

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICANÁLISE: CLÍNICA E CULTURA

ALINE MARTINS DISCONSI

**Entre o sonho e o despertar:
por uma poética da escuta no cotidiano da política de assistência estudantil**

Porto Alegre

2019

ALINE MARTINS DISCONSI

**Entre o sonho e o despertar:
por uma poética da escuta no cotidiano da política de assistência estudantil**

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Psicanálise: Clínica e Cultura.

Área de concentração: Psicanálise

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Rose Gurski

Porto Alegre

2019

Nome: Aline Martins Disconsi

Título: Entre o sonho e o despertar: por uma poética da escuta no cotidiano da política assistencial estudantil.

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Psicanálise: Clínica e Cultura.

Aprovada em:

Banca examinadora

Prof. Dr. Rinaldo Voltolini
Universidade de São Paulo (USP)
Programa de Pós-Graduação em Educação

Profa. Dra. Claudia Maria Perrone
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Profa. Dra. Marta Regina de Leão D'Agord
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Programa de Pós-Graduação em Psicanálise: Clínica e Cultura

AGRADECIMENTOS

Uma escrita não se produz sozinha. Gratidão a todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, ofertaram alteridade necessária para a composição dessa escrita.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicanálise: Clínica e Cultura, por sustentar o caráter subversivo da psicanálise no contexto acadêmico.

À minha orientadora, Rose Gurski, pela escuta sensível acerca da minha experiência de trabalho e por ter me apresentado caminhos impensados.

Aos professores Claudia Perrone, Marta D'Agord e Rinaldo Voltolini, pelas singulares contribuições na qualificação e por aceitarem compor a banca de defesa.

À turma do mestrado, pelo compartilhar de ideias e inquietações no transcurso desses últimos dois anos, em especial à Karina e à Michelle, por passarem a compor minha rede de afetos e amizade.

Aos meus amigos Daniela, Cecília, Fabiana, Francis, Gustavo e Simone, por serem parceiros de vida e pelo desejo de seguir sempre juntos.

Às deusas Paula e Joana, por me emprestarem força e leveza em um só tempo.

À Júlia, pela inusitada "ligação", a qual permitiu o início de uma belíssima amizade e o desejo por projetos futuros.

À Elaine, pela generosidade e pela leveza diante do turbulento movimento da escrita.

À Lúcia, por andarmos de mãos dadas pelos sabores e dissabores da vida.

À Sofia, pelos ajustes finais.

Aos colegas Anderson, Eloisa, Fabiana, Janaína, Marla e Martha, por tornarem possíveis as travessias no cotidiano da assistência estudantil.

Aos meus sobrinhos e afilhados Matheus, Alice, Matteo e Davi, por aguardarem pacientemente a minha ausência.

Às minhas irmãs Débora, Vanessa e Patrícia, por tudo, desde sempre. Em especial, à Patrícia, minha irmã de sangue e de alma, pelo amor e pela alteridade.

Aos meus pais, pela capacidade de amar e de serem amados. À minha mãe, por ter me ensinado a arte do cuidado. Ao meu pai, que se faz presente mesmo em sua recente ausência.

O pouco tempo que nos separa do vazio tem a consistência de um sonho.

(Georges Bataille).

RESUMO

Disconsi, A. M. (2019). *Entre o sonho e o despertar: por uma poética da escuta no cotidiano da política assistência estudantil*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Esta dissertação trata da experiência de escuta de uma psicóloga em uma instituição de educação profissional e tecnológica no município de Porto Alegre. Amparada por uma escrita testemunhal, problematiza a dimensão paradoxal que cerceia as propostas educacionais inclusivas – a inclusão que comporta em si a exclusão. Para tal, revisita a construção da política de assistência estudantil, desviando das certezas que fundamentam os dados quantitativos e/ou técnico-burocráticos da história e, em outra direção, percorre os rastros, inscritos nas cenas-memória, dos escritos do inconsciente, através da análise de um sonho. No desenrolar da discussão, o estudo propõe a escuta das significações que acompanham a narrativa do sonho produzido pela psicóloga-pesquisadora como paradigma metodológico da pesquisa. Para tanto, sustenta o entendimento de que o mundo onírico extrapola a vivência individual e trás elementos da experiência coletiva. O escrito também articula as associações do sonho com escritas de anotações do cotidiano do trabalho da psicóloga através do dispositivo teórico-metodológico que denominamos de diários de experiência (Gurski, 2017). A partir dos desdobramentos oníricos, como dispositivo de pesquisa-intervenção, o estudo aponta para a necessidade de uma escuta testemunhal no cotidiano educacional a fim de que um processo inclusivo desejante esteja presente.

Palavras-chave: Assistência estudantil; inclusão; exclusão; memória; testemunho.

ABSTRACT

Disconsi, A. M. (2019). *In between the dream and the awakening: for a poetics of the listening in the daily student assistance politic*. Masters Dissertation, Institute of Psychology, Federal University of Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

This dissertation talks about the listening experience of a psychologist in a professional and technological education institution in the city of Porto Alegre. Supported by a testimonial writing, problematizes about the paradoxical dimension that retrenches the inclusive educational proposals – the inclusion that holds in itself the exclusion. Therefore, revisits the construction of student assistance policy, deviating from certainties that substantiate the historical quantitative and/or technical-bureaucratic data and, in other direction, traverses the traces inscribed in the memory scenes and, the unconscious written through the analysis of a dream. In the course of the discussion, the study proposes the listening of significations that accompany the narrative of the dream produced by the psychologist-researcher as methodological paradigm of the research. Therefore, supports the understanding that the oneiric world extrapolates the individual experience and brings elements of the collective experience. The writing also articulates the associations of the dream with the psychologist's daily work notes, through the theoretical-methodological device that we denominate as experience journals (Gurski, 2017). From the oneiric unfolding, as an intervention-research device, the study points to the need of a testimonial hearing in the everyday school, so that an inclusive desiring process be present.

Keywords: Student assistance; inclusion; exclusion; memory; testimony.

SUMÁRIO

1. PRÓLOGO (OU POR UMA POÉTICA DO RASTRO)	10
1.1 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL – COMO CONTAR UMA HISTÓRIA?.....	14
1.2 UMA TRAVESSIA PELO DESERTO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL	20
1.3 (EM MEIO AO DESERTO) OS BRILHOS INTERMITENTES DOS VAGALUMES	28
2. O SONHO DA TARTARUGA	32
3. PODE O SONHAR SE DESDOBRAR EM UM MÉTODO?	33
3.1 A ANTEVISÃO COLETIVA DO HOLOCAUSTO.....	33
3.2 DO SONHO EM FREUD AO DESPERTAR EM BENJAMIN.....	35
3.2.1 O sonho em Freud	35
3.2.2 O despertar em Benjamin.....	40
4. AS IMAGENS ONÍRICAS E OS SEUS DESDOBRAMENTOS	44
4.1 INCLUSÃO, UM SIGNIFICANTE ONÍRICO.....	44
4.2 O PARADOXO DA INCLUSÃO	45
4.3 A GUARDA DE TRÂNSITO	49
4.4 INCLUSÃO OU PASSAGENS?.....	53
4.5 DEIXEM A TARTARUGA PASSAR	57
5. EPÍLOGO (OU POR UMA POÉTICA DO DESPERTAR NO TRABALHO COM A ESCUTA).....	62
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65

1. PRÓLOGO (OU POR UMA POÉTICA DO RASTRO)

Uma mão segura um pincel e com ele desenha um rosto, um retrato. Ao invés da tinta, água. No lugar do papel, cimento. Exposto ao calor do sol, o retrato ainda há pouco delineado evapora na mesma velocidade em que é mais uma vez tracejado. Nesse movimento incessante, na alternância entre presença e ausência, uma imagem outra se revela. Difere da original, mesmo que em seus rastros tenha sido engendrada.

Figura 1 - *Still* do vídeo *Re/trato* de Oscar Muñoz



Fonte: Muñoz (2003)¹.

No encontro com a obra *Re/trato* do artista colombiano Oscar Muñoz (2003)², contemplo o movimento preciso e ao mesmo tempo delicado do pincel sobre a aspereza do

¹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=yEuVv0K10kw>.

² Oscar Muñoz é um artista reconhecido mundialmente por investigar e apresentar (via imagem) questões relacionadas à memória e ao tempo. Em *Re/trato*, as expressões humanas delineadas foram retiradas de reportagens nas quais foram registradas fotos de pessoas desaparecidas na Colômbia. A inscrição que desaparece é uma metáfora potente da luta travada pelo artista contra os apagamentos historicamente perpetuados pela cultura e pela política.

cimento. Ao meu lado, alguém comenta que a oscilação repetitiva do pincel no pavimento – ainda que nele contenha água – provoca marcas, registros. A repetição, portanto, provoca inscrição.

Capturada por essas palavras e pela potência das imagens em minha frente projetadas, fico a devanear sobre os meandros da linguagem e a tentativa desesperada que temos de dar contornos para uma existência, para uma experiência. Tarefa impossível, sempre inacabada. As palavras invariavelmente nos faltam. Seguimos por uma mesma linha ou transitamos por fronteiras até então desconhecidas, mas algo continua a nos escapar e, assim, uma vez mais recomeçamos. Repetimos incansavelmente esse mesmo gesto, sem percebermos que, a cada dizer sobre o mesmo, também diferimos.

Deslizamos.

A escrita, em seu caráter testemunhal, segue essa mesma montagem. A cada palavra inscrita, outra se perde. No rastro do vazio instaurado por esta ausência, reverbera a imagem de uma imensa vastidão e, com a mesma intensidade, somos atingidos por uma estranha sensação de vertigem. As palavras se mostram insuficientes para dar conta dos acontecimentos vividos. Mesmo assim, continuamos a reunir palavra por palavra na tentativa de dar vazão ao movimento de escrita. Nesse gesto singular, apostamos que a linguagem, com suas ausências e rasuras, tenha condições de metaforizar ou até mesmo *re/tratar* outros contornos para uma realidade por vezes sentida como inenarrável. O importante passa a ser não renunciar a escrita do que resiste a ser posto em palavras e sim reconhecer a legitimidade dos silêncios e apagamentos que acompanham uma experiência que nos leva ao limite do dizível. Justamente aí parece residir sua potência.

Nos limites do que resistiu em ser nomeado, uma longa trajetória de tentativas se apresentou ao longo desta dissertação. A escrita que aqui se anuncia adquiriu materialidade nos rastros de um caminho intermitente, marcado por abissais esquecimentos, formando, muitas vezes, um amontoado de páginas em branco, um não dito, um rastro de silêncio quase ensurdecedor. Dentre as escritas deixadas de lado, uma ganhou relevo e se repetiu como lembrança em distintas ocasiões nesses últimos dois anos.

Era começo de 2009.

Iniciava minha experiência de trabalho como psicóloga em uma instituição de educação profissional e tecnológica voltada para o público de jovens e adultos. Em meio ao ritmo frenético dos dias que inauguram o semestre letivo, defrontava-me frequentemente com a fala de alguns estudantes que, individualmente, me procuravam para informar que abandonariam os estudos por conta dos mais variados entraves. Entre esses estudantes, um jovem franzino, em torno de dezoito ou vinte anos. Não recordo seu nome e tampouco suas feições, embora ainda consiga rememorar o desconforto que sua fala em mim provocara.

Morador da região metropolitana de Porto Alegre, o estudante contou-me que abandonaria o curso por não ter condições financeiras para custear seu deslocamento até a instituição de ensino. Ele não tinha passagem. Compassado por uma fala arrastada, em tom de lamento, o jovem atribuía seu sofrimento à impossibilidade de continuar estudando e, também, ao rompimento forçado de sua relação amorosa que, segundo ele, havia sido imposto pelo pai de sua namorada em virtude de sua negritude. Sentindo-se desprotegido perante os desafios que se impunham em seu percurso de vida, o estudante buscava encontrar na instituição de ensino uma espécie de refúgio, de amparo. Contudo, do outro lado, mesmo tomada pela urgência de seu sofrimento, percebia-me impotente para acolher o traumático da exclusão que irrompia de sua fala.

Alguns meses depois, soube que o estudante havia se suicidado. A notícia de sua morte foi um informe menor dentre as inúmeras pautas de urgência que se proliferam nas reuniões do cotidiano educacional. Seu suicídio foi compreendido como um caso isolado, fruto dos infortúnios da vida, restrito ao plano individual e que, não tendo nenhuma relação com a instituição, rapidamente seria esquecido. E pode-se dizer que assim o foi. Entretanto, no trajeto desta escrita, aproximadamente uma década depois, essa memória retorna, perturba minhas lembranças e convoca a ser testemunhada a partir do movimento e da fragilidade essencial do escrever. Mesmo assim, ela é – ou ao menos foi até aqui – nitidamente recusada pela sua intensidade, pelo seu excesso.

Paradoxalmente, foi por conta dos excessos que transbordam em meu cotidiano de trabalho que ingressei no mestrado em Psicanálise: Clínica e Cultura na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mais especificamente, esta dissertação se inicia a partir das inquietações da minha prática como psicóloga em uma instituição de educação profissional – a saber, o Campus Porto Alegre do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Neste campo de atuação e no desenrolar da pesquisa aqui tratada, uma recorrente inquietação acompanha a equipe multiprofissional da qual faço parte: a sensação de que os profissionais nela inseridos tornaram-se fiscalizadores do cumprimento ou

não das condicionalidades que a política de assistência estudantil impõe para aqueles que por ela são acompanhados. Isto é, tornaram-se meros burocratas de um programa de governo com vistas à permanência estudantil.

O esforço pela construção de uma narrativa testemunhal que nomeie algo deste repetitivo cotidiano de trabalho desponta como uma possibilidade de criar uma via de deságue para o excesso vivido nesta política com ares burocratas. Assim, pesquisa, escrita, memória e inconsciente emergiram como caminhos possíveis para tentar inscrever os efeitos de uma experiência e contornar aquilo que dela escapa. Todavia, a escrita sorrateiramente reverberou a mesma angústia instigadora, mas igualmente paralisadora, de um cotidiano de trabalho. Com ela, brancos, vazios e apagamentos surgiram, tal qual ocorre quando na experiência de escuta.

Inesperadamente, no intervalo provocado pelo vacilo da escrita, passei a me questionar sobre qual era o real custo do deslocamento até a instituição de ensino para aquele jovem. Quais deslocamentos, afinal, sua narrativa tentava enunciar? Como as rupturas dos vínculos e os sofrimentos que lhe espreitavam o afligiam? Em meio a tais indagações, desloquei-me daquela memória, criando um caminho até então impensado. Na tensão desestabilizadora instaurada por esse movimento, constatei que tomei a fala do estudante na sua literalidade. Sob o impacto de sua situação social, tomei o dito pelo seu enunciado explícito. Isto é, assumi o pedido por "passagens" como "passagens" (no caso como bilhete para acessar um meio de transporte). Na ocasião, não compreendi que "passagens" poderia ser também a significação daquilo que era impedido ao estudante. Um modo de (não) escuta que, paradoxalmente, parece reproduzir o traumático da exclusão.

Perante a controversa reafirmação de um sujeito de direito sem direito algum, deparamo-nos com o desafio de repensar a estrutura e a operacionalidade de uma política educacional inclusiva, nomeada de assistência estudantil, que parece reproduzir justamente a exclusão que tenta combater. Para tanto, a proposta dessa escrita-investigação é a de nos deslocarmos dos registros oficiais e sustentarmos um desvio pelo inabitual, justamente na tentativa de nos afastarmos das prescrições e protocolos institucionais. Assim, ao longo desse escrito, deslizaremos pelas associações que derivam da narrativa de um sonho da psicóloga-pesquisadora e pelo enunciado de palavras e de significantes que dele emergem. Ao mesmo tempo, buscaremos entrelaçar o deslizamento significativo produzido por cenas-memória vividas como psicóloga, na experiência e na esperança de escuta, em uma equipe multidisciplinar responsável por efetivar a assistência estudantil no Campus Porto Alegre do

IFRS. Nosso objetivo é o de produzir uma reflexão crítica acerca das relações de trabalho em torno das práticas inclusivas.

1.1 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL – COMO CONTAR UMA HISTÓRIA?

Um dos motes que nos instigaram a delinear os itinerários desta pesquisa diz respeito a uma das inquietudes que constantemente se apresentam para a equipe multidisciplinar de assistência estudantil do Campus Porto Alegre do IFRS. Mais explicitamente, a percepção de que a operacionalização dos procedimentos necessários para a efetivação de tal política transforma os profissionais que nela estão inseridos em meros burocratas. Tendo isso em vista, conjuntamente passamos a nos questionar sobre possíveis práticas desburocratizadoras a serem incorporadas no cotidiano da assistência estudantil.

Nesse sentido, indicamos como parte importante de nossa investigação uma aproximação com o percurso histórico da assistência estudantil na tentativa de remontarmos às condições que possibilitaram sua emergência como um programa de governo, executado no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de ampliar as condições de permanência dos jovens na educação profissional e superior pública federal (Brasil, 2010)³. Sabíamos, entretanto, os riscos que acompanham essa proposta, uma vez que poderíamos facilmente sucumbir perante o desafio de estabelecer uma reflexão crítica sobre o nosso discurso da história e, na contramão, tão somente reproduzir uma simplória "especulação sobre o devir histórico enquanto tal" (Gagnebin, 1985/2012, p. 7). Porém nossa intenção, ao contrário, é a de retomar a história da assistência estudantil, na tentativa de conferir outros sentidos para as nossas inquietações ou mesmo permitir uma transformação do presente a partir de uma experiência com o passado.

Em *Sobre o conceito de história*, Walter Benjamin (1940/2012) aponta ser essa a tarefa do materialismo histórico – ou seja, fazer do passado uma experiência única. Prepondera, no conjunto de teses que compõem seu derradeiro escrito, a formulação de uma nova concepção da história humana, profundamente original (Löwy, 2002) e, tendo à disposição pressupostos teórico-metodológicos, com a finalidade de problematizar o tempo histórico. Como efeito, rejeita-se o entendimento meramente linear da temporalidade como um trivial encadeamento cronológico entre passado, presente e futuro (Coelho; Persichetti,

³ O Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES foi instituído através, primeiramente, da Portaria Normativa nº 39/2007 (MEC, 2007) e, posteriormente, do Decreto nº 7.234/2010 (Brasil, 2010). Ressalta-se que é apenas com a transformação da portaria normativa em decreto presidencial, em meados de 2010, que as instituições de educação profissional passaram a ser contempladas pelo PNAES.

2016). Por conseguinte, renuncia-se radicalmente à ideia de um único modo de escrever a história, no qual imperaria um exaustivo retorno a uma almejada origem, precedido pelo desenvolvimento dos fatos e finalizado por explicações definitivas sobre os acontecimentos. Em termos benjaminianos, recusa-se a conservação de um tempo homogêneo e vazio (Benjamin, 1940/2012), tempo esse "indiferente e infinito que corre, sempre igual a si mesmo, que passa engolfando o sofrimento, o horror, mas também o êxtase e a felicidade" (Gagnebin, 2013, p. 96).

Em contrapartida, instaura-se uma abertura para retomar o passado e nele encontrar uma história inconclusa, em aberto (Gagnebin, 1985/2012). Na esteira do procedimento benjaminiano, a história é construída a partir da articulação de momentos distintos, no qual o passado irrompe no presente, permitindo diferentes leituras, interpretações e inscrições sobre si. Em outras palavras, "o contexto histórico é desarticulado para liberar no presente as forças do passado" (Zimmer, 2015, p. 126). Tal desarticulação rompe com a pretensa calma de um desenvolvimento cronológico supostamente infinito, imobiliza seu fluxo, o esvazia e o esgota. Nada menos que uma ruptura da história pensada enquanto *continuum*. Para o filósofo alemão, somente dessa maneira temos a chance de fundar outro tempo, um "tempo de agora" (Benjamin, 1940/2012, p. 249).

