



## Entrevista

### **Educação, psicanálise e conflito: entrelaçamentos pela Pedagogia Institucional - entrevista com Bruno Robbes<sup>1</sup>**

**Education, psychoanalysis and conflict: interconnections by Institutional Pedagogy – interview with Bruno Robbes**

**Educación, psicoanálisis y conflicto: enredos por la Pedagogía Institucional – entrevista con Bruno Robbes**

**Fernando César Bezerra de Andrade<sup>2</sup>, Katherinne Rozy Vieira Gonzaga<sup>3</sup>**

Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa – PB, Brasil

#### Resumo

A Pedagogia Institucional é uma proposta educacional originada no seio do Movimento Freinet, no final dos anos 1950, que se ancora na psicanálise, tomando o inconsciente como fator a ser considerado nas determinações de importantes processos escolares, entre os quais está a gestão de conflitos relacionais. Presumindo que o conflito psíquico de desejos e pulsões com os limites culturais é motivador da aprendizagem, associa a violência à pulsão de morte e compreende o processo educacional como a humanização no seio de uma cultura que, ao mesmo tempo, deve regular o mortífero e valorizar o vital, ambos inerentes ao pulsional. Identifica-se, então, como uma pedagogia do conflito. Não só relendo técnicas do método Freinet, mas atenta a processos grupais, desenvolveu alguns de seus próprios dispositivos (também chamados instituições), voltados para o desenvolvimento da expressão verbal de pensamentos e sentimentos, com a regulação de leis, lugares e limites que organizam o cotidiano pedagógico e medeiam os vínculos horizontais e verticais, valorizando-se a turma e a escola como coletivos, no sentido psicológico e político do termo. Bruno Robbes, pedagogo e professor de Ciências da Educação na Universidade Cergy Paris, é especialista nessa corrente e, nesta entrevista, trata de temas como a autoridade educativa, o futuro do trabalho docente, o manejo de conflitos e o estresse de profissionais da educação a eles relacionado, discutindo estes temas a partir das interlocuções da educação com a psicanálise, com ênfase sobre a leitura que delas faz a teoria lacaniana, em cujos fundamentos essa Pedagogia está enraizada.

---

<sup>1</sup>Agradece-se à CAPES pelo apoio, sob forma de bolsa de estudos, para a coautoria deste trabalho.

<sup>2</sup>Docente do Departamento de Fundamentação da Educação da Universidade Federal da Paraíba e do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da UFPB, Doutor em Educação. Membro do grupo de pesquisa “Estudos em Antropologia Literária – GEAL (UFPB/CNPq)”. ORCID id: <http://orcid.org/0000-0003-0554-2514>. E-mail: [fcba@academico.ufpb.br](mailto:fcba@academico.ufpb.br).

<sup>3</sup>Psicóloga, Doutora em Educação, Psicanalista da Sociedade Psicanalítica da Paraíba, Membro do Grupo Winnicott Paraíba. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-3328-6573>. E-mail: [katherinnegonzaga@hotmail.com](mailto:katherinnegonzaga@hotmail.com).

**Abstract**

Institutional Pedagogy is an educational proposal originated within the Freinet Movement in the late 1950s, which is anchored in psychoanalysis, taking the unconscious as a factor to be considered in important determinations of schooling processes, among which is the management of relational conflicts. Assuming the psychic conflict of desires and drives with cultural limits as motivation for learning, that pedagogy associates violence to the death drive, and understands the educational process as humanization within a culture that, at the same time, must regulate the deadly drives and value the vital ones, both inherent to the impulsive psychic life. It then is presented as a pedagogy of conflicts. Interpretating Freinet's techniques and attentive to group processes, it develops some of its own devices (also called institutions), aiming at the development of verbal expression of thoughts and feelings, with the regulation of laws, places and limits that organize the pedagogical daily life and mediate horizontal and vertical relationships, in the classroom and at school taken as collectives, in the psychological and political sense of the term. Bruno Robbes, French pedagogue and professor at Cergy Paris University, is an expert in this current and, in this interview, deals with topics such as educational authority, the future of teaching as a profession, conflict management and the stress of education professionals related to that task, considering these themes from the interlocution between education and psychoanalysis, with an emphasis on the Lacanian perspective in which that Pedagogy is rooted.

**Resumen**

La Pedagogía Institucional es una propuesta educativa originada dentro del Movimiento Freinet a fines de la década de 1950, que está anclada en el psicoanálisis, considerando el inconsciente como determinante de importantes procesos escolares, entre los cuales el manejo de conflictos relacionales. Asumiendo que el conflicto psíquico de los deseos y los impulsos con límites culturales es motivador para el aprendizaje, asocia la violencia con la pulsión de muerte y entiende el proceso educativo como humanización dentro de una cultura que, al mismo tiempo, regular lo mortal y dar valor a lo vital, ambos inherentes al impulso. Así, se identifica como una pedagogía del conflicto. Interpretando las técnicas Freinet y atenta a los procesos grupales, desarrolló algunos de sus propios dispositivos (llamados instituciones), dirigidos al desarrollo de la expresión verbal de pensamientos y sentimientos, con la regulación de leyes, lugares y límites que organizan la vida pedagógica diaria y median las relaciones horizontales y verticales, valorando la clase y la escuela como colectivos, en el sentido psicológico y político del término. Bruno Robbes, pedagogo y profesor francés de la Universidad Cergy Paris, es un experto en esta tendencia y, en esta entrevista, aborda temas como la autoridad educativa, el futuro del trabajo docente, la gestión de conflictos y el respectivo estrés de los profesionales de la educación, discutiendo estos temas en función de las interlocuciones entre educación y psicoanálisis, con énfasis en la lectura que la teoría de Lacan, en cuyos fundamentos está arraigada esta pedagogía, hace de estas relaciones.

**Palavras-chave:** Conflito e educação, Psicanálise, Pedagogia Institucional, Entrevista.

**Keywords:** Conflict and education, Psychoanalysis, Institutional Pedagogy, Interview.

**Palabras claves:** Conflicto y educación, Psicoanálisis, Pedagogía Institucional, Entrevista.

## Introdução

A Pedagogia Institucional, nascida no seio do Movimento Freinet graças aos influxos da psicanálise lacaniana sobre a formação e o trabalho docente de Fernand Oury, toma o inconsciente como uma premissa para pensar sobre os processos pedagógicos conduzidos em sala de aula. Ela é a expressão pedagógica da aplicação de princípios que definem o trabalho de humanização por meio das instituições – entendidas tanto como organizações sociais quanto dispositivos de valor simbólico capazes de promover o enquadre psicossocial, em função de quatro premissas culturais: a lei, a linguagem, o limite e o lugar.

A orientação do trabalho pedagógico por estas quatro dimensões da cultura – que também podem ser pensadas como parâmetros para a convivência humana – serve como substrato, em especial, para a intervenção, prevenção e elaboração de conflitos relacionais na escola. Presumindo a violência como expressão da pulsão de morte, esse contexto de dispositivos, técnicas de expressão, de trabalho em grupo, de dinâmicas de grupo pretende promover uma pedagogia que ajuda a sublimar a agressividade, entendendo, porém, a violência como uma possibilidade permanente, em razão dos destinos pulsionais.

Ora, mesmo já tendo celebrado 60 anos de sua origem e inspirado diferentes experiências escolares na França e em outros países, que também envolvem a formação docente, ela ainda é pouco conhecida fora do território francófono.

Pedagogo especializado em investigar a autoridade educativa, Bruno Robbes, professor titular de Ciências da Educação na Universidade Cergy Paris (Laboratório “École, Mutations, Apprentissages”), hoje é um dos nomes representativos da Pedagogia Institucional e, em uma de suas visitas ao Brasil – em agosto de 2018, na Universidade Federal da Paraíba –, tivemos a oportunidade de entrevistá-lo acerca dos entrelaçamentos da Psicanálise com a Educação, assim como sobre suas investigações, tomando como eixo central as ideias e práticas da Pedagogia Institucional.

## Entrevista

*Entrevistador:* Para introduzir, como você compreende a interlocução entre pedagogia e psicanálise e quais são as contribuições mútuas entre esses domínios?

*Robbes:* Meu interesse pela psicanálise nasceu do meu encontro com a Pedagogia Institucional, a partir de minhas pesquisas sobre a disciplina escolar e a autoridade educativa. De fato, eu me dei conta muito rapidamente de que, se as dimensões e ações pedagógicas eram fundamentais na atividade docente, assim também é a hipótese do inconsciente, tal qual o concebe a psicanálise, como escrevi no meu último livro, no qual proponho uma abordagem clínica da autoridade educativa (ROBBES, 2016, p. 35): “as ações de um professor, sendo ele praticante da Pedagogia Institucional não são o tempo todo pensadas, nem estritamente racionais”. Refiro-me a Aïda Vasquez e Fernand Oury (1971), que consideram o inconsciente como um dos componentes da análise do meio educativo, quando eles afirmam que “reconhecido ou negado, o inconsciente está na sala de aula e fala” e que

“mais vale ouvi-lo do que suportá-lo” (VASQUEZ; OURY, 1971, p. 689). Também sou sensível à abordagem de Francis Imbert (1996), que estima ter um professor todo o interesse em reconhecer os aspectos irracionais de suas ações para não ser por elas arrastado inconscientemente. Subscrevo ainda as ideias de Philippe Jubin (1993, p. 186), quando ele evoca os vieses nas relações entre o professor e os alunos, indicando que “as lacunas na relação aparecem como retorno do recalcado, a emergência visível, perturbadora do psiquismo, a demonstração de que nem tudo é reduzível ao palpável, ao analisável em pequenas partes, ao normalizável, ao previsível, ao identificável, ao comportamento, ao explícito” e ele acrescenta que “sempre uma parte do outro escapa”. O que me parece justificar o interesse do esclarecimento psicanalítico em educação é o fato de que “a relação pedagógica confronta o professor com sua infância que está recalcada nele, sob pena de que os conflitos intrapsíquicos que passam por uma defesa e são negados e insuficientemente analisados conduzam-no a enredar-se em práticas compulsivas de repetição” (ROBBES, 2016, p. 36). E eu ressalto, ainda, que estas práticas compulsivas “se mostram não somente antieducativas, mas também geradoras de sofrimento para ele e seus alunos” (ROBBES, 2016, p. 36). Tratando-se da autoridade, em particular, eu tenho a hipótese de que a relação pessoal que o professor mantém com a autoridade tem consequências com seus modos de exercê-la na sala de aula: suas ações comportam dimensões inconscientes, portadoras de sentido para além do observável. Assim, o inconsciente pode manifestar-se pelas atitudes involuntárias de um professor que os alunos talvez notem e que perturbam o professor ou o interrogam sobre si mesmo: lapsos, o vocabulário e/ou entonações, retomando os modos de se exprimir emprestados de outras pessoas, condutas imprevisíveis, palavras ofensivas, cóleras repentinas, podendo chegar até a comportamentos violentos<sup>4</sup>. Essas manifestações, que são próprias a cada um, devem ser geralmente relacionadas com a história pessoal de um sujeito, em função da autoridade que ele construiu tomando como referência sua história infantil, em seu meio familiar e escolar, na condição de aluno da escola, talvez na condição de professor debutante em contato com crianças e/ou jovens, enfim, professor novato ou mesmo experiente. É também muito esclarecedor pôr à luz do dia o que pode determinar a escolha de fazer-se docente, o que mobilizou seu desejo de ensinar, de que modo construiu sua relação com o saber ou com sua disciplina. Se a isso se acrescenta o fato de que, na relação de autoridade, o professor põe-se em jogo pessoalmente – engajando uma parte da sua subjetividade ao mobilizar capacidades de autorização de si, segundo um processo sem fim, o que eu chamei *ter autoridade* –, um domínio de trabalho se abre para a pesquisa que passa pela compreensão dos jogos subjetivos e pela elucidação das dinâmicas inconscientes presentes na relação de autoridade em situação de docência em contexto de ensino-aprendizagem. Tratar-se-ia de tentar evitar, segundo a fórmula de Mireille Cifali e Jeanne Moll (1985, p. 14) que “o educador pareça, assim, dever ser abandonado à solidão

---

<sup>4</sup> No sentido com que Jacques Pain (2000, p. 138-139) define a violência “de um ponto de vista geral [...] a violência é todo atentado à pessoa [...], é o abuso sob todas as suas formas e em todo lugar [...] nós entenderemos por violências ações ou atitudes violentas ou experimentadas como violentas, ou seja, usando direta ou indiretamente da força, do constrangimento ou permitindo-os. Ou, ainda, de ações ou atitudes abertas ou difusas de ‘ameaças institucionais’”.

de sua compulsão, ao desarranjo de sua incompreensão e a um ativismo educativo que repetidamente recorre a este ou àquele princípio para guiá-lo”. No meu último livro (ROBBES, 2016), proponho uma breve síntese dos trabalhos de psicanalistas ou de pesquisadores em educação referindo-se à psicanálise, que se interessam pela autoridade na relação educativa. Se é fácil enxergar o que a psicanálise pode trazer para reflexão sobre a relação educativa e pedagógica (FILLOUX, 1987; BLANCHARD-LAVILLE; CHAUSSECOURTE; HATCHUEL; PECHBERTY, 2005), o inverso é mais difícil: na minha opinião, talvez possamos dizer que o campo educativo seja um terreno de pesquisas e de práticas essencial para a reflexão psicanalítica.

*Entrevistadora:* Quais os modos recomendáveis de fazer uma pesquisa em educação tomando em conta a psicanálise como o universo de referência epistemológica e conceitual?

*Robbes:* Fernand Oury tinha o costume de dizer, a propósito do inconsciente, que não se manipula o elemento químico rádio com mãos nuas. Começarei por fazer reservas a propósito de pesquisas em Educação que tomam a psicanálise como universo de referência epistemológica e conceitual. Com efeito, eu vivi muitas experiências – quando era estudante na Universidade de Paris Nanterre, ou nos colóquios internacionais – nas quais eu fui testemunha de interpretações não controladas acerca de entrevistas concedidas por docentes da parte de pesquisadores membros das correntes clínicas de orientação psicanalítica em Ciências da Educação<sup>5</sup>. Essas interpretações não poderiam ser recebidas pelos sujeitos participantes da pesquisa senão como julgamentos, restringindo o pensar, a reflexão, engendrando talvez violentas reações de sua parte. No plano pessoal as propostas de produção de saber reivindicadas por essa corrente de pesquisa (BLANCHARD-LAVILLE, 2010) parecem-me inacessíveis, por culpa de uma cultura psicanalítica autossuficiente. Também guardo na memória a advertência do próprio Sigmund Freud quanto aos riscos de se utilizarem as noções ou conceitos emprestados da psicanálise fora do campo em que elas foram elaboradas na sua origem. Eu acrescentaria que a escrita monográfica na Pedagogia Institucional me ensinou a ser prudente, as interpretações não são senão hipóteses que dizem, no mínimo, tanto sobre aquele que as formula, quanto sobre os sujeitos da situação estudada. Ademais, minhas experiências como professor de sala de aula me ensinaram que uma interpretação exata nunca se anuncia como tal, mas que ela passa frequentemente por uma palavra, por uma ação oportuna numa situação geralmente “involuntária”, talvez inconsciente. Esta vem denunciar um aspecto da relação na qual um aluno e um professor se encontram envolvidos, sem que o professor possa fazer qualquer compreensão da situação senão *a posteriori*. Por essas razões, as pesquisas que conduzo em educação, em referência ao quadro conceitual da psicanálise, inspiram-se na posição desenvolvida por Mireille Cifali (2006; 2007; 2008) nas suas abordagens de pesquisa clínica. É a partir de sua releitura de meu primeiro manuscrito que publiquei na minha última obra. Das minhas trocas com ela, mantive muitos elementos característicos da abordagem clínica de pesquisa tal qual a pratiquei a propósito da autoridade

---

<sup>5</sup> Nascida na Universidade de Paris Nanterre com Claudine Blanchard-Laville, essa corrente de pesquisa edita a Revista *Cliopsy*, disponível em: <<http://www.revuecliopsy.fr/>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

educativa. Sendo meu material constituído de entrevistas clínicas de pesquisa, postulo que a formulação de hipóteses ligadas ao inconsciente deve ser feita pelo próprio sujeito, não por alguém que esteja fora da situação. Por consequência, meu trabalho de análise consiste em sintonizar meu pensamento com o que dizem esses professores, como eu acolho suas propostas, que reações e ecos elas produzem em mim. O trabalho clínico, tal como eu o pratico, não se efetiva, pois, na exterioridade sem a relação com o outro, nem recorrendo necessariamente a uma noção ou a um conceito psicanalítico para servir às análises, mas numa intersubjetividade entre o pesquisador (um “eu”) e cada interlocutor (um “tu”), em que eu penso com e não contra o outro, e na qual eu entro em “diálogo” (CIFALI, 2006, p. 131) com ele, cada um sendo mexido. Do plano ético, minha perspectiva é compreensiva: quer-se respeitosa de cada sujeito nos seus sentimentos e na sua vulnerabilidade, eu me proíbo de fazer qualquer julgamento, eu tento lançar mão de dinâmicas singulares dos sujeitos confrontados com a autoridade na sua relação com esta autoridade e na sua elaboração com a sua posição de autoridade. Trata-se de mostrar as evoluções temporais entre os entrevistados, os começos, os fracassos, os remanejamentos ou, ao contrário, as desistências da profissão: por isso, eu mobilizo e trabalho também minha subjetividade em ligação com suas palavras. Convoco, então, a minha própria relação com a autoridade. Proponho hipóteses, relações de sentidos possíveis (o que eles quiseram dizer?). Autorizo-me a tomar posição e a desenvolver meu pensamento. Ajo de modo a permitir ao leitor acolher as propostas recebidas num movimento de compreensão, de pôr-se em relação. Evidentemente, é claro, isso não me impede de me referir a autores provindos do campo da clínica de orientação psicanalítica na educação ao longo do processo de análise.

*Entrevistador:* Por que a Pedagogia Institucional (PI) apoia-se especificamente sobre a psicanálise lacaniana? Qual a origem desta articulação?

*Robbes:* Se a PI se fundamenta sobre a psicanálise lacaniana é, de saída, em decorrência do fato das relações entre o Dr. Jean Oury – uma das figuras da Psicoterapia Institucional e irmão de Fernand Oury – com Jacques Lacan. Jean e Fernand Oury foram analisados por Lacan e frequentaram a Escola Freudiana de Paris, fundada por Lacan em 1964. Acrescento a influência, sobre a PI, de Françoise Dolto, cuja proximidade intelectual com Lacan é conhecida. No plano conceitual, é preciso mencionar a importância da linguagem na PI, particularmente a atenção à fala dos alunos, tornando-se possível graças aos diferentes lugares de fala instituídos na sala de aula. Jacques Lacan considerava o inconsciente estruturado como linguagem. Daí o reconhecimento da presença do inconsciente na turma, em consonância com a atenção à linguagem. A linguagem está ainda no coração da monografia de docentes que refletem sobre suas práticas, instrumento de análise privilegiado da PI para compreender o que ocorre numa classe institucionalizada, como os alunos portadores de problemas psíquicos, às vezes graves, evoluem favoravelmente nesse meio estruturado – é o caso da obra de Pochet, Oury e Oury (1986), nascida da monografia da primeira autora, professora da turma de Milloud, um aluno psicótico. Fernand Oury amava fazer referência a um de

seus maiores orgulhos – a reação de Jacques Lacan, quando leu suas primeiras monografias: “a única linguagem possível”.

*Entrevistadora:* A PI, assumindo uma leitura psicanalítica de enquadramento pela lei, pela castração, não estaria do lado do racionalismo? Em outras palavras, as pedagogias em geral, por privilegiarem o racional, não valorizariam de antemão o recalque, mais do que o pulsional?

*Robbes:* Penso, de fato, que a Pedagogia Institucional assume uma relação com a lei que admite a castração, considera a frustração como uma necessidade fundamental da criança e uma necessidade educativa. Ela está do lado do racionalismo no sentido em que essa concepção da lei repousa sobre trabalhos etnográficos, que mostraram a presença de três interditos antropológicos: do incesto, do assassinato e do parasitismo (de não trabalhar), interditos antropológicos como fundamento de toda vida social (ROBBES, 2014). Estes interditos existem em todas as sociedades humanas, a fim de garantir sua existência, sua sobrevivência e sua perenidade. Contudo, gosto de citar Sylvie Canat (2006), que nos convida a pensar na autoridade educativa no trabalho de separação entre lei particular e lei universal, com referência à dinâmica lacaniana de emergência de um sujeito estruturado pela lei: “pode-se então destacar um fundo comum, a saber a transmissão de leis universais estruturando a comunidade (leis simbólicas, leis da linguagem, leis sociais...) e apropriações singulares e multiformes destas pelos indivíduos” (CANAT, 2006, p. 69). Ela acrescenta: “a tessitura entre as leis universais e as leis singulares se faz às custas de um sistema que faz interface entre a realidade social e a realidade psíquica” (CANAT, 2006, p. 69). É assim, parece-me, que opera a PI. Mas, ao invés de opor recalque – que a PI valoriza – ao pulsional, eu diria que a PI valoriza a sublimação pela realização de si num coletivo, notadamente através do verdadeiro trabalho (valor caro a Freinet), em lugar da repressão e do recalque (CIFALI; IMBERT, 1998). Adiar a pulsão, aprender a diferenciá-la, reorientar pulsão para metabolizá-la em objetos do saber socialmente compartilháveis – tais são os objetivos da PI. Quanto a saber se as pedagogias em geral valorizariam o recalque mais que o pulsional para privilegiar o racional, isso depende do tipo de pedagogia a que se refere. Na pedagogia tradicional (HOUSSAYE, 2014), o recalque pode conduzir à neurose: se o saber do mestre é a única razão que vale, estaremos todos no racional? Do lado de certas pedagogias não diretivas que privilegiam o desabrochar do aluno, o pulsional prevalece e o docente se inibe por princípio ou se interdita de reprimir as pulsões. Mas, a questão dos limites – portanto, do recalque de certas pulsões – se põe. Até que ponto é razoável acolher todas as pulsões? É a tensão que anunciava já Sigmund Freud (1984) na sua “Sexta Conferência”, quando ele se perguntava sobre os limites, os momentos e os meios do interdito: “a educação deve, então, procurar seu caminho entre o Silas do *laissez-faire* e o Charybde da frustração” (FREUD, 1984, p. 200). Dito de outra forma, o pedagogo é aquele que dispensa “à criança a justa medida de amor e conserva [...] todavia, uma parte eficaz de autoridade” (FREUD, 1984, p.200). O que nos ensina a PI é a ideia de que o acolhimento das pulsões e o recalque de algumas dentre elas não são incompatíveis com certas formas da razão, elas próprias não redutíveis a uma iniciativa de assujeitamento e normalização.

*Entrevistador:* Uma das leis da Pedagogia Institucional é a interdição do incesto, ou seja, a interdição do que guia o trabalho pedagógico pelas

preferências pessoais do docente. Por outro lado, o desejo (de saber, de ensinar e de aprender) é baseado em gostos particulares, permanecendo uma das bases deste trabalho. Como a Pedagogia Institucional articula esses dois fatores, se considerarmos a transferência típica da relação entre aluno(a) e professor(a) como um dos elementos inconscientes de base, admitidos desde Freud?

*Robbes:* Certamente, a Pedagogia Institucional entende o interdito do incesto como a proibição de um laço afetivo privilegiado entre um professor e esse ou aquele aluno. Seu significado, portanto, vai além do veto a um ato sexual intrafamiliar. No nível simbólico, significa a passagem do vínculo familiar para o vínculo social, o aprendizado de viver com o outro diferente de si mesmo. É função da escola permitir que a criança aprenda a se relacionar com seus semelhantes diferentes dela, de outras maneiras que não aquelas estabelecidas com seus pais ou irmãos. Pode até ser uma oportunidade para ela, quando o ambiente familiar é abusivo ou mortal. Assim, durante o período escolar, o professor não substitui os pais, mesmo que ele também assuma por vezes tarefas semelhantes, ao cuidar, formar e garantir a segurança dos alunos pelos quais é responsável. Ao ingressar na escola, a criança deve se tornar um aluno, um entre outros, com os quais ela terá acesso a conhecimentos selecionados pela sociedade, que seu ambiente imediato geralmente não pode disponibilizar para ela. No entanto, não se trata de pedir àquela criança que negue suas origens e sua cultura familiar, mas dizer-lhe que, para crescer e obter acesso à cultura comum, ela deve ser capaz de existir como um ser singular, um sujeito de desejos que não se confunde com sua mãe e pai, seus irmãos e irmãs ... nem seu professor. Nesse sentido, a proibição do incesto também é uma “salvaguarda” para o professor, que deve evitar estabelecer relações de preferências pessoais com seus alunos, as quais ficariam impressas por preferências e rejeições. No entanto, os afetos circulam a toda hora em uma turma. Existem transferências, mas também identificações e projeções entre os alunos e, é claro, sobre a pessoa do professor. É por isso que a PI primeiro nos alerta para os riscos imaginários e ilusórios, regressivos e mortíferos da relação dual na educação (VASQUEZ; OURY, 1967; VASQUEZ; OURY, 1971). É também por esse motivo que, na prática, a primeira tarefa do professor consistirá em se posicionar, distinguindo-se dos papéis que os alunos esperam dele (pai ou mãe negligente ou autoritário, irmão ou irmã, namorado ou namorada ...) ou de imagens anteriores de professores que os alunos possam ter conhecido antes dele (VASQUEZ; OURY, 1967; VASQUEZ; OURY, 1971; POCHET; OURY; OURY, 1986). Mas o professor que pratica a PI tem principalmente as ferramentas, técnicas e instituições que ele aplica em sua sala de aula. Elas são mediações que servem tanto ao professor como aos alunos, tornando possível evitar ao máximo as relações duais e, assim, “reduzir esses riscos de transferências e contratransferências mais ou menos massivas” (LAFFITTE, 2006, p. 125)<sup>6</sup>. Numa turma institucionalizada, é fato, “a multiplicidade de situações a serem vividas pelos alunos pertencentes a diferentes grupos segundo as atividades e os momentos cria todo um jogo

---

<sup>6</sup> Todavia, acrescenta René Laffitte (2006, p. 125), “é melhor reconhecer: nenhum sistema, nenhuma formação docente pode preparar totalmente os seres humanos que são professores contra esses incômodos fenômenos inconscientes”. Sobre a transferência segundo a PI ver Oury e Pochet (1979) e Pochet, Oury e Oury (1986).

complexo de relações”, como lembram Pochet, Oury e Oury (1986, p. 126). São também estes autores que destacam: é o mesmo jogo complexo de relações “que permite comunicações multiplicadas e recíprocas, em que cada um poderá existir, diferente em relação aos outros, e nisso investir o seu desejo [...]”. É aí que as ‘transferências laterais’ operam” (POCHET; OURY; OURY, 1986, p. 126) em objetos ou pessoas que não sejam o mestre, como acrescentei em meu último livro (ROBBES, 2016). Aída Vasquez e Fernand Oury (1967) adotam a noção de identificação por “traço unário”<sup>7</sup> de Jacques Lacan, que eles distinguem da identificação introjetiva maciça no professor (quando este se sente comido, devorado pelo aluno) e identificação projetiva (quando o aluno se projeta no desejo de seu professor e se funde com ele, correndo o risco de não existir como sujeito). Segundo eles, é “o remanejamento de identificações [...] que faz avançar o indivíduo” (VASQUEZ; OURY, 1967, p. 187). Assim comenta Francis Imbert (1996, p. 46): essas “‘transferências laterais’ aliviam a relação transferencial professor-aluno, abrem-na para outras possíveis e outras questões”. Para Catherine Pochet e Fernand Oury (1986, p. 130), novamente, “é possível transferir para quase tudo”, desde que algumas condições sejam atendidas: a existência de atividades, organização, instituições que permitam aos professores e professoras estar na sala de aula, perto das crianças, vigilantes e acolhedores, inclusive a qualquer transferência utilizável, de modo que tudo possa ser dito e uma infinidade de objetos seja acessível – derivando no acesso gradual aos outros, “a sala de aula torna-se um ambiente rico em oportunidades”, como afirmam os mesmos autores (POCHET; OURY; OURY, 1986, p. 130). É assim que “o desejo começa a circular e a investir em novos objetos” (IMBERT, 2010, p. 220). Essa questão do desejo também é essencial para Fernand Oury, que considera as técnicas de Freinet como um “conjunto [que] promove o desejo”, como lembra Patrick Geffard (s.d.). Ele dizia ainda que, uma vez resolvida a questão do desejo, pouco importam os métodos utilizados pelo professor para ensinar os alunos. Oury toma emprestado o conceito de desejo formulado por Jacques Lacan, que o distingue de necessidade e demanda. O desejo não se reduz à necessidade (não visa à satisfação de um objeto real, mas ressalta a fantasia), nem à demanda (ele procura impor-se sem se dar conta da linguagem nem do inconsciente do outro, e exige ser reconhecido absolutamente por si mesmo) (LAPLANCHE; PONTALIS, 1990). Françoise Petitot (2011, p. 21) explica, mais simplesmente, que a demanda inesgotável de presença e de amor do ser humano não pode jamais ser plenamente satisfeita: daí, “um resíduo, uma falta de satisfação total não encontrada, permanecendo o que é precisamente o desejo, constitutivo do ser enquanto humano”. Assim, o interdito do incesto significa que tudo não é possível. Para existir como sujeito singular, o aluno terá que sair da fantasia de uma fusão com a mãe e, portanto, aceitar o limite da lei. É também porque a proibição do incesto é colocada na escola que o aluno pode querer algo diferente de um relacionamento especial com o professor. Trata-se de permitir-lhe que ele

---

<sup>7</sup> Francis Imbert (2002, p. 153) explica seu valor educacional e sua origem: “uma identificação que evita as capturas imaginárias, seus efeitos de fascínio e fusão-confusão”. Ela ainda destaca: “Lacan retomou essa identificação do capítulo VII da Psicologia das Massas e Análise do Eu, em que Freud apontou para uma ‘identificação parcial, extremamente limitada e [que] toma emprestado apenas uma característica do objeto-pessoa”.

redirecione suas pulsões, seus afetos para um desejo de aprender e conhecer, aprