



PSICANÁLISE

Maria Elisabeth Cimenti

organizadora

Comunidade e cultura

Blucher



COMUNIDADE E CULTURA

Organizadora

Maria Elisabeth Cimenti

Comunidade e cultura

© 2024 Maria Elisabeth Cimenti, Carlos Tewel, Diana Zac, Isabel Inés Mansione e
María Cristina Fulco (comissão organizadora)
Editora Edgard Blücher Ltda.

SÉRIE FEPAL: PSICANÁLISE LATINO-AMERICANA
COORDENADORA CIENTÍFICA MARINA MASSI

Publisher Edgard Blücher
Editor Eduardo Blücher
Coordenação editorial Rafael Fulanetti
Coordenação de produção Andressa Lira
Produção editorial Quirino Edições
Diagramação Joyce Gama Rosa
Colaboração Leo Mangiavacchi (designer – Fepal)
Capa Laércio Flenic
Arte da capa iStockphotos

Blucher

Rua Pedroso Alvarenga, 1245, 4º andar
04531-934 – São Paulo – SP – Brasil
Tel.: 55 11 3078-5366
contato@blucher.com.br
www.blucher.com.br

Segundo o Novo Acordo Ortográfico,
conforme 6. ed. do *Vocabulário Ortográfico*
da Língua Portuguesa, Academia Brasileira
de Letras, julho de 2021.

É proibida a reprodução total ou parcial
por quaisquer meios sem autorização
escrita da editora.

Todos os direitos reservados pela
Editora Edgard Blücher Ltda.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Angélica Ilacqua CRB-8/7057

Comunidade e cultura / coordenadora da
comissão organizadora : Maria Elisabeth
Cimenti. - São Paulo : Blucher, 2024.
264 p. (Série Fepal / coordenadora Marina Massi)

Bibliografia
ISBN 978-85-212-2284-2

1. Psicanálise I. Cimenti, Maria Elisabeth II.
Série

24-3826

CDD 150.195

Índice para catálogo sistemático:
1. Psicanálise

Conteúdo

Abertura

1. Ruptura do vínculo social,
transferência de responsabilidades 13
Maren Ulriksen de Viñar

Comentário por María Cristina Fulco 36
2. O enigma do trauma extremo: notas sobre trauma e
exclusão. Seu impacto na subjetividade 39
Marcelo N. Viñar

Comentário por Fernando Orduz 53

Parte I A clínica analítica ampliada

3. Gritos do silêncio: a escuta analítica ampliada no trabalho social 61
Josênia Heck Munhoz, Ivani Teresinha Bressan, Andréa de Andrade Etzberger, Carolina Silveira Campos, Celia Stadnik, Heloísa Cunha Tonetto, Leonor d'Avila Brandão, Luciana Aranha Secco, Luísa Rizzo, Maria Elisabeth Cimenti e Natalia Soncini
4. Abordagem das patologias graves na infância 75
Carlos Tewel
5. Projeto Travessia: estratégias inventivas e responsabilidade social 83
Maria Teresa Naylor Rocha, Sonia Verjovsky de Almeida e André Luiz Alexandre do Vale
6. Bion visita o SUS: uma experiência em grupos na pandemia 99
Dionela Pinto Toniolo
7. Enigmas da psicoterapia: os limites da escuta e da representação 119
Maria Elisabeth Cimenti, Luciane de Almeida Pujol, Ana Lúcia Guaragna, Júlia Bugin, Bianca Sanchotene, Franciny Lis Kohlrausch Port e Lívia Koltermann

Parte II A psicanálise no hospital

8. Hospital Maciel: analistas na Comunidade Universitária 129
María Cristina Fulco

9. Comitê de Bioética da Sociedade Argentina de
Terapia Intensiva: Programa de Apoio Emocional
durante a pandemia para membros parceiros do SATI 143
María Haydée Canteli, Mónica Capalbo e Mariana L. Pedace

Parte III A psicanálise na escola

10. Jogaram um menino negro na lata de lixo:
roda de conversa entre educadores e psicanalistas 165
*Alice Becker Lewkowicz, Flavia Friedman Maltz,
Andrea de Andrade Etzberger, Carlos Augusto Ferrari Filho,
Carmem Keidann, Denise Vivian Lahude, Dionela Pinto Toniolo,
Joyce Goldstein, Magaly Wainstein, Rosangela Costa e
Suzana Deppermann Fortes*

11. Projecto Educreando@Binacional:
mecanismos de gestão e intervenção em
diferentes cenários educativos 179
Diana Zac, Santiago Carballo e Marta Viola

12. Projeto Educreando@Binacional:
a manifestação da raiva nos contextos escolares atuais 197
Isabel Inés Mansione, Diana Zac e Santiago Carballo

Parte IV Outros temas, novas reflexões

13. O analista na comunidade – A comunidade de analistas 213
Cecilia Lauriña

14. Povos originários ou origem dos povos?
Uma visão psicanalítica 229
Natalia Mudarra

15. Abrindo fronteiras 241
María Pía Costa Santolalla

- 16. Realidade, verdade e ficção nos relacionamentos atuais** 249
Gabriela Salazar Canelos
- 17. Entre as grades e o divã:
coordenadas para uma possível saída** 257
Liliana Amarilla

1. Ruptura do vínculo social, transferência de responsabilidades

Maren Ulriksen de Viñar

Nos últimos anos após a ditadura, junto com a ascensão da globalização e do neoliberalismo em nossos países, no sul da América Latina, tem se confirmado de forma preocupante o aprofundamento e cronificação da exclusão e da desigualdade em amplos setores da população. Isso implica uma violência ligada à restrição, ao desaparecimento do “direito a ter direitos” (Arendt, 2006). A marginalização aumenta e se consolidam áreas de subcultura marginal que gera sua autorreprodução. A correlação de ambos, os processos de empobrecimento e os de segmentação e exclusão social, não é simples nem muito menos direta (Katzman, 1999). As instituições outrora “democráticas” do Estado restringem o investimento em políticas sociais, ampliando a faixa de empobrecimento para as camadas médias da população.

Analisaremos algumas situações de profundo mal-estar social e pessoal daqueles trabalhadores que exercem funções em instituições públicas de saúde e educação, sendo eles os que recebem diretamente em seu corpo e em seu psiquismo a violência da ruptura de vínculos sociais a que esses processos de empobrecimento e marginalização conduzem.

Chegar como psicanalista para trabalhar com esses setores da população, numa escola pública, ou numa policlínica de bairro, nos obriga a criar novos instrumentos para tentar compreender os

sintomas de um sofrimento complexo e enigmático, ligado não apenas à falta de renda, mas também à incapacidade de desenvolver e utilizar todo o potencial das capacidades humanas. Este trabalho nos leva a redescobrir o papel central da pessoa humana, enquanto sujeito ativo, em qualquer proposta de desenvolvimento, postulado que implica um desafio humanitário enraizado na incontornável restituição tanto da democracia quanto dos princípios de universalidade dos direitos (Martín, 2000).

As profundas mudanças desta época minaram o desenvolvimento das políticas sociais, deteriorando o sistema público universal de educação, proteção social e saúde pública.

Conseqüentemente, instala-se um processo de aculturação, de destruição da família numerosa, que, unido à perda dos suportes sociais comunitários tradicionais, implica uma ruptura social e cultural com o meio, e entre uma geração e outra; aumenta a vulnerabilidade do adulto responsável, principalmente da mãe (Aguirre, 1992).

As condições de desenvolvimento psicossocial e de subjetivação das crianças são distorcidas por falhas no ambiente próximo, as dificuldades se instalam precocemente, antes do ingresso à escola. Os problemas na adaptação das crianças às exigências escolares ultrapassam a precária capacidade da instituição pública para cumprir os seus objetivos de integração social, de formação e educação.

O conjunto do sistema de saúde também está em crise, revelando tanto o aumento da demanda no setor público quanto a deterioração do serviço, a má gestão, a corrupção e o empobrecimento salarial de funcionários e usuários.

Trabalhar na área da saúde e educação sempre nos coloca muito próximos das pessoas de quem nos ocupamos. Além da competência técnica, a própria pessoa é o instrumento fundamental de seu trabalho. O estilo e a qualidade humana da personalidade anterior, marcados pela formação profissional, organizam a capacidade de

estabelecer vínculos próximos, calorosos, seguros e solidários com o público, mantendo uma postura ética, garantia de um apoio eficaz e de uma proximidade não intrusiva. A posição e o ato profissional são legitimados por sua relação com a lei e a instituição.

Esses funcionários, atores diretos que carregam a responsabilidade pelo cuidado e educação da população mais pobre e desamparada, encontram-se em uma situação de grande frustração e, portanto, vulnerabilidade, dada a impossibilidade psicológica e material de cumprir os objetivos de seu trabalho, em que em geral se investiu muito.

A escuta particular do sofrimento humano, e seus movimentos de transferência-contratransferência, permitem ao psicanalista se incluir no trabalho de campo com esses atores diretos, e observar e utilizar seus próprios movimentos psíquicos e os do grupo para pensar e buscar (criar), a partir da situação de campo, outros instrumentos conceituais que poderão ser postos à prova.

Abordaremos rapidamente duas questões:

Como pensar a relação entre profissionais e funcionários com aqueles que pedem acesso a certos direitos básicos, como o direito à saúde e à educação?

O mal-estar e o sofrimento dos professores da Escola Pública, vinculados ao fracasso, apesar das reformas em curso, da sua função educativa e formativa, e a constatação de sofrimento afetivo e cognitivo em crianças que vivem a reprodução social e transgeracional da desigualdade e da exclusão, num bairro pobre e marginal de Montevideú.

O direito à educação e à saúde se enquadra no compromisso com a construção de uma sociedade democrática. Ficará apenas apresentada a questão sobre quais são os projetos e as estruturas educativas e de formação que pressupõem o desenvolvimento de condições que incidam numa recuperação e aprofundamento da democracia?

Encontros e desenvolvimentos no campo da saúde comunitária

Quando, na qualidade de docente da Faculdade de Medicina (experiência pessoal no programa Docente na Comunidade, Clínica de Psiquiatria Pediátrica, Faculdade de Medicina, Universidade da República, 1989-2002), trabalhamos na área de Saúde Mental Infantil nas policlínicas de bairro, rapidamente nos encontramos tomados por um profundo desalento, que conseguimos compreender como angústia pelo choque entre os objetivos pedagógicos de assistência integral e a realidade da saúde pública.

A estrutura das policlínicas de bairro é formada pelas pessoas que ali trabalham, pessoal abatido, mal remunerado, sem formação atualizada, com recursos materiais escassos e sobrecarregado pela demanda. O mal-estar profundo se manifestará em maus-tratos sutis ou abertos ao usuário, e o desgaste do compromisso e da satisfação no trabalho, produzindo sintomas psíquicos e físicos nos funcionários, e conflitos no seio da equipe. Em muitos lugares o usuário se retira, e a angústia e o desgosto pela falta de atenção se voltam para sua própria pessoa ou seu núcleo familiar, deixando uma necessidade insatisfeita mais uma vez arraigada nos mais desamparados, na forma de um sintoma enigmático, reclamação ou agressividade.

Em 1993 (Ulriksen, 1993), questionamos esse descontentamento, fortemente sentido por estudantes e professores que trabalhavam na comunidade. Surgiram diferenças na pertença cultural e social entre universitários, pessoal de saúde e da comunidade. Essas diferenças requerem um trabalho do universitário com sua própria subjetividade, para conseguir utilizar sua pessoa como principal instrumento de trabalho com a comunidade, e permitir o processamento da tensão que surge do confronto de diferentes códigos. Na criação de uma linguagem partilhada, de uma confiança e cultura comuns básicas, necessária para desenvolver um trabalho participativo, o polo de maior

ignorância se situa no profissional, na ilusão da consistência dos seus saberes universitários. Ele terá que fazer uma dolorosa transição para enfrentar o desconhecimento que tem da comunidade e os limites de seu conhecimento nesse contexto. Cunhamos no termo “transferência de discurso” a modificação interna que permite se apropriar e compartilhar as experiências de desamparo e exclusão do outro – pobre, doente, demandante – da comunidade e, a partir dessa posição, transmitir num novo código conhecimentos que a comunidade pode fazer seus. Para o universitário, isso é modificação de linguagem e de postura de saber; é mudança de lugar, processo de desidentificação e tolerância ao desamparo pela perda do referencial conhecido, de seu saber e de sua prática profissional. Ele deve passar por um doloroso desajuste, um questionamento do conhecimento disponível e uma renúncia parcial ao poder de seu saber universitário.

É esse processo de reconhecimento, de identificação com o semelhante, funcionário e usuário ou paciente, o que permite partilhar as angústias, a confusão, a impotência e por que não a raiva, diante da indiferença e abandono do poder público para com o pessoal da saúde e da comunidade. É entre a comunidade e o funcionário que atua com violência esse abandono. Chamamos esse processo de “transferência de responsabilidades”, violência silenciosa que se desloca enganosamente do poder político para o funcionário, que dará ou não uma resposta num corpo a corpo direto com o usuário.

Esses obstáculos “duros” no trabalho com a comunidade, em termos da dimensão subjetiva dos vínculos, é uma dimensão determinada não por pessoas isoladas, mas pela inserção de seu encontro num contexto institucional atravessado pelo encargo de um discurso contraditório e perverso que se origina no poder político.

É o reconhecimento da angústia e do desânimo vividos no próprio terreno de uma ação em política social que nos leva a formular os pontos de partida para uma tarefa de elucidação desse mal-estar.

A tarefa crítica de pensar o espanto e a indignação pode nos levar a processos de resistência e de criação. As dinâmicas em jogo nesses conflitos permitem formular a pergunta sobre a responsabilidade enquanto responsabilidade política.

O mal-estar na escola pública num contexto de pobreza crônica. Impossibilidade de garantir a “educação” das crianças

No âmbito do projeto APEX (Aprendizagem-Extensão) da Faculdade de Medicina, entre 1993 e 1996, me atribuíram a responsabilidade acadêmica e a coordenação de uma equipa interdisciplinar com o objetivo de estudar e dar respostas ao problema prioritário de saúde na zona do Cerro, os distúrbios comportamentais e as dificuldades e o fracasso na aprendizagem, que oscilavam, dependendo da área, entre 20 a 45% das crianças em idade escolar (Ulriksen, 1998).

Em 2001, 45% das crianças viviam em famílias pobres, reforçando o processo de “infantilização da pobreza”. Uma análise qualitativa revela um perfil de criação que representa potencialmente um risco de malogro no desenvolvimento da criança: mãe deprimida (pai ausente), família sem apoio interno e/ou violência doméstica, e apoio social ineficaz (Terra et al., 1989; Bernardi et al., 1996). Observamos em nosso trabalho que essa situação opera como um mundo transbordante, acumulando experiências traumáticas na criança e em seu meio.

O alto índice de repetência e fracasso escolar e sua prevalência nas classes trabalhadoras são hoje um dos maiores problemas para da infância no Uruguai. A escola pública e a psiquiatria, ao nomear e marcar as crianças como portadoras de patologia, e em situação de “atraso” ou “fracasso” escolar, formalizam sua exclusão, omitindo a exploração de suas próprias deficiências e ignorando as qualidades dessas crianças e de seu ambiente. Para além da intenção consciente,

ocorre uma operação de deslocamento e imposição da cultura dominante, cabendo à escola um papel contraditório com as atribuições da educação pública, ao perpetuar ou reforçar as desigualdades, e oficializá-las.

Essas práticas de linguagem e categorização parecem corresponder a uma sociedade que funciona como uma engrenagem perversa, ainda que se denomine democrática, por manter em seu seio amplos espaços para o exercício da violência contra outros humanos, onde proliferam exclusões, limitações, e falta de respeito pelos direitos humanos fundamentais. Esta engrenagem perversa captura os sujeitos e não deixa chance de troca de lugar (Freire-Costa, 1992). Se “priva o sujeito de seus enunciados próprios, sem os quais não pode ter uma imagem de seu próprio corpo nem do eu”, se tornando o objeto do prazer sádico tanto do discurso quanto do olhar daquele que detém o poder. Uma denominação exclui e separa grupos ou categorias, tais como criança com fracasso escolar, menor infrator, delinquente juvenil, “criança de rua”.

Hanna Arendt analisa a ideologia que coloca como fato, como dado imediato dos sentidos ou da consciência, a suposta realidade da divisão “natural” dos seres humanos, em pobres e ricos, negros e brancos, mais ou menos inteligentes, reprimindo ou negando o lugar dos interesses históricos e econômicos em jogo. Assim, o racismo, a segregação dos pobres, do menor infrator, fazem crer que a imagem do corpo ou da conduta, marcada pelos traços de seu sistema classificatório, está baseada na percepção de uma diferença natural, inocente de todo desejo. Mas sabemos que não há percepção pré-semiótica. Qualquer família natural de objetos que se ordenam de acordo com grupos discretos no espaço perceptivo é culturalmente arbitrária.

No trabalho de campo, em uma Escola Pública do Cerro, área de pobreza, miséria e marginalidade, pudemos investigar o profundo mal-estar na instituição escolar, as dificuldades do encontro

de professores e crianças, e o sofrimento desses diferentes atores, as crianças, os professores e as famílias.

As *crianças*, segundo a visão de pais e professores, em percentual elevado, não alcançam um comprometimento satisfatório e prazeroso com a proposta escolar. Apesar de impressionar como crianças inteligentes e desejosas de frequentar a escola não aprendem, não respeitam regras, brigam violentamente ou permanecem isoladas, retraídas.

No estudo de 40 crianças do primeiro ano, observa-se que a maioria apresenta uma capacidade de raciocínio inteligente, mas esta capacidade não é utilizável devido a falhas ao nível da linguagem e de habilidades gnossopráticas. Os piores resultados surgem em tarefas que exigem habilidades verbais (informação, compreensão e vocabulário) e ordenação sequencial, mostrando vulnerabilidade ao cansaço e à conservação da atenção. A sequencialidade e a temporalidade estão alteradas na grande maioria. Os estudos de linguagem indicaram uma baixa competência linguística, com dificuldades significativas na estruturação fonológica e na programação das palavras, distúrbios que têm um impacto significativo na aquisição da lectoescrita. Os resultados são significativamente baixos quando as crianças se deparam com uma situação de comunicação verbal com um interlocutor de um contexto linguístico diferente.

Os problemas de comportamento e agressividade destacados pelos professores estavam presentes em apenas um terço das crianças; no restante, em geral com “bom comportamento”, era notória uma inibição acentuada, dificuldades na comunicação verbal e gestual, passividade e falta de reação de defesa contra ataques de outras crianças mais turbulentas.

As *famílias* participam muito pouco das atividades da escola, desconfiando do papel da educação formal, culpando a escola pelo fracasso de seus filhos. Nas oficinas e entrevistas, as mães se expressaram

sobre as múltiplas carências, com destaque para as dificuldades de comunicação com os filhos, com o companheiro, com os vizinhos. Elas se sentiam sozinhas, vulneráveis e desamparadas. A desconfiança e o isolamento do vizinho marcam a vida no bairro.

Existem formas de violência com potencial destrutivo que ameaçam a própria possibilidade da vida psíquica, violências individuais – sexual e mortíferas –, ou coletiva – sociais, políticas e culturais –, que operam como circunstâncias não elaboráveis, como traumatismos psíquicos com efeitos duradouros. Entre elas, o incesto, o crime, o terror, os massacres políticos e ideológicos, a aculturação, a pobreza crônica e seus correlatos de marginalização, desamparo e exclusão atentam contra o corpo e a subjetividade, subvertendo valores, alterando profundamente a transmissão de mitos e das proibições, e invertem a relação às origens, desordenam, misturam, confundem a ordem das gerações e coagulam a possibilidade de elaboração da experiência íntima ao operar numa espécie de objetivação impensável (Ulriksen, 1989). São traumatismos que põem em xeque a capacidade de memorizar, imaginar e simbolizar, meios pelos quais cada um negocia sua pertença à sociedade e seu devir singular.

Os professores, na sua grande maioria mulheres, apresentavam frequentes interrupções do trabalho devido a doenças diversas e banais, em particular os mais jovens, chegando em alguns casos a situações semelhantes às descritas na “síndrome de Burnout” da equipe (Cherniss, 1980). Expressou-se um profundo sentimento de frustração, de impotência e raiva diante da dificuldade ou impossibilidade de desempenhar com eficiência seu papel de professora junto às crianças. Queixaram-se dos baixos salários, das más condições das instalações, da capacitação insuficiente e da falta de instrumental teórico-técnico para trabalhar com as dificuldades de aprendizagem e para lidar com a violência e os limites na escola, da falta de apoio técnico em saúde mental e assistência social, falta de tempo de reflexão para programar mudanças pedagógicas, para pensar e estudar, falta

de interlocutores etc. As queixas por importantes carências vividas de forma muito intensa pelos professores nos levaram a ratificar a necessidade de um trabalho conjunto, e a delimitar muito claramente com eles os objetivos, o alcance e os limites de nossa intervenção na investigação-ação. A observação de nossa equipe na escola confirmou a dificuldade relacional cotidiana no confronto entre professoras e crianças. O mal-estar dos professores, com frequência descarregado sobre as crianças por meio de gritos e verbalizações violentas, incrementava o descomedimento e as brigas, impossibilitando a contenção, fazendo fracassar a figura da autoridade.

Nossa impressão era de que a escola estava mimetizada com o bairro, funcionando como famílias pobres, de forma descontrolada, violenta, autoritária e incoerente. A isso se somava o desânimo, o afastamento de alguns professores do compromisso afetivo com a tarefa e com as crianças, e o sentimento de impotência diante da repetição dessas situações. As oficinas conjuntas permitiram trabalhar parcialmente o descontentamento e a sensação de serem violentados pelas condições do contexto. Ao mesmo tempo em que, reafirmando seu compromisso com a educação das crianças, surge a dolorosa consciência de estar diante de uma tarefa titânica, e muitas vezes apenas paliativa da culpa nascida da impotência e do fracasso. Foi possível demonstrar com grande clareza como o deslocamento da responsabilidade política e econômica vai desarmar, violentar de forma intrusiva aquele lugar particular e básico para a criança como é o encontro na sala de aula com seu professor e seus pares.

Através desta rápida análise, aparecem os atores presos no contexto mais amplo da pobreza, marcando as relações da vida cotidiana com experiências ameaçadoras intoleráveis, de insegurança, desconfiança e privações múltiplas.

Linguagem, fundamento do humano

Em 1998, foi realizada no Uruguai uma importante investigação sociolinguística (Mara et al., 1997) com 500 crianças de 4 anos de idade, matriculadas em escolas ou jardins de infância públicos urbanos de todo o país, provenientes de diferentes estratos sociais e áreas geográficas, constituindo uma análise aprofundada do complexo tema da aquisição da linguagem. Diferentes indicadores foram investigados em crianças, relacionando aspectos cognitivos e linguísticos, e sua distribuição em relação a fatores de risco social.

O desenvolvimento das competências linguísticas e de comunicação das crianças de 4 anos apresenta diferenças significativas associadas aos níveis de pobreza, constituindo um fator de alto risco, tanto no aspecto estrutural, como nos usos que a criança faz da linguagem. Essa forte associação entre situação de risco social e desenvolvimento da linguagem evidencia a dificuldade para interromper a reprodução da pobreza.

As habilidades comunicativas da criança, as habilidades linguísticas e a qualidade do diálogo estão fortemente influenciadas pela qualidade do vínculo e pela disponibilidade da mãe, determinantes dos processos verbais infantis. Tanto a linguagem oral quanto a escrita são aspectos de um mesmo processo de organização cognitiva e linguística.

Essas fragilidades nos aspectos linguísticos estruturais e nas habilidades de comunicação seriam fatores determinantes de desigualdade na aprendizagem e nas possibilidades socioculturais dessas crianças. Levar em conta as diferenças sociais, culturais, cognitivas e linguísticas das crianças significa oferecer programas educativos que permitam diminuir a brecha cultural dos diferentes grupos de população, a fim de atingir níveis de aprendizagem que aproximem a possibilidade de igualdade de oportunidades futuras.

É a partir das histórias como forma de pensamento que se constrói uma perspectiva do mundo e se expressa uma cultura.

As crianças, vítimas da miséria, da discriminação e da guerra, em que condições podem recuperar a capacidade de viver? É possível induzir por meio da educação na escola uma reversão do impacto desses traumatismos?

O homem, a hominização, ocorre dentro de uma cultura ancorada numa linguagem compartilhada por uma comunidade, que confere uma simbologia, um significado mantido e transmitido de geração em geração, perpetuando a identidade do grupo necessária para a construção subjetiva.

A significação está na base de um intercâmbio cultural e da produção de ferramentas simbólicas ou materiais. No seio de uma cultura, de uma comunidade, coexistem várias interpretações do mundo; o que se transmite está relacionado, em particular, a discursos institucionais ligados ao poder e frequentemente expressos como crenças canônicas da cultura. O papel da Escola Pública é permitir uma ampla interação entre várias interpretações do mundo, uma pluralidade de vozes sustentada no questionamento dos valores estabelecidos.

Os limites do conhecimento que o homem pode adquirir de si mesmo e do significado de seu lugar no mundo estão ligados a formas próprias de conhecer, de pensar, de sentir e de perceber. A continuidade da vida psíquica se organiza na ressignificação do já vivido.

Os limites – restrições – à capacidade de interpretar aparecem vinculados à representação do “tempo” como continuidade homogênea e à construção da noção de espaço, a partir da experiência fundadora de apropriação e construção da imagem de si mesmo pelos cuidados fornecidos pelo outro (materno), condição para inaugurar uma experiência de continuidade, confiável, durável, benevolente, que revela a importância da ontogenia no desenvolvimento e na aquisição das funções próprias do humano.

Essas categorias fundamentais do pensamento humano – de tempo, de espaço e de causalidade – são construídas por meio de um sistema de notação compartilhado, fundamentalmente a linguagem. O limite do pensamento é imposto pela linguagem de que dispomos. A consciência linguística através da externalização, da descontextualização e do desenvolvimento da capacidade semiótica permite reduzir as limitações de qualquer sistema simbólico.

A educação deveria equipar equitativamente as crianças de sistemas simbólicos indispensáveis para ir além dos limites do que está estabelecido, além do que é transmitido de geração em geração. A expansão da consciência linguística permite o desenvolvimento de um pensamento sobre o pensamento. A plena aquisição da linguagem é uma das condições necessárias para a construção de uma identidade dentro de uma cultura.

A equidade na distribuição dos bens culturais é um atributo da democracia; uma das divisões mais injustas é a distribuição da linguagem nas diferentes classes sociais. As condições de desacordo (“mésentente”) (Rancière, 1995) são estabelecidas desde o início por uma situação de palavra. Essa violência da pobreza, enquanto atentado à distribuição da linguagem, vai levar ao fracasso os propósitos civilizadores da escola pública.

A queda do Estado-Nação arrasta consigo um pilar da identidade coletiva, desarticulando e rasgando a rede de práticas que sustentam o vínculo social e a produção da figura do cidadão. O novo Estado Técnico-Administrativo induz uma transformação das mentalidades para uma nova identidade a partir de uma nova memória mediática e de uma modificação do sentido da palavra. Essa transformação instala uma nova forma de relação social, que não se dá mais entre cidadãos, mas entre espectadores, consumidores desse novo discurso. A figura do consumidor abandona o espaço político, espaço do intercâmbio de representação e de palavra, outrora ocupado pelo cidadão

(Lewkowicz et al., 1997), através de uma retração da sua inscrição no espaço público.

Quebra do vínculo social no seio da ação social, educativa e de saúde

As mudanças econômicas e culturais que o mundo globalizado introduz em nossas sociedades arrastam para uma crise, chamada de mutação “civilizatória” quando só levamos em conta os efeitos do progresso tecnológico, mas que da posição da maioria empobrecida pode ser designada como quebra do vínculo social. As suas vítimas são os desempregados, os “novos pobres”, os marginalizados, as crianças e jovens que abandonam os estabelecimentos de ensino, as mulheres sozinhas com filhos, os velhos, os imigrantes ilegais, ou seja, todos aqueles que vivem em situação de grande pobreza e precariedade material, com seu correlato psíquico de desamparo afetivo, que além do mais se desloca para uma perda de referenciais sociais, psíquicos e simbólicos.

Um pensamento científico sobre essas exclusões depende da articulação simbólica do espaço antropológico, social e jurídico, a fim de integrar as determinações históricas atuais, o efeito da mundialização e da globalização da economia.

A demanda provocada pelo sofrimento desses crescentes grupos populacionais ultrapassa as já fraturadas e restritas formas tradicionais de assistência social, educacional e de saúde. Esse sofrimento, proveniente da emergência de uma carência crônica da realidade material e social, dificilmente se expressa ao nível da linguagem. Em troca, se manifesta em atos, através de comportamentos “inadaptados”, sejam eles violentos ou antissociais, seja pelo afastamento da realidade e instalação de uma atitude passiva, sinal do colapso das capacidades adaptativas da pessoa. É o caso, por exemplo, do aumento de atestados médicos e da perda de dias de trabalho por problemas

na coluna, dores lombares e depressão em professores e profissionais de saúde. Nas crianças com dificuldades ou fracassos escolares, se observam com mais frequência sintomas de inquietação, dificuldade de atenção, agressividade ou desinteresse, apatia e absentismo escolar.

A exclusão

No centro desse sofrimento está a experiência da exclusão, que é antes de mais nada uma desarticulação do vínculo social, onde o sujeito é objeto de uma clivagem, de uma negação de seus direitos e uma renegação de sua condição humana. Como ocorre nos casos das vítimas de tortura e perseguição política, a possibilidade de reparação do trauma induzido por esse tratamento desumano começa com o reconhecimento da legitimidade de seu sofrimento, o que reintroduz o indivíduo na rede da linguagem, dando-lhe um lugar enquanto sujeito social (Viñar, 1989).

Maisondieu (1997) afirma que “o dano psíquico da exclusão que desqualifica e mata vínculos” induz uma catástrofe psíquica que priva a sua vítima daquilo que a torna homem, ou seja, a ordem simbólica, o sentimento de existir entre os outros, a autoestima e a estima dos outros.

A história subjetivada de um indivíduo, que o funda enquanto pessoa, que lhe dá sua identidade e sua singularidade, permite construir uma dupla pertença: ser semelhante e ser diferente.

O deslocamento forçado de amplos setores da população, o empobrecimento e a perda de lugar na sua classe social, constituem uma agressão que, para além da destruição de um indivíduo, de um grupo ou de um povo, desarticula a pertença ao humano. Uma das maiores pragas de nossa civilização são esses movimentos massivos de migração e fuga do território de origem. O migrante, em sentido amplo, se torna um desarraigado, sem raízes, pois perdeu seu território psíquico e sua identidade histórica singular. Essa destituição de referências

conhecidas, familiares, está na origem de uma profunda distorção do sentido, de uma confusão, pela vivência da não-existência, do não-ser.

A impossibilidade de resposta dos serviços sociais às necessidades dos usuários leva o poder político a montar uma operação perversa através da qual se desprende de sua responsabilidade e de princípios solidários, sem o confessar, silenciosamente (Ulriksen, 1994). Por ato de omissão, de restrição de recursos, o poder político-administrativo abandona também o funcionário, o professor, a enfermeira, o médico, que fracassam como pessoas e como cidadãos, ao se depararem com a negação violenta de um direito ao não atender a demanda do outro-usuário em situação de desamparo. Ocorre uma dupla exclusão: uma aberta e visível, aquela de quem demanda; e outra silenciosa, dissimulada e hipócrita, aquela do funcionário, do pessoal da saúde e da educação.

Que ambiente, que enquadramento, para qual encontro?

Ao analisar as relações que se estabelecem entre aqueles que, inseridos num sistema administrativo ou de saúde, detêm um certo poder, e as diversas categorias de pobres, excluídos, desempregados, deslocados, para além do discurso político e da ação social, é necessário olhar de perto o ambiente em que se dá o encontro entre essas duas categorias de pessoas. Um, o cidadão, ocupa um lugar de poder de decisão sobre a vida de outro marginal, sem trabalho, sem recursos, sem casa, que ocupa um não-lugar, ficando fora do sistema de reciprocidade que assegura o vínculo social em uma democracia. Um estado – desempregado, doente, psicótico, por exemplo – se torna uma qualidade negativa do ser, tornando-se antissocial devido ao seu desamparo.

Nessas condições não há possibilidade de encontro. A oferta subjetiva mais importante no acolhimento que a sociedade pode dar aos mais desamparados é o reconhecimento da alteridade e da humanidade que inaugura o liame social indispensável para a convivência.

É esse reconhecimento que frequentemente falha. Pelo contrário, o discurso oficial endossa a responsabilidade de certos sintomas de decomposição social como a violência, em particular a juvenil, a insegurança, a presença de “meninos de rua”, os próprios excluídos, reforçando a divisão binária da sociedade e o discurso “securitário”. Esse discurso de poder mascara a profundidade da crise econômica, em benefício do grande capital multinacional, e seus efeitos de aumento do desemprego, ausência de futuro para os jovens, renúncia a políticas sociais consistentes, deslocando a origem da violência na “vida privada” da família à sua falta de responsabilidade e desinteresse pela educação etc. Essa “psicologização” que se apresenta na televisão constitui o pano de fundo, sobre o qual surge a temível figura do menor delinquente, impede um debate sobre as origens das desigualdades, da pobreza e da exclusão social. Todos os nossos países recebem milhões em empréstimos para controlar a “segurança cidadã”, às vezes maiores do que os destinados, por exemplo, à educação pública. Recentemente, no Uruguai, por causa dos motins e destruição, por parte dos presos, da tristemente célebre “Penal de Libertad”,¹ o empréstimo (em dólares) concedido para a formação de recursos humanos para o trabalho social e educacional com jovens marginalizados foi “desviado” para a construção de uma moderna prisão de segurança máxima.

Violência de prática educacional, médica, social

No seio dessas práticas, não podemos pensar o encontro entre as pessoas, enquanto sujeitos individuais, mas num tipo de encontro determinado pelas coordenadas do ambiente, onde se instala uma dialética senhor-escravo de inclusão-exclusão, ao invés de um

1 “Penal de Libertad” é o nome popular, por se encontrar próximo à cidade Libertad, do Establecimiento Militar de Reclusión Nº 1 (EMR1), usado para torturar presos políticos durante a ditadura civil-militar (1973-1955). (N.T.)

sistema de reciprocidade. A palavra é condicionada pela assimetria radical desse encontro.

Ferenczi (1933) estudou a confusão de língua entre adultos e crianças, apontando que o adulto persuasivo, autoritário e violento ocupa esse lugar porque tem um poder que o outro não tem.

Quando um homem, um ser humano, escuta, questiona alguém que está fora do humano, alguém que vai morrer, um torturado por exemplo (Viñar et al., 1989), alguém golpeado pelos acontecimentos da história, os lugares que a palavra institui são tão distorcidos que são incompatíveis com o diálogo. O discurso de poder de um esmaga e desautoriza a palavra do outro (Viñar, 1978).

Aulagnier (1988, p. 260) apontou que “a forma mais pura de violência, a mais exemplar, seria a alienação do pensamento de um sujeito no desejo único, em face do poder único que este lhe impõe”, situação binária em que o entre-dois está perdido, e o outro anulado, por uma lei não enunciada que exclui radicalmente a alteridade, a diferença e a plurivocidade. Toda violência psíquica busca o mesmo objetivo: subjugar o pensamento do outro a tal ponto que lhe seja impossível tomar consciência de seu estado de submissão. O conceito de violência, nessa perspectiva, é indissociável do de alienação (Viñar, 1989; Ulriksen, 1995).

Quando a palavra é sequestrada pelo outro, aquele que detém o poder, é impossível ser pronunciada por aquele que é excluído como interlocutor. Ao excluído só resta o grito ou o ato que denuncia a falta de sentido, ou a retaliação da violência pelo ataque, expressando a experiência paranoide desencadeada pela exclusão e pela imposição de submissão.

No encontro entre o funcionário e o outro, excluído, marginal, este sabe que corre o risco de rejeição, de expulsão do sistema, mas, no cara a cara do encontro, o sistema e seu discurso se tornaram invisíveis, e a densidade da sanção aparece como responsabilidade do

funcionário. Instala-se uma lógica onde o poder de um pode invalidar o outro como sujeito.

Impossibilidade de recepção, falência do papel profissional

O desafio para o excluído social é encontrar um lugar de acolhimento num novo território social, um lugar digno de existência e não apenas de sobrevivência. Esse habitat receptivo pode lhe permitir “abrir um tempo e um espaço destinados a um processo de reapropriação psíquica de um novo território” (Lent, 1998). É a partir dessa recriação pessoal ancorada no novo vínculo social que o sujeito poderá construir um projeto de futuro.

Para que o trabalho assistencial e educativo com esses grupos sociais tenha um sentido positivo, é indispensável que o trabalhador social, da saúde ou da educação se considere capaz de representar um lugar de referência estável para o sujeito singular que perdeu, pelo processo de exclusão, seus lugares de pertença. Esse aspecto eminentemente humanitário, base de todo trabalho assistencial e educacional, é alcançado pela mobilização das melhores capacidades junto com o desenvolvimento de potencialidades psíquicas e técnicas dos profissionais da área social, que por sua vez precisam ser apoiados, estimulados e capacitados.

Mas, apesar do apoio que possam receber, a maioria dos funcionários do campo social que trabalha com os excluídos vive a fratura de sua identidade profissional, dividida entre o desafio ético da ação humanitária e as exigências silenciosas, mas ativas, de uma política que não lhe permite representar uma referência estável, e indispensável para o correto desempenho de seu trabalho.

Comunicação e linguagem

É a sociedade que pode ou não satisfazer a necessidade fundamental do psiquismo, a necessidade de sentido. É o sentido que permite a construção do ser socializado. Como aponta Castoriadis (1999, p. 183), a instituição social, como doadora de sentido, comporta múltiplas dimensões. Uma delas é a linguagem, que não é um “instrumento de comunicação”, mas sim um complexo dentro do qual se estabelecem “objetos”, “processos”, “estados”, “qualidades” e vários tipos de lugares e relações entre eles.

É a linguagem que permite enunciar, em parte, a investidura – indispensável para a construção da identidade – que o homem faz da instituição social e de seus significados, entre os quais estão a lei, o cidadão, o Estado, a justiça, mercadoria etc.

É a identidade do excluído, do marginalizado, dos “sem-teto”, dos “meninos de rua”, que é arruinada pela perda de seus referenciais institucionais de origem. O desafio para a reconstrução da identidade, portanto, da subjetividade, está na renúncia de encontrar os mesmos significados no novo lugar de recepção social, bem como na possibilidade de investir-se e participar. Essa mudança, esse enorme trabalho subjetivo se apoia amplamente tanto na qualidade e na não ambiguidade da recepção que abre um espaço para a alteridade radical do excluído no seio da sociedade, quanto na possibilidade que a linguagem tem como recurso de apropriação de um lugar social e de investidura das instituições.

As “razões” do sistema e a amplitude do problema permitem reparar apenas uma parte do mal. A limitação do humano, no caso do funcionário, é que ele não pode resolver o problema a partir de seu lugar, nem responder à pergunta que lhe é feita. Suas capacidades subjetivas de recepção e de ação se veem sobrecarregadas, produzindo um efeito de rejeição defensiva, de impossibilidade de empatia e, conseqüentemente, um colapso da possibilidade de linguagem.



Este livro é o resultado de cinco anos consecutivos de trabalho na Fepal no âmbito do grupo de estudos Psicanalistas na Comunidade. A marca desse grupo é a paixão pelo trabalho na e com a comunidade. A reunião das experiências de seus componentes proporcionou uma potente energia que se reflete na produção desta publicação.

Aqui, estão reunidos diferentes espaços de trabalho comunitário em toda a América Latina. Somos surpreendidos pela riqueza de experiências entre colegas de diferentes países, que já realizavam intervenções comunitárias de forma isolada. O livro é uma oportunidade de reunir práticas e os conceitos provisórios daí decorrentes.

Este trabalho poderá ser útil para acompanhar a criação de seminários sobre cultura e comunidade, tão necessários para os futuros analistas. Poderá, ainda, dar sustentação a seminários nos quais a psicanálise aborda a questão da interseccionalidade e sua interface com outras disciplinas.

Isabel Inés Mansione e Maria Elisabeth Cimenti

PSICANÁLISE

ISBN 978-85-212-2284-2



9 788521 122284 2



www.blucher.com.br

Série
Fepal
COORD. MARINA MASSI

Blucher



Clique aqui e:

[VEJA NA LOJA](#)

Comunidade e cultura

Maria Elisabeth Cimenti (Org.)

ISBN: 9788521222842

Páginas: 264

Formato: 14 x 21 cm

Ano de Publicação: 2024
