris: Seuil, 1976.
- MANNONI, O. Psychanalyse et enseignement. In: MANNONI, O. **Un commencement qui n'en finit pas**: transfert, interprétation, théorie. Paris: Seuil, 1980. p. 52–71.
- MAUCO, G. **Psicanálise e educação**. São Paulo: Moraes, 1980.
- MENDES, E. G. Sobre alunos "incluídos" ou "da inclusão": reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; Oliveira, I. M. (Org.). **Educação especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017. p. 60–83.
- MILLOT, C. **Freud antipedagogo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.
- MINAS GERAIS. Decreto-lei nº 2.094, de 14 de março de 1947. Cria o Hospital de Neuro-psiquiatria Infantil e o Instituto de Psico-Pedagogia, subordinados à Divisão de Assistência Neuropsiquiátrica do Departamento Estadual de Saúde. In: MINAS GERAIS. **Coleção das leis, decretos-leis e decretos de 1947**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1952. p. 215–218. Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/4768>. Acesso em: 20 nov. 2022.
- MRECH, L. M. **Psicanálise e educação**: novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira, 1999.
- NASCIMENTO, A.; OMODEI, J. D. Políticas de educação especial e educação inclusiva no Brasil: organização avanços e perspectivas. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 16, n. 1, p. 62–75, 2019. Disponível em: <https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2470/2694>. Acesso em: 30 out. 2022.
- OLIVEIRA, D. A. A profissão docente no contexto da nova gestão pública no Brasil. In: OLIVEIRA, D. A. *et al.* (Org.). **Políticas educacionais e a reestruturação da profissão do educador**: perspectivas globais e comparativas. Tradução Ricardo A. Rosenbusch *et al.* Petrópolis: Vozes, 2019. p. 271–300.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educacionais especiais: 1994. In: WORLD CONFERENCE ON SPECIAL NEEDS EDUCATION: ACCESS AND QUALITY, 1998, Salamanca. **Anais [...]** Salamanca: Unesco, 1998. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 17 nov. 2022.

PEIXOTO, L. C. A perspectiva da educação especial nos anos 20 em Minas Gerais. **Cadernos Faculdade de Educação UFMG**, Belo Horizonte, n. 1, p. 6–11, 1985.

PEREIRA, M. R. **O nome atual do mal-estar docente**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

PESCE, M. K.; VOIGT, J. M. R.; GARCIA, B. R. Z. Abordagem qualitativa em pesquisas educacionais: uma perspectiva sócio-histórica. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 17, n. 40, p. 26–39, 2022. DOI: 10.22169/revint.v17i40.2273.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. C. M. Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil. **Inclusão Social**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 56–66, 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4079>. Acesso em: 30 out. 2022.

RÊGO, A. P. M. **Autismo**: discurso médico e discurso analítico. 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/1345/1/Autismo%3A%20discurso%20m%C3%A9dico%20e%20discurso%20anal%C3%ADtico.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2022.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de psicanálise**. Tradução Vera Ribeiro; Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SAUSSURE, F. **Cours de linguistique générale**. Paris: Payot & Rivages, 1995.

SILVA, G. R. F.; MACÊDO, K. N. F.; ALMEIDA, C. R. B.; SOUZA, A. M. A. e. Entrevista como técnica de pesquisa qualitativa. **Online Brazilian Journal of Nursing**, Niterói, v. 5, n. 2, p. 246–257, 2006. DOI: 10.5935/1676-4285.20060382.

SOLER, V. T.; BERNARDINO, L. M. F. A prática psicanalítica de Françoise Dolto a partir de seus casos clínicos. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 206–227, 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1415-71282012000200003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 17 fev. 2023.

THIBAudeau, Laure. Maud Mannoni et les « (é)veilleurs d’humanité ». **Psychanalyse**, Paris, v. 15, n. 2, p. 101–111, 2009. DOI: 10.3917/psy.015.0101.

VANIER, A. **Lacan**. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

VOLTOLINI, R. **Educação e psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

VORCARO, A. **Crianças na psicanálise**. Rio de Janeiro: Cia. de Freud, 1999.

VORCARO, A. Paradoxos de uma psicopatologia psicanalítica de crianças. In: KAMERS, M.; MARIOTTO, R.; VOLTOLINI, R. (Org.). **Por uma (nova) psicopatologia da infância e adolescência**. São Paulo: Escuta, 2015. p. 117–148.

WINNICOTT, D. W. Psicose e cuidados maternos. In: WINNICOTT, D. W. (Org.). **Textos selecionados: da pediatria à psicanálise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978. p. 375–387.

APÊNDICE A – Entrevista semiestruturada realizada com Alain Vanier e Catherine Vanier

Entrevista com Alain Vanier e Catherine Vanier²

R: Inicialmente, eu vou passar a palavra ao Gabriel.

G: Bom dia, prezados Alain Vanier e Catherine Vanier. Inicialmente, eu gostaria de agradecer pela disponibilidade de vocês e pela enorme contribuição de vocês para a realização desta pesquisa e do meu mestrado na Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil. É com grande prazer e grande alegria que hoje eu me encontro na presença de vocês para essa realização.

C.V: Olha só! Quanto progresso você fez em francês! Como você está falando bem o francês! Parabéns!

G: Obrigado! Pouco a pouco a gente caminha.

R: E eu também agradeço a vocês, prezados Alain Vanier e Catherine Vanier, por toda a disponibilidade e gentileza de vocês. Eu lhes agradeço infinitamente, por contribuírem grandemente conosco. Eu, particularmente, agradeço sempre a vocês, porque a primeira pessoa que abriu as portas para mim, em Paris, foi Maud Mannoni, e, muito tempo depois, Alain e você, Catherine, me acolheram muito bem na casa de vocês e eu retomei toda uma história e os laços com vocês, que é sempre uma grande alegria e um grande prazer.

C.V E para nós também.

R: E para o Gabriel também, agora que seu mestrado é sobre Bonneuil. Gabriel, você quer falar alguma coisa?

G: Sim, eu vou fazer a contextualização. Esta entrevista é realizada para o programa de mestrado da Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil. Antes de fazer as perguntas a vocês, eu gostaria de te agradecer, Catherine, pela enorme contribuição também que você deu ao título desta pesquisa. Nós faremos as perguntas para vocês dois, certo?

C.V: Certo.

R: Nós pensamos assim: nós fazemos as perguntas e vocês respondem.

C.V: Certo.

² Tradução realizada por Gabriel da Costa Duriguetto e Ronaldo Chicre Araujo.

G: Primeira pergunta. Em qual contexto nasceu Bonneuil?

C.V: Nós vamos deixar para o Alain, porque ele estava no nascimento.

A.V: Ah! Isso é muito complicado, eu poderia lhes enviar alguns artigos. Muito sumariamente, muito rapidamente, houve, depois da segunda guerra mundial, um movimento de renovação, de contestação da psiquiatria. Já tinha criado coisas durante a guerra, em particular em Saint-Alban, no sul da França, um hospital psiquiátrico. Havia um médico chefe que era um republicano espanhol refugiado na França, François Tosquelles, que, diante do que aconteceu durante a guerra concernente aos doentes psiquiátricos hospitalizados, muitos morreram, e não foram destruídos, como na Alemanha, no início do Nazismo.

C.V: Exterminados.

A.V: Eles não foram exterminados, mas morreram de fome, simplesmente não se alimentavam mais. Em Saint-Alban, François Tosquelles se deu conta de que os enfermeiros tinham ligação com toda a população local, com os camponeses etc. Por isso, ele começou a executar as trocas econômicas também e sociais com o exterior do hospital. Resumindo, após a guerra, certamente havia algo de insuportável na dimensão da concentração do hospital psiquiátrico e um certo número de movimentos muito diversos e havia psiquiatras comunistas, havia a chegada da Psicanálise e o início do que começou a se passar no modelo dos países anglo-saxões, e havia todo um desenvolvimento da nova psiquiatria e, depois também, foi um elemento muito importante a descoberta do Largactil, o primeiro neuroléptico descoberto um pouco por acaso nos anos 50, e pouco a pouco se desenvolveu um certo número de possibilidades de tratamentos diferentes dos que tinham antes, ou seja, o estrito aspecto da concentração que havia. No início dos anos 50, eu acredito, foi criado um modelo de terapia institucional que se torna elemento muito importante na França. Em particular, com a orientação lacaniana no campo psicanalítico, como a clínica de La Borde, criada e dirigida por Jean Oury com Félix Guatarri. E, depois, por outro lado, houve um desenvolvimento considerável da psicanálise. Na França, ela se desenvolveu um pouco tardiamente em relação aos países anglo-saxões. Ela se desenvolveu sobretudo no pós-guerra e a figura de Lacan foi muito importante, porque Lacan tinha uma formação de psiquiatra, uma formação muito sólida de psiquiatra, e que a questão da psicose, diferentemente das correntes tradicionais da psicanálise, que se interessavam sobretudo pelas neuroses, e a psicose não concernia à abordagem psicanalítica, mesmo se tinha havido Melanie Klein etc. e tantos trabalhos sobre isso. Muito rápido, em Lacan, a questão da psicose foi primeira, porque Lacan vai consagrar seu terceiro seminário às psicoses. Por outro lado, para Bonneuil, há Maud Mannoni. Maud Mannoni é uma psicanalista, formada na Bélgica, ela é membro da IPA e membro da Associação Belga de Psicanálise que faz parte da IPA. Ela vem para Paris. De fato, eu penso que ela queria partir para os Estados Unidos porque ela se interessava pela Psicanálise com crianças e que, nos Estados Unidos, havia, em

particular, os trabalhos de Spitz etc, etc. Ela para em Paris, ela permanece e acabará se encontrando com Françoise Dolto, que desenvolveu coisas que começam a ficar conhecidas. Ela se torna muito próxima da família de Françoise Dolto. Ela encontra Octave Mannoni, ela vai se casar com ele, ela se instala, então, em Paris. Ela refaz uma análise, uma parte da análise com Lacan. E Lacan era muito interessado, desde sempre, pelos trabalhos de um psicanalista inglês chamado Donald Woods Winnicott, porque foi ele que mandou traduzir primeiro para o francês o artigo sobre o objeto transicional em sua escola. E há toda uma correspondência entre Lacan e Winnicott bastante complicada, bastante especial. Então, ela foi enviada com Ginette Raimbault para encontrar Winnicott em Londres por Lacan. Mannoni vai começar um controle de supervisão com Winnicott e se desenvolve nessa época, na Europa, movimentos chamados antipsiquiátricos. Há um movimento antipsiquiátrico muito politizado na Itália com Basaglia, e que foi um movimento muito politizado porque a influência, por um lado, e não um interesse considerável pela psicanálise, por outro, porque Basaglia dizia que a Psicanálise se faz para tratar a burguesia. E depois um outro movimento na Inglaterra que se desenvolve com pessoas como Laing, Esterson, Cooper etc. Que vai criar um lugar de tratamento que se chama Kingsley Hall, em Londres, que foi um lugar de antipsiquiatria, como se definia, mas era uma antipsiquiatria menos política e pragmática. Um parêntese: é preciso lembrar que houve, na Inglaterra, uma tradição psiquiátrica diferente daquela que houve na França. Na França, quando a medicina se tornou científica, a psiquiatria se criou. É alguém como Pinel que, ao mesmo tempo, liberou os doentes mentais porque ele eles tinham correntes, bem não foi ele, foi seu enfermeiro principal, resumindo, que liberou os doentes mentais das correntes, mas eles permaneciam no interior do asilo, enquanto que, na Inglaterra, houve um filantropo que criou um lugar muito particular que se chama La Reraite e que era um lugar onde, por exemplo, se ocupavam de coisas que ocuparam muito as pessoas que se ocupavam de psicoterapia institucional, que se ocupavam da arquitetura, de uma só vez ele criou um lugar onde se acolhiam muito bem os doentes mentais. Eles eram bem alimentados, eles tinham as atividades, a arquitetura do lugar era agradável, etc., etc. Portanto, houve uma tradição um pouco diferente. Eu penso que Mannoni vai, então, fazer supervisão com Winnicott

C. V: Enviada por Lacan.

A. V: Sim, eu disse. Ela chega lá e, em um momento dado, Winnicott vai enviá-la a Kingsley Hall. Ele vai lhe dizer para ir ver Ronald Laing. É preciso dizer que Ronald Laing é um psiquiatra que foi analisado por Winnicott, que fez sua formação e foi mesmo titularizado na Sociedade Britânica de Psicanálise, antes de criar Kingsley Hall, e depois, finalmente, ele deixará o campo psicanalítico, referentes teorias que são mais existenciais de Sartre etc. Mannoni vai, então, a Kingsley Hall e ela decide fazer, em 1967, com Ginette Raimbault, mas ela que estava na origem, um grande congresso em Paris que vai se chamar, que conhecemos hoje com o título *Infância alienada*, um livro que retoma alguns artigos, e *Infância alienada* vai ser um grande congresso em 67 que vai abalar um pouco o campo psiquiátrico e, sobretudo também,

a pedopsiquiatria, porque ela tinha convidado Winnicott. Mas, nessa época, Winnicott é presidente da Sociedade Britânica de Psicanálise e ele pensa que... ele não pode vir a Paris em um congresso de uma escola que é a Escola de Lacan, que desde 1964 a fundação da Escola Freudiana de Paris é uma escola que não pertence a IPA. Portanto, ele não vem e envia um texto sobre a esquizofrenia infantil que será traduzido por Octave Mannoni, que será lido. Mas ele envia duas pessoas. Então, eu não sei, não se sabe se é Winnicott que os enviou em seu lugar ou se é Mannoni que os convidou, que são Ronald Laing e David Cooper. Isso é em 67. Em 69, Mannoni tinha, depois de ter constatado a dificuldade de praticar a psicanálise nas instituições psiquiátricas, ela cria a Escola de Bonneuil. Não é verdadeiramente o ato de fundação, mas digamos um dos primeiros endereços aos pais das crianças de Bonneuil, no final do livro que se chama *O psiquiatra, seu louco e a psicanálise*. Em Bonneuil, diz ela, é um lugar de vida, portanto, é um modelo antipsiquiátrico, mas ela diz que retém a atitude antipsiquiátrica, mas que ela não retém a teoria. A referência para Bonneuil é Lacan ou é Winnicott etc. E a ideia é, no fundo, é preciso lembrar que 69 é logo depois dos acontecimentos de maio de 68 que tem uma importância considerável na França. É depois do congresso *Infância alienada*, mas é após maio de 68. Ela diz que Bonneuil é um lugar de vida. Um lugar para viver. A preocupação é fazer as compras de mercado, alimentar as crianças. Mas não se pratica terapia ali. Ela até diz que se faz a terapia negativa. É um elemento muito importante, quer dizer, vive-se junto, organiza-se para a vida, para organizar a vida com o laço com o ambiente, ou seja, os comerciantes, etc. E a ideia é colocar a questão da loucura, que, para Mannoni, é um lugar de segregação maior, é a encarnação do recalcado, ela diz que a rejeição da loucura é a rejeição para cada um do nosso próprio recalcado. Ela diz que, é, portanto, para interrogar a rejeição da loucura interrogando a população em torno do lugar de vida sobre a maneira pela qual eles rejeitam essas crianças loucas e anormais, mas também fazendo com que essas crianças loucas e anormais sejam interrogadas pela normalidade. Então, é o primeiro lugar na França onde não tem chave, as portas não são fechadas. E o que é muito interessante é que, eu não entro em detalhes, mas terá muitas poucas fugas. As portas não são fechadas e se vive com as crianças. E ela atrai para Bonneuil muitos estagiários, que são geralmente... muitos são estudantes de Psicologia, porque ela é apoiada por um psicanalista que é professor na universidade na época e que era Fedida. Ele era membro da Sociedade que não tinha seguido Lacan, que era membro da IPA. E é assim que, aliás, eu cheguei em Bonneuil, como estudante de Psicologia na época. Eu fui fazer meu estágio lá, porque... porque, de fato, eu me interessava sobretudo pelos adultos, mas fazer um estágio em La Borde, outro grande lugar, mas era muito longe e era preciso ficar alguns dias. E, na época, eu dava aula de literatura no ensino médio, eu não podia deixar Paris facilmente. Bonneuil é bem ao lado de Paris. E é assim que foi criado Bonneuil. E, depois, pouco a pouco, tudo o que se vê agora, quando se vai a Bonneuil tudo se criou espontaneamente a partir de situações clínicas criadas pelas crianças. Por exemplo, nos ateliês havia crianças que tinham... Havia também estagiários voluntários, porque nós éramos todos voluntários, não pagos. Estagiários que tinham vontade de fazer pintura, o trabalho fora da instituição e tem uma criança que um dia

ela diz: “Eu não aguento mais essa casa de loucos! Eu quero ir trabalhar realmente em um lugar”. Nós encontramos um lugar em uma oficina mecânica que aceitaria acolhê-la, mesmo se a lei na França não permitisse que uma criança tão jovem fosse trabalhar. Mas a estada na província, a alternância que Mannoni teorizou após o *Fort-Da*, é porque com o *Fort-Da*, é porque há crianças, em Bonneuil, que tem crises assustadoras. Porque as crianças que tinham em Bonneuil eram casos muitos pesados, tinham crises violentas terríveis. E um dia lhe perguntaram: “onde é que você gostaria, que você tem a impressão que você poderia se sentir em segurança quando você faz essas crises?” e ela disse: “Em uma gruta”. Então ela foi enviada, na época, para a casa de alguém que se chamava Fernand Deligny, que havia criado, no sul da França, um lugar muito interessante para as crianças autistas, em Cévennes. São montanhas no sul da França e assim se instituíram lugares alternativos, não são métodos de cuidados, não são técnicas, mas era a utilização das estruturas e das organizações que se inventavam simultaneamente à história de Bonneuil. O que aparece hoje como campo de atividade de Bonneuil são os vestígios de uma história que se depositaram e não técnicas de reeducação. Em seguida, em 1975, houve a legalização, porque de 1969 até 1975, Bonneuil viveu unicamente de benevolência e de doações de dinheiro. O próprio Lacan dava dinheiro para fazer Bonneuil viver e havia apenas três pessoas que eram pagas. Todos os outros, a dupla que cofundou Bonneuil com a Mannoni, que foi Rose Marie e Yves Guerin, e depois a prima de Yves Guerin, Denise, que cozinhava. Outro elemento importante é que Mannoni fazia a terapia de uma criança, que ela chama Léon em seus livros, era uma criança com autismo muito severo, e Mannoni teve um sentimento que, apesar da análise, isso não era suficiente. Era preciso elementos institucionais. Os pais dele tinham muito dinheiro e eles tinham Rosie Marie Guerin como pedagoga presente que se ocupava da criança. Portanto, eis como se criou Bonneuil em torno dessa necessidade para os pais também de encontrar um lugar e vida para esta criança, já que, na época, nada existia. O serviço de psiquiatria de criança que havia nos anos 60, na França, que era terrível. Eu não sei como era no Brasil, mas na França era uma época em que a psiquiatria era catastrófica. E há um elemento também que eu esqueci, é que nesses anos 60 se criou...50,60 se criou o que se chama setor psiquiátrico. A divisão da França em setores geográficos, com certo número da população, dos quais nenhum estava ligado ao serviço de hospital e de instituição, ou seja, de lugar de cuidado na cidade que se presumia poder acompanhar o paciente na sua vida cotidiana no exterior do hospital, para evitar que ele passe, como eu conheci, quando eu fiz, em seguida, medicina, e que eu fiz psiquiatria, eu conheci ainda isso, os hospitais, pessoas que estavam hospitalizadas no hospital psiquiátrico há 20 ou 30 anos. Ela fundou Bonneuil pedindo a alguém que trabalhava também nesse campo da psicanálise da criança que fazia parte da escola freudiana de Paris, a Robert Lefort, para vir trabalhar com eles. Eis um pouco sobre a criação de Bonneuil, se isso responde um pouco sobre as circunstâncias. Eu poderia escrever um artigo e enviar para vocês.

RC: Que ótimo nos enviar!

RC: Gabriel, você tem outra questão ligada a isso?

GC: Acho que podemos passar para a terceira, porque eles já responderam até a segunda também.

RC: Sim, porque havia uma segunda pergunta que Gabriel ia fazer, mas já está respondida, que era a respeito das contribuições dos movimentos da época para o nascimento de Bonneuil.

AV: Mannoni, concomitantemente, pode-se dizer que ela se apoiava sobre a psicoterapia institucional e, ao mesmo tempo, ela sempre foi contra a psicoterapia institucional. Porque ela pensava que o risco da psicoterapia institucional, como La Borde, etc... era de criar um lugar ideal, um tipo de cidade ideal na qual se vivia muito, muito bem que impedia a saída ao exterior. Mas Mannoni sempre esteve muito preocupada com a questão da segregação. Para ela, ao contrário, era preciso que se possa retornar, ir viver no mundo exterior e sem o risco de criar essa cidade ideal, muito tolerante, como La Borde. Mas é preciso também dizer uma coisa, que a situação é muito diferente. La Borde está no centro da França, no campo, não tem nada em torno. Portanto, as dificuldades, os sofrimentos dos cuidadores deviam também serem tratados de um modo ou de outro, reuniões para falar disso etc. Bonneuil está na periferia parisiense. A instituição não trata do sofrimento dos cuidadores. Mannoni dizia que há tantos psicanalistas em Paris, que eles vão aos psicanalistas. E não é de forma alguma um lugar de cuidados, porque as crianças... os pacientes, diferente da psicoterapia institucional, não são tratadas analiticamente no interior da escola, enquanto, em La Borde, os psicanalistas têm lugar dentro da instituição. As crianças vão aos analistas fora. Portanto, ela introduz, diferentemente da psicoterapia institucional que trabalha o campo da instituição, ela introduz noção de instituição estourada. Ou seja, é preciso sem parar, quebrar, desfazer o limite institucional, para fazer estourar, mas com uma referência simbólica que tem lugar em Bonneuil etc., mas o essencial da vida, dizia ela, acontece fora. Ou seja, trabalha-se com os artesãos, na província etc., mas não no próprio lugar. Mas, na realidade, era uma oposição na época entre antipsiquiatria e psicoterapia institucional. É verdade também que, na época, os psiquiatras em geral, não falo dos psiquiatras que faziam a psicoterapia institucional, era muito difícil para Mannoni, porque ela não era médica e que havia uma hierarquia de psiquiatras. Mannoni, várias vezes, mesmo na televisão, foi atacada pelo fato de que Bonneuil era um lugar onde tinham crianças de muito grave perigo e onde não havia, ela não era psiquiatra, Le Fort era psiquiatra. E as crianças chegavam lá, havia crianças que tomavam medicamentos, não se fazia uma religião contra medicamentos. Mas os cuidados psiquiátricos tinham lugar fora de Bonneuil, no hospital psiquiátrico perto que recebiam as crianças de Bonneuil para consultas, e também no serviço de neurologia, porque havia algumas crianças de Bonneuil que tinham epilepsias graves, mas elas eram acompanhadas, tudo isso fora.

Portanto, a instituição estourada, a psicoterapia institucional são oposições que, na minha opinião, não são mais verdadeiramente pertinentes, mas foi um momento muito importante.

RC: Você poderia falar um pouco mais da instituição estourada? Porque isso é muito importante e é muito difícil traduzir.

GC: Sobretudo aqui no Brasil, é muito difícil para traduzir.

RC: A gente tenta traduzir.

GC: Porque não temos uma palavra para traduzir *éclatée*.

RC: Uma palavra precisa.

AV: A instituição *éclatée* (estourada), para Mannoni, é necessário entender como oposto ao despedaçamento. *Éclatée* (estourada) se quer contra o despedaçamento que se observa na psicose, na esquizofrenia em particular, os efeitos do despedaçamento do corpo, etc. Ora, é verdade que um dos efeitos da hospitalização para pacientes psicóticos, isso faz sustentar o corpo, o corpo da instituição sustenta o corpo do paciente. Mas, para Mannoni, a ideia é que era preciso para não cortar com o exterior (fora), porque a ideia era que pudesse ter, na psiquiatria, uma antipsiquiatria. Colocar fim na segregação dos loucos e das crianças. Porque, para Mannoni, isso se acompanhava às críticas novas do estatuto da criança, tal como apareceu com eles. O capitalismo moderno, a criança se tornava uma coisa extraordinariamente particular, preciosa. Uma infância que fabricava com eles, Walt Disney e tudo isso, uma infância separada do mundo dos adultos. Ela lembrava, havia um livro muito importante que foi publicado na França, na época, que é o livro de um historiador que se chamava Philippe Ariès, que se chama *L'Enfant et la vie familiale sous l'ancien Regime*. E Ariès mostrava que as crianças com seis, sete anos faziam parte do mundo dos adultos. Tem-se isso, aliás, nas tradições religiosas, na religião cristã, com a comunhão, nos judeus com Bar Mitzvah, etc, com 13 anos se faz isso, isso quer dizer que se torna adulto. As meninas se casam com 13, 14 anos, enfim, é muito, muito cedo. A extensão do mundo da infância, bem. Para Mannoni, era preciso encontrar essa dimensão na qual a própria infância não pode ser objeto de uma segregação, mesmo se for uma segregação alegre, digamos, mimada. Por outro lado, a segregação dos loucos com a construção dos asilos. Há culturas onde os loucos têm um lugar. Na África, isso pode ter uma função sagrada, na França, tinha o estatuto ideal dos vilarejos, não era um lugar alegre, porque aborreciam-se muito, mas ele fazia parte da população. E depois, desde o século XIX, colocou-se os loucos a parte, nos asilos. É aí que se começou a construção do hospital geral, isso foi progressivo. É preciso rever a história da loucura de Foucault, ou seja, a constituição do hospital geral, prendiam todas as pessoas que não trabalhavam, uma tentativa de fazer no interior desse fechamento, fazia-se a triagem, para separar os loucos. E houve esse movimento que ela (Mannoni), para

ela, era isso o *éclatement* (estouro). Isso visava colocar em causa essas segregações. Por exemplo, todos os hospitais psiquiátricos eram como prisões. Não sei como era no Brasil, mas, quando se entra em um hospital psiquiátrico da época em um setor, os enfermeiros tinham chave, abriam uma porta, fechavam atrás. Bonneuil é um pavilhão na periferia, uma pequena casa onde as pessoas vivem normalmente, que se tornou o lugar de vida, as portas não são fechadas com chave, eu não sei se hoje continua ainda.

CV: É fechado agora.

AV: Na época não era fechado com chave. Bonneuil trabalhava com a polícia quando as crianças fugiam e a polícia trazia as crianças. A gente ia ao mercado para comprar comida com as crianças. Em seguida, as crianças foram trabalhar com os artesãos, fora de Bonneuil, é isso o *éclatement* (estouro). Ao invés de fazer um ateliê, eu não sei, de consertos de carro na instituição, como se faz de hábito, criar um ateliê de consertos não sei de quê, de marcenaria, por exemplo, para trabalhar a madeira, faz-se o ateliê, mas esses ateliês são ateliês nos quais o objetivo da pessoa que se ocupa do ateliê é cuidar. Então, eles não se importam se a cadeira que ele fabricou tem um pé mais curto que o outro, que não se possa sentar sobre ela. O importante é fazer trabalhar com as mãos a criança.

Por outro lado, quando você vai trabalhar com um marceneiro fora, o que conta é que a cadeira seja boa. E, para Mannoni, é a ultrapassagem de um desejo. É mais o desejo de cuidar que é sempre muito complicado. O artesão é tomado no desejo do seu trabalho, fazer uma cadeira, ele pegará uma encomenda etc. E a criança é pega nesse desejo. Isso é a teoria lacaniana, hein. Considerando que o desejo é o desejo do Outro, mas isso se prende pelo desejo de alguém outro. E, então, as atividades não têm lugar dentro de Bonneuil, mas fora. Da mesma maneira, as psicanálises têm lugar fora, acompanham as crianças nos psicanalistas. Os cuidados médicos são fora, as estadas na província não acontecem dentro de estruturas psiquiátricas na província, como se fazia antigamente mais ou menos gentil, agradável, o campo, não, isso acontece na casa dos camponeses, com os artesãos na província, é isso o *éclatement* (estouro). Quer dizer, colocar em questão os muros, as fronteiras que encarnam a segregação fazem sempre. Mas, sempre, com um lugar de referência, um lugar simbólico que é Bonneuil. Quando as crianças estão na província, inscrevem os nomes delas no quadro marcando onde ela está. Quando elas estão fora, inscrevem os nomes delas no quadro marcando onde ela está, quer dizer, é um *éclatement* (estouro), não é um despedaçamento. Não é uma fratura que faz com que o corpo da instituição fosse como o corpo do esquizofrênico.

RC: Sim, você diz isso e me faz pensar quando eu estive lá (em Bonneuil), já era 1987. O primeiro encontro com Mannoni porque eu era o único estagiário que ficava na Normandia, os outros ficavam em Bonneuil, era a casa de campo.

AV: Sim, a casa que nós tivemos como herança.

RC: Sim, Campneuseville. Eu estava lá havia uma semana e Mannoni me recebia em seu consultório aos sábados de manhã para a supervisão. Porque eu não podia ficar em Paris durante a semana. E ela me disse: “Não faça da casa um asilo”. Sempre isso ficou na minha cabeça.

AV: Sim. É isso.

RC: E o que foi muito notável para mim, foi um adolescente de 18 anos, esquizofrênico, muito, muito grave, mas, todas as sextas-feiras, eu o levava ao seu consultório para a análise dele. Durante a semana, a loucura, tudo era muito complicado. Mas, todas as quintas-feiras, ele falava várias vezes durante o dia: “A gente vai no Vanier... A gente vai no Vanier...” Ele sabia que, sexta-feira de manhã, a gente partia de carro para Paris, porque ele fazia sua sessão de análise. Primeiro, eu falava com você como tinha sido a semana. Depois, ele ficava sozinho com você. Depois, eu partia com ele para Bonneuil para almoçar, e, em seguida, ele voltava para a casa de campo com um casal. Mas como essa referência me ajudava quando eu morava com ele, sobretudo nas quintas-feiras. Ele sabia, sem que eu falasse, que no dia seguinte, ele ia no Vanier. Essa referência contribuía para que ele se organizasse, ele tomava banho, tinha uma preparação nas quintas-feiras. E, nessa época, eu pude encontrar para ele, em um vilarejo ao lado, uma professora particular e ele retomou seus estudos. Ele já podia recomeçar a escrever. Então, não era dentro da casa que ele fazia isso. A gente ia também a um haras escovar cavalos, coisas assim. Mesmo a gente estando em um bosque, isolados, mas a gente fazia isso. Talvez isso me dê uma ideia de *éclatée* (estourado).

AV: Isso mesmo. A análise acontecia fora de Bonneuil. Eu não contava em Bonneuil sobre a análise. Porque, geralmente, nas instituições fechadas, há uma reunião de equipe na qual o analista vai falar dessa análise, etc. Lá, a análise é secreta e eu não falo dessa análise. Sim, eu me lembro muito bem desse rapaz que não era fácil para a instituição. E, além disso, ele era forte, ele era violento.

RC: Isso mesmo. Seu nome é Sylvain. Eu acho que Mannoni, não sei em qual livro, ela fala dele, ela o chama de Serge. Era um caso realmente muito grave, mas como ele se organizava para isso.

AV: Eu me pergunto se ele não tinha tido também uma epilepsia na infância. Eu posso olhar o prontuário. É um caso muito pesado, mas muito interessante, porque ele fazia coisas que não eram ruins.

RC: Ele era o único que não podia ficar em Bonneuil, digamos, porque ele era muito grave, mas tinha alguma coisa que a gente tentava sempre. Isso é mais claro para mim agora. *Éclatée* não no sentido exato de explosão, não é?

AV: Isso mesmo. Nós podemos dizer que a bomba *a éclatée* (explodiu), mas isso é outra coisa. Mas é verdade que, quando a bomba explode, é a partir de um centro. O modelo teórico de Mannoni, para os neuróticos e para muitas instituições, era o Édipo, as pessoas com uma confusão terrível que era a confusão entre o regulamento da instituição e a lei simbólica que não é de forma alguma a mesma coisa. Mas, para Mannoni, a referência é verdadeiramente o *Fort-Da*. Quer dizer, a simbolização primordial, o fato como ela dizia que entre um lugar e um outro uma criança pode se interrogar sobre o que ela quer, sobre a questão do desejo. E sabemos a que ponto, para uma criança psicótica e autista, se vocês pensarem em Melanie Klein, por exemplo, no caso Dick, a que ponto a questão da perda é uma questão fundamental. Porque, para as crianças autistas, elas estão lá onde elas estão, é o que Melanie Klein tem a intenção de retomar a propósito do Dick. Ele está lá onde ele está, nada lhe falta. Mas, a partir da primeira interpretação de Melanie Klein, naquele momento, de uma só vez, a babá lhe faz falta. Ele tem necessidade da babá. E eu me lembro de uma criança, Léon, a primeira vez vindo da província, ele chorou, porque ele estava triste de ter deixado a família onde ele estava, e ele chorou tanto que era, para Mannoni, uma palavra de ordem. Há uma separação que é alguma coisa que lhe falta. Alguma coisa que podia, a palavra é muito forte, podia-se pensar que ele poderia fazer o luto. O luto supõe a perda de alguma coisa.

RC: Gabriel, você vai para outra pergunta?

GC: Sim. É correto dizer método educativo segundo o trabalho realizado em Bonneuil?

CV: Eu não compreendi.

AV: Pode-se dizer a palavra método educativo? Há uma reflexão sobre educação.

CV: Complicado. Não é a mesma visada primeira. Tudo depende do que se entende por educação. É certo que há um aspecto completamente educativo, se quisermos que as crianças possam reintegrar para não serem isoladas para sempre, era a preocupação de Maud. Não serem isoladas para o resto da vida e que elas aprendam, de uma certa maneira, a viver, que elas aprendam a viver com outros, que aprendam a viver em sociedade. Se é isso a visada educativa, certamente, há uma visada educativa em Bonneuil. Digamos que a visada principal não é educar como o pai de Schreber, se vocês quiserem, educar por educar, dando apenas palavras de ordem, regras, proibições ou interdições permanentes. Ou educar para colocá-los à força na escola, onde não se vai nada aprender de qualquer maneira, porque elas não querem ir. Mas é tentar alguma coisa que seja no momento do desejo de aprender, do desejo de avançar, do desejo de questionar para essas crianças, porque elas não têm isso no início geralmente. Elas não podem mais com tudo que tentam ensinar a elas, então que...

AV: A referência era o modelo, o que Freud dizia quando se enviam as pessoas ao Polo Norte com o mapa da África. Era uma ideia, porque são crianças, não como adultos. A ideia era... a audácia de Mannoni é que se cuide das crianças admitindo que elas estão melhores, elas podem sair. Mas não lhes deram as armas para o combate da vida. Portanto, o ensino, é preciso, de alguma forma, que elas saibam ler, escrever, que elas tenham uma formação profissional, porque o trabalho na instituição, o analista, tudo isso é que leva a poder sair da instituição. Se você chega aos dezesseis anos e você não sabe ler, escrever etc., você é será um deficiente para sempre. Daí a ideia que é preciso misturar com projeto educativo, mas que é preciso poder, e... é preciso não se esquecer que Mannoni tinha prefaciado o livro de Neill, *Libres enfants de Summerhill*. Vocês conhecem esse livro, eu penso.

RC: *Libres enfants...*?

CV: *Summerhill*.

AV: É uma experiência na Inglaterra, porque nós enviamos as crianças também para a Inglaterra. E Summerhill era um lugar muito particular na Inglaterra, onde as crianças podiam, nesta escola, que era um internato, e podiam recusar por um ano seguir o curso. É preciso ler esse prefácio de Mannoni. É um livro que teve muita repercussão e uma importância considerável na França nos anos 60. Portanto, a ideia era poder suportar a recusa escolar de uma criança, porque o que era importante é que alguma coisa surgisse como “não aguento mais essa casa de loucos”, havia dito uma criança. Aliás, vemos no filme de Bonneuil “eu quero partir”, bom, Mannoni lhe disse “Muito bem, se você quiser sair de Bonneuil, é preciso se tornar campeão de leitura”.

CV: Mas é verdade que, no início, quando uma criança chega em Bonneuil, como hoje, muito frequentemente ela não quer ir para uma classe. Tem a classe e ela não quer ir, espera-se que alguma coisa se passe com ela que lhe dê vontade de ir para a classe. Então, algumas vezes, acompanhada por uma das pessoas que trabalham em Bonneuil, uma daquelas a quem ela está ligada. Mas a classe tem lugar dentro da escola de Bonneuil. E, algumas vezes, Bonneuil é uma escola, uma escola experimental, mas é uma escola. Então, tem a classe, mas elas não são forçadas a ir. Mas tenta-se acompanhá-las com a ideia que talvez não seja ruim ir à escola. Portanto, elas vão para a classe pouco a pouco. Como são pequenos grupos e que elas trabalham também algumas vezes individualmente com as crianças, consegue-se que elas se liguem novamente e algumas crianças de Bonneuil voltam para a escola de Bonneuil. Por vezes, é possível colocá-las na parte da manhã na escola.

AV: Obteve-se muito rápido um contrato com a educação nacional, tem-se professores em Bonneuil, mas é preciso dizer também que isso toma uma importância considerável por causa da evolução histórica, nos anos 50/60, e agora em 50 anos, é a mesma coisa no Brasil, o lugar do saber e da formação e a educação tornou-se considerável. Se você quiser um lugar na sociedade, é preciso ter diplomas, é preciso

ter formação etc. Há 50 anos, na França, eu dou sempre esses números, há 50 anos quando Bonneuil foi criada, 10% dos jovens de uma geração, de uma classe social tinha o ensino médio, hoje 85%.

RC: É muito!

CV: É muito!

AV: Mas é um sintoma. É verdade. Hoje, se você não sabe fazer nada, você não tem formação, você vai varrer a rua. Mas, se você quiser uma profissão, é necessária uma formação.

RC: Mas as crianças que estão na escola em Bonneuil, que frequentam a escola em Bonneuil, as classes, posteriormente, eles podem ingressar se elas têm condição, na escola (convencional) do bairro em Bonneuil, fora, digamos.

CV: Sim, certamente. E partir de Bonneuil e estar completamente depois nas escolas. Eles estariam integrados no mundo, não é? Vocês viram o filme de Seligmann? Gabriel, você estava lá naquele momento? No início do ano, nós passamos em uma reunião o primeiro filme gravado por Seligmann de Bonneuil. Vocês não viram?

RC: Eu tenho esse filme.

CV: É preciso que você o mostre a Gabriel. É um filme muito belo. Porque nele vemos um menino que retomou completamente a escola, ele retomou tão bem a escola que se fala no filme, ele fala com Maud, ele conta a Maud, ele retomou tão bem a escola que ele esteve até mesmo na Universidade. Esse jovem fez estudos e Mannoni lhe diz: "Como você se vira hoje?". Era uma criança muito louca, verdadeiramente delirante, "como você se vira hoje com todas as ideias que você tinha na cabeça?". Dentre outras ideias, ele pensava que era formidável o campo de concentração, o nazismo. Mas que simplesmente ele se enganava que não eram os judeus que deveriam ser colocados no campo de concentração, mas as mulheres. Que eram exaltadas e que era preciso colocar lá dentro. E, aliás, ele atacava as mulheres quando estavam em Bonneuil. E Mannoni lhe disse: "Como você fez com todas aquelas ideias?" Ele disse: "Ah! Isso eu compreendi em Bonneuil como era preciso fazer". Bom, então ela lhe disse: "Como? O que você compreendeu?". Ele diz: "Bem, eu compreendi que, se a gente quisesse ser aceito na sociedade, essas ideias eram preciso guardá-las para si. Não se podia falar fora. Em Bonneuil podia dizer, mas fora, não podia dizê-las. Porque é guerra, que se mate todas as mulheres que tem na terra, porque são todas putas". Risos.

E vocês sabem o que ele se tornou esse jovem? Ele se tornou fiscal de impostos.

RC: Interessante!

CV: Não sei se vocês entendem. Mas, quando você é uma mulher, se, por acaso você cair nele para uma inspeção, eu penso que você está morta. Isso deve ser terrível. Enfim, vocês veem aliás, como uma criança... isso é educativo para responder ao Gabriel. Quem for capaz de dizer “eu aprendi em Bonneuil, com minhas ideias de louco, é preciso, de preferência, que eu as guarde na minha cabeça e não que eu vá dizer a todo mundo”. É educativo!

RC: É educativo nesse sentido!

CV: Nesse sentido! Não educativo no sentido da escola comportamental como hoje. Você vê?

AV: Havia algumas crianças em Bonneuil perturbadas demais para retornar ao ensino médio. Elas estavam matriculadas no curso a distância do Estado. O Estado, na França, para os doentes, pra as pessoas que têm a tuberculose, que não podem ir à escola, tem o curso a distância. Hoje isso se dá um pouco pela internet. E as crianças de Bonneuil, um certo número estava matriculado nesses cursos, como se fossem cursos secundários.

CV: Ainda hoje! São cursos que se pode fazer até as provas para ingressar na universidade.

AV: Sim. Há crianças de Bonneuil que obtiveram diplomas etc., às vezes de maneira um pouco estranha.

CV: Ainda hoje!

AV: Bom, o trajeto, ela conta um pouco nesse livro, o trajeto dessa criança que se tornou fiscal de impostos. No início de Bonneuil, quando ele chegou, ele era completamente louco, ele criou um tipo de religião, na qual falava russo, ele reiniciava as crianças de Bonneuil, ele celebrava a missa em russo para um Deus que ele havia inventado. Em seguida, ele disse... ele quem disse “Eu não aguento mais essa casa de loucos. Eu quero trabalhar em uma oficina mecânica”.

Ele não tinha idade, hein? Porque era preciso obter uma autorização do ministério do trabalho. Ele foi trabalhar com um mecânico, era o primeiro. E, quando ele trabalhou com o mecânico, um dia ele não queria que o mecânico verificasse atrás dele, o carro que tinha consertado. O mecânico disse: “Sou eu que devolvo o carro para o cliente, sou eu que verifico”. Ele saiu de lá dizendo que “todos os patrões são idiotas, a oficina é uma merda, eu quero retomar meus estudos”. É assim que ele retomou os estudos.

RC: Gabriel?

GC: Sim.

RC: A próxima pergunta.

GC: De que maneira Bonneuil contribui para a construção do sujeito e sua evolução educacional, considerando sua subjetividade?

AV: Há essa ideia que, no fundo, não é preciso contrariar necessariamente o que o Freud já havia avançado, que é, por exemplo, o delírio. O delírio é uma tentativa de solução. Portanto, isso faz parte... porque o momento de desabamento, se olharmos Schreber, o momento de desabamento, é o momento no qual Schreber diz “os homens feito às pressas”. Naquele momento e em seguida, pouco a pouco, o delírio, pelo fato que é Deus que lhe fala no ouvido etc. Tudo isso começa uma reconstrução, dizia Freud. Bom, mas não se deve impedi-lo, ao contrário, mas é preciso tentar encontrar soluções, como, por exemplo, um certo número de pacientes que chegam a se virar com as vozes deles. Estão lá, muito bem, outros que podem delirar delicadamente, delirar muito tranquilamente para seu próprio lado, outros que encontram solução. No Brasil, tem o Bispo³, na classe artística, outros que vão encontrar solução em um trabalho etc. Não há uma solução para todos, como se pensava outrora. É preciso construir com a criança pouco a pouco a solução que ela vai encontrar para viver.

CV: Ela vai ser adaptável ao mundo exterior, veja também, como ela pode gerar isso para fazer parte assim mesmo do mundo.

AV: Porque a ruptura do laço social, essa era a tese do Lacan, é verdade, uma das características da loucura é a ruptura do laço social. E por isso que Lacan dizia que o homem livre é o louco, porque ele é livre dessa transcrição em um discurso, em um laço social etc. E é por causa disso que se construíram os asilos, porque é verdade que ele não encontra lugar em lugar nenhum. Quando não há asilos psiquiátricos, eles estão nas ruas, são os mendigos, estão nas prisões, são os dejetos do laço social, é a ruptura total. Então, é preciso ideias para encontrar uma maneira de se inscrever no laço social. Isso não passa pela fabricação de um complexo de Édipo de prótese, pela inscrição da figura do pai, do nome do pai. Não! Mas eles podem construir coisas que lhes permite ter um faz de conta, eles são vistos como os grandes paranoicos, dos quais muitos não estão nos asilos. Eles ocupam mesmo lugares frequentemente de poder.

CV: Eles podem estar no governo.

AV: Eles têm muito sucesso socialmente, tem nas sociedades analíticas, tem em todos os lugares! Kraepelin dizia que grande parte dos paranoicos não estão nos asilos, mas eles fabricam coisas... eles sabem que há um certo número de coisas dos delírios deles etc, que é preciso guardá-los melhor. Já é um passo clínico considerável, de poder guardar uma parte do delírio para si e de poder fazer de conta externamente.

³ Arthur Bispo do Rosário

RC: E fazer de conta externamente me faz pensar em Winnicott, que dizia algo assim. Isso está mesmo no projeto de Gabriel, que ele dizia às crianças algo assim, “faz de conta que você não é louco, não fala essas coisas”.

CV: É educativo.

RC: Sim. E, uma questão que Mannoni, em seu livro “Educação Impossível”, ela diz que Bonneuil é um lugar... ela diz algo mais ou menos assim, que Bonneuil é um lugar à margem do que é estabelecido. E sobre a porta de entrada, está escrito “Escola Experimental”. Eu gostaria, se vocês pudessem falar um pouco do sentido dado a “Experimental” ao trabalho realizado em Bonneuil.

CV: É sempre o caso que temos hoje, nós continuamos nesta linha “Experimental”, não quer dizer absolutamente que a gente faz experiências com as crianças. É experimental a maneira pela qual Bonneuil vai questionar justamente a pedagogia e a inclusão. Eu acredito que, hoje, se devêssemos dizer qual é o combate de Bonneuil, visto que, como Alain sublinhava, Bonneuil questiona o social. A partida de Bonneuil é... o social questiona as crianças loucas, então, pedindo efetivamente para se adaptar. Mas Bonneuil questiona também a sociedade. O modo de funcionamento de Bonneuil questiona a sociedade, aliás, nós pagamos o preço disso hoje, porque nós vemos bem as dificuldades que temos em Bonneuil hoje. Lá, agora, instantaneamente, com nossos concelhos tutelares, visto que Bonneuil é reconhecida, que Bonneuil é um lugar pago pelo estado, evidentemente que eles tentam nos controlar de uma maneira inacreditável, e então nós os questionamos enormemente. Eles não compreendem o trabalho que nós fazemos em Bonneuil, eles não compreendem que nós não empregamos o método, eles não compreendem. Então, eles nos atacam permanentemente, eles tentam todo tempo nos acuar. Poderia nos dizer uma palavra, mas, coisa idiota, como, por exemplo, como o fato que nós não podemos mais deixar as portas abertas. Se nós deixarmos as portas abertas hoje, eles nos fecham Bonneuil. Porque tem fiscalizações permanentes de segurança, enfim, completamente delirante. Mas eu acredito que aí, onde Bonneuil questiona a sociedade atual, é sobre esse ponto preciso. Então, eu penso que, no Brasil, deve ser a mesma coisa, a grande moda na França fala-se apenas disso, e o governo fala apenas sobre isso, é a inclusão.

RC: É isso mesmo. É a palavra.

CV: Sim. Inclusão é a palavra. Eu acho que é parecido no Brasil, em todos os lugares. Então, a inclusão não é preciso mais. Na França, tem uma guerra para fechar os hospitais-dia de psiquiatria. Não precisa mais deste para que as pessoas sejam incluídas. É um problema para eles de sociedade que não é suficientemente tolerante, a gente acolhe tolerante e tem-se que aceitar todos os loucos nos lugares de trabalho, nas fábricas, em todos os lugares e na escola. Portanto, o problema da inclusão, na França, tomou tal proporção no momento atual. E como eles não querem mais lugares

de cuidado, enfim, lugares de acolhimento, lugares de vida, como nós, a inclusão se tornou terrível! Veja, eu, independentemente de Bonneuil, eu continuo trabalhando, recebendo pacientes, e eu vejo muitas crianças que estão em uma infelicidade absoluta com essa história da inclusão nas escolas. Elas têm o que se chama professores de apoio escolares, que vêm com elas. As outras crianças apontam o dedo para elas, elas estão em classes especializadas para crianças com problemas, elas são incluídas, elas estão na escola, não tem mais preocupação. Mas o problema é que elas estão muito, muito infelizes na escola, porque, quando elas são muito loucas, isso se passa com muita dificuldade na escola, e que a escola, ao final de um tempo, tem mesmo o direito, nós não queremos esta criança. Nessa hora, as crianças se encontram nas famílias e deixam os pais delas completamente loucos, porque qualquer família se torna louca com uma criança assim em casa. Então, elas ficam anos completamente nas casas delas, ou então, é preciso que elas sejam incluídas. Por exemplo, na França, tem tantas prefeituras, dispositivos nos bairros, onde existem ateliês de pinturas, ateliês de dança, ateliês de tênis. Então, essas crianças devem ir uma hora nesses ateliês porque esses ateliês têm como obrigação de acolhê-las, e elas não fazem nada lá, e elas são muito infelizes porque ninguém fala com elas, que ela não tem amigos, que todo mundo debocha delas. É certamente terrível, e, portanto, Bonneuil evidentemente não é a inclusão, porque é o lugar onde se pode colocar as crianças, mas é o modo pelo qual se trabalha essa inclusão e pelo qual se tenta torná-la possível que é o nosso meio hoje de questionar o movimento psiquiátrico atual porque isso se passa no momento com frequência, mas é isso que se vê na França, tenta-se invisibilizar as loucura, não tem mais louco, portanto, não há mais necessidade de lugar de acolhimento, não tem mais louco, eles estão todos na rua.

AV: Eles são deficientes.

CV: Eles são deficientes e a loucura desapareceu. Portanto, deficiente, é preciso reeducar do ponto de vista seguramente pedagógico e não se fala mais de loucura. Então Bonneuil está aí, muito curiosamente, o lugar antilouco. Nós estamos lá mantendo essa ideia que a loucura existe e que podemos trabalhar com a loucura. Isso se dá com as pessoas do governo no momento atual.

AV: É verdade que houve uma mudança de ideologia. Nos anos 60, esperava-se da loucura uma verdade sobre o mundo. Pensava-se os grandes artistas loucos tinham uma importância etc. Hoje estamos em um mundo que se pensa que a loucura é um exatamente um déficit, é um fracasso. Eles não conseguiram ser normais, é preciso normalizar. Mas a inclusão, é preciso dizer, aliás, que, do ponto de vista da segregação, preocupava muito Mannoni, visto que nós a chamamos de Escola Experimental de Bonneuil, alguma coisa que, em 75, portanto, dezesseis anos depois da criação, teve o estatuto hospital-dia. Mas continua se chamando escola e a ideia era para que não haja segregação na família. Uma família com três crianças, havia duas que iam para a escola e uma que ia para o hospital-dia. Com o sistema

chamando Bonneuil de Escola Experimental de Bonneuil, era a ideia de que, no fundo, todos iam para a escola para que não houvesse segregação no interior da família.

CV: Mas uma inclusão que não se parece com o que se propõe hoje para as crianças, quer dizer uma inclusão sem ser trabalhada.

RC: Você disse, Catherine, sobretudo isso, a inclusão que Bonneuil não propõe, porque a maneira de inclusão como é na França é também no Brasil agora.

CV: Certamente, acredito que é em todos os lugares.

AV: A verdadeira razão é que é uma razão econômica.

CV: Isso custa menos caro.

AV: Isso custa menos caro.

CV: Que todas as crianças estejam na escola clássica é menos caro.

AV: Na França, elas são acompanhadas porque são chamados, mudaram de nome, se chamam professores de apoio escolares. Um adulto acompanha uma dessas crianças na escola normal, mas esse adulto é pago no salário mais baixo que existe na França. Ele é muito, muito mal pago. Tudo isso custa muito menos caro. A criança vai fazer pintura no ateliê municipal de pintura, ou de todo modo, esse ateliê existe, e tudo isso custa muito menos caro do que um hospital, do que uma instituição de tratamentos.

RC: E como uma criança chega, hoje, em Bonneuil?

CV: Nós temos muitos casos muito pesados. As crianças chegam em Bonneuil encaminhadas, geralmente, por consultas. Os pais foram consultar nos hospitais, ou postos, como o Alain falou para vocês, lugares assim de consulta, que tem em quase todos os lugares na França. E, lá, eles dizem: "Nossa, essa criança, ela é realmente muito doente"!

AV: É um caso muito pesado.

CV: É um caso muito grave, pesado. E eles dão aos pais o endereço de Bonneuil.

AV: É preciso saber que tem algo que mudou, na França, de muito importante. Fecharam enormemente leitos de hospitais, então, não há mais vagas.

CV: E nem hospitais.

RC: E no Brasil também.

AV: Então, chegam em Bonneuil casos muito pesados, aqueles que não conseguimos colocar no circuito da escola normal, algo assim, fazendo de conta, é uma enganação.

CV: É enganação!

AV: Mas o problema que se coloca para Bonneuil, hoje, é que Bonneuil, quando foi criada, havia uma lei que era a lei de um terço, um terço das crianças autistas, psíquicas muito pesadas, um terço das crianças ditas normais, que não eram normais, mas crianças com dificuldade escolar.

CV: Com fobia escolar ou coisas assim.

AV: Ou caracteriais, como se chamavam outrora etc. Hoje, em Bonneuil...mas na época, havia casos muito, muito pesados, psicoses delirantes. Hoje, não há mais apenas casos muito pesados de autismo etc., em Bonneuil, porque, primeiramente, o diagnóstico de autismo se tornou muito amplo e que as crianças ditas normais entre aspas, ou as crianças caracteriais, com transtornos, etc. não vêm mais na instituição. Ora, a ideia é que não haja segregação de patologias também. Então, somos pegos pela história, portanto, é preciso reinventar outras maneiras de funcionamento.

RC: Mas, tem sempre vagas em Bonneuil, se há uma demanda, se as pessoas pedem, ou vêm também crianças que não são do bairro?

CV: Sim, sim. É possível, mas, no momento atual, os conselhos tutelares nos pedem para ter uma maioria de crianças do departamento⁴ 94, eles querem mesmo que se setorize. Mas nós podemos ainda receber as crianças de outros lugares. É, aliás, o caso. Nós temos muitas que não vêm de lá. Elas vêm um pouco de todos os lugares. Mas há uma lista de espera, para muitas questões. Sobre a escritaninha, nós temos muitos dossiês de demandas.

RC: Então tem uma lista de espera.

CV: Sim, enorme!

RC: Mas, se há essa lista de espera, por que haverá uma vaga somente se uma criança deixar Bonneuil, é isso, não? Eu penso ou não? Ou não necessariamente?

CV: Sim, claro! Não podemos ter um certo número, não podemos ultrapassar as 25 crianças que estão em acompanhamento. Primeiramente, se uma criança deixa Bonneuil, a questão é que, verdadeiramente, no dia da sua entrada, nós começamos a pensar na sua saída. Bonneuil não é um lugar que se vai permanecer por muito tempo. Nós, nós não queremos que permaneçam muito tempo. Vai trabalhar de

⁴ Subdivisão do território francês.

alguma maneira para que em alguns anos evidentemente... No momento atual, eu acredito que isso gira em torno de quatro, cinco anos em Bonneuil, no máximo.

RC: Sim. É uma passagem.

CV: Sim, uma passagem. Um lugar de passagem. Não é um lugar onde nós as depositamos e a gente se livra delas. Assim como nós pedimos uma grande participação dos pais. Vocês veem, os pais não depositam as crianças e depois não se ocupam mais dela, quer dizer, a reunião dos pais permanentemente, enfim, os antigos pais, a gente trabalha com eles. Os pais são parte integrante do nosso trabalho, do nosso cuidado. Porque, se não é um lugar para toda vida, em Bonneuil e deixa para lá... Más não, não ficamos tranquilos.

RC: E também, uma pergunta, que em Bonneuil tem um cruzamento de culturas e de línguas estrangeiras, na época havia.

CV: Então, isso tinha. É um dos meus grandes desesperos hoje, porque você sabe que caiu sobre nossas costas leis em relação aos estagiários. Outrora, nós podíamos ter tantos estagiários quanto queríamos, de modo que era formidável, porque, em Bonneuil, há muitos anos era um por um. Vocês veem, havia um estagiário para cada criança. Mas agora nós temos, no máximo, o máximo de estagiários que nós podemos ter atualmente são quatro ou cinco. Nós não temos o direito de ter mais de cinco estagiários. E há problemas com a vinda de estagiários estrangeiros. Tudo é tão legalizado, tudo é tão apertado em todos que é verdade que é complicado...

AV: Isso vinha de uma boa intenção. A ideia é, se você tiver muitos estagiários, então, tem empregos que não são pagos. Seria preciso não ter estagiários porque é a ideia que, no fundo, nós exploramos pessoas que não são pagas. É verdade que isso se produz no campo da informática. Houve um escândalo na França, porque jovens estudantes que estavam em estágio criaram um programa muito importante que fez a fortuna de uma empresa, mas eles não eram pagos. No final do estágio deles, o diploma de programa de programação de informática foi depositado pela empresa e eles não ficaram com nada. Portanto, essa lei foi generosa para esse campo, mas para o nosso campo, não tem nenhum sentido.

CV: No campo da saúde é muito complicado.

RC: Quando a gente fala... Bonneuil é num sentido de saúde e de educação. Nós podemos pensar nos dois?

CV: Não. No momento atual, nós estamos sob a rubrica saúde. Nós somos hospital. Por exemplo, quando nós somos inspecionados, porque nós temos inspeções regulares em Bonneuil, é a alta autoridade de saúde que vem nos inspecionar. Nós dependemos da saúde.

RC: Uma pergunta também que eu faço é que a França e a Alemanha são duas correntes importantes na história da Psicopatologia, e Bonneuil é uma escola para crianças psicóticas e autistas. Entretanto, tem-se a preocupação de não etiquetar as crianças. Então, qual é o lugar do diagnóstico nessa perspectiva?

AV: Não há diagnóstico na instituição, de maneira que as pessoas que vivem com as crianças, ainda assim um lugar de vida. As pessoas que vivem com as crianças não conhecem a história da criança, não conhecem sua história, não conhecem seu diagnóstico. Mas, nas reuniões, pouco a pouco pode-se aprender coisas. Mas não é indispensável. Por outro lado, médicos que se ocupam das crianças e os analistas fazem os diagnósticos. Há diagnósticos no plano administrativo, é preciso dar um diagnóstico, mas hoje os diagnósticos são os do DSM. Mas não servem de nada no plano clínico. Então, não é constrangedor dar um diagnóstico. E, depois, é verdade também que os pais, as famílias, a ideologia hoje é que se quer saber o diagnóstico. Então, eles circulam muito mais facilmente. Mas não é importante lhe dar um ponto qualquer que seja, isso não é importante em Bonneuil.

CV: É isso. Quer dizer, em Bonneuil, não se fala nunca de diagnósticos, não se etiquetam as crianças, não falamos absolutamente nunca de diagnósticos. Então, por outro lado, como nós somos obrigados a preencher os dossiês evidentemente, nós somos obrigados a fazer diagnósticos. Nós somos obrigados a fazer os diagnósticos. Mas são diagnósticos que nós nem mesmo comunicamos à equipe. Para fazê-lo, a gente põe na beirada da mesa o que é do DSM. Hoje, eu vou falar para vocês, 98% com Laurence Bruyère, a nossa médica diretora. A última vez que nós fizemos para a última inspeção, nós concluímos que havia em nossos diagnósticos 98 ou 99% de crianças autistas em Bonneuil, crianças com Transtorno do Espectro Autista. Então, elas estão dentro disso e eu posso te dizer, Gabriel, você bem viu muitas crianças autistas, vocês têm também meninas como Manon, não é Gabriel? Você conhece Manon? Você conheceu a Manon, talvez, Manon que não tem nada a ver... mas Manon, por exemplo, quando ela chegou em Bonneuil, ela chegou de um hospital parisiense com o diagnóstico de autista. Manon tem 150 de coeficiente intelectual, mas com o diagnóstico de autista. Os pais vieram nos perguntando se nós poderíamos acolher Manon dizendo que ela era autista. Então, como vocês estão vendo, elas são todos autistas. Então, não se tem mais problemas de diagnóstico hoje. Mas isso não tem nenhuma importância para nós, para trabalhar quando falamos dos pacientes, quando nós falamos entre nós, nunca nós vamos falar de etiquetas. E os pais que, como disse Alain, fazem uma grande demanda de etiquetagem, em geral, ele já tem a etiqueta quando eles levam as crianças para nós, então, eles não nos perguntam mais nada. Então, a etiqueta colocada pelo médico e algumas vezes pela professora da escola, pelas pessoas... os pais chegam dizendo “a minha sogra disse que ela é autista”, e nós dizemos “ok, ok”.

RC: Porque, em geral, as pessoas têm necessidade de diagnóstico, na escola etc. As professoras.

CV: Todas autistas! Todas autistas!

AV: Hoje, não ontem. Hoje, é um traço de época.

RC: E no projeto do Gabriel também, porque ele tinha mencionado, ele foi nas novas conferências do Freud, e nós fomos até lá onde Freud afirma assim: “Um só tema, entretanto, me deterá um instante, não que ele me seja muito familiar, nem que eu mesmo o tenha muito trabalhado: Muito ao contrário, eu apenas me preocupei com ele até aqui, mas, de todos os temas estudados pela psicanálise, é o que nos parece ter a maior importância, visto as magníficas perspectivas que ele oferece para o futuro. Eu quero falar da aplicação da psicanálise na pedagogia, na educação da geração a vir”. Considerando a Psicanálise como base de Bonneuil, visto que sua proposta educativa se diferencia dos moldes convencionais de educação, quais são as contribuições da Psicanálise à Educação?

AV: Isso é muito complicado, houve muitos projetos. Na França, houve um movimento que começou com o Celestin Freinet, que era um momento muito importante, mas que era no fundo... é sempre a mesma coisa quando se generaliza. Freinet utilizava o ambiente porque ele estava no campo, ele tem pouco esses elementos da educação. O problema é, quando se está na cidade e na periferia, quando se aplica o método Freinet, fabrica-se uma adaptação na condição de vida da periferia. Isso não tem nenhum sentido. Mas o que serviu de referência para Bonneuil, um pouco, é o livro de um vigário italiano que havia escrito um livro que se chamava *Les enfants de Barbiana*. Não sei se vocês ouviram falar disso, era um vigário italiano do sul da Itália. As pessoas eram muito pobres, as crianças não iam para a escola e ele pôs a criar um tipo de escola onde as crianças, na mesma classe, cediam umas as outras. Não se avançava, não mudava de lição enquanto todas as crianças não tivessem... Eu vi alguma coisa com o mesmo espírito no Rio de Janeiro, na favela da Rocinha, lá eu encontrei um casal extraordinário. Ela tinha sido doméstica e ele também, eles criaram um tipo de escola.

CV: Ela morreu, infelizmente.

AV: Eles criaram um tipo de escola, onde eles tinham, aliás, o marido era pedreiro, então ele fabricou uma escola na favela e tinha na parede o nome das crianças que tinham entrado para a universidade. Era um pouco os mesmos princípios. Então, a educação não tem novidade como método educativo em Bonneuil. A educação ou o ensino em Bonneuil é, antes, como um combate militante para fazer mentir pelo fato que essas crianças não podem ter a escolaridade. Mostrar, estava antes, tomado na ideia um combate militante político, e eu me lembro, eu dei aula de Matemática, quando eu cheguei em Bonneuil, aula de Francês. A gente utilizava muitos belos livros. Houve debates em Bonneuil sobre o método de alfabetização, o método global para aprender a ler, para dizer que o método global funciona melhor com os psicóticos. Isso não tem muito interesse, mas tem métodos que são utilizados que têm lugar na

educação nacional e que utilizam os professores destacados pela educação nacional em Bonneuil. Mas a ideia é, de preferência, que a escolaridade se torne como um tipo de combate contra a segregação, contra a rejeição, visto que estamos em um mundo em que não há contribuição verdadeira. Eu não estou convencido de que a psicanálise é muito, muito trazida sobre o plano da educação. Sobre o plano da Educação, sim, sobre o plano do ensino, não.

RC: Então, há uma diferença aí no que concerne à educação e ao ensino.

AV: A educação teve muito debate na França, acusaram a Psicanálise e, em particular, a Françoise Dolto de ter fabricado as crianças-rei. Mas é um falso processo porque é um efeito da época. Desde o instante em que há a contracepção, desde o instante etc., as crianças se tornam uma coisa muito preciosa. Outrora, elas chegavam, as crianças não eram todas desejadas, nós temos os vestígios disso nos trabalhos de Lacan do início, nos quais Lacan, mas não somente ele, se interrogava sobre a tendência ao suicídio que tinham as crianças não desejadas, por exemplo. É uma questão hoje que não existe mais, porque as crianças hoje são programadas, queridas, queridas não quer dizer desejadas. Mas isso faz parte! Então, a questão da criança-rei tornou-se também do capitalismo e não da Psicanálise. Quando o capitalismo descobriu que a criança era um mercado, começou-se, eu me lembro porque estou velho, quando eu fazia as compras de mercado com meus filhos, foi lá que começou. Vocês têm a criança dentro do carrinho de mercado sendo empurrada para fazer as compras e, na altura da criança, diante das batatas, havia discos para crianças, havia brinquedos, as crianças que passavam falavam: "EU QUERO ISSO"!

CV: Balas.

AV: A criança se tornou um mercado. Eu pertencia a uma família da classe média, mas eu tinha, meu irmão também, como brinquedo, eu tinha uma caixa dentro do armário. Você entra hoje no quarto de qualquer criança da classe média, o quarto é uma loja de brinquedos. As crianças têm tantos brinquedos!

CV: No quarto das crianças, elas não podem entrar de tanto brinquedo.

AV: É isso. Acusar a Psicanálise e Dolto por isso, não! O que a Dolto indicava é a importância de estar atento à fala das crianças, a seu desejo. É preciso situar isso na época. Nos anos 40, 50, não se escutavam as crianças, mas havia um lado bom, não se ocupavam o tempo inteiro das crianças, isso era bom. Eu, eu sei para a minha geração o que os pais pediam às crianças. Eles pediam que as crianças se comportassem bem na mesa, que se calassem quando os adultos falavam, que tivessem boas notas na escola, que estudassem corretamente, que não tivessem problema, que elas ajudassem um pouco a tirar a mesa, coisas assim. É verdade que os pais podiam ser violentos, e também a educação era violenta, mas é verdade que se deixava muito tempo para a criança, com as quais os pais não se ocupavam muito.

Era um tempo muito criativo, não era preciso todo o tempo ocupar a criança. As crianças de hoje, elas têm... Catherine pode testemunhar isto. Quando recebemos uma criança para marcar uma consulta de Psicanálise, elas têm tanto compromisso quanto os ministros. Elas têm a escola, elas têm o esporte, elas têm a música.

CV: O teatro, a língua estrangeira...

AV: Elas têm o teatro etc. E quando elas não têm isso, elas estão na frente da televisão ou diante das telas. Elas não têm mais tempo de se entediar, elas não têm mais tempo de ter tempo do qual não se ocupa. Então, este tempo é muito preciso.

CV: Elas não têm mais tempo de inventar, estão vendo? A criatividade da qual fala Winnicott é um problema dos dias atuais.

AV: É importante que não se ocupe todo um tempo, que as deixem se entediar, que as deixem inventar as coisas sem olhar o que elas fazem todo o tempo. Além disso, a criança se tornou uma coisa tão preciosa... Eu, quando eu era pequeno, eu ia sozinho para a escola, eu conhecia o caminho, eu sabia que era preciso parar no semáforo... Hoje, as crianças, os pais têm tanto medo de que a criança seja violada, atacada etc., que, por isso, elas são sempre acompanhadas. Não há tempo para mais nada, exceto, talvez, para a recreação da escola.

CV: O recreio.

RC: Eu também ia sozinho para a escola. Mesmo o Gabriel, eu sei, mesmo se ele é muito jovem, ele ia sozinho para a escola. Mas, hoje, geralmente, não. Vocês disseram uma coisa, que não há tempo para se entediar, é como se os pais também não pudessem deixar a criança se entediar.

CV: E, quando você pergunta a uma criança: “quando é que você tem tempo para brincar”? Eu vejo como... mas, realmente, no meu consultório, eu tenho muitos pequenos brinquedos e eu os exponho. No final da sessão, quando eu digo: “a sessão terminou”. Elas dizem: “Não! Não! Eu quero continuar brincando, eu quero continuar brincando!” E eu digo: “mas essa brincadeira você pode fazer, talvez, em casa”, “mas não! Em casa eu não tenho tempo”. Elas descrevem uma agenda de compromissos alucinante. Para falar novamente do sistema capitalista do lugar das crianças, basta ligar a televisão e ver as publicidades hoje. Desde que você queira vender alguma coisa hoje, você coloca uma criança, e funciona! Através da criança, todo mundo se precipita. As pessoas compreenderam que a criança podia servir a fazer dinheiro. Faz-se dinheiro com as crianças hoje, como com tudo.

RC: É verdade. Eu gostaria de voltar em uma coisa que Alain Vanier tinha falado no início, que, no momento da antipsiquiatria, de todo esse movimento dos anos 60,

Mannoni retém a atitude e não a teoria. Muito importante isso! E, então, você falou também da terapia negativa. É possível falar um pouco da terapia negativa?

AV: É nada! Mesmo se for psicanalista, por outro lado, quando estamos em Bonneuil, nós vivemos com as crianças, não fazemos terapia, não fazemos interpretação, então isso é tudo. Quer dizer, o que ela questionava, é o que o próprio Freud dizia para a psicanálise, atenção ao furor... É preciso ter atenção...ao paciente, à vontade de curar. Bem, e Bonneuil é um lugar de vida, porque a psicose é a ideia, no fundo, que vem de Freud. A psicose é um movimento, ele mesmo, que visa encontrar uma solução. Portanto, é preciso acompanhar as crianças na direção das soluções que elas estão criando. Não fabricamos soluções. No início de Bonneuil, quando a gente se sentava com as crianças, no momento da conversa, ou no momento da refeição, a gente falava de coisas e outras, a gente não fazia interpretação, a gente não fazia terapia.

RC: Gabriel, tem outras perguntas?

AV: Em outros termos, é a vida cotidiana que é terapêutica.

RC: E nós gostaríamos de saber um pouco, se você puder dizer, como Bonneuil é organizada hoje? Como acontecem as coisas.

CV: No fundo, nós sabemos que é parecido. É verdade que é preciso uma equipe... hoje, eu penso muito sólida, e muito militante, exatamente como no início, para não se deixar desencorajar pelo administrativo. É preciso dizer a vocês que há possibilidade de criar coisas novas, há possibilidade de subvenção, há possibilidade de vida, sem se fazer completamente sufocar por tudo que nos pedem hoje.

AV: O problema é o que Foucault tinha antecipado, o que ele chama a biopolítica, quer dizer, o desenvolvimento de medidas de higiene, de cuidados, de tratamentos. Quando Bonneuil foi criada, durante dezesseis anos funcionou assim, eram os pais que davam um pouco de dinheiro, eram os benevolentes também que às vezes davam um pouco de dinheiro, era Lacan que dava dinheiro.

RC: E por que Lacan dava também dinheiro?

AV: Para apoiar Mannoni.

CV: Porque Bonneuil lhe interessava.

AV: Sim, Bonneuil lhe interessava, porque lhe parecia um lugar importante. E, depois, em seguida, quando Bonneuil entrou na categoria hospital-dia, era uma categoria administrativa que permitia ter o financiamento do governo do Estado, do Seguro Social. Hospital-dia tinha muitos poucos regulamentos nesta categoria, nesta classe. Então, era muito bom. E, depois, pouco a pouco, como para tudo, há cada vez mais regulamentos nesta categoria. Bonneuil deve jogar com o fato de que os regulamentos

chegam cada vez mais. Estamos no mundo da precaução, é preciso ter cuidado com isso, não é preciso ter cuidado com aquilo. Houve uma inspeção, “onde é que vocês colocam a chave da farmácia, onde estão os medicamentos? Ah esta janela abre, mas ela está no primeiro andar, a criança poderia cair”. Ah, é uma loucura!

CV: Para dar a vocês uma ideia idiota, nós passamos não sei quantas reuniões para conseguir convencê-los a ficarmos em Bonneuil. Porque eles queriam construir um hospital para nós. Vocês sabem, de concreto, belos blocos, para colocar as crianças, e lá estaria tudo seguro, estaríamos tranquilos. Vocês não imaginam a batalha que foi preciso travar para permanecer nesse lugar, que, para eles, não era um lugar de hospital, não era bom.

RC: É isso que eu gostaria de te perguntar também. Catherine, como vocês sobrevivem a tudo isso? Você compreende, como manter Bonneuil ainda de pé?

CV: Um dia de cada vez.

AV: A administração queria fechar Bonneuil. Ela queria fechar Bonneuil, porque, hoje, há um grande movimento de pais de crianças autistas para ... Bem, eles sustentaram o método ABA, mas o método ABA, agora, viu-se que ele é muito perigoso, que ele não funcionava, há muitos estudos que mostram que era catastrófico, vejam bem. Mas há um movimento muito hostil com a psicanálise, entre os pais das crianças autistas, porque é verdade, a gente encontra isso na Mannoni no início, a gente encontra isso em todos os trabalhos, Margaret Mahler etc. Era a culpa dos pais, entre aspas. Mas Mannoni muito rapidamente criticou isso, ela disse muito rapidamente que, no fundo, não. Ela dizia que devia ter certamente uma razão orgânica e que a culpa dos pais não é assim tão simples, é preciso saber. E os pais de Bonneuil sempre foram...disseram que sempre foram bem tratados por Mannoni, que nunca tiveram problemas. Mannoni diz: “a loucura de uma criança ou a psicose de uma criança fabrica os pais”. Você tem uma criança psicótica na sua família, isso abala absolutamente toda uma relação familiar, e isso cria pais completamente... Portanto, há esse movimento contra a psicanálise, esse movimento também para dizer que o autismo não é uma doença mental, não é uma psicose, não é uma loucura etc. Tudo isso faz com o que... eles têm muita influência, há o *lobby* etc. sobre o governo, mas eles queriam fechar Bonneuil. Bonneuil, como é conhecido mundialmente, eles não ousam. Então, nós estamos, nesse momento, um pouco complicado. Nós tentamos sobreviver, nós veremos se... Mannoni sempre disse, esse é um ponto muito importante também concernente à instituição estourada, quando as instituições existem, tem-se a impressão de que elas estão aí para a eternidade. Elas fecham, hein?! Fecham-se hospitais. Mas, na ideia da estrutura mental do hospital e dos cuidadores, tem-se na ideia de que eles estão lá para a eternidade. E, aliás, é isso que, para Mannoni, criava, cronicizava as crianças, os pacientes. Porque, de uma certa maneira, sobretudo outrora, quando havia muitas vagas nos hospitais, de um certo modo, os cuidadores não davam alta para as crianças ou os adultos, por duas

razões, não por causa do laço de transferência, eles não tinham vontade que as crianças partissem. Mas também porque as crianças eram a garantia das funções deles, dos salários dos cuidadores. Então, a instituição estourada é também para desatar isso e, em particular, Mannoni, todo o tempo em que eu trabalhei em Bonneuil, sempre falou da possibilidade de fechar Bonneuil. Ela sempre disse: “Se isso não se torna mais possível, se não tem mais os meios de trabalhar como nós queremos, fechamos”. Então, a confrontação de Bonneuil com sua finitude, com sua possibilidade de fim, sempre esteve presente.

CV: Ela está presente ainda hoje. Hoje, a gente luta dia a dia. Até esse instante, isso se sustenta. Mas essas ideias de início, esses princípios sobre os quais Bonneuil foi fundada, não podem verdadeiramente mais serem colocados em ação no trabalho que nós podemos fazer, nós fecharemos. Infelizmente, é verdade, muitos hospitais fecham hoje. Respeita-se o máximo dos que eles pedem sempre continuando a fazer as coisas a nosso modo e mantendo vivos os princípios do início.

RC: Então, ela já previa, previa no sentido, se em algum momento não se possa manter dessa maneira.

AV: Mas isso ela dizia não porque era difícil, ela dizia por princípio. É preciso manter o que nós instituímos. Se não for mais possível, a gente para.

CV: Não se deve sempre pensar as coisas como sendo imortais.

AV: Não é apenas isso, mas é verdadeiramente se as coisas não estão nas condições... É preciso deixar pra lá alguma coisa. Não é necessário lutar com alguma coisa que não tem sentido, que não tem mais sentido.

RC: Isso me faz pensar, porque eu li uma entrevista que ela tinha dado, que ela tinha dado a alguém, e a pessoa perguntava justamente pela casa de campo na Normandia que estava fechada. Ela disse que, para ela, ela queria muito esta casa, mas que não havia mais pessoas que queriam ir para lá.

AV: É verdade.

RC: Então, ela fez uma doação etc. Ela disse, “se não há mais estagiários, se não há mais pessoas que trabalham que queiram ir para lá...”

CV: Se não é possível, não é possível.

AV: Campneuseville, eu fui lá algumas vezes, no momento em que se tinha essa casa, porque havia na época em que eu trabalhava em Bonneuil. Eu fui lá algumas vezes. Era formidável! Passaram-se coisas formidáveis em Campneuseville. Mas se não podemos mais, bom, é necessário deixar.

RC: Mas é interessante porque, com todas as dificuldades, digamos, Bonneuil se mantenha ainda de pé.

CV: Sim, até o momento.

AV: Mas a ideia de que há uma finitude é também alguma coisa que a análise deve nos ensinar. Quer dizer que todo mundo, estamos todos de acordo, há a morte. No fundo de cada um, Lacan havia sublinhado, cada um pensa... É para os outros. Uma análise é, entretanto, se confrontar com a ideia que se deve integrar que se é mortal, pode-se morrer e, se formos bem simples, é a mesma ideia para Bonneuil.

RC: Gabriel, tem outras questões?

GC: Eu tenho uma dúvida, é uma coisa minha, particular. Uma dúvida muito particular. Eu gostaria de saber sobre o movimento de 68, se o movimento contribuiu, de alguma maneira, não sei... Eu gostaria de saber, porque, no Brasil, nós escutamos muito do movimento de 68 e toda a revolução no mundo, na França sobretudo, o movimento intelectual, se o movimento de 68 teve alguma contribuição para a criação de Bonneuil.

AV: Sim. Bonneuil foi criada um ano depois e as pessoas que foram trabalhar em Bonneuil, eu mesmo, eu era estudante na época, eu estava muito implicado em maio de 68. Eu não era, de forma alguma, um líder. Mas eu participei de muitas manifestações, eu me engajei muito nisso. Quando 68 começou a declinar, que o mundo continuou a girar, Bonneuil, para mim, era uma solução para prosseguir, de certa maneira, um combate que era aquele de uma loucura. Isso fazia parte das questões que foram levadas em maio de 68. A questão da segregação, em Bonneuil, foi completamente importante, sem dúvida.

RC: E porque foi justamente um ano depois. Eu penso que, no início, mesmo as reuniões de Bonneuil, eram na Escola do Lacan?

AV: Não só no início, sempre! Até o fim. Porque Lacan dissolve a Escola, as reuniões se mantinham na Escola Freudiana de Paris. E a Mannoni havia declarado essas reuniões como um seminário. E os seminários de Mannoni eram fechados, ninguém podia vir. E eram de Mannoni e Le Fort. E todo o tempo em que eu estava em Bonneuil eu ia para lá. Depois, eu recebi as crianças no meu consultório. Claro, isso faz muito tempo. Mas, porque você lembrou, mas as reuniões, em toda a duração da Escola Freudiana, se mantinham na Escola Freudiana de Paris.

CV: E, depois, quando Mannoni fundou a escola dela, as reuniões foram no Espace⁵.

⁵ Espace analytique de Paris.

AV: Lacan apoiou muito o Bonneuil.

RC: Ele apoiou muito Bonneuil?

CV: Sim, sim.

AV: Sim. Ele deu dinheiro. A gente vê no filme, ele sempre apoiou Mannoni, até que houve um desentendimento, mas muito mais tardia, quando Lacan havia anunciado, no momento da criação da sessão clínica, que ele ia retomar a apresentação dos pacientes, e Mannoni se opunha muito, muito a isso.

RC: Essa apresentação dos pacientes é no Hospital Sainte-Anne?

AV: Sim, que Lacan fazia no serviço de Daumézon. E, nesse momento, Mannoni gritou. Lacan disse que ele a convidava para vir ver, que ele estava de acordo que essa apresentação de pacientes o colocava, ele, muito desconfortável, mas que era muito importante para a clínica, para a pesquisa. Lacan apoiou muito, muito Bonneuil, Mannoni etc. As crianças do início de Bonneuil, que estavam em Bonneuil, muitas eram filhos de analisantes de Lacan. Os pais que mantinham.

RC: Foi depois desta oposição que vai ter o *Centre de formation et de recherches psychanalytiques (CFRP)*⁶?

AV: CFRP.

CV: Depois da dissolução.

AV: É preciso dizer que, nos anos 50, 60, quase todos os serviços de psiquiatria eram primeiro em Psicanálise, simplesmente. O problema era o lugar dado à Psicanálise no serviço. A prática era sempre a mesma, velha boa prática psiquiátrica? Mas falava-se dos casos nas reuniões com ferramentas, os conceitos da Psicanálise. Ou, ao contrário, a presença da Psicanálise na instituição mudava a estrutura da instituição? Então, no fundo, a pergunta. Havia movimentos mais ou menos extremos, havia maneiras de pensar isso. Bonneuil foi certamente o lugar mais extremo e o mais radical.

RC: O mais extremo, então?

AV: O mais radical. Porque a psicoterapia institucional, evidentemente, não era parecida quando era em lugares privados e quando ela era investida em lugares públicos. Havia, por exemplo, psicoterapia institucional analítica na *Maison Blanche* com as crianças, no serviço do Dr. Racine. Era muito interessante, mas,

⁶ Centro de Formação e de Pesquisas Psicanalíticas (CFRP).

evidentemente, não era parecido, isso existia há vinte, quinze anos. Dez anos antes de Bonneuil.

RC: Hoje, como Bonneuil, tem outros lugares assim, em Paris, na França? Talvez não.

AV: Há lugares que se inspiram na Psicanálise, que se apoiam na Psicanálise, a *Fondaction Vallée, Montreuil*. Mas o problema é que há cada vez menos lugares na França. Se você tem uma criança autista ou psicótica, para encontrar um lugar para cuidar dela, para o tratamento dela, isso se torna muito difícil.

CV: Todos os lugares fecharam. Fecham uns após o outros. O Estado fecha.

AV: O Estado faz muita economia em cima da psiquiatria em geral, crianças e adultos. Mas é um setor da saúde. Vocês sabem, na França, a *Sécurité Sociale*, a saúde mais ou menos gratuita, que é o objeto da *Sécurité Sociale*, e para fazer economias, fizeram muita economia em cima da psiquiatria, porque hoje, nos anos 70, 80, mesmo 60, isso é também o ambiente de maio 68, se fizessem economia em cima da psiquiatria, havia manifestações nas ruas, mobilizações etc. Hoje, não se importam, ninguém está nem aí. Isso não interessa a ninguém.

RC: Então, fazem a economia em cima da psiquiatria.

AV: De fato, a pandemia revelou que fizeram economia em cima de toda a medicina, mas mais ainda em cima da psiquiatria. A gente vê, a França em 2000, a França tinha... os estudos mostravam que o melhor sistema de saúde pela qualidade e pelo custo era a França, número um no mundo. Somos o décimo. O governo de direita, pouco a pouco, fez economias, economias.

RC: Há alguma coisa que vocês gostariam de acrescentar às nossas questões? Ou alguma coisa que concerne à educação, a Bonneuil?

AV: Bom, nós vamos tentar ver alguns textos para enviar para vocês.

RC: Eu agradeço infinitamente. Nós agradecemos infinitamente a vocês, os textos.

AV: Bom, vocês sabem que eu escrevi um artigo que se chama *Psicanálise e antipsiquiatria*. Vocês têm esses artigos, eu acho.

RC: Sim... sim...

AV: Psiquiatria e Psicanálise, Psiquiatria e antipsiquiatria. Porque eu vou enviar a gravação para vocês. Vou enviar por *WeTransfer*. Eu tenho o *e-mail* do Ronaldo, mas não tenho o do Gabriel.

CV: Ronaldo envia para o Gabriel.

AV: É melhor que eu envie direto para o Gabriel também.

RC: Eu envio para vocês o *e-mail* do Gabriel.

AV: Assim, eu envio para os dois.

RC: Está ótimo! Nós gostaríamos de saber também se, com essa entrevista, claro, ela vai ser escrita, muito do que nós falamos, na dissertação de mestrado do Gabriel. Mas, se nós poderíamos fazer uma publicação da entrevista, de parte da entrevista, e nós enviaríamos antes para vocês, para lerem.

AV: Sim, sim. Se nós pudermos reler, está ótimo. Sem problema.

RC: O que vocês pensarem que seja bom para colocar. Para publicar aqui, no Brasil.

CV: De acordo!

AV: Completamente. Nós acrescentaremos.

RC: Eu não sei, mas também a revista do Espace⁷ talvez tenha também artigos sobre Bonneuil. Eu até enviei um *e-mail* para a secretaria, porque eu não tenho acesso a *Figures de la Psychanalyse*.

CV: Sobre Bonneuil, não...

AV: Os artigos que eu fiz sobre Bonneuil, sobretudo eu que escrevi, eles estão em revistas um pouco espalhadas. Nos Estados Unidos... eu posso enviar para vocês.

RC: Se você puder nos enviar. Eu agradeço infinitamente a vocês, uma vez mais, tudo isso, sobretudo por causa da pesquisa do Gabriel. Na Universidade Federal de Juiz de Fora, é a primeira pesquisa sobre esse tema.

AV: Ah! Muito bem.

GC: Eu também. Eu agradeço a vocês, a contribuição de vocês que é muito, muito grande. No Brasil mesmo. Porque aqui, nós começamos a fazer as pesquisas sobre a Educação assim, e é muito, muito importante. Nós dizemos que nós caminhamos com a Psicanálise e com a Educação aqui. Começa agora.

RC: Eu desejo a vocês um ótimo final de semana!

CV: Para vocês também!

⁷ Espace analytique de Paris.

AV: Para vocês também!

GC: Um ótimo final de semana! Obrigado!

RC: Até muito breve!

CG: Até breve!

CV: Até breve!

AV: Até breve!