O historicismo contenta-se em estabelecer umnexo causal entre vários momentos da história. Mas nenhum fato, meramente por ser causa, é só por isso um fato histórico. Ele se transforma em fato histórico postumamente, graças a acontecimentos que podem estar dele separados por milênios. O historiador consciente disso renuncia a desfiar entre os dedos os acontecimentos, como as contas de um rosário. Ele capta a constelação em que sua própria época entrou em contato com uma época anterior, perfeitamente determinada. Com isso, ele funda um conceito do presente como um "tempo de agora" no qual se infiltraram estilhaços do messiânico (Benjamin, 1940/2012, p. 252, Apêndice A).

Trata-se, nessa lógica, de redimir a história (Zimmer, 2015) por intermédio do "encontro secreto marcado pelas gerações precedentes e a nossa" (Benjamin, 1940/2012, p. 242). Para além do caráter teológico da palavra redenção, Walter Benjamin apresenta uma das possíveis facetas de uma tarefa redentora. Isto é, a tarefa da rememoração na qual se desvela uma memória ativa que tem a função de transformar o presente.

... tal rememoração implica uma certa ascese da atividade historiadora que, em vez de repetir aquilo de que se lembra, abre-se aos brancos, aos buracos, ao esquecido e ao recalado, para dizer, com hesitações, solavancos, incompletude, aquilo que ainda não teve direito nem à lembrança nem às palavras. A rememoração também significa uma

atenção precisa ao *presente*, em particular a estas estranhas ressurgências do passado no presente, pois não se trata somente de não se esquecer do passado, mas também de agir sobre o presente. A fidelidade ao passado, não sendo um fim em si, visa à transformação do presente (Gagnebin, 2006, p. 55).

Não por acaso, Gagnebin (2015) nos convoca a perceber em que medida Walter Benjamin, nas suas mencionadas teses, lança alguns artifícios para o estabelecimento de uma historiografia verdadeiramente militante. Para que não haja equívocos, tal militância sob nenhuma hipótese pode ser compreendida com uma restrita filiação partidária. Ao contrário, ela comporta a dimensão de uma história que milite em favor de uma memória do passado. A propósito, nessa via, a memória ultrapassa o plano da vivência individual e se apresenta como um trabalho de resistência cultural e política (D'Angelo, 2006) na medida em que nos permite rememorar "um passado, esquecido, perdido, sim recalçado ou negado" (Gagnebin, 2013, p. 2). Tudo isso para sustentar uma política da memória em oposição a uma política do esquecimento a qual nos instiga, no tempo presente, a lutar permanentemente contra todas as históricas formas de violências, preconceitos, injustiças e exclusões.

Em face dessa premissa, o presente se configura na obra benjaminiana como o "momento de uma possível ruptura revolucionária com a tradição, mediante a emergência de um passado reprimido por ela. O passado reprimido é o da luta dos oprimidos pela sua libertação" (Coelho; Persichetti, 2016, p. 57/58). Conforme escreve D'Angelo (2006), o passado deixa de ser algo morto, sem vida, na medida em que o historiador assume a responsabilidade de articular, em um só tempo, o passado e o presente e, paralelamente, de reconstruir as histórias que a história soterrou. Ou, em outros termos, quando se apropria do compromisso de reanimar as vozes que foram historicamente emudecidas. É preciso, para tanto, dar-lhes outro destino que não o do arquivamento, do esquecimento. O passado adquire outros contornos quando se articula história e memória pelo ponto de vista dos vencidos, contrapondo a tradição conformista em sua costumeira empatia com os vencedores (Seligmann-Silva, 2005). Mas como, então, fazê-lo? Como narrar o histórico da assistência estudantil pelo ponto de vista dos vencidos, dos silenciados? Como contornar essa necessidade, mas tantas vezes incapacidade, de contar uma história?

Walter Benjamin mais uma vez nos ampara em nossas indagações ao apontar quão ilusórios podem ser os processos de construção da memória quando exclusivamente alicerçados nos registros oficiais. Ilusões que se intensificam diante da passividade perante os discursos dominantes e determinadas versões narradas sobre a história. Isto porque existem imensuráveis violações que pontilham a trajetória do movimento histórico que,

invariavelmente, foram menosprezadas e/ou camufladas. Contemplar a letra da lei, os documentos e notícias oficiais, nessa perspectiva, seria tão somente resguardar a todo custo uma indiscriminada ilusão apolítica e deveras apática da noção de progresso. Como insistentemente alertara o filósofo alemão na primeira metade do século passado, este corriqueiro posicionamento apenas reproduziria uma conhecida empatia com os opressores e uma vez mais silenciaria a voz dos oprimidos. Para Belo (2011), a contestação das memórias que nos são impostas de modo determinista e a recuperação da capacidade de criar memórias, o passado e a própria história, podem operar como um instrumento de luta.

... o que se tem chamado de progresso é uma grave expressão da barbárie, que em termos históricos significa apagar a memória dos oprimidos, juntamente com toda força revolucionária das gerações passadas. Tal esquecimento só deixaria uma opção: assumir a história como um saber teórico produzido pelos opressores, produzindo uma memória mitificada e artificial, que inibiria a ação criativa e revolucionária do presente. O instrumento de luta que nos surge opera através do esquecimento das memórias que nos são impostas de modo determinista e da recuperação da capacidade de criar memórias, assim como o passado e a própria história. (Belo, 2011, p. 170).

Na tese IX de *Sobre o conceito de história*, Benjamin (1940/2012) constrói uma preciosa metáfora acerca do progresso como avanço de destruição e catástrofe ao aludir uma pintura de Paul Klee nomeada *Angelus Novus*. Na obra, está desenhada a imagem de um anjo que aparentemente deseja afastar-se de algo que ele mesmo encara fixamente. O anjo mostra-se com seus olhos escancarados, sua boca dilatada e suas asas abertas. Para o intelectual alemão, essa postura é similar ao do anjo da história. Esse, por sua vez, tem seu olhar dirigido para o passado e nele vislumbra não uma cadeia de acontecimentos, mas uma catástrofe que acumula ruínas e as dispersa a seus pés. Ele gostaria de acordar os mortos e juntar os fragmentos, mas se vê impedido por uma tempestade que sopra do paraíso. Tal tempestade impede o movimento de suas asas e o impele para o futuro enquanto os destroços se acumulam diante de si. Para Benjamin, esta catástrofe-tempestade nada menos é que o progresso. Para Kramer (2009, p. 291), a alegoria do anjo simboliza a tarefa que temos enquanto investigadores: tornar presente o tempo escondido de um passado inacabado, "vinculando-nos aos que nos precederam e foram vitimados pela barbárie (da guerra, da civilização, da opressão, de uma classe social por outra)".

Sob essa perspectiva, a proposta delineada para a escrita que se segue é a de reunirmos os fragmentos dispersos, recuperarmos os detalhes convenientemente esquecidos e resgatarmos os restos amontoados – e muitas vezes ocultados – por detrás da história tida

como oficial. Isto é, "escovar a história a contrapelo" (Benjamin, 1940/2012, p. 245) contra o mito do progresso (e, aproveitando a força dessa expressão nos dias atuais, contra qualquer figura mítica que encarne esta controversa posição). Fragmentos dispersos em cenas-memória do trabalho cotidiano como psicóloga no campo da educação profissional e tecnológica e a análise de um sonho em que o significante *inclusão* desliza por uma grande avenida servem como meio de análise de nossa história. Mais ainda, são os caminhos que acreditamos como possíveis para colocarmos o presente em uma necessária posição crítica e, dotados de uma fagulha de criatividade, não nos posicionarmos passivamente como meros repetidores ou expectadores da história (Belo, 2011).

Reconhecemos, no entanto, o esforço necessário para a concretização desta singular empreitada. Pensar criticamente o laço social e o mal-estar que circunda a educação exige a construção de outros modos de acolher os acontecimentos, a fundação de outra mirada (Gurski, 2014). Nesta direção, deslocarmos o olhar histórico para um olhar político acerca do presente das políticas educacionais inclusivas, como a da assistência estudantil, implica nos atermos à constatação benjaminiana de que "nunca houve um documento da cultura que não fosse simultaneamente um documento de barbárie" (Benjamin, 1940/2012, p. 245) e que tampouco foi isento de barbárie o seu processo de narração e de transmissão.

Conforme expressa Seligmann-Silva (2008, p. 57), "a cultura é, a partir de meados do século XX, toda ela como que transformada em um documento e, mais ainda, ela passa a ser lida como testemunho da barbárie". Dessa forma, ao reunirmos e nos debruçarmos sobre a materialidade dos arquivos oficiais, é fundamental termos em vista que, em não raros momentos, os seus registros serviram para apenas legitimar o poder, bem como a crueldade e as desumanidades de certos indivíduos e coletivos. Isto porque, cabe mais uma vez mencionarmos, a cultura tem como princípio promover o esquecimento e ainda o apagamento de todas as lutas de um passado oprimido a fim de manter as massas inertes e afastadas de um processo histórico que não seja o da reprodução da barbárie, da opressão e da violência extremada.

Por esse viés, Belo (2011) acrescenta que uma perspicaz leitura do presente assume como premissa primordial considerar grupos oprimidos como autores da história mesmo que isto nos conduza aos fatos e aos registros que estão fora da cadeia de acontecimentos concebidos como legítimos e/ou como irrevogáveis. Nessa estratégia de investigação, torna-se necessário estarmos igualmente atentos aos rastros das lutas outrora travadas para então identificarmos o quanto elas se perpetuam no presente. Em outros termos: impedir o

esquecimento, deter a perda da memória. Uma tarefa, portanto, sem qualquer pretensão de unanimidade e de acabamento.

Partindo de tais pressupostos, optamos por revisitar a história da assistência estudantil através de uma narrativa que comporte uma escrita testemunhal. O testemunho indica uma ética da escritura uma vez que cita a história ao mesmo tempo em que a destrói e a recria (Seligmann-Silva, 2005). Para Seligmann-Silva (2005, p. 87), "o testemunho também é, de certo modo, uma tentativa de reunir os fragmentos do "passado" (que não passa), dando um nexos e um contexto aos mesmos". Isso, sobretudo, ao assumir a posição de cronista daquele "que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história" (Benjamin, 1940/2012, p. 242).

Não deixar as pequenas histórias se perderem na grande história, eis o compromisso do testemunho. Mais do que um comprometimento, emerge na escrita testemunhal o "dever de colocar palavras onde larvas e lavas devoram a linguagem" (Sousa, 2013, p. 390). Palavra por palavra construímos nosso testemunho desviando das certezas que fundamentam os dados quantitativos e/ou técnico-burocráticos da história para, em outra direção, percorrermos os rastros inscritos nas cenas-memória, e dos escritos do inconsciente através da análise de um sonho. Sabemos, entretanto, que um resto sempre escapa da memória e a mesma pode vir facilmente a ser contestada. Porém, igualmente sabemos que a memória, ainda que comporte os traços de uma experiência singular, contém os rastros de uma experiência coletiva.

Nossa proposta é a de deslizar pelas imagens oníricas e pelas associações que delas emergem tal como proposto pelo método freudiano de interpretação dos sonhos. Na leitura desta trama, entrelaçaremos cenas-memória vivenciadas pela psicóloga em uma equipe multidisciplinar responsável por efetivar a política de assistência estudantil. Cenas intensas que corporificaram o diário de experiência da psicóloga-pesquisadora, fazendo desses singulares registros um instrumento teórico-metodológico que se consolida a partir de diferentes fontes (Gurski, 2017). A propósito, os escritos que compõem o diário de experiência consistem em registros norteados pelo movimento da associação livre. Ou seja, não seguem uma linearidade temporal, mas aquilo que toca a psicóloga-pesquisadora. Na temporalidade do *só-depois*, algumas passagens rememoradas revelam-se, permitindo que as vivências de uma prática de trabalho permeada por excessos decantem em experiências. Assim, trilhamos o itinerário de nossa pesquisa e, como ponto de partida, realizaremos uma travessia pelo deserto da assistência estudantil.

1.2 UMA TRAVESSIA PELO DESERTO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

São muitos os desertos que temos que atravessar em nosso país.
(Sousa, 2017, p. 24).

Um deserto. A atuação profissional como psicóloga no âmbito da assistência estudantil em uma instituição de educação profissional e tecnológica voltada para o público de jovens e adultos vislumbra uma paisagem desértica. Diante da volumosa demanda de trabalho voltado à educação inclusiva, em não raras ocasiões, a aridez deste cenário se materializa através da seca exigência da gestão de medidas administrativas e procedimentos burocráticos.

Figura 2 – Arquivo pessoal, 2019.



Em contraponto à ideia de um lugar a ermo, sem mapas ou contornos, somos apresentados à noção de deserto como expressão de um lugar totalitário, onde os caminhos já estão exaustivamente indicados e as imagens se apresentam como absolutas, prescritivas e

definitivas. Em tal paisagem não existe possibilidade de abertura para o inédito, o desvio, tampouco o fora de lugar (Sousa, 2017).

Imersas nesse cenário, questionamo-nos sobre quais são as possíveis fissuras que podem provocar deslocamentos na burocracia institucional e ultrapassar os limites da inclusão via decreto. Como deslizar de um terreno árido – repleto de prescrições e regulamentos – para um espaço que diz respeito ao desejo e, nessa via, produzir intervenções que valorizem as narrativas e suas singularidades? Afinal, há imagens ainda não disponíveis que podem fazer frente aos desertos da história?

É como política e, em particular, como política pública que o significante *inclusão* desponta na realidade brasileira contemporânea (Voltolini, 2015; 2018; 2019). Fruto do empuxo do movimento democrático, a política da educação inclusiva se estrutura com o propósito de reparar as "desigualdades produzidas por uma sociedade que insiste no vício de distribuir mal e de maneira injusta seus bens" (Voltolini, 2018, p. 35). Em outros termos, ela é um dispositivo institucional, arquitetado na intersecção dos discursos jurídicos e administrativos os quais, segundo aponta Voltolini (2019), retratam uma característica bastante presente na contemporaneidade: a crença na concretização da justiça social por intermédio da elaboração de legislações e da consecução de recursos para sua implementação; além da consequente integração de seus regulamentos e suas proposições nos contextos institucionais.

Incluir aparece hoje em dia como um procedimento *extraordinário*, necessário para corrigir injustiças sociais impetradas sobre grupos minoritários pela ação dos majoritários. *Para todos* é uma expressão emblemática da política que pretende marcar com isso uma equidade do acesso aos bens da cidade, ao patrimônio comum (Voltolini, 2015, p. 224/225).

Enquanto política pública contemporânea, a assistência estudantil parte dessa mesma montagem. No Brasil, ela adquire expressiva visibilidade ao se tornar um programa de governo mediante a formalização do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Sua finalidade? Ampliar as condições de permanência dos jovens na educação profissional e superior pública federal (Brasil, 2010). Nos desertos que cotidianamente precisamos atravessar em nosso país, a instauração do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) se fez necessário frente à constatação de que um conjunto expressivo de estudantes ingressantes nas instituições públicas de ensino está submetido as mais "diversas formas de miséria e segregação, que vão da exclusão econômica mais perversa a formas menos agudas,

mas não menos indefensáveis, de desigualdade e exclusão" (Gazzola, 2004, p. 26)⁴. Por conta dessa condição, estes discentes enfrentam os mais variados impasses para sustentarem suas trajetórias quando se deparam com outra aridez, a do território educacional. Sob esse impacto, a assistência estudantil emerge como uma política pública com o objetivo de democratizar as condições de permanência; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais; reduzir as taxas de retenção e evasão; e, sobretudo, contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (Brasil, 2010).

Tendo em vista nossa experiência no cotidiano de trabalho junto à assistência estudantil, não pretendemos reduzir nossos processos de construção da memória exclusivamente alicerçados em documentos e registros oficiais. Assim, a aposta deste trabalho é a de criar outras narrativas, através do testemunho de uma psicóloga que, em meio ao veloz trânsito das demandas burocráticas, busca reunir fragmentos do passado que não se deixa esquecer e, a partir de seus rastros, tecer outros contornos para as histórias que lhe são endereçadas no tempo do agora.

Dessa forma, na tentativa de produzir travessias possíveis em meio ao deserto da assistência estudantil, problematizaremos, no transcorrer deste escrito, a dimensão paradoxal da inclusão, a partir de sua história oficial e de fragmentos inscritos na memória. Sensível às dificuldades de articular um trabalho de escuta como psicóloga, foi se produzindo um caderno de registros dos fragmentos das histórias dos estudantes. Passagens que demonstram que tais histórias nem sempre possuem um enredo com o final esperado. Também um sonho será analisado, buscando outra forma de resgate da memória, trazendo o testemunho do inconsciente.

Queiramos ou não, testemunhar é muito mais do que dizer eu estive lá e assim tenho algo a dizer. .../o que é importante neste ponto é sabermos em que medida acolher a narrativa de um outro pode tocar nosso corpo nos dando a experiência de efetivamente ter estado ali onde nunca estivemos. .../Esta reflexão nos ajuda a pensar sobre o tensionamento entre o imperativo de narrar e a impossibilidade desta narrativa, impossibilidade entendida aqui, no sentido de que tudo que dissermos será sempre insuficiente. Mas como diz Beckett em seu inominável: "é preciso dizer palavras enquanto houver, é preciso dizê-las, até que elas me encontrem, até que elas me digam, estranha pena, estranho pecado, é preciso continuar.....ali onde estou, não sei, não saberei nunca, no silêncio não se sabe, é preciso continuar, não posso continuar,

⁴ Referimo-nos as pesquisas nacionais que tiveram por finalidade mapear a vida social, econômica e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior (FONAPRACE, 1997; 2004). Nas análises resultantes de tais pesquisas, constatou-se que um significativo percentual de estudantes são oriundos de famílias em situação de relevante precariedade socioeconômica, as quais exercem atividades ocupacionais que exigem pouca ou nenhuma escolaridade e, conseqüentemente, não possuem recursos para proverem suas necessidades básicas, tampouco as despesas exigidas para sua manutenção na vida universitária (FONAPRACE, 2007).

vou continuar" (BECKETT, 2009, p. 185). Testemunhar, portanto, é uma forma de reconstrução da vida (Sousa, 2013, p. 390).

Trazer a dimensão do testemunho é, neste escrito, um modo de atravessar o deserto de um trabalho junto à assistência estudantil em uma instituição de educação profissional e tecnológica. Conforme indica o Decreto nº 7.234/2010, cada ambiente educacional possui certa margem de autonomia na implementação e na operacionalização das ações de assistência estudantil, desde que considerem as especificidades e as respectivas necessidades de seu corpo discente. Moradia; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação são consideradas demandas primordiais viabilizar a ampliação das condições de permanência dos estudantes na educação profissional e superior (Brasil, 2010).

No Campus Porto Alegre do IFRS, a assistência estudantil se materializa por meio de *ações universais* e de *programa de auxílios* (IFRS, 2013; 2017). De um lado, as *ações universais* propõem programas, projetos e ações para todos os estudantes, sem distinções socioeconômicas, de acordo com as áreas anteriormente mencionadas. De outro, o *programa de auxílios* tem como proposta o repasse de subsídio monetário aos estudantes que são acometidos, nas mais variadas dimensões, pelas desigualdades sociais. No recorte estipulado pelo PNAES, dentre inúmeras variáveis, encontram-se estudantes prioritariamente oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio (Brasil, 2010).

Um corpo técnico composto por uma assistente social, um pedagogo, duas psicólogas e uma técnica em assuntos educacionais é responsável pela gestão, acompanhamento e avaliação de ambas as modalidades de apoio estudantil. Seguindo os princípios da política nacional, em consonância com as diretrizes institucionais, a rotina de trabalho da equipe multidisciplinar é pautada pela construção de uma rede de ações diversificadas. Tais ações, por sua vez, são voltadas para a universalização da assistência estudantil como uma política pública capaz de concretizar a educação como um direito social e, sobretudo, como contraponto às tradicionais ideologias tutelares assistencialistas. Em outros termos, uma prática baseada na "luta cotidiana no campo micropolítico de garantia de direitos" (Tanikado, 2015, p. 19).

.../era verão, final de férias. Por conta disso, a instituição de ensino encontrava-se pouco movimentada. Em uma manhã, um estudante adentrou ofegante em minha sala. Contou que havia escutado a notícia no rádio e, incrédulo, percorreu a pé diferentes pontos da cidade para, em todos eles, constatar o fechamento das farmácias populares pelo governo federal. Como faria para acessar os seus medicamentos? O que faria sem seu antipsicótico? E se, em um momento de crise, ele agredisse algum colega ou professor? Povoados por tais indagações, seguimos a conversa. Observo e comento sobre o seu repentino emagrecimento. Ele, dessa vez, relembra o descredenciamento do restaurante universitário ocorrido nos últimos meses. Em um misto de orgulho e certo pesar, relata conhecer todas as árvores frutíferas da cidade uma vez que elas constituem sua prioritária fonte de alimento. Dessa vez, menos incrédulo, afirma que o governo lhe quer morto. Suas palavras adentram a sala como um rasgo. Em silêncio, despedimo-nos.

Entretanto, assinalamos que as políticas educacionais inclusivas no campo micropolítico sofrem os efeitos do contexto histórico. Em alguma medida, tais efeitos são enunciados de maneira fulgente pela reflexão do estudante declarado esquizofrênico que, confrontado com a ausência de antipsicóticos na farmácia do governo⁵ e com o fechamento do restaurante universitário⁶, afirma que o governo lhe quer morto. Eis aqui, na esteira da tragédia em curso, o retrato sem enfeites da indiferença do governo para com aqueles que dependem do amparo dos auxílios sociais a ponto de deixá-los morrer.

A turva imagem de um campo de aniquilação a céu aberto se instaura no âmago da sociedade brasileira. Não por acaso, Agamben (2010) defende a tese de que todas as sociedades, mesmo as supostamente democráticas, concebem certas vidas como sem valor, como matáveis. Retoma, no cerne dessa proposição, a obscura figura do direito romano arcaico – o *homo sacer* – para discorrer acerca da vida nua, da vida que "não merece ser vivida, que ocupa uma zona de indiferenciação, fora do espaço jurídico e político e, ao mesmo tempo, funda a possibilidade da cidade dos homens" (Fucks, 2011, p. 369). O filósofo italiano

⁵ Desde maio de 2017, o Ministério da Saúde encerrou o financiamento do Programa Farmácia Popular do Brasil. Conforme decisão, a partir de tal data, a manutenção e o financiamento dos estabelecimentos vinculados ao programa ficaram sob responsabilidade exclusiva dos municípios e dos Estados. No Rio Grande do Sul, as 28 unidades existentes foram fechadas, direcionando a população para farmácias da rede privada, sem que se mantivesse a redução de até 90% do valor dos medicamentos. Notícia disponível no Jornal Zero Hora em 24 de abril de 2017.

⁶ De meados de dezembro de 2016 a meados de fevereiro de 2017, os Restaurantes Universitários vinculados à UFRGS estiveram fechados, conforme notícia publicada no site da Universidade em 06 de dezembro de 2016. Contudo, desde janeiro de 2017, os estudantes do Campus Porto Alegre que, em virtude de um convênio entre ambas as instituições, utilizavam os RUs da UFRGS não mais podem acessá-lo. Isto se deu em virtude da decisão do Reitor da UFRGS que, diante dos cortes orçamentários, decidiu por encerrar o convênio.

atualiza o pensamento foucaultiano e sustenta que a redução do estatuto do cidadão a uma dimensão exclusivamente biológica restaura – ainda que de maneira oculta – o poder soberano. Desse modo, a vida nua é incluída no ordenamento político ocidental primeiramente sob a forma de sua exclusão. Desvela-se uma "íntima solidariedade entre democracia e totalitarismo" (Agamben, 2010, p. 17). Como efeito, há uma racionalidade na aparente irracionalidade do extermínio de indivíduos e coletivos de determinados grupos sociais. Há uma verdade que escapa das palavras do estudante.

Gurski (2017, p. 51) aponta, na esteira do pensamento do filósofo, que prepondera "uma circularidade do sistema" que leva os sujeitos sob a insígnia de excluídos "sempre ao mesmo lugar". O que se observa é que há, nas tramas de vida desses sujeitos, um vínculo frágil com o ambiente educacional, mas essa fragilidade não se inicia e tampouco se encerra ali. É como se os estudantes que acessam a assistência estudantil se movimentassem em uma corda bamba, sempre correndo o risco dela tombar. Soma-se a presença sempre fugidia no campo da educação, a ausência de aparato que lhes permita acessar programas e serviços organizadores da vida social, deixando esses sujeitos em uma posição cada vez mais vulnerável. Não à toa, Rosa (2002) afirma que a miséria e a exclusão de determinados sujeitos do modelo econômico neoliberal os outorgam uma condição de *vidas secas*. Tal condição descortina uma face importante da violência das instituições, do Estado e, por fim, do próprio laço social.

No que tange nossa experiência, é como se as políticas sociais fossem instauradas no território da educação para viabilizar condições mínimas anteriormente recusadas aos sujeitos excluídos. Todavia, a ausência de aparato do Estado não cessa de se inscrever; não apenas, importante assinalarmos, do lado de fora, mas dentro da instituição de ensino. Por esse motivo, presenciamos a proposição de um trabalho muitas vezes esmorecer frente à insuficiência de recursos ou, de modo mais silencioso, a precarização de uma rotina institucional que se desdobra para compor o excessivo fluxo de demandas com a presença de poucos profissionais. Responsável por operar, em rede, o acesso aos estudantes de baixa renda, a equipe multidisciplinar esbarra em políticas econômicas e sociais cada vez mais restritas. Desse modo, suas práticas cotidianas se instauram em uma espécie de contrafluxo, em uma urgência que só lhe permite atender os procedimentos operacionais do dia a dia. Em tal lógica, impera a administração dos possíveis e, nesta via, a assistência estudantil acaba por se estruturar de maneira a responder quase que exclusivamente às condições socioeconômicas do público atendido ainda que, paradoxalmente, isso não se mostre suficiente.

Não por acaso, a definição de deserto, proposta por Sousa (2017), parece contemplar a quase impossibilidade em se criar alternativas que se distanciam dos territórios instituídos que constantemente proliferam no âmago da assistência estudantil. Nessa direção, o psicanalista destaca o desafio de efetivar uma travessia que não recuse "escrever um nome próprio nos regulamentos anônimos, marcar uma diferença nas monocromias das prescrições, rasgar um mapa para construir seu mapa, afirmar uma posição singular" (Sousa, 2017, p. 25). Na travessia como psicóloga da equipe multidisciplinar, fica a questão de como assumir um lugar de autoria e compor com as narrativas endereçadas que surgem na memória? Como acolher tais testemunhos de vida e produzir alguma diferença?

Em meio a tais indagações, aventamos que um dos maiores desafios a serem enfrentados no contexto da assistência estudantil é a própria atuação da equipe multidisciplinar, uma vez que os seus fazeres se materializam nas difusas fronteiras entre executar a política de assistência estudantil e criar aberturas para uma possível inclusão destes estudantes. Sabemos que, como previsto pela política nacional, muitas das histórias de *vidas secas* desses estudantes são decorrentes da insuficiência de condições financeiras, porém presenciemos uma tentativa desses sujeitos de encontrarem na assistência estudantil um lugar possível de endereçamento de outras demandas e, desse modo, se contrapor ao silenciamento que habitualmente lhes é imposto.

.../dias antes do encerramento do semestre encontro a estudante em lágrimas no corredor da instituição. Ela relata seu sofrimento em virtude da repentina perda da tia materna. Comenta temer, com essa repentina ausência, a continuidade de seus estudos, pois não encontra apoio financeiro e, tampouco, emocional por parte de sua família para estudar, para ter uma profissão. Confidenciamos em um tom visível de irritação que, em sua casa, somente os homens tem direito a escolher um futuro para si. Mesmo que isso resulte em escolher nada, como seu primo que passa os dias em casa jogando videogame por esse acordo familiar. Em contrapartida, as mulheres, segundo relata, devem se contentar em realizar os cuidados com os afazeres domésticos e com os demais membros da família. Diz sentir-se solitária por ter escolhido um caminho não desbravado por todas as outras mulheres que lhe precederam.

Questões de gênero comuns a uma sociedade patriarcal se replicam como formas de violência, convocando muitas vezes o deslocamento da equipe dos fazeres burocráticos para uma intervenção que acolha as conflitivas que se fazem presentes no laço social. Entretanto, nas operações institucionais diárias, o corpo técnico nem sempre consegue produzir um

repertório de ações que lhe possibilite escutar a alteridade das narrativas que lhe são endereçadas. Assim, quando tais narrativas não demandam uma acolhida concreta como o repasse de auxílio financeiro ou o encaminhamento para algum serviço da rede de atenção básica, o corpo técnico parece não encontrar função e se torna automatizado. Ou melhor, ensurdecido. Opera, desse modo, o encerramento de uma escuta onde supostamente ela deveria ter seu início. Em uma linha de análise semelhante a essa, Tanikado (2015) ressalta a impotência da assistência estudantil em proporcionar estratégias de acolhimento ao estudante que considerem os diferentes tipos de vulnerabilidades, haja vista que predominantemente a composição desta política produz uma prática homogeneizada e organizada em torno dos auxílios monetários.

Frente a esta constatação, podemos pensar que o aparato da assistência estudantil se institucionaliza a tal ponto que, paradoxalmente, o singular dos sujeitos não entra no pacote inclusivo ofertado pelo Estado. Parece ocorrer aí uma exclusão pela via da inclusão (Agamben, 2010; Gurski, 2017). Dessa maneira, a sensação é que no solo ressecado da assistência estudantil impera o fechamento de sentidos, que são subtraídos ou mesmo recusados, sem possibilidade de que a palavra circule. Nessa configuração, o que também fica cerceado é, sobretudo, a escuta dos estudantes em suas singularidades e sofrimentos que, inevitavelmente, circundam a proposta inclusiva. A equipe multidisciplinar se faz presente para dar passagem às burocracias e aos direitos dos estudantes, sendo frequentemente vedada a possibilidade de dar passagem para a dimensão do sujeito e suas demandas ímpares. Em meio a essa paradoxal correlação de forças, os fazeres e as relações acabam por se tornar reflexos de um mero exercício burocrático.

É importante assinalar que nosso percurso não pretende desvalidar as políticas públicas educacionais como a da assistência estudantil. Tampouco se pretende negar a importância de práticas que visam a minorar os agravos que se apresentam como eventuais impasses para a permanência de estudantes em vulnerabilidade na instituição de ensino. O que propomos é problematizar a forma deveras burocratizada que se aborda essa inclusão com um dispositivo que chega ao ponto de promover uma exclusão. Logo, precisamos repensar a posição das equipes multidisciplinares no que tange essa discussão, visto que a inclusão não se engendra automaticamente pela implementação de uma lei, tampouco de um serviço, principalmente no contexto político vivido no país.

Lembramos que em 2 de dezembro de 2015, foi aberto o processo de impedimento da continuidade do mandato da presidenta da República, Dilma Roussef. Em 31 de agosto de 2016 foi concluída a cassação do seu mandato, sem qualquer prova de envolvimento em

crime doloso que pudesse justificar *impeachment*. O clima se torna cada vez mais árido nas instituições de um país em estado de exceção.

É preciso sonhar para atravessar o deserto.

1.3 (EM MEIO AO DESERTO) OS BRILHOS INTERMITENTES DOS VAGALUMES

Dentre os inúmeros absurdos que tecem o cotidiano brasileiro, assistimos, neste início do século XXI, uma profunda "crise da palavra" (Brum, 2017, s/p.). Na sucessão de ataques à democracia, as palavras não se encontram proibidas, mas esvaziadas de substância (Brum, 2016; 2017; 2018). Os atos de violência praticados pelo Estado e a negligência dos poderes públicos nas mais variadas dimensões da vida comum reiteram a máxima, outrora evocada por Walter Benjamin (1940/2012), de que o estado de exceção em que vivemos é a regra do espaço político contemporâneo. À vista disso, o terror deixa de ser uma monstruosidade do passado para se constituir como uma assombrosa realidade do presente. No limite, a marca do terror é incorporada à atmosfera do esfacelado laço social reavivando e perpetuando experiências de apatia, conformismo, paralisia e emudecimento.

Frente ao fascismo comum (Ab'sáber, 2018)⁷ em emergência na mal chegada democracia brasileira, a "violência extrema não só persiste, como vai se declinando sempre de novas maneiras, atingindo sempre os mais vulneráveis" (Koltai, 2014, p. 26). Tanto é que, na esteira das repetições de um passado oprimido, perfilam o silenciamento e a invisibilidade de indivíduos e coletivos historicamente submetidos as mais variadas nuances da violência e da exclusão. Não é à toa, portanto, que os singelos avanços conquistados nos últimos anos, no terreno das políticas públicas, forçadamente cedem espaço para o desmantelamento das propostas, a burocratização do trabalho e do trabalhador e o enfraquecimento da estrutura institucional.

Nas instituições federais de ensino e, por conseguinte, nas instituições federais de ensino profissional e tecnológica, notoriamente se fazem presentes os efeitos nefastos provocados por projetos e emendas constitucionais que invadiram o universo educacional

⁷ O psicanalista Tales Ab'Sáber (2018) nomeia como fascismo comum uma nova modalidade de ação política pautada pelo ódio e pela violência. Em notória elevação na contemporaneidade brasileira, tal *fascismo* é denominado *comum* porque é construído familiarmente em meio às práticas ordinárias, às relações de sociabilidade e ao cotidiano social.

nestes últimos anos⁸. O corte de recursos para o fomento de projetos de ensino, pesquisa e extensão e para a manutenção das mais variadas modalidades de bolsas estudantis, bem como a restrição expressiva para a contratação de docentes e técnico-administrativos e, ainda, o massivo desinvestimento na infraestrutura institucional são alguns dos mais importantes impactos ocasionados pela medida de revogação dos direitos constitucionais.

No Campus Porto Alegre do IFRS, – campo onde emerge nossas indagações –, a redução dos auxílios estudantis destinados aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, somado a não contratação de profissionais intérpretes de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) para o acompanhamento de estudantes surdos, elevam de maneira significativa os índices de evasão educacional. Mais uma vez, não somente é obliterado o acesso irrestrito à educação de uma parcela específica da população como, também, é ofuscada a possibilidade dos ambientes educacionais construírem os princípios necessários para o estabelecimento de um horizonte democrático. Como efeito, estudantes, professores e corpo técnico percebem-se impotentes para acolher o traumático que irrompe na cena cotidiana institucional. Revive-se, com isso, a sensação de que não existem possibilidades de movimento e nem mesmo de desvio frente às práticas totalitárias. De maneira simbólica, a inclusão educacional passa a dramatizar um dos pontos emblemáticos desta situação.

Entretanto, Didi-Huberman (2011) oferta-nos um singular modo de resistência para nos movimentarmos no meio das trevas, no mundo do terror e, acrescentamos, em meio ao deserto. Para o filósofo francês, existem momentos de exceção em que todos os seres humanos têm a possibilidade de se revestirem de pequenas chamas e se tornarem pirilampos, vagalumes. Isto é, seres moventes, dotados de matéria sobrevivente e, por conta disso, capazes de iluminar com alguns lampejos do pensamento os períodos de grande tormenta nos quais os "conselheiros perversos" estão em plena glória luminosa e, dotados dessa singela posição, encobrem os "tempos muito sombrios ou muito iluminados do fascismo triunfante" (Didi-Huberman, 2011, p. 20). Lembramos que para o autor, os conselheiros perversos são os políticos desonestos, superexpostos e gloriosos. Na mesma vala que eles, encontram-se os falsificadores, fraudulentos, luxuriosos e violentos. Todos eles, cada um a sua maneira, ocupam a posição de Juiz Supremo e sentenciam ao seu bel prazer os fins dos tempos.

⁸ Referimo-nos, especificamente, à aprovação das propostas de emendas constitucionais PEC 241 ou PEC 55, respectivamente votadas pela Câmara dos Deputados e pelo Senado Federal nos últimos meses de 2016. Tal medida legislativa determina o congelamento de investimentos em áreas vitais como saúde, educação e segurança por parte do poder público federal pelo prazo de até vinte anos. Destaca-se que a população mais vulnerável será, inicialmente, a mais atingida por esta prerrogativa jurídica haja vista o inevitável sucateamento e desmonte de sistemas, serviços e políticas públicas resultante, como mencionado, da massiva restrição de incentivos econômicos.

Como sublinha Gurski (2018) tais personagens nos fazem experimentar a sensação de que não existem atos de resistência possíveis, assim como nos fazem desacreditar da criatividade dos lampejos que advêm dos fragmentos mais cotidianos. Aliás, por preservarem brilhos passageiros, vagarem por entre espaços nômades e sustentarem o desejo de ver aquilo que aparece timidamente apesar de tudo, os vagalumes são resistência histórica e, por conseguinte, política. Sua pulsante aparição é precisa e, ao mesmo tempo, fugaz. É necessário, então, dedicar-se a compreender as imagens que os pirilampos carregam consigo antes que elas desapareçam por completo de nossa vista, de nosso olhar. Isso porque essas minúsculas imagens são modos de organizar, desmontar, analisar e contestar o nosso pessimismo fundamental. Imagens para organizar o nosso pessimismo, escreve mais de uma vez o autor, ecoando palavras benjaminianas enunciadas em um passado que se faz ouvir no presente. Didi-Hubermann (2011) sustenta que tais inesperadas imagens são passíveis de contradizer as previsões da história política em devir, uma vez que elas são testemunhos de um passado inacabado.

Inspiradas pela provocação do autor, sustentamos que nossos lampejos para a presente escrita advêm do saber inconsciente haja vista que uma experiência interior, por mais enigmática e íntima que seja, "pode aparecer como um lampejo para o outro, a partir do momento em que encontra a forma justa de sua construção, de sua narração, de sua transmissão" (Didi-hubermann, 2011, p. 135). Conforme assinala Elia (2007), o saber inconsciente não é erudito e tampouco se confunde com o senso comum. De fato, o inconsciente "introduz no campo do saber novidades irreduzíveis, que nos arrastam para longe das dualidades habituais com que estamos habituados" (Elia, 2007, p. 8). Esse foi, sem sombra de dúvida, o exercício incansável realizado pelo fundador da psicanálise. A partir do minucioso detalhamento de sua produção onírica, Sigmund Freud validou o conhecimento científico advindo do testemunho inconsciente (Felman, 2000). Esse testemunho, ainda que não seja intencional ou proposital, comporta um valor heurístico e um valor investigativo incomparável.

a psicanálise repensa profundamente e renova radicalmente o próprio conceito de testemunho, ao sugerir e ao reconhecer, pela primeira vez na história da cultura, que não é necessário *possuir* ou *ser dono* da verdade para *testemunhar* sobre ela de forma eficiente; que o discurso, enquanto tal, é testemunhal sem o saber e que aquele que fala constantemente testemunha uma verdade que, apesar disso, continua a *lhes escapar*. Uma verdade que é, essencialmente, *inacessível* para o próprio orador (Felman, 2000, p. 27).

Destacamos que momentos históricos de grande tensão já foram testemunhados pelo viés dos sonhos, como o próprio Holocausto alemão. Trata-se, nesse sentido, do testemunho inconsciente, tal como tomamos nesse trabalho, como uma experiência singular que é absolutamente permeável e ao mesmo tempo retrata o contexto sociopolítico no qual está inserido o sonhador. Não seria o testemunho inconsciente uma imagem vagalume capaz de organizar o pessimismo e de provocar um rasgo no deserto?

Deslizamos, assim, ao testemunho do sonho.

2. O SONHO DA TARTARUGA

Sonhei com uma lenta e gigantesca tartaruga que, alheia ao fluxo dos carros, buscava atravessar uma movimentada avenida. A tartaruga parecia não se importar com a sua quase-não-visibilidade perante as imponentes maquinarias automobilísticas e, decidida, seguia morosamente seu intuito, ou seja, o de chegar a um destino fosse ele qual fosse. Minha participação naquele onírico cenário restringia-se em amparar, como uma espécie de guarda de trânsito, o inusitado percurso da tartaruga. As palavras por mim proferidas "deixem a tartaruga passar, deixem a tartaruga passar", eram silenciadas em meio ao barulho dos motores dos carros. Carros que, por sua vez, não coincidem com o formato dos automóveis da realidade. Ao contrário, ganhavam materialidade através de palavras, ou melhor, de uma palavra: inclusão. Carros-inclusão que, no cotidiano acinzentado de uma cidade qualquer, seguiam acelerados nos divergentes fluxos de um trajeto e que apenas por mero acaso não atropelavam a ousada tartaruga.

Abril de 2016.

3. PODE O SONHAR SE DESDOBRAR EM UM MÉTODO?

3.1 A ANTEVISÃO COLETIVA DO HOLOCAUSTO

Em meados do século XX, na Alemanha envolta pelos insidiosos efeitos da ascensão de Adolf Hitler ao poder, a jornalista alemã de origem judia Charlotte Beradt foi invadida por sonhos perturbadores. Neles, ela era constantemente perseguida, baleada, torturada e escalpelada. Tanto é que, por inúmeras noites, ante o excesso de atrocidade que vertia de sua própria produção onírica, Beradt via-se arrastada para longe de seu sono.

Em um intempestivo despertar, no entanto, ela sensivelmente intuiu que entre milhares de pessoas ela não deveria ser a única condenada a sonhar daquela maneira. Naquele momento Beradt decidiu iniciar uma audaciosa investigação e, sigilosamente, no decurso de seis anos – entre 1933 e 1939, ela passou a coletar relatos de sonhos de alemães, os quais partilhavam entre si a experiência de vivenciar o período de recrudescimento do nazismo. Cidadãos comuns que, impelidos a fechar os olhos, vislumbravam na escuridão da noite, de maneira distorcida e um tanto camuflada, os vestígios daquilo que lhes atormentava no mundo sombrio do dia. Nas palavras de Beradt (1966/2017, p. 34), os "sonhos ditados pela ditadura" são quase sonhos conscientes:

... seu pano de fundo não é apenas visível, ele é amplamente visível. O que está em sua superfície constituiu a sua base. Nenhuma fachada oculta o contexto e ninguém precisa estabelecer para o sonhador as relações entre incidência do sonho e existência; ele mesmo faz isso quando sonha. .../eles escolhem fantasias e disfarces tão suaves como na caricatura, no cabaré ou no carnaval, trazendo máscaras por trás das quais permanecem reconhecíveis. .../parecem mosaicos – frequentemente compostos de forma surrealista –, mas cada uma de suas pedrinhas provém da realidade do Terceiro Reich (Beradt, 1966/2017, p. 39/40)⁹.

Aparelhados de atos burocráticos, carregados de uniformes militares e protagonizados por espectros dos líderes nazistas – quer fossem arquitetados por homens ou mulheres, por jovens ou velhos, por estudantes ou operários – os sonhos minuciosamente reunidos pela ensaísta reverberam os eventos políticos daquela época. Em sua imensa maioria, são

⁹ Cerca das trezentas narrativas oníricas reunidas por Charlotte Beradt tiveram sua primeira aparição pública na Alemanha em 1966, ano da publicação de seu livro *Das Dritte Reich des Traums*. Pouco mais de trinta anos antes, ela teve a ideia de que esses sonhos poderiam, no futuro, ser usados como provas contra o sistema de opressão hitlerista. Por precaução, no início, Beradt escondeu suas transcrições oníricas atrás de livros, em uma biblioteca. Antes disso, ao redigi-los ou copiá-los, disfarçou palavras como partido, prisão, Hitler, Göring e Goebbels por, respectivamente, gripe, família, tio Hans, Gustav e Gerhard. Depois, as enviou no formato de cartas para diferentes endereços em diversos países. Por fim, reencontrou seu clandestino corpus de sonhos em 1939 – data de sua fuga da Alemanha e, conseqüentemente, de seu exílio nos Estados Unidos.

pesadelos sem tiros disparados e sem nenhuma gota de sangue derramada, mas todos eles eram acionados pela angústia da intimidação cotidiana, pelo crescente sentimento de impotência e pelo cerceamento cada vez menos sutil dos aparatos de vigilância da estratégia de dominação totalitária. Embora comportem a singularidade de experiências individuais, grande parte das construções oníricas retrata o absurdo instituído no denso terreno da vida social ordinária e, ao mesmo tempo, simboliza a tensão permanente que muitos sonhadores experimentavam entre o contraditório "desejo de salvar-se, aderindo ao sistema, e o desejo de fazer resistência, expondo-se ao perigo" (Dunker, 2017, p. 13).

... a resistência em ceder e a impossibilidade de não ceder, não obedecer, encontram na formulação desses sonhos sua natureza solitária e isolamento os quais o sonhador se vê condenado. .../Sabemos que é o próprio psiquismo que é visado em muitas práticas de tortura. A danação do sujeito revela o bem sucedido da empreitada do torturador e da tortura (Endo, 2016, p. 11).

Entretanto, Beradt escreve que os sonhos da ditadura mais elucidativos antecederam o período da Segunda Guerra Mundial. Ou seja, ocorreram antes mesmo de o regime de exceção ser instalado em sua plenitude. Há, nesses rudimentares registros oníricos, sobretudo, o desespero frente ao crime não cometido, o medo enraizado da denúncia, a agonizante vergonha no encontro com os mandamentos do governo, a superioridade e a inferioridade da raça, as perseguições em massa, o eterno vagar e a derradeira sentença de morte. Nebulosas imagens de campos de concentração e de extermínio também se apresentam nos sonhos, mesmo antes de eles serem edificados pela liderança nacional socialista alemã, em torno de 1942. Nesse ponto, Didi-Huberman (2011, p. 138) comenta que as "imagens sonhadas *sob* o terror" tornaram-se "imagens produzidas *sobre* o terror". Não se trata, evidentemente, de um mero registro espontâneo de um trágico destino individual. Ao contrário, trata-se de um modo de expressão singular para o inexprimível vivenciado no espaço coletivo e da inquietante suspeita de uma realidade por vir.

Como relembra Kehl (2017), a elaboração onírica tem por incumbência antever o perigo que os mecanismos de defesa do ego impediram o sujeito de perceber. Nesse sentido, o caráter premonitório dos sonhos sobrevém não porque eles antecipam o ainda não acontecido de um tempo futuro. Mas, acima de tudo, porque eles "aprofundam a um ponto que extrapola e vaza a compreensão consciente, informada e deliberada que temos de nossa inscrição no tempo histórico" (Endo, 2016, p. 11).

Assim, no caso dos sonhadores que testemunharam em vigília o pesadelo do Terceiro Reich, o trabalho e a experiência do sonho diluiu as fronteiras entre o íntimo e o externo e, nesse movimento, transformou em palavras o terrorífico sentido na vida cotidiana. Em outros termos, nos interstícios entre a experiência subjetiva e política, o que era impossível ou impedido de ser verbalizado precisou ser forçadamente levado aos limites do dizível pela lógica do inconsciente.

Os alemães sonhavam aquilo que não podiam verbalizar quando acordados. O sonho produz, desse modo, um rasgo quando os horizontes se tornam turvos em virtude dos regimes totalitários. Em tempos controversos, como o que vivemos no Brasil, as imagens oníricas nos convocam a produzir palavras sobre o indizível. Traçamos, com Sigmund Freud e Walter Benjamin um caminho teórico-metodológico que dá voz ao testemunho de uma experiência no campo da educação.

3.2 DO SONHO EM FREUD AO DESPERTAR EM BENJAMIN

3.2.1 O sonho em Freud

Foi Sigmund Freud quem, nos instantes finais do século XIX, pleiteou um espaço para a escuta do aparentemente irrelevante, do não visível, de um pulsar que sorratamente pede a palavra: o inconsciente. Em oposição ao saber de seu tempo, no qual reinava a hegemonia da razão e a soberania da consciência, o médico vienense reinventou o que se conhecia sobre a alma humana ao despertar para a potência dessa inexplorada instância psíquica nomeada de inconsciente.

A partir de seus estudos na capital francesa, de outubro de 1885 a fevereiro de 1886, com o expoente neurologista Jean-Martin Charcot, Freud se viu fascinado pelo doloroso teatro encenado pelas pacientes histéricas. Envolvido pelas reflexões e observações realizadas no interior do *Hôpital de Salpêtrière*¹⁰, o ainda neurologista em formação interessou-se por atenuar o sofrimento dessas mulheres que, acometidas por sintomas físicos, sem qualquer causalidade orgânica aparente, eram, em não raras ocasiões, tratadas com indiferença e

¹⁰ Construído no século XVII, o Hospital Público da Salpêtrière foi projetado para manter afastados os indivíduos considerados perturbadores da ordem e da moral na sociedade parisiense. Por um longo período, serviu de asilo psiquiátrico para mulheres afligidas por doenças tidas pela medicina como incuráveis. Na segunda metade do século XIX, Charcot assumiu o serviço de medicina interna do hospital e protagonizou magistrais aulas clínicas em que utilizava como método de ensino a apresentação de pacientes. Ele também foi responsável pelo início do uso da técnica de hipnose como conceituado método de tratamento.

negligenciadas pela tradicional conduta médica da época (Endo; Sousa, 2012). Aliás, esta foi à herança de Charcot para seus discípulos: o precioso entendimento de que a histeria não era uma farsa, mas o resultado de uma disfunção orgânica hereditária (Bleicher, 2007). Isso porque, até aquele momento, não existia, em meio ao pensamento médico ocidental, nenhuma disponibilidade de escutar o que o fenômeno da histeria tinha a dizer. Na verdade, a palavra exuberante das histéricas, considerada vazia de sentido, era invariavelmente deixada de lado ou então menosprezada (Kehl, 2002). Todavia, cada vez mais, Freud era fígado pelos pontos pensados como inaudíveis do discurso histérico. Assim, na contramão da prática dominante, a sintomatologia espetacular das histéricas passou a ser cuidadosamente escutada por ele. Gritos, mutismos, cegueiras, convulsões, desmaios, contraturas e paralisias adquiriram estatuto de linguagem e paulatinamente passaram a ser escutados.

Inicialmente com o apoio das técnicas de hipnose e de sugestão, a clínica da histeria deixou de ser uma clínica do olhar para constituir-se, primordialmente, de uma clínica da escuta. Como efeito, Freud abdicou do terreno palpável da realidade e paralelamente conquistou o prolífero e enigmático solo da fantasia. O resultado de tal renúncia permitiu ao psicanalista construir o entendimento de que as reminiscências relatadas pelos seus pacientes não constituíam necessariamente acontecimentos ocorridos na realidade, mas fantasias carregadas de desejo (Gay, 2012)¹¹. Em seu turbulento modo de expressão, as histéricas da burguesia vienense denunciavam o profundo sofrimento advindo de um desejo interpelado pelos rigorosos mandamentos repressores da sociedade. A origem de suas angustiantes neuroses era, portanto, a sexualidade reprimida e não, como se insistia em acreditar, o resultado de uma disfunção neurofisiológica. Se, originalmente sob a influência do mestre Charcot, Freud concebeu a histeria como a expressão de uma perturbação orgânica hereditária, gradativamente, ele compreendeu que ela era a exteriorização de um singular conflito psíquico instaurado por força da ortodoxa e sufocante estrutura social. Por algum motivo, a repressão falhava e reaparecia na forma de sintoma. Conforme Bleicher (2007),

... o que Miss Lucy R., Elizabeth von R. e Anna O. levaram ao consultório de Freud eram questões profundamente ligadas ao desejo e à culpa. Havia um "dever ser" esperado delas e havia um "querer ser" que irrompia. O recalque que "jogava" esses desejos para os "abismos do inconsciente" se ligava, profundamente, à moral social à

¹¹ Entre 1895 e 1897, na busca das origens etiológicas do sofrimento histérico, Freud formalizou a controversa teoria da sedução. Nela imperava a asserção de que todas as neuroses – em especial, a histérica – eram resultantes de um abuso sexual sofrido pela criança por parte de um adulto. Portanto, o reflexo de uma conflitiva psíquica individual. Entretanto, em uma carta de 1897, endereçada ao colega e confidente Wilhelm Fliess, Freud expunha ter abandonado definitivamente o trauma da sedução (Gay 2012).

qual estavam submetidas suas pacientes. É a partir dessa reflexão que Freud passa então a articular psiquismo e cultura mais de perto, um só existindo em consequência e diálogo com o outro (Bleicher, 2007, s/p.).

Nas entrelinhas, ou melhor, nas dobras até então ignoradas de um saber inconsciente, o mistério do sintoma histérico era pouco a pouco desvendado. A verdade supostamente sem sentido, produzida pelo inconsciente, não podia mais ser negada e muito menos silenciada. A palavra tornou-se, portanto, o ato terapêutico em si. Com o passar do tempo, Freud compreendeu que as falhas e hesitações proferidas pelo livre falar de suas pacientes eram suficientes para evocar a experiência do inconsciente. Desde então, a associação livre passou a ser considerada como a regra fundamental do trabalho analítico por parte do analisando (Freud, 1912/2010a), ao passo que, por parte do analista, é preciso "deixar flutuar sua atenção suspendendo todo julgamento moral para que o infantil, o sexual e o cruel, amorais por definição, possam comparecer" (Koltai, 2014, p. 22). De maneira inesperada, foram as desacreditadas históricas que o conduziram aos primórdios da teoria psicanalítica.

Entretanto, para aquele que viria a se tornar o fundador da psicanálise, era insuficiente somente postular as tramas e as expressões do inconsciente. Disposto a se tornar um reconhecido homem da ciência, Freud necessitava, em suas pesquisas, desmembrar o complexo dinamismo do psiquismo humano e, ao mesmo tempo, estabelecer os fundamentos de uma clínica que acolhesse o inconsciente como seu ponto norteador (Endo; Sousa, 2012). Para tanto, ele aventurou-se a explorar suas próprias formações inconscientes. O mundo onírico foi o caminho por ele percorrido. Confrontado pela intensidade das imagens noturnas que lhe espreitavam, Freud demonstrou que o sonho é passível de ser interpretado, e sua interpretação revela que ele consiste em uma realização disfarçada de um desejo inconsciente (Freud, 1900/2012).

Tal descoberta surge ao rememorar e analisar o emblemático sonho da injeção de Irma – que havia sido por ele vivenciado na noite de 23 para 24 de julho de 1895, na estação de veraneio Bellevue. Na ocasião, Freud havia recebido a notícia de que sua ex-paciente Irma permanecia doente apesar do tratamento que ele havia lhe despendido. Aborrecido com o tom e com as palavras do amigo que lhe trouxera a infortuna notícia, Freud resolveu escrever o histórico clínico de Irma tarde da noite, porém adormeceu e sonhou que outro médico era o responsável pela persistência das dores de sua ex-paciente. O sonho, desse modo, retirava de Freud a responsabilidade pela incompleta cura de Irma. A partir do desfolhamento dos pensamentos que povoavam sua vida psíquica, Freud compreendeu que, no transcorrer do

processamento onírico, um arranjo inconsciente é tramado, permitindo ao sonhador realizar disfarçadamente os desejos de sua vigília cotidiana. Era o efeito de uma revelação súbita:

... o sonho realiza alguns desejos que foram despertados em mim pelos acontecimentos da noite anterior (a notícia de Otto, a redação do histórico clínico). O resultado do sonho é que não sou culpado pelas dores que Irma ainda sente, mas que a culpa é de Otto. Ele me irritou com seu comentário sobre a cura incompleta de Irma, e o sonho me vinga dele ao voltar a censura contra o próprio Otto. O sonho me absolve da responsabilidade pelo estado de Irma ao atribuí-lo a outros fatores (toda uma série de motivações). O sonho apresenta um certo estado de coisas tal como eu poderia desejá-lo; *seu conteúdo, portanto, é uma realização de desejo, e seu motivo, um desejo* (Freud, 1900/2012, p. 139/140).

Nessa proposição, os sonhos não são compreendidos como uma inspiração de origem divina, como portadores de revelações de deuses e demônios. Tampouco o prenúncio de valiosos acontecimentos futuros como supunha a tradição onírica milenar. De acordo com a concepção freudiana, pelo contrário, o sonho resulta de uma excepcional atividade psíquica que essencialmente presta testemunho das memórias e experiências daquele que o produziu (Freud, 1900/2012).

Entretanto, as lembranças dos sonhos nem sempre são facilmente reconhecidas pelo sonhador, uma vez que o estratagema onírico distorce a expressão do desejo que o impulsiona a fim de "driblar a censura psíquica que se opõe à manifestação das representações ligadas a esse desejo" (Rivera, 2012, p. 17). Destarte, é justamente diante da interpretação onírica que o desejo disfarçado poderá vir a ser reconhecido. Interpretar um sonho, no entanto, não significa desvelar o seu sentido, mas reconstruir detalhadamente os itinerários pelos quais os sentidos do enigmático ato psíquico foram estabelecidos (Freud, 1900/2012).

O que Freud apresenta em sua original *Die Traumdeutung*, obra inaugural da psicanálise, publicada na passagem para o século XX, não é meramente uma técnica de interpretação de sonhos, mas um método contundente de investigação das representações inconscientes que se movimentam nos porões psíquicos, criando enredos enigmáticos para a lógica da consciência. Não por acaso, Freud situa o sonho como a via régia para o inconsciente (Freud, 1900/2012). Entretanto, ele infere ser fundamental passar do sonho propriamente dito para o seu relato, na medida em que o relato do sonho resulta de recursos figurativos passíveis de serem lidos. Desse modo, o que vale é a narrativa das imagens sonhadas.

... devemos diferenciar o sonho, como fenômeno, de seu relato com sua interpretação. Como fenômeno, o sonho é uma historinha encenada em imagens durante o sono, recordada ao se acordar. Ao relatá-lo acaba-se lembrando de alguma coisa que havia sido esquecida, pois é a partir do relato que o sonho propriamente se desenrola. O relato em si é sua interpretação, uma vez que ao relatar o sonho o sonhador associa seus elementos a outros elementos significantes de sua história, ou de sua fantasia, que constituirão a interpretação daquele sonho, interpretação que equivale a seu deciframento (Quinet, 2000, p. 63).

Em outras palavras, é exclusivamente pelos efeitos de sua narrativa que o sujeito poderá aproximar-se do desejo, mesmo que tal desejo ainda lhe seja desconhecido no terreno da consciência (Kehl, 2002). Sucedido por imagens, Freud identifica o sonho como rébus – uma escrita em imagens. Imagens essas que não podem ser lidas por seu valor exclusivo de imagem, mas por meio da longa cadeia de associações que elas suscitam.

Portanto, o método utilizado por Freud na interpretação dos sonhos é o mesmo anteriormente utilizado com suas pacientes histéricas: o da associação livre de ideias. Deslizando de palavra em palavra, o sujeito coloca em relevo os traços incertos e os detalhes imprecisos trazidos à tona pelas imagens oníricas e os entrelaça às suas experiências, produzindo então uma múltipla rede de sentidos. Para Freud, a possibilidade de encontro com os diversos sentidos que compõem o caleidoscópio onírico reside nas minúcias e nas sutilezas utilizadas pelo sonhador em seu livre discorrer endereçado a outrem. Para tanto, é essencial, nesse procedimento, apreender não a totalidade do sonho, mas cada parte isolada do conteúdo onírico, como se o sonho fosse um conglomerado, em que cada ínfimo detalhe precisasse de uma particular análise.

De acordo com Rivera (2008), é justamente nesse ponto que consiste a reviravolta freudiana, uma vez que quem interpreta o sonho é rigorosamente o próprio sonhador. A vida onírica não revela seu misterioso sentido em virtude de uma significação simbólica única e definitiva. Ao contrário, ela se constitui como uma montagem multifacetada e, por vezes, de difícil compreensão, tendo em vista o fato de que "as substituições simbólicas que o constroem não são fixas e universais, mas sujeitas a uma combinatória particular e ao mesmo tempo infinita" (Rivera, 2008, p. 20). Por essa razão, somente o sonhador poderá, por intermédio de seu livre associar, retomar o emaranhado de elementos heterogêneos que sustentaram a formulação do estratagema onírico e reconstruir a sua lógica de aparição, através da leitura das imagens sonhadas.

Para Rivera (2008), a experiência do interpretar é um contínuo processo de estranhamento do eu e, por isso, o sonhador decompõe os elementos oníricos no intuito de refazer sua lógica de produção. Segundo Dunker (2017),

... a interpretação de um sonho confronta o criador e a criatura, estabelecendo uma espécie de ponte construída simultaneamente, a partir de dois lados de um mesmo rio. Em uma margem, partimos de um sonho procurando encontrar seus correlatos na vida de vigília. Na outra margem, pensamos a partir de uma linha biográfica contínua da memória histórica, entre o passado e o presente, para nela localizar o sonho como hiato ou parêntese. Os dois lados da ponte nunca se juntam completamente, criando um jogo entre sentido e contra-sentido que projeta diante de nós uma parte da história ainda não construída, ou seja, o desejo futuro como não realizado. É para lá que o rio corre (Dunker, 2017, p. 11/12).

O sonho, nessa perspectiva, retrata elementos que extrapolam o universo individual. Vivido no exílio da própria consciência, ele é uma experiência intervalar entre o público e o privado, entre o subjetivo e o coletivo (Dunker, 2017). Tal como apresentado pela extraordinária coletânea onírica de Charlotte Beradt, os sonhos dos alemães transmutaram a realidade ao capturarem um momento histórico de extremo antagonismo do desejo como foi o da ditadura totalitária nazista do século XX. Ainda, permitiram o movimento e a enunciação de palavras que se encontravam visivelmente interdidas.

3.2.2 O despertar em Benjamin

Outro autor que amplia nosso horizonte frente ao mundo onírico é Walter Benjamin. Assim como Freud, esse filósofo essencialmente subversivo praticava a obscura arte de capturar o fugidio e de realçar os detalhes quase imperceptíveis da vida cotidiana para de seus limiares extrair "o cristal do acontecimento total" (Benjamin, 2006, p. 503). Desse modo, ele desfilou por variadas vertentes teóricas e conceituais e, entre extremos, arquitetou um refinado mosaico de escritos descontínuos e fragmentários, no qual arriscou aproximar imagens e realidades aparentemente irreconciliáveis sem, não obstante, se desfazer das singularidades que lhes eram constituintes. Como ele próprio observou: "o que são desvios para os outros, são para mim os dados que determinam minha rota" (Benjamin, 2006, p. 499).

Comprometido com o projeto de iluminar as zonas de sombra do século XIX, o filósofo assumiu o estatuto da realidade onírica como um dos primordiais esboços do arranjo metodológico de sua obra multifacetada e inacabada *Das Passagen-Werk*— amplo projeto que

lhe envolveu de 1927 a 1940. Fortemente inspirado pelo encontro com o Surrealismo, o filósofo pretendia introduzir uma "iluminação profana" da história ao "tratar o mundo das coisas do século XIX como se fosse o mundo das coisas sonhadas" (Tiedemann, 2006, p. 17/18).

Entretanto, Aquino (2009, p. 82) lembra a crítica que Benjamin dirigiu a Aragon, na qual ele afirmou que o autor de um dos mais expressivos livros do surrealismo – *O camponês de Paris* – era complacente com uma postura romântica da história que, por sua vez, se fundamentava em uma "visão-à-distância". Na perspectiva benjaminiana, em contraponto, urgia a necessidade de concretização de uma "consciência reflexão/materialista, concreta, do mais próximo" (Benjamin, 2006, s/p). Desse modo, Benjamin, em um movimento disruptivo, como lhe era característico, transitou em uma linha fronteira entre as leituras surrealistas e os registros históricos da ação propriamente política (Bretas, 2007). Assim,

no *Trabalho das Passagens*, o sonhou ultrapassa a esfera estritamente autobiográfica e atinge, pelo viés das "imagens dialéticas", a dimensão teórico política *in nuce*. Portanto, se nessa primeira fase Aragon – mas também Proust – são influências marcantes, a partir da década de 30, o sonho passa a ser tratado ainda de acordo com outro registro: o marxista. Em consequência, o onírico deixa de consumir tão somente uma "rendição feérica ao particular" para se converter em um aspecto de enorme valor para compreensão dos processos histórico-políticos propriamente ditos (Bretas, 2006, p. 34).

Desse modo, Benjamin indicou como função política do historiador materialista a interpretação das imagens oníricas para, com esse movimento, evanescer a atmosfera de enfeitiçamento do sonho, a qual amortecia e imobilizava a multidão, que se mostrava seduzida pelas promessas de realização aludidas pelo capitalismo. Em suas anotações, ele havia alertado sobre as intempéries que poderiam advir em virtude de uma narrativa das imagens do sonho como que de dentro do próprio sonho, uma vez que, nessa disposição difusa, o sonhador mobilizaria apenas sua consciência onírica e não sua consciência desperta (Bretas, 2008). Seguindo esse preceito, o despertar não estaria circunscrito a uma mera manifestação biológica, mas, para além, possuiria uma relação inextrincável com a imagem dialética (Perrone, 2010).

esse movimento de interpretação das imagens que captura os sonhos do coletivo do século XIX constitui-se a partir de um método de reflexão dialética que coloca em oposição o sonho e o despertar, porém uma dialética em suspensão, cuja síntese não é determinada pelo filósofo. (...). O despertar assumiria, assim, a capacidade de interpretação da expressão da vida do coletivo. (Freitas, 2014, p. 394).

Ao transladar a experiência dos sonhos da esfera individual para a do coletivo, Benjamin lançou uma inusitada reflexão sobre a realidade onírica ao sugerir que o irromper da consciência desperta evocaria uma nova montagem, definida por ele como imagem dialética. A dialética, nessa concepção, detém-se na imagem para encontrar no acontecimento histórico mais recente os vestígios de um passado mais longínquo. Do mesmo modo que para a psicanálise freudiana, em Benjamin não prevalece uma temporalidade do presente em relação ao passado ou do passado em relação ao presente, mas, essencialmente, o "entrecruzamento de fragmentos remotos e presentes" (Parente, 2014, p. 15). É nesse âmbito que a imagem dialética instaura-seno entrelaçamento do tempo ocorrido, em um relampejar, com o tempo do agora. Nesse percurso dialético, o ocorrido de uma época é, simultaneamente, o ocorrido de um passado que retorna e que encontra sua legibilidade no presente.

Não cabe dizer que o passado ilumina o presente ou que o presente ilumina o passado. Uma imagem, ao contrário, é aquilo no qual o Pretérito encontra o Agora num relâmpago para formar uma constelação. Em outros termos, a imagem é a dialética em suspensão. Pois, enquanto a relação do presente com o passado é puramente temporal, contínua, a relação do Pretérito com o Agora presente é dialética; não é algo que se desenrola, mas uma imagem fragmentada. Somente as imagens dialéticas são imagens autênticas (isto é, não arcaicas); e a língua é o lugar onde é possível aproximar-se delas. (Benjamin, 1927-1940/2009, p. 114).

Por isso, para o filósofo, cada agora é o agora de uma determinada cognoscibilidade – momento em que os acontecimentos revelam sua verdadeira face e real expressão. Nas ressonâncias entre o *capítulo K* e o *capítulo N* das *Passagens*, Benjamin estreitou o enlace entre o universo onírico e a crítica radical à ideologia do progresso. Para ele, a configuração dos fenômenos históricos não se sustentaria em uma visão determinista e, tampouco, em uma linearidade contínua. Ao contrário, o autor enfatizou que a construção da história é permeada por nefastas rupturas, sofrimentos indizíveis e perdas inelutáveis. Nesse sentido, uma experiência dialética singular desmentiria e romperia com os discursos que tencionam narrar os movimentos da história em um naturalismo vulgar ou, até mesmo, que se proliferam em uma versão hegemônica. Ao sentir os efeitos da ascensão da ideologia fascista, a sensibilidade benjaminiana reconheceu que a humanidade viria a sucumbir caso não interrompesse o curso implacável do progresso (Pereira, 2004). Progresso que, paradoxalmente, fazia mergulhar a consciência coletiva em um sonho cada vez mais profundo.

Nesse estado de permanente alerta, Benjamin sublinhou que as imagens que emergem no sonho coletivo não podem ser negligenciadas e, sobretudo, precisam ser interpretadas. Daí a proposição do estatuto onírico como função primordial do despertar histórico. O sonho e o coletivo, afirmou Benjamin, esperam secretamente pelo despertar. Como lembra Perrone (2010), no despertar, as imagens do sonho – isto é, as imagens de um saber ainda não consciente do ocorrido – mesclam-se à consciência desperta produzindo um saber consciente do espaço desperto. O despertar é, com efeito, a experiência emblemática da rememoração (Benjamin, 2006). A autora ainda enfatiza que o sonho, na filosofia crítica da história benjaminiana, assume a tarefa de refletir sobre os fenômenos culturais. Em suas palavras, os sonhos "reorganizam as imagens da vida desperta de modo estranho e não familiar, sugerindo afinidades através das imagens dialéticas. O sonho representa o possível, o não idêntico e contesta o ser-em-si-mesmo do princípio da realidade" (Perrone, 2010, s/p).

Em Benjamin, as imagens oníricas não se reduzem à esfera do particular, sendo salutares para compreendermos os processos histórico-políticos. Em Freud, a análise do sonho se constitui como uma tarefa interminável, pois, a cada reencontro com as imagens oníricas, uma distinta cadeia de associações pode vir a se revelar. No encontro com ambos os autores, partimos do singular do sonho para compreendermos um momento histórico no que tange a inclusão educacional. Sobretudo, para produzirmos uma leitura acerca da experiência de escuta de uma psicóloga em uma equipe multidisciplinar responsável por efetivar a assistência estudantil e que se defronta com os paradoxos e os impasses em torno da educação inclusiva.

Engendrado pelo trabalho onírico, tal sonho foi produzido pela psicóloga-pesquisadora, quase três anos atrás, na semana em que ocorreu o controverso *impeachment* da presidenta brasileira democraticamente eleita Dilma Rousseff e um pouco mais de dois anos antes das eleições presidenciais de 2018, as quais elegeram Jair Bolsonaro – candidato com dezenas de aparições públicas nas quais expõe mensagens de cunho racistas e preconceituosas, bem como discursos carregados de desprezo pelas mulheres ou por qualquer outra minoria. Na manutenção da velha ordem política, do retorno da máquina totalitária, questionamo-nos sobre o que a verdade inconsciente reencena do passado e encena de uma realidade por vir, no que tange as políticas educacionais inclusivas.

Em suma, nossa proposta é a de deslizar pelas imagens oníricas e pelas associações que delas emergem, tal como proposto pelo método freudiano de interpretação dos sonhos. Na leitura desta trama, entrelaçaremos cenas vivenciadas no ato de trabalho em uma equipe multidisciplinar responsável por efetivar a política de assistência estudantil. Tais cenas são

fragmentos da experiência e, devido à intensidade que comportam, recusaram um lugar à margem da história e passaram a corporificar o diário de experiência da autora.

Conceitualmente cunhado por Gurski (2017), o diário de experiência é um instrumento teórico-metodológico consolidado a partir de três fontes distintas: diários de campo, advindo dos estudos antropológicos e etnográficos, os quais destacam a narrativa acerca da experiência do pesquisador; cadernos de notas e comentários breves de Walter Benjamin, que, em seus registros fragmentários, buscava materializar o fluxo da vida escondido nos detalhes quase imperceptíveis do cotidiano e, por fim, nas chamadas crônicas breves, escritas por Freud entre os anos de 1929-1939. Nestas, Freud dedicou-se a registrar detalhes mínimos de sua vida diária, sendo possível encontrar, ao lado de notícias familiares aleatórias, o esboço dos fundamentos da teoria psicanalítica (Gurski, 2017)¹². Os escritos que compõem o diário de experiência consistem em um registro-escrito norteado pelo movimento da associação livre. Assim, na temporalidade do *só-depois* inaugurado pela escrita, algumas passagens podem vir a ser reveladas permitindo que as vivências de uma prática de trabalho permeada por excessos decantem em experiências.

4. AS IMAGENS ONÍRICAS E OS SEUS DESDOBRAMENTOS

4.1 INCLUSÃO, UM SIGNIFICANTE ONÍRICO

Despertei pensando na lenta e gigantesca tartaruga atravessando a movimentada avenida, um lugar incomum para o seu transitar. Diante das tensões vividas no território da educação, no contexto histórico brasileiro, as palavras: inclusão/exclusão, lentidão/aceleração, visibilidade/invisibilidade, gritos/silêncio, ficaram ressoando. Essas palavras apontam para a noção da dialética em suspensão, trazida por Walter Benjamin, que coloca em evidência as ambiguidades que interpelam o dia-a-dia do contexto em questão. Naquele momento, ainda não havia entrado em contato com tal dimensão.

Em *Sobre o sentido antitético das palavras primitivas*, Sigmund Freud (1910/2013) resgata a assertiva de que o mundo onírico desconhece ou tão somente despreza a categoria de

¹² Lembramos que a presente pesquisa de mestrado está vinculada ao Eixo Psicanálise, Educação, Adolescência e Socioeducação coordenado pelas professoras Rose Gurski e Cláudia Perrone. Tal eixo compõe o Núcleo de Psicanálise, Educação e Cultura (NUPPEC), que possui proposta de articulação entre diferentes áreas do conhecimento e reúne docentes do Instituto de Psicologia e da Faculdade de Educação da UFRGS, além de colegas pesquisadores de outras IES do país. Sua proposta centra-se em fomentar o tripé estudo, pesquisa e extensão em torno da pluralidade de conexões que permeiam a temática da psicanálise e da educação.

oposição – tal como por ele apresentado anos antes em seu tratado sobre a interpretação dos sonhos. De acordo com o psicanalista, o descaso para com o princípio da contradição e dos contrários encontrado nos enredos oníricos é a mesma particularidade que se fazia presente nas palavras antigas (Endo, 2006). Não por acaso, ele assinala o quanto "entenderíamos melhor e traduziríamos mais facilmente a linguagem dos sonhos se conhecêssemos mais a evolução da linguagem" (Freud, 1910/2013, p. 312).

Nessa lógica, Freud sustenta que o trabalho do sonho assume uma peculiar inclinação por arquitetar elementos antagônicos conjugados em uma única unidade ou representados como uma única coisa. Da mesma maneira que as palavras primitivas comportavam em si ambiguidades, qualquer pormenor onírico pode vir a incorporar simultaneamente o seu sentido contrário, sendo tanto sua positividade quanto sua negatividade desvelada exclusivamente na leitura das demais significações.

A escrita psíquica do sonho freudiano é construída por imagens, elementos aglomerados, não aleatoriamente, sendo identificada pelo trabalho de interpretação através dos mecanismos de condensação e deslocamento¹³. No *sonho da tartaruga*, o significante, *inclusão*, emerge agregando carros-inclusão, numa operação de condensação.

Os carros-inclusão são inúmeros, nas mais variadas cores. Percorrem a avenida determinados a cumprirem o seu trajeto o mais rápido possível. Reto, sempre reto. Movimentam-se sem vislumbrar a tartaruga e tampouco a sua tentativa de atravessar a movimentada avenida. A tartaruga, por sua vez, é quase atropelada. Atrás dela, uma guarda de trânsito investe em direção aos carros-inclusão. Aos gritos, ordena que "deixem a tartaruga passar, deixem a tartaruga passar". Porém, em meio ao rugido dos motores, tem suas palavras silenciadas. Emudecida, torna-se inoperante naquele insólito cenário. Parece não perceber que corre o risco de ser atropelada junto à tartaruga. Não há, na paisagem onírica, nenhuma garantia de movimento. Não há circulação possível. Falamos de carros-exclusão.

4.2 O PARADOXO DA INCLUSÃO

A palavra "inclusão", concebida a partir da origem latina do verbo *includere*, remete etimologicamente a "fechar por dentro à chave, incluir". Em contrapartida, a palavra

¹³ Deslocamento e condensação são operações características do sonho. O psicanalista Jacques Lacan generalizou para todos os processos psíquicos as operações descritas por Freud associando-as às operações de metáfora e metonímia. Cabe assinalar que, nesse momento, não aprofundaremos essa discussão.

"exclusão", oriunda do verbo *excludere*, refere-se a "deixar trancado para fora, excluir" (Viaro, 1999, p. 11)¹⁴. Desde esse viés, os termos inclusão e exclusão nos confrontam, respectivamente, com as noções de reclusão e de expulsão. O ato de inclusão, por conseguinte, implica na ação de trancafiar por dentro à chave o que supostamente se ambiciona incluir. Já a operação de exclusão resulta no impedimento da entrada do que se intenciona deixar preso do lado de fora de um determinado espaço geográfico.

Em face desta premissa, Plaisance (2010) alerta sobre os riscos do emprego irrestrito, sem referências à história das ideias, do vocábulo inclusão. Isso porque a inclusão pode comportar variadas acepções sobre o dispositivo de incluir, dentre elas a de manter enclausurados os que se encontram no interior das estruturas materiais e simbólicas dos ambientes educacionais. Assim, para o sociólogo francês, faz-se necessária uma permanente análise crítica sobre o conceito de inclusão em sua intrínseca relação com o seu par conceitual de oposição, nomeado como exclusão. Em outros termos, para o autor é fundamental esclarecer os sentidos das palavras para então esclarecer os sentidos das suas ações.

Esse recurso à etimologia ajuda a se precaver contra certas ilusões da inclusão. Colocar dentro de um mesmo espaço não significa necessariamente o fim das medidas de exclusão em relação às pessoas. .../São os "excluídos de dentro", segundo a expressão feliz do sociólogo Pierre Bourdieu (1993), que tratava não da questão da deficiência, mas das desigualdades de escolarização dentro do mesmo sistema escolar. São os sujeitos "segregados", segundo uma expressão mais familiar aos psicanalistas. Em suma, as aparências podem ser enganosas e dissimular formas sutis de rejeição (Plaisance, 2010, p. 35).

O risco, portanto, é o da inclusão paradoxalmente engendrar formas dissimuladas de exclusão na medida em que seu paradigma sustenta de maneira exclusiva o deslocamento dos que estão fora para o lado de dentro (Plaisance, 2004). Na verdade, o que se desloca neste movimento é tão somente "a linha que demarca os de dentro e os de fora para um outro lugar" (Voltolini, 2004, p. 99). Procedimento esse que, como assinala Plaisance (2004), não viabiliza a estruturação e tampouco a implantação de medidas específicas para que uma possível inclusão se estabeleça, mas, ao contrário, reforça as ilusões e desilusões da inclusão decorrente de um puro universalismo abstrato.

¹⁴ Conforme escreve Viaro (1999, p. 11), o termo *includere* é a junção do prefixo IN, "dentro", com o radical CLUD/CLAUD, "fechar; encerrar; clausurar". CLAUD tem a mesma raiz de CLAVIS, "chave". O vocábulo *excludere*, por sua vez, corresponde à junção deste mesmo radical CLUD/CLAUD com o sufixo EX, "fora; externo; privado; recusado".

Elia (2016) ainda pontua o emblemático silenciamento acerca das práticas de inclusão que, em meio às triviais rotinas institucionais, se transformam invariavelmente, em práticas de exclusão. Conforme ressalta o psicanalista, o próprio modo de gerenciamento das políticas públicas inclusivas – com sua costumeira coleta de dados e formulação de estatísticas a respeito dos estudantes ditos incluídos – promove rótulos e, sobretudo, atualiza um modelo ideológico excludente. Isso na medida em que a inclusão passa a ser um significante usado exclusivamente para o estudante supostamente incluído e não para todos (Voltolini, 2018). Ou seja, nos detalhes mais cotidianos do contexto educacional residem os efeitos paradoxais do uso generalizado do vocábulo inclusão.

À vista disso, Voltolini (2018) assinala o quanto sustentar a inclusão como condição de significante que circula no discurso educacional nos possibilita uma maior reflexão sobre o termo sem nos restringirmos aos seus sentidos e aos seus efeitos. Nas palavras do autor:

... quando o abordamos como um conceito que tem sua formulação racional, justificável no contexto de uma teoria que o contempla, deixamos de lado a forma como ele é investido na linguagem cotidiana, ou seja, a dinâmica do gozo que suporta sua circulação, e, portanto, *trocamos sua dimensão de verdade em prol de sua dimensão de saber*. Há todo um saber construído em torno da inclusão, composto de definições, justificativas, elaborações conceituais e de estratégias, mas há também – o que constitui realmente um outro campo de consideração – os efeitos que esse saber tem naqueles que o suportam concretamente. É neste último terreno, em particular, que podemos flagrar algo do campo da verdade de um discurso, que não aparece articulado ao *verdadeiro* das formulações que todo discurso pretende sustentar, mas, antes, à verdade que o sustenta enquanto um campo próprio, com suas delimitações. .../A verdade é aquilo que pode produzir sintoma em um discurso (Voltolini, 2018, p. 39).

Neste sentido, se no dia a dia institucional o discurso da inclusão enquanto atributo macropolítico tem como um dos seus principais desdobramentos a defesa da entrada e, conseqüentemente, da permanência de todos os estudantes nos tradicionais espaços educacionais, é, contudo, pelo enredo tramado pelo inconsciente que tecemos alguns desvios e problematizamos os efeitos da inclusão naqueles que a vivenciam no cotidiano de uma instituição de ensino. Afinal, quais são os efeitos de uma inclusão transformada em maquinaria? Como os carros-inclusão podem quase atropelar aqueles que transitam pela avenida?

.../Em uma das turmas, na primeira semana de aula, a proposta fora a de deixar a sala disposta em círculo. Como ocorrido em outras disciplinas, a turma fora convocada a fazer

uma apresentação coletiva. A professora sugere que cada um comente os motivos que os instigaram a ingressar no curso. A atividade transcorre tranquilamente até o momento em que um estudante, sentado com certo distanciamento dos demais, recusa-se a se apresentar. Diante da insistência e dos olhares impacientes, o estudante solicita conversar individualmente com a professora. Frente à negativa, ele relata ser esquizofrênico e que, por esse e outros motivos, não se sente a vontade de falar em público. A professora, então, inicia uma fala sobre a inclusão e o direito de todos frequentarem igualmente o ambiente educacional. Embalada pelo tom de seu discurso, ela encoraja mais uma vez a apresentação do estudante. Entretanto, dessa vez, ele sai repentinamente da sala de aula e, visivelmente angustiado, procura ajuda para realizar o desligamento do curso.

Nos vestígios deixados por essa cena-memória encontramos a professora evocando o direito de todos à educação no intuito de criar as condições para a participação do estudante declarado esquizofrênico em uma atividade rotineira. Ao que tudo indica, nas entrelinhas de seu discurso, faz-se presente o ideário da letra da lei como se a mesma fosse suficiente para solucionar o impasse instaurado em sala de aula. Entretanto, nesse gesto, aparentemente inclusivo, a professora se mostra ensurdecida para escutar o pedido do estudante em permanecer em silêncio. A voz do estudante – paradoxalmente – é silenciada. Justamente ali onde poderia ocorrer um efeito de inclusão ocorre o seu avesso, a exclusão.

Revisitamos ainda uma antiga tensão que se apresenta na relação entre igualdade e diferença. O discurso que sustenta o princípio da inclusão educacional propaga a ruptura das concepções tradicionais que visam igualar as diferenças. Entretanto, a cena-memória parece protagonizar a recusa ou mesmo a negação da diferença. De um lado, em nome da diferença, o estudante recusa um lugar comum – "Eu não quero". De outro, em nome da igualdade, a professora justifica a sua recusa pelo lugar comum – "Todos devem". A inclusão sob o slogan de uma educação *para todos*, contraditoriamente, deixa de fora uma educação *para cada um*.

Na esteira dessa discussão, atentamos para o fato de que os carros-inclusão são os únicos personagens da trama onírica que não se encontram no singular. Tal constatação nos faz pensar nas legislações inclusivas, uma vez que, ao serem estruturadas por ordenamento jurídico, elas estão voltadas para o universal e não para o singular. A letra da lei abrange o universal e não o singular. Enquanto dispositivo jurídico-administrativo, ela visa assegurar o princípio ordinário da inclusão como um procedimento extraordinário (Voltolini, 2015; 2018). Todavia, nessa lógica, ela não instaura o desejo pela inclusão, mas sim a sua obrigatoriedade. Como, então, movimenta-se frente a esse impasse?

Na interface entre psicanálise e educação, Voltolini (2009) sugere que devemos operar com a superação da lógica dominante da jurisdição e reconhecer que o princípio da inclusão requer uma implicação subjetiva por parte de todos os que neles estão envolvidos. Nessa direção, o psicanalista aponta que o destino da política inclusiva implica recolocar o sujeito no centro da discussão e deslocar o "ter", âmbito do direito, para o "ser", âmbito do sujeito. Considerar que "não existe cidadão que não seja antecedido pelo sujeito" é um deslize sutil, mas que representa o destino de uma política que se pretenda realmente inclusiva (Milmann, 2006, p. 96).

Descolarmo-nos do "ter uma escola" para o "ser um estudante" é um dos desafios para não sucumbir perante a proposta da inclusão educacional. Mas o que significa de fato, no plano da educação, acolher a dimensão subjetiva para além da dimensão objetiva? É possível, em meio ao deserto institucional, produzir uma cultura onde o desejo de acolher se sobressaia à prerrogativa do ter que incluir?

4.3 A GUARDA DE TRÂNSITO

Sonho e no sonho sou uma guarda de trânsito. Mais de um ano e meio depois, desperto. O que a guarda que ampara o trânsito, no qual circulam velozes maquinarias automobilísticas e vagarosas tartarugas, diz dos fazeres de uma psicóloga de um corpo técnico responsável por efetivar uma política com vistas à permanência estudantil?

...É início de semestre letivo. Estamos, uma colega e eu, envolvidas com a triagem de inúmeros processos. Nas centenas de papéis que disputam o espaço das nossas mesas, encontram-se os formulários e os documentos dos estudantes que solicitaram a inserção ou a continuidade no programa de auxílios da assistência estudantil. Imersas na tarefa de avaliar os mais de trezentos requerimentos advindos do corpo discente, somos interpeladas por uma professora que adentra nosso espaço de trabalho. A professora comenta que se sente desconfortável com a presença de um estudante que permanece todo o tempo de aula resmungando. A situação, para ela, havia ultrapassado os limites quando o estudante lhe envia um e-mail dizendo que não havia conseguido anexar um trabalho no sistema virtual que, nas palavras dele, "é uma merda!". Constrangida e desconfortável com a postura do estudante, a professora recorre a nossa equipe. Seu pedido é o de que os profissionais da assistência estudantil conversem com o estudante sobre os seus modos e os seus hábitos em

sala de aula. Sinto certo incômodo com a presença e com o pedido da professora. Como habitualmente ocorre nas semanas inaugurais dos semestres, nossa equipe investe toda sua energia para realizar, em um curto espaço de tempo, os estudos e as análises socioeconômicas dos estudantes – etapa fundamental para o ingresso no mencionado programa. Há, entre nós, o entendimento de que eventuais atrasos na execução desse exaustivo processo podem dificultar a frequência e, ainda, suscitar o aumento da evasão, uma vez que o programa de auxílios tem por finalidade subsidiar, através do repasse de recurso financeiro, os estudantes em situação socioeconômica desfavorável. Assumindo tal atividade como prioritária, nossa equipe "fecha a agenda" para quaisquer outras demandas. Desse modo, não encontro disponibilidade para ofertar uma escuta que acolha os anseios da professora. Como a agenda, mostro-me "fechada". Intentando produzir deslocamentos na solicitação da professora, indago se ela já experimentou estabelecer alguma aproximação com o estudante. É possível que ele esteja com dificuldades para manusear o computador ou o sistema virtual? Ele precisa de algum tipo de apoio com a disciplina? O que estaria provocando o seu visível desconforto? Descrente com a aposta de que o diálogo possa instaurar outra relação para além do reclamo, a professora termina a conversa bastante insatisfeita (e, inegavelmente, o mesmo ocorre conosco). Horas depois ela envia um e-mail para diversos setores da instituição dizendo que não encontrou em nossa equipe a ajuda esperada e que, tampouco, se sente em condições de permanecer em sala de aula na presença do estudante que "é ríspido no tom de voz e no uso das palavras". Por intermédio da escrita virtual, ela verbaliza temer por sua segurança e por sua integridade física. Nos dias que se seguiram, a direção acolhe as palavras da professora e providencia sua substituição do curso e, paralelamente, convida o estudante para uma conversa. Pouco tempo depois, outros professores que percebiam o estudante como "rabugento", mas "crítico" e "participativo" comentam que ele não mais se expressou em sala de aula já que, segundo o próprio estudante, lhe havia sido tolhido o direito da palavra.

Mencionamos que prepondera no dia a dia da assistência estudantil a proposta da redução das desigualdades sociais através da inclusão social pela educação. Para atingir esse objetivo, há todo um aparato de ações montado para, ao menos em intenção, fomentar a permanência estudantil. Dentre tais ações, o repasse de auxílio mensal financeiro aos estudantes. Isso porque muitos dos estudantes em desvantagem socioeconômica não conseguem custear parte do seu sustento acadêmico – o que envolve, entre outros, o custeio com o deslocamento. De tal modo, em condições ideais, os auxílios estudantis proporcionam

o pagamento de passagens do transporte público e outras despesas da vida estudantil. Ou seja, oportunizam o ir e o vir, o trânsito para a instituição de ensino.

Originalmente do latim *transitus*, a palavra "trânsito" significa "ação de passar, passagem". Uma das versões da guarda de trânsito a qual remete à equipe multidisciplinar: viabilizar o trânsito dos estudante até o ambiente de ensino. Entretanto, como nos mostra a cena rememorada, a gestão de medidas administrativas para a viabilização dos auxílios estudantis não garante a permanência dos estudantes no território da educação.

Parece que não somente a equipe, mas também a professora ocupa o lugar da guarda de trânsito. Dessa vez, ao desejar normatizar a incômoda diferença trazida por esse estrangeiro, por esse estrangeiro. Em uma das acepções da palavra permanência encontramos a seguinte definição: "autorização concedida a uma pessoa para viver e trabalhar num país (estrangeiro): obter um visto de permanência". Tomando esse efeito, que passa despercebido nas entrelinhas do ordenamento jurídico, podemos estabelecer uma analogia entre a figura do estrangeiro e a do estudante encaminhado, pelos mais variados motivos, à equipe de assistência estudantil.

Em termos gerais, o estrangeiro evoca a imagem daquele que habita um país distinto de sua terra natal, muitas vezes vivenciando um distanciamento tanto físico quanto subjetivo de suas referências culturais e/ou, até mesmo, de sua língua de origem. Os estudantes que adentram as instituições de ensino e nela permanecem em virtude das políticas educacionais inclusivas podem ser pensados como esses estrangeiros. A guarda de trânsito nem sempre entende sua língua.

Antonelli (2016) assinala que o estrangeiro pode ser simbolicamente objeto de imensa idealização ou, em contrapartida, de preconceito e ódio. Na primeira hipótese, ele é percebido como aquele que "atravessa as fronteiras gozando de plena liberdade, com sua capacidade de ir e vir, como se de nada, nem de ninguém, ele precisasse" (Antonelli, 2016, p. 335). Na segunda, ele é percebido como aquele que não é ou simplesmente não pertence a um território compartilhado, sendo necessário, por conta dessa frágil condição, ser identificado, repreendido e, no limite, expatriado para seu lugar de origem. Ora o estrangeiro encarna uma posição desejada; ora uma posição indesejada. Tal polarização acontece igualmente no espaço educacional.

O estrangeiro instaura movimentos de alma, nos quais cambaleamos entre o fascínio e a aversão que ele nos provoca. No entanto, na contemporaneidade, a "categoria sociopolítica que o estrangeiro ocupa o fixa numa alteridade que implica exclusão" (Koltai, 2008, p. 67). Isto porque, se não estiverem excluídos, eles confrontam e questionam os saberes hegemônicos e desorganizam as normas vigentes. Talvez por isso, no deslocamento das

fronteiras, no qual o distanciamento dos que estão do lado de dentro e do lado de fora das instituições de ensino aparentemente se desfaz, tal como provocado pelas políticas educacionais inclusivas, deparamo-nos com certa expressão de mal-estar. No território educacional, esse mal-estar não diz respeito exclusivamente à prerrogativa do ter que incluir, mas, sobretudo, do encontro com a diferença (Viola; Milmann, 2012).

Não por acaso o que se prolifera como palavra de ordem é a homogeneização, a uniformização da diferença. Evita-se a todo custo a expressão da alteridade, como se ela carregasse consigo uma espécie de ameaça. Lembramos a fala de professora que afirma temer pela sua segurança e integridade física. Às vezes de forma velada, outras nem tanto, sobressai uma desesperada tentativa de tornar o território educacional mais seguro, menos intimidante. Seja silenciando a radical diferença, seja distanciando-se dela. Ao invés de garantir a passagem, o trânsito dos estudantes através de processos inclusivos exerce uma ação de vigilância, na qual deve ser garantida a segurança de alguém ou de algum lugar. Equipe multidisciplinar e professores alternam o lugar de guarda de trânsito.

Acende-se uma luz vermelha, obstaculizando a relação entre o "outro" e o "nós". Esse estado parece só ser rompido se o "outro" aceita tornar-se um igual – um igual a "nós": aquele que fala a mesma língua, que compartilha a mesma cultura, que possui a mesma condição social. Desse modo, incluir passa a ser submeter esse estrangeiro a um costume, fazê-lo agir, pensar e se movimentar segundo as normas e os ideais que imperam no ambiente educacional. Defrontamo-nos mais uma vez com o paradoxo da inclusão. O estrangeiro não recebe o visto de permanência, mesmo dentro das fronteiras do espaço educacional.

No entanto, Freud (1919/2010b) singularmente nos apresenta que o estrangeiro não está situado em um espaço geográfico distante, mas, ao contrário, infiltrado, mesmo que clandestinamente, ao nosso lado, em nossa morada. Somos marcados pela experiência do estrangeiro e, por isso, a proximidade com o outro desconhecido nos desconforta. Em alguma medida, a inclusão educacional representa o encontro com esse estranho-familiar, anteriormente recalcado, sendo que o mal-estar advém do temor de encontrar no outro o que em todos nós habita (Viola; Milmann, 2012, p. 82).

Sendo assim, tomar os desdobramentos do estrangeiro no âmago da assistência estudantil desfaz o imaginário de que a permanência possa vir a ser realizada ao serem exclusivamente minimizadas ou, ainda, mitigadas as desigualdades sociais. Isso, todavia, não quer dizer que tal propósito não deve ser almejado por tais políticas. Mas é preciso atentar que a inclusão educacional não se esgota em medidas pontuais e que sua realização dependerá da sustentação das possibilidades de invenção (Lerner; Voltolini, 2015) construídas em torno do

sofrimento instaurado pelo encontro com a diferença e, também, do "impacto do ultrapassamento inconsciente na cena educativa" (Voltolini, 2011, p. 28). Não seria esse um dos grandes desafios a que se viu confrontada a psicóloga da equipe e que precisaria ser incorporado no cotidiano da assistência estudantil?

4.4 INCLUSÃO OU PASSAGENS?

Quando a equipe multidisciplinar reduz sua atividade rotineira à operacionalização de medidas administrativas, ela prioriza no rol de suas ações a dimensão objetiva do incluir. Isto é, a administração dos possíveis que entornam a assistência estudantil. Nessa posição, é rompida a possibilidade de uma escuta que leve em conta a dimensão subjetiva necessária à inclusão. Portanto, aqui se apresenta uma das facetas da relação transferencial: a resistência à escuta. A hipótese é de que os profissionais da equipe, por estarem implicados nas normativas e nos interesses de classe de seu grupo social, podem se apresentar como o principal impeditivo para o estabelecimento da escuta de indivíduos e coletivos de outros grupos sociais e/ou culturais (Rosa, 2002; 2016). Isso porque:

... a escuta do discurso desses sujeitos fica insuportável, não só pela situação em si ou pelos atos que cometeram, mas porque tomar esse outro como um sujeito do desejo, atravessado pelo inconsciente e confrontado com situações de extremo desamparo, dor e humilhação, situações geradas pela ordem social do qual o psicanalista usufrui – é *levantar o recalque que promove a distância social* e permite-nos conviver, alegres surdos e indiferentes ou paranóicos, com o outro miserável (Rosa, 2002, p. 44).

Tendo isso em vista, assinalamos que a resistência à escuta adquire expressiva materialidade no campo das políticas públicas, uma vez que estão primordialmente pautadas pela urgência e/ou pela necessidade concreta de intervenção, justamente por serem ofertadas para aqueles que vivem em condição de miserabilidade e/ou de extrema precariedade. Esse é o caso da assistência estudantil, uma política social no campo da educação em sua proposta de minorar os agravos dos estudantes em desvantagem socioeconômica.

Na posição de guarda de trânsito, sob o impacto das condições socioeconômicas daqueles que acessam os programas e ações ofertados por essa política, paradoxalmente, nega-se uma abertura para a escuta do sujeito, provocando uma vez mais a sua exclusão. Dessa maneira, prepondera, no operador da política pública, a evitação de uma escuta transgressora em relação aos fundamentos da organização social e igualmente de uma escuta

que promova o "questionamento das formas instituídas de relação que alienam e assujeitam esses sujeitos" (Ribeiro, 2011, p. 28). Tais condições, ressaltamos, conservam uma pretensa "posição de inocência e ignorância sobre as determinações da miséria do outro e de valer-se do discurso sobre a igualdade entre os homens, quando de fato, está posto a sua exclusão" (Rosa, 2016, p. 49).

Rosa (2016) pontua que o ato de escutar implica o necessário rompimento do antagonismo de lugares, no qual é reforçada a oposição entre incluído e excluído. Para tanto, é preciso que aquele que escuta assuma uma posição de douda ignorância, na qual seja recusado qualquer saber prévio sobre aquele que por ele é escutado. Trata-se, sobretudo, de perceber a dimensão do sujeito nas filigranas que desvelam a marca da sua singularidade. Travessia fundamental para o abandono dos discursos totalizantes com seus efeitos unívocos de sentido e para o resgate do potencial polissêmico da circulação da palavra (Gurski; Strzykalski, 2018).

Entretanto, Ribeiro (2011), pontua que a implementação de uma política pública não pode estar pautada ou depender da existência de relações transferenciais. Em contrapartida, ele assinala a importância de os profissionais que nela estão inseridos oportunizarem dispositivos para o estabelecimento dessas relações e, acima de tudo, favorecerem a aparição do sujeito do desejo. Betts (2014) sustenta posicionamento semelhante ao destacar que o operador da psicanálise – em qualquer que seja o seu campo de implicação – deve considerar a escuta de um saber textual insabido pelo sujeito onde quer que ele se manifeste. Para o psicanalista, ser um operador da psicanálise no campo das políticas públicas implica perfazer um litoral com o impossível, permitir a aparição do sujeito do desejo e minimizar as ilusões que o laço social procura recobrir.

Nesse ponto, sublinhamos que um projeto de escuta pode soar corriqueiro para o campo da psicanálise, mas não o é, de forma alguma, para o das políticas públicas e para as instituições sociais (Scarparo, 2008). Dessa forma, não basta somente que os programas e serviços ofertem uma proposta de escuta. É preciso então romper com o esvaziamento deste cenário e, no contrafluxo, criar condições para que o acolhimento das dores do sujeito, aquele que nos endereça a palavra, mas que, contraditoriamente, nem sempre é escutado. Ao menos não em uma dimensão subjetiva, em uma posição desejante. Caso contrário, o risco é de que a escuta fique circunscrita à dimensão objetiva do incluir, tal como operado e rememorado na escuta do estudante que posteriormente cometeu suicídio. Ali parece não ter operado uma escuta que conseguisse extrapolar a literalidade da fala do estudante e, com isso, foi rompida a possibilidade de acolher a dimensão traumática da exclusão. Não houve uma escuta que permitisse a passagem do sujeito.

Sousa (2013) escreve que a literalidade do acontecimento pode ser o ponto de partida, mas também pode ser o ponto final. Para o autor, é possível vislumbrar dois estatutos distintos na relação entre trauma e literalidade. Há uma literalidade do trauma que convoca a redução ou, até mesmo, a ausência de significação. Ela nos lança na cena em sua força bruta, reduzindo-nos a uma mera posição de objeto e nos colocando em uma completa condição de assujeitamento. Contudo, há outro literal que permite retornar à cena traumática, recusando uma nomeação apressada, contendo a voracidade de um entendimento que pode vir a ser destrutivo. Nas palavras do autor é um gesto "que restaura a potência da memória como um trabalho ainda a ser feito, como uma missão que precisa sempre ser recomeçada" (Sousa, 2013, p. 391).

Na esteira desta discussão, ponderamos que o que possivelmente estava em causa nesse vacilo da escuta do estudante em questão foi em alguma medida a impossibilidade de sustentar em sua radicalidade o aforisma lacaniano de que o inconsciente é a política (Lacan, 1966-1967/2008). Kehl (2016, p. 7/8) assinala que existem muitas maneiras de se apreender a provocação lacaniana, entre elas a de que o inconsciente é a política, uma vez que preserva "os restos não escritos/não elaborados de traumas históricos". Isto é, operar uma escuta que não se reduza ao relato da cena, mas que se proponha a escutar a *outra* cena. Extrair a dimensão política da fala enunciada pelos estudantes que vivenciam exclusões. Escutar sobre a miséria, o racismo, o preconceito, as violências. Nesse sentido, parece-nos que um efeito de inclusão poderia ocorrer se no cotidiano institucional fossem inaugurados espaços que possibilitassem narrativas que remontam um passado de exclusão que não se permite tão facilmente esvanecer no presente.

Assinalamos que, se nos autorizamos a trazer para nossa rede de associações as memórias dessa cena, assim como seu desfecho dramático, não é, em absoluto, para apontarmos a resistência à escuta de uma profissional em particular e, tampouco, de uma determinada equipe de assistência estudantil. Para além, buscamos problematizar acerca de um possível modo de funcionamento de um corpo técnico vinculado a uma política social no âmbito educacional. Surpreendentemente, parece-nos, com o que analisamos até aqui, que tal equipe não está inserida na mesma lógica que vigora no contexto da multidisciplinaridade.

Betts (2014) salienta que, nos diferentes contextos institucionais, o que prepondera no trabalho das equipes multidisciplinares é uma sobreposição de especialidades em detrimento de uma construção integralizada das múltiplas abordagens profissionais. O sujeito, nessas ocasiões, fragmenta-se na tentativa de se adaptar a um modo de funcionamento cindido, sem

chance de encontrar uma intervenção que acolha justamente aquilo que lhe é singular. Como escreve o autor:

cada profissional aborda a questão trazida pelo sujeito desde o ângulo específico de sua disciplina, geralmente não levando em consideração as intervenções dos demais profissionais. E a posição do sujeito, objeto das intervenções, tampouco é levada em consideração, pois caberá a ele juntar os pedaços de cada recorte disciplinar a que é submetido. É o próprio sujeito que se vê desamparado diante do fato de ser dissecado por cada especialista. Geralmente não é abordado como uma pessoa, que pode precisar de intervenções de diferentes especialidades, mas que seja levado em conta como sujeito de desejo (Betts, 2014, p. 16).

Entretanto, no cotidiano da assistência estudantil, ainda que o corriqueiro do trabalho conte com a intervenção de uma equipe multiprofissional, o que parece prevalecer é justamente uma espécie de achatamento da singularidade dos próprios trabalhadores. As especialidades profissionais acabam desconsideradas no fazer, muitas vezes desmedido e não problematizado, em busca de uma possível garantia de direitos. Não se trata mais de uma sobreposição comum de especialidades, mas de um fazer atropelante, operado por nenhuma especialidade.

Sabemos, desde a psicanálise, que o sonhador pode ocupar posições distintas (Freud, 1900/2012). Das imagens oníricas, a psicóloga como representante dessa equipe emerge como guarda de trânsito. Contudo, ela desperta e se percebe seguindo o ritmo das maquinarias automobilísticas. Logo, ela situa-se como carro-inclusão, percorrendo aceleradamente uma rua na tentativa de chegar a um destino no qual o exercício do direito de todos à educação compunha o cenário principal. Como se apenas nesse lugar utópico a inclusão fosse tangível. Entretanto, nesta frenética movimentação, não percebe as paisagens que se apresentam pela travessia e esquece que a inclusão é um processo que se faz a cada movimento e não um horizonte a ser alcançado. Nessa busca imaginária, também está quase a atropelar e a ser atropelada.

O desafio, então, está colocado: como pode uma equipe da assistência estudantil levar em conta a escuta da singularidade, em articulação com a realidade sociopolítica, ao mesmo tempo que sustenta um lugar de responsabilização pelo próprio trabalho?

Neste ponto, retomamos os gritos da guarda de trânsito para que deixem a tartaruga passar. Gritos emudecidos em meio aos ruídos que irrompem das maquinarias automobilísticas. O silenciamento como um detalhe que se dá a ver através das palavras enunciadas pela guarda, mas também pelo desfecho das cenas-memórias revisitadas. Em

praticamente todas elas, estudantes, professores e equipe técnica emudeceram. O que isso tem a nos dizer?

4.5 DEIXEM A TARTARUGA PASSAR

Nas imagens oníricas, a tartaruga era maior do que os carros-inclusão, mas ainda assim possuía uma quase-não-visibilidade. Em meio ao asfalto acinzentado, ela quase é atropelada diante da maquinaria ao seu redor. Uma guarda de trânsito, virada de costas para ela, é incapaz de lhe assegurar a passagem pela avenida. Não bastam os imperativos para garantir a sua travessia. Não bastam os ordenamentos jurídicos para viabilizarem a permanência dos estudantes na educação.

Em um primeiro tempo de análises, a tartaruga remete a um habitante indesejável – esse outro estrangeiro que comete uma heresia ao não responder às normativas esperadas e exigidas para ser um sujeito da inclusão. Ele tem que se fazer imagem e semelhança do outro, como na cena do estudante declarado esquizofrênico, pois ele, reivindicando um lugar de fala, de enunciação, que seja o de "não falar", paradoxalmente, não ganha acolhida. Ele é julgado e assume o estatuto de quase-não-visibilidade, atropelado pelo discurso do direito à educação.

Revisitando o conceito do *sem-expressão*, Felman (2014) o entrelaça a fenômenos políticos e, por conta disso, nos oferta alguns caminhos para escutarmos o silêncio que ecoa no ambiente educacional. Ela nos diz que os *sem-expressão* são aqueles que a violência privou de expressão

... aqueles que, por um lado, foram historicamente reduzidos ao silêncio e que, por outro, foram historicamente tornados sem rosto, privados de seu *rosto-humano* – privados, a saber, não só de uma linguagem e de uma voz, mas mesmo da expressão muda, sempre presente num rosto humano *vivo*. Aqueles que a violência paralisou, suprimiu ou debilitou, aqueles que a violência tratou em suas vidas como se já estivessem *mortos*, aqueles que foram tornados (em vida) *sem-expressão*, sem uma voz e sem um rosto tornaram-se – de forma muito semelhante aos mortos – historicamente (e filosoficamente) *sem-expressão* (Felman, 2014, p. 43).

Desse modo, ao discorrer acerca da relação oculta entre direito e trauma, a autora ilustra de que modo os instrumentos jurídicos, ao tentar conter e até mesmo findar as causas e as consequências dos traumas, terminam invariavelmente por repetir e restaurar a experiência traumática (Felman, 2014). Isso porque, uma vez que o direito não consegue vislumbrar em que medida um caso judicial carrega consigo um trauma jurídico, ele sintomaticamente vê-se

obrigado a repetir o trauma por meio de uma instância de repetição jurídico-traumática. Em sua análise sobre julgamentos históricos, a autora percebe que eles, inconscientemente, resgatam a memória jurídica de dramas passados e remonta as feridas encobertas, mas não cicatrizadas, de antigas histórias jurídicas (Felman, 2014). Ou seja, o trauma resiste a ser enclausurado – seja na própria estrutura jurídica, seja no interior da própria sociedade. À vista disso, o retorno do que outrora foi interdito assinala "o caráter atemporal das vivências traumáticas e a necessidade de construção de caminhos possíveis de elaboração" (Poll; Alves; Perrone, 2018, p. 90).

No entanto, Felman nos incita a perceber que, apesar dos tribunais e dos julgamentos se constituírem como espaços destinados a uma maior explicitação e ao mesmo tempo a uma provável resolução das ofensas e dos traumas sociais – tanto individuais quanto coletivos –, eles, paradoxalmente, não estão voltados para a sua elaboração crítica. Mas, antes, "para silenciar as suas demandas de representação" (Seligmann-Silva, 2014, p. 8). Nessa direção, a autora revisita o julgamento de Otto Adolf Eichmann para recuperar o ato, ou melhor, vislumbrar o instante no qual é dramatizada esta controversa constatação.

Realizado em Jerusalém no ano de 1961, tal julgamento submeteu ao tribunal a história da massiva perseguição e do devastador genocídio dos judeus europeus. Consequentemente, o que ali se viu amplamente exposto foram os traumas coletivos, mas também a expectativa de se fazer reverberar nacionalmente os traumas individuais das vítimas do Holocausto. Ou seja, havia ali uma tentativa de

... tornar público e transformar politicamente em público abusos que foram vividos como privados e ocultados pelos sujeitos individuais traumatizados, que se tornaram, em suas próprias percepções, os "portadores do silêncio". O julgamento foi um esforço jurídico consciente não apenas para dar as vítimas uma voz e um palco, para quebrar o silêncio do trauma, para divulgar e revelar segredos e tabus, mas também para transformar essas descobertas numa história nacional, coletiva, para reunir de maneira consciente, meticulosa, diligente e sem precedentes um *registro jurídico público e coletivo de um trauma de massa* que antes existia apenas de maneira reprimida com uma série de histórias privadas e memórias traumáticas não contadas e fragmentadas. O julgamento de Eichmann, portanto, foi o julgamento para concessão de autoridade (capacidade de articulação e de transmissão) ao trauma por meio de um processo jurídico de transformação do individual no trauma coletivo e por um processo paralelo de tradução jurídica do "privado" ao "público" (Felman, 2014, p. 27).

Originalmente, o conceito de testemunho deriva do campo jurídico. A testemunha, desde esse lugar, remete à "voz que toma parte de um processo, em situação de impasse, e que pode contribuir para desfazer uma dúvida" (Ginzburg, 2011, p. 21). Sob essa lógica, a

acusação do julgamento de Eichmann estabeleceu sua abordagem de incriminação a partir das evidências humanas e não humanas. Quer dizer, apoiou suas provas no testemunho documental e, mais ainda, no testemunho dos sobreviventes do regime nazista. A proposta, com isso, era de julgar e sobretudo revelar a gravidade das ofensas imputadas contra as vítimas nos campos de extermínio. Todavia, o que sucedeu foi nada menos que a habitual tentativa de a estrutura jurídica restringir a narrativa dos sobreviventes ao restrito escopo protocolar.

O resultado foi o inesperado colapso de uma das suas principais testemunhas. Amparada pela psicanálise, Felman, de maneira inovadora, compreende que a testemunha, no instante em que se depara com a posição autoritária e deveras impaciente do magistrado israelense, revive a mesma cena traumática que lhe espreitou nos tempos sombrios de Auschwitz. Cena na qual milhares foram deixados entre a vida e a morte e outros milhares foram levados aos campos de gás para nunca mais saírem de lá com vida. Portanto, ali, na cena do tribunal, a testemunha dramaticamente desmaia e tomba reencenando todas essas mortes, no meio da sala do tribunal, diante do olhar de todos os presentes.

Frente a essas considerações, retomamos a reflexão por nós iniciada acerca do paradoxo da inclusão e dos possíveis caminhos abertos na travessia que realizamos. Na presente escrita, partimos do entendimento de que o ordenamento jurídico, especialmente na transição do século XX para o século XXI, fundamenta e, acima de tudo, designa uma notória centralidade no que diz respeito ao paradigma inclusivo no contexto educacional brasileiro. Assim, as políticas educacionais inclusivas – como é o caso da assistência estudantil – emergem na contemporaneidade como uma estratégia de enfrentamento das desigualdades e injustiças sociais perpetuadas ao longo do processo histórico contra indivíduos e grupos considerados minoritários. Como tal, instaura uma lógica de reconhecimento de um passado de violência, preconceito e exclusão; desse modo, podem servir para uma possível elaboração dos traumas históricos que acompanham a sociedade brasileira. Dentre eles, o da exclusão social.

Entretanto, tal como a estrutura do julgamento/tribunal opera pelo seu avesso, tornando-se invariavelmente um teatro para a reencenação de antigos traumas históricos, por que haveríamos de supor que a estrutura educacional e das políticas inclusivas estariam livres dessa mesma montagem? Aliás, essa é uma das contradições dramatizada pela lógica inconsciente. Como maquinaria, o movimento da inclusão pode se transformar tão somente em inclusão-atropelamento. A inclusão que comporta em si a exclusão. O guarda de trânsito não enxerga a tartaruga. A tartaruga se torna invisível.

Assim como rememorado em uma das cenas aqui apresentadas, a professora não consegue escutar o pedido do estudante declarado esquizofrênico por permanecer em silêncio ("Todos devem se apresentar"). Em seu discurso, a inclusão é materializada como palavra de ordem. Ainda assim, é antagonizado o possível desligamento do estudante do ambiente educacional. Não se trata aqui de desconsiderar as questões singulares que perpassam a história do estudante, mas nossa leitura e nossas associações sustentam igualmente outra direção.

Parece-nos que a impossibilidade momentânea do estudante em se apresentar e estabelecer uma narrativa sobre os motivos que o instigaram a retornar ao ambiente de ensino após um longo período de afastamento talvez retrate muito menos de um sujeito esquizofrênico que vacila ao falar de si e muito mais de um processo histórico de privação social que tradicionalmente manteve obliterado o acesso à educação dos sujeitos ditos loucos e, conseqüentemente, silenciado a voz dos que outrora eram excluídos. Sob esse viés, reconhecemos que o silenciamento do estudante remonta um sintoma que extrapola sua condição singular, e que caberia às práticas educacionais, em sua proposta inclusiva, criar espaços de elaborações de exclusões históricas e, sobretudo, coletivas. Caso contrário, o contexto educacional pode tão somente reproduzir a exclusão, perpetuando sua dimensão traumática.

Nessa direção, construímos o entendimento de que a assistência estudantil não deve ter sua finalidade reduzida ao provimento de condições materiais para viabilizar a permanência dos estudantes. Mais do que isso, cabe aos profissionais nela inseridos exercerem a função de testemunho. Isto é, operar uma escuta que não se reduza ao relato da cena, mas que almeje escutar a *outra* cena. Extrair a dimensão política da fala enunciada pelos estudantes que vivenciam exclusões. Para nós, o testemunho permite uma travessia pelo deserto tomado por imagens totalitárias da assistência estudantil.

Koltai (2014; 2016), amparada pela literatura do testemunho, defende que a escuta do que se apresenta traumático implica um reposicionamento de lugares no qual cabe àquele que escuta, se dispor a imaginar o sofrimento vivido pelo outro. Gagnebin (2006) ainda acrescenta que a testemunha não é tão somente aquela que enxerga com seus próprios olhos, a testemunha ocular. Para além, é primordialmente aquela que não vai embora e, nessa singular posição, consegue ouvir a narração insuportável enunciada pelo outro. Tal narrativa, igualmente testemunhal, não pode ser escutada por piedade ou compaixão e tampouco para ser guardada consigo. Mas, ao contrário, precisa ser levada adiante para que, em seu processo de transmissão, o sofrimento inenarrável possa encontrar um novo percurso na história. Há,

nessa lógica, a responsabilidade de que o sofrimento narrado não seja esquecido e que encontre o seu lugar na história. Não há como escutarmos o sujeito sem escutarmos as histórias e a história que o acompanham.

Neste sentido, Felman (2000) salienta que o testemunho, ainda que radicalmente singular, extrapola os limites de uma vida privada e, paradoxalmente, transgride "os limites daquela posição isolada, para falar intercedendo pelos outros e para outros" (Felman, 2000, p. 16). Portanto, o testemunho instaura uma modalidade distinta da nossa relação com os acontecimentos que se fazem presentes no nosso tempo, mesmo que eles permaneçam inacessíveis ou excessivos para a nossa consciência. Talvez por isso seja a partir do sonho que esses acontecimentos se expressem.

Além do mais, acreditamos que a escuta quando assume seu caráter testemunhal pode produzir uma via de elaboração das dores e sofrimentos históricos que acompanham estes estudantes que experienciam distintas situações de desigualdades e injustiças sociais. Isso porque o ato do testemunho envolve em si mesmo uma qualidade curativa ao ofertar um caminho de elaboração (Felman, 2000).

Transladar a posição do testemunho para os profissionais da assistência estudantil talvez seja um modo da instituição de ensino, da educação, e da sociedade de assumir sua responsabilidade diante da exclusão. De não se iludir com as ilusões que podem acompanhar as propostas inclusivas, se promoverem o apagamento do sujeito: seja dos trabalhadores, seja dos estudantes. Igualmente, é uma possibilidade de não deixar a história se perder, problematizando e acompanhando os ruídos e os desejos que resistem a esse sequestro do singular, que se opera quando a inclusão se passa reduzida à via da lei.

Nesse sentido, a escuta-testemunha aqui ensaiada para pensar as práticas de uma equipe de profissionais da assistência estudantil, diz respeito à possibilidade de efetivar um escutar transversal do cotidiano educacional, que perpassa tanto a instituição como os professores e estudantes, juntamente com todas as ruínas e políticas públicas que compõem essa atmosfera da educação.

5. EPÍLOGO (OU POR UMA POÉTICA DO DESPERTAR NO TRABALHO COM A ESCUTA)

Testemunhar (bearwitness) é aguentar (bear) a solidão de uma responsabilidade e aguentar (bear) a responsabilidade, precisamente, desta solidão (Felman, 2000, p. 15).

Nos ecos que ressoam dessa frase, me encontro a devanear sobre a dimensão paradoxal que acompanhou todo esse percurso de análises que aqui encontra um intervalo, um ponto de suspensão. Paradoxo que atingiu sua máxima expressão perante a materialidade de uma escrita que se propunha a ser testemunhal, com toda responsabilidade e solidão que essa empreitada comporta.

Em um primeiro momento, ainda no transcurso da escrita do projeto de pesquisa, fui acometida por um sentimento de vazio e uma impossibilidade de lembrar. Tal momento foi precedido por uma recusa ou, melhor dizendo, um retraimento do ato da escrita. Como se não fosse possível sustentar a insuficiência das palavras e permitir que elas compusessem com toda a força do esquecimento que me acompanhava. Nesse ir e vir, muitas palavras se perderam, ainda que seus rastros silenciosamente permanecessem.

Nos caminhos tortuosos que percorri até aqui, revisitei, em inúmeros momentos, o embrutecimento com o qual me encontrava quando iniciei esta investigação. Nos escombros em que se encontram categorias como democracia, cidadania, trabalho e educação, não conseguiam me desvencilhar de um estado melancólico e, tomada por essa posição, vislumbrava um limite intransponível para o sufocamento institucional cotidiano¹⁵. Safatle, em documentário (Barros, 2017), sustenta que a melancolia nos atinge não apenas em sua dimensão patológica, mas, sobretudo como categoria política, a qual afeta nossa relação com o poder, bloqueia nossa imaginação e, conseqüentemente, nosso desejo de ação. Para o autor, faz parte da lógica do poder produzir melancolia, já que esta nos leva a acreditar em nossa fraqueza e nosso isolamento. Não entrevia, portanto, uma via de elaboração e, tampouco, de desvio que possibilitasse o meu reposicionamento na experiência de escuta e no encontro com as inquietações que se fazem presentes quando em volta das práticas educacionais em sua proposta inclusiva. Em um cenário que se apresenta tão desalentador, como sair de si e escutar

¹⁵ Vale assinalar que me refiro à condição melancólica tomando como ponto de reflexão a discussão levantada por Vladimir Safatle no documentário *O fim de um ciclo* (Barros, 2017). Para maiores detalhes sobre o documentário, ele se encontra disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=TP16nOZuBeM>

o outro? Como engendrar uma rota de fuga que não seja a do ressentimento e, menos ainda, da resignação?

Foi à tentativa de trilhar roteiros até então não desbravados que me movimentei nessa escrita. Um modo de desacomodar o pensamento e criar outros contornos para tudo o que testemunhava e me paralisava. A partir desse desvio, conquistei um respiro, abri novas passagens e encontrei um espaço de alteridade para deslizar por entre as durezas e as burocracias institucionais, apoiada, sobretudo na ética psicanalítica. Com ela, enfim, algum oxigênio penetrou nos meus pulmões sufocados pela brutalidade da desesperança compartilhada por aqueles que povoam o território educacional contemporâneo.

O início desta investigação partiu das inquietações que se apresentam na experiência junto à assistência estudantil. Buscamos retomar a história dessa política com ares burocratas na tentativa de transformar o presente a partir de uma experiência com o passado. Com Benjamin, sustentamos que não há um único modo de escrever a história, pois ela é constituída da articulação de momentos distintos no qual o passado irrompe no presente, permitindo diferentes leituras e inscrições sobre si. Deixamo-nos assim conduzir por uma política da memória em oposição a uma política do esquecimento, na medida em que essa se mostra tão necessária para não continuarmos a repetir no contexto educacional um passado de exclusão. Isso nos permitiu construir uma narrativa da assistência estudantil sem desconsiderar as contradições que a acompanham no presente.

Por conta disso, adentramos o cotidiano da assistência estudantil no campo da educação profissional e tecnológica tomando o testemunho da minha experiência. Nesse cenário, preponderam imagens de editais, regulamentos, processos, planilhas, números e documentos. Imagens secas que impedem o desabrochar de desassossegos criativos, de criações utópicas, instaurando um território do mesmo, de reiteração de circuitos repetitivos, da manutenção da ordem e da forma estabelecida (Sousa, 2008). Compreendemos que esse deserto burocrático – em seu "poder de naturalizar e acinzentar as idiossincrasias individuais" – está a serviço da perpetuação da lógica vigente e do impedimento de outros traçados para a paisagem institucional (Sousa, 2008, p. 49). Não por acaso, Walter Benjamin alertara que a verdadeira catástrofe é de que tudo continue como está.

No intuito de produzir fissuras nesse cenário e produzir deslocamentos na burocracia, optamos por abandonar a construção de memória, estritamente baseada nos registros oficiais, reunir os fragmentos dispersos de cenas-memória no campo da educação e incorporar a análise de um sonho sonhado por mim, na tentativa de escovar a história a contrapelo.

Ativemo-nos às imagens, imagens oníricas, imagens vagalumes uma vez que, ainda

que elas sejam produções singulares, não estão apartadas da realidade em que o sonhador está inserido. Com tais imagens, deparamo-nos com as ambiguidades das políticas educacionais inclusivas.

Um pouco mais de um século atrás, Freud (1912/2010a) já havia alertado para o fato de que, no campo da psicanálise, é justamente a posição frente ao enigma que conduz o processo de investigação. Da mesma forma, Benjamim recorre à potência do sonho como testemunho histórico-político. Através da análise do sonho, deslizamos pelos significantes: carros-inclusão, guarda de trânsito e tartaruga, operando através de condensações e deslocamentos das imagens.

Frente ao enigma apresentado pelo *sonho da tartaruga*, nos deparamos com o paradoxo da inclusão: a inclusão comporta consigo a exclusão. Além do mais, a análise do sonho se apresentou como uma via privilegiada para incluir a dimensão do sujeito no trabalho cotidiano com as políticas públicas educacionais inclusivas. Ou seja, permitiu colocar eticamente em ato a implicação subjetiva que se faz tão necessária no que tange à inclusão. Sem ela, sem o engajamento subjetivo de todos os envolvidos, a educação inclusiva não deixa de ser tão somente "uma resposta burocrática das instituições às exigências igualmente burocráticas do sistema gestor" (Voltolini, 2019, p. 12).

A partir da imagem da guarda de trânsito, foi possível problematizar a dimensão paradoxal que as equipes multiprofissionais encenam, condicionadas a um contexto político-histórico de exclusão que não está no passado, mas no presente dessas políticas engessadas pela burocracia institucional. Com as associações produzidas no encontro com tal personagem, desvelou-se uma tentativa das políticas educacionais inclusivas de concretizarem o direito à educação somente pela via objetiva, como o pagamento de passagens de transporte público urbano, por exemplo. No entanto, o desfolhamento onírico permitiu perceber que, na ausência de um espaço de acolhimento do sofrimento que acompanha as histórias dos jovens da assistência estudantil, há um risco da reedição de exclusões históricas. Exclusão que não ocorre tão somente pelo distanciamento de um lugar de estudante, mas sobretudo pela impossibilidade da construção de uma narrativa singular.

O testemunho do inconsciente articulou-se com a memória histórica política brasileira. Quase sem perceber, repositonei-me como clínica, assumindo a dimensão da escuta, sobretudo, do testemunho inconsciente a partir do encontro com a narrativa das imagens oníricas, outrora por mim engendradas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ab'sáber, T. (2018). *Michel Temer e o fascismo comum*. São Paulo: Editora Hedra LTDA.
- Agamben, G. (2010). *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Antonelli, C. C. (2016). Com quantos exílios se faz um estrangeiro? *Revista de Estudos Psicanalíticos*, 32(2).
- Aquino, J. E. F. (2009). "Dissolução da 'Mitologia' no espaço da história": Notas sobre o surrealismo, o sonho e o despertar em Walter Benjamin. *Kalagatos – Revista de Filosofia*, 6(11), 67-90.
- Belo, R. A. (2011). Walter Benjamin: inspirações para a historiografia da educação. *Revista Crítica Histórica*, (3).
- Benjamin, W. (2006). *Passagens*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Benjamin, W. (2012). Sobre o conceito da História. In. W. Benjamin, *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense. (Trabalho original publicado em 1940)
- Beradt, C. (2017). *Sonhos no Terceiro Reich – com o que sonhavam os alemães depois da ascensão de Hitler*. São Paulo: Três Estrelas. (Trabalho original publicado em 1966)
- Betts, J. (2014). Desamparo e vulnerabilidades no laço social: a função do psicanalista. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, (45-46), 9-19.
- Bleicher, T. (2007). Freud e a histeria: do biológico ao social. *Encontro Nacional da ABRAPSO*, 14. Rio de Janeiro.
- Brasil. (2010). Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. *Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm
- Bretas, A. C. (2006). *A constelação do sonho: Estética e Política em Walter Benjamin*. (Dissertação de mestrado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo).
- Bretas, A. C. (2007). Onirocrítica, a interpretação dos sonhos de Walter Benjamin. *Kalagatos – Revista de Filosofia*, 4(7), 11-31.
- Bretas, A. C. Träume – os sonhos de Walter Benjamin. Recuperado de http://gewebe.com.br/pdf/os_sonhos.pdf
- Brum, E. (2016). O golpe e os golpeados. *El país*. Recuperado de https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/20/opinion/1466431465_758346.html

- Brum, E. (2017). O Brasil desassombrado pelas palavras-fantasmas. *El pais*. Recuperado de https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/10/opinion/1499694080_981744.html.
- Brum, E. (2018). O ódio deitou no meu divã. *El pais*. Recuperado de https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/10/politica/1539207771_563062.html.
- Coelho, C. N. P., & Persichetti, S. (2016). Benjamin, o método da compreensão e as imagens dialéticas. *Líbero*, 19(37), 55-62.
- D'angelo, M. (2006). Educação em Walter Benjamin. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 87(215), 68-75.
- Didi-Huberman, G. (2011). *Sobrevivência dos vaga-lumes*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Dunker, C. I. L. (2017). O sonho como ficção e o despertar do pesadelo. In C. Beradt, *Sonhos no Terceiro Reich – com o que sonhavam os alemães depois da ascensão de Hitler*. São Paulo: Três Estrelas.
- Elia, L. (2007). *O Conceito de sujeito*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.
- Elia, L. (2016). Infância e direito: criança protegida ou superprotegida pelo Estado?. In R. Voltolini (Org.), *Crianças públicas, adultos privados*. São Paulo: Escuta/FAPESP.
- Endo, P. C. (2006). A ambivalência como problemática particular no debate entre psicanálise e política. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, (3), 423-432.
- Endo, P. C. (2016). Sonhar o desaparecimento forçado de pessoas: impossibilidade de presença e perenidade de ausência como efeito do legado da ditadura civil-militar no Brasil. *Revista Psicologia USP*, 27(1), 8-15.
- Endo, P. C., & Sousa, E. L. A. (2012). Itinerário para uma leitura de Freud. In S. Freud, *A interpretação dos sonhos*. Porto Alegre: L&PM.
- Felman, S. (2000). Educação e crise ou as vicissitudes do ensinar. In A. Nastrovsky, & M. C. Seligmann-Silva (Orgs.), *Catástrofe e representação*. São Paulo: Escuta.
- Felman, S. (2014). *O Inconsciente Jurídico: julgamentos e traumas no século XX*. São Paulo: EDIPRO.
- FONAPRACE (1997). *I Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior: Relatório Final da Pesquisa*. Brasília, 1997.
- FONAPRACE (2004). *Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior: Relatório Final da Pesquisa*. Brasília, 2004.
- FONAPRACE (2007). *Plano Nacional de Assistência Estudantil*. Brasília, 2007.
- Fucks, B. B. (2011). Duas propostas para a psicanálise contemporânea. *Tempo Psicanalítico*, 43, 355-376.

- Freitas, J. (2014). As imagens de sonho da Paris do século XIX e a necessidade do despertar, segundo Walter Benjamin no projeto Das Passagens. *Kalagatos – Revista de Filosofia*, 11(21), 373-399.
- Freud, S. (2010a). Recomendação ao médico que pratica a psicanálise. In S. Freud, *Observações psicanalíticas sobre um caso de paranóia relatado em autobiografia: "O caso Schreber"/: artigos sobre técnica e outros textos (1911-1913)*. São Paulo: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1912)
- Freud, S. (2010b). O inquietante. In S. Freud, *História de uma neurose infantil: "O Homem dos Lobos"/: além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920)*. São Paulo: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1919)
- Freud, S. (2012). *A interpretação dos sonhos*. Porto Alegre: L&PM. (Trabalho original publicado em 1900)
- Freud, S. (2013). Sobre o sentido antitético das palavras primitivas. In S. Freud, *Observações sobre um caso de neurose obsessiva "O homem dos ratos"/: uma recordação da infância de Leonardo da Vinci e outros textos (1911-1913)*. São Paulo: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1910)
- Fucks, B. B. (2011). Duas propostas para a psicanálise contemporânea. *Tempo Psicanalítico*, 43, 355-376.
- Gagnebin, J. M. (2006). *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Editora 34.
- Gagnebin, J. M. (2012). Walter Benjamin ou a história aberta. In W. Benjamin, *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense. (Trabalho original publicado em 1985).
- Gagnebin, J. M. (2013). *História e Narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva.
- Gagnebin, J. M. (2015). Walter Benjamin – "Esquecer o passado?". In R. Machado JR, & M. Vedita (Org.), *Walter Benjamin: experiência histórica e imagens dialéticas*. São Paulo: Editora Unesp.
- Gay, P. (2012). *Freud: uma vida para o nosso tempo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- Gazzola, A. L. G. (2004). Apresentação. In FONAPRACE, *II Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior: Relatório Final da Pesquisa*. Brasília, 2004.
- Ginzburg, J. (2011). Linguagem e trauma na escrita do testemunho. In W. Sanguinetti (Org.), *O testemunho na literatura: representações de genocídios, ditaduras e outras violências*. Vitória: EDUFES.
- Gurski, R. R. (2014). Três Tópicos para pensar "a contrapelo" o mal-estar na educação atual. In R. Voltolini (Org.), *Retratos do Mal-estar na educação contemporânea* (p. 25-45). São Paulo: Escuta/Fapesp.

- Gurski, R. R. (2017). Jovens "Infratores", o RAP e o Poetar: Deslizaamentos da "Vida Nua" à "Vida Loka". *Revista Subjetividades*, 17(3), 45-56.
- Gurski, R. R. (2018). Psicanálise e Socioeducação. *Cenários da Socioeducação: o quê nos espera?*. Belo Horizonte.
- Gurski, R., & Strzykalski, S. (2018). A Pesquisa em Psicanálise e o "Catador de Restos": enlaces metodológicos. *Revista Ágora: estudos em teoria psicanalítica*, 21(3).
- IFRS (2013). Conselho Superior. Resolução nº 086, de 03 de dezembro de 2013. Aprova a Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Recuperado de https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolucao_86_13.pdf Acesso 01/02/2019
- IFRS (2017) PROEN. Instrução Normativa PROEN nº 001, de 04 de abril de 2017. Institui e normatiza a divisão equitativa dos recursos orçamentários da Assistência Estudantil de acordo com a classificação dos grupos de vulnerabilidade dos estudantes do Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Recuperado de <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/08/in-01-2017.pdf> Acesso 01/02/2019.
- Kehl, M. R. (2002). *Sobre ética e psicanálise*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Kehl, M. R. (2016). Prefácio. In M. D. Rosa, *A clínica psicanalítica em face da dimensão sociopolítica do sofrimento*. São Paulo: Escuta/Fapesp.
- Kehl, M. R. (2017). *Sonhar com o que?* Recuperado de: <https://www.facebook.com/mariaritakehloficial/posts/sonhar-com-o-queantes-eu-sonhava-agora-nem-durmo-grafite-em-um-muro-de-s%C3%A3o-paulo/192703311268977/>.
- Koltai, C. (2008). Racismo: Uma questão cada vez mais delicada. *Revista ide. Psicanálise e Cultura*, 31(47), 66-69.
- Koltai, C. (2014). O desejo do psicanalista face ao desamparo contemporâneo. *Revista Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, (45-46), 20-31.
- Koltai, C. (2016). Entre psicanálise e história: o testemunho. *Revista Psicologia USP*, 27(1), 24-30.
- Kramer S. (2009). Educação a contrapelo. In S. J. Souza, & S. Kramer, *Política, cidade e educação: itinerários de Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: Contraponto Editora PUC-Rio.
- Lacan, J. (2008). *O Seminário, livro 14: A Lógica do Fantasma*. Inédito. Publicação para circulação interna do Centro de Estudos Freudianos de Recife. (Trabalho original publicado em 1966-1967)
- Lerner, A. C. C., & Voltolini, R. (2015). Psicanálise, ética e inclusão escolar. *Nuances: Estudos sobre educação*, 26(2), 74-92.

- Lowy, M. (2002). A filosofia da história de Walter Benjamin. *Estudos avançados*, 16(45).
- Ministério da Educação (2007). Portaria Normativa no. 39, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.
- Milman, E. (2006). Flicts e a Inclusão Educacional. In Centro Lydia Coriat, *Escritos da Criança*, nº 5 (p. 95-100). Porto Alegre: Centro Lydia Coriat.
- Muñoz, O. (2003). Re/trato [Vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=yEuVv0K10kw>
- Parente, A. A. M. (2014). A encenação dos sonhos: imagens de Freud e de Benjamin. *Ágora*, 17(1), 9-25.
- Pereira, M. A. (2004). O Lugar do Tempo: Experiência e Tradição em Walter Benjamin. (Dissertação de mestrado, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul).
- Perrone, C. M. (2010). *Walter Benjamin e Sigmund Freud: a psicanálise do despertar*. [Postagem de blog]. Recuperado de <https://walterbenjamin cinema.wordpress.com/2010/11/13/walter-benjamin-e-sigmundfreud-a-psicanalise-do-despertar-de-claudia-maria-perrone>
- Plaisance, E. (2004). *Sobre a inclusão: do moralismo abstrato à ética real*. São Paulo: CENEP/CAPE
- Plaisance, E. (2010). Ética e Inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, 40(139), 13-43.
- Poll, M. M., Alves, F. O., & Perrone, C. M. (2018). Violência de gênero: uma discussão sob a perspectiva do trauma cultural. *Interação em Psicologia (online)*, 22(2), 89-96.
- Quinet, A. (2000). *A descoberta do inconsciente: do desejo ao sintoma*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.
- Ribeiro, E. M. (2011). A psicanálise nas instituições: clínica e política. In Associação Psicanalítica de Porto Alegre, *Psicanálise e intervenções sociais*.
- Rivera, T. (2008). *Cinema, imagem e psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.
- Rivera, T. (2012). O Sonho e o século. In S. Freud, *A interpretação dos sonhos*. Porto Alegre: L&PM.
- Rosa, M. D. (2002). Uma escuta psicanalítica das vidas secas. *Textura Revista de Psicanálise*, 2(2), 42-47.
- Rosa, M. D. (2016). *A clínica psicanalítica em face da dimensão sociopolítica do sofrimento*. São Paulo: Escuta/Fapesp.

- Scarparo, M. de L. D. E. (2008). Em busca do sujeito perdido: a psicanálise na assistência social, limites e possibilidades. (Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul).
- Seligmann-Silva, M. (2005). Testemunho e a política da memória: o tempo depois das catástrofes. *Projeto História*, (30), 71-98.
- Seligmann-Silva, M. (2008). Walter Benjamin: para uma nova ética da memória. *Revista Educação – Especial Benjamin Pensa a Educação*, (7), 48-59.
- Seligmann-Silva, M. Prefácio. In S. Felman, *O Inconsciente Jurídico: julgamentos e traumas no século XX*. São Paulo: EDIPRO, 2014.
- Sousa, E. L. A. (2008). A burocratização do amanhã: utopia e ato criativo. *Revista Porto Arte*, 14(24).
- Sousa, E. L. A. (2013). Agulhas para desativar bombas. *POLÊMICA (Revista Eletrônica)*, 12(3), 385-396.
- Sousa, E. L. A. (2017). Atravessar desertos – psicanálise e utopia. *Psicologia Clínica (PUCRJ, Impresso)*, 29, 23-30.
- Tanikado, G. V. F. (2015). *Ações Afirmativas na UFRS: um percurso cartográfico*. (Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul).
- Tiedemann, R. (1982). Introdução a Edição Alemã. In W. Benjamin, *Passagens* (p. 31-32). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Viaro, M. E. (1999). A importância do latim na atualidade. *Revista de Ciências Humanas e Sociais*, 1(1), 7-12.
- Viola, C. G., & Milmann, E. (2012). O ex-estranho: o mal-estar na educação. *Ciências & Letras*, (52), 81-91.
- Voltolini, R. (2004). A "inclusão" conduz ao pior.... *Colóquio do LEPSI*. São Paulo.
- Voltolini, R. (2004). Psicanálise e inclusão escolar: direito ou sintoma? *Estilos da Clínica*, 9(16), 92-101.
- Voltolini, R. (2009). Igualdade e diferenças. In: C. C. Freller, M. A. D. Ferrari, M. A. Lima, & M. C. Sekkel (Orgs.), *Educação inclusiva: percursos na educação infantil* (p. 59-75). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Voltolini, R. (2011). *Educação e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Voltolini, R. (2015). Miséria ética na educação inclusiva: por uma inclusão política mais do que social. *Educação*, 38(2), 222-229.
- Voltolini, R. (2018). Educação Inclusiva. In R. Voltolini, et al. (Orgs.), *Psicanálise e formação de professores: antiformação docente*. São Paulo: Editora Zagodoni.

Voltolini, R. (2019). Interpelações éticas à educação inclusiva. *Educação & Realidade*, 44(1).

Zimmer, J. (2015). Progresso e recordação em Ernest Bloch e Walter Benjamin. In R. Machado Jr, & M. Vedda (Org), *Walter Benjamin: experiência histórica e imagens dialéticas*. São Paulo: Editora Unesp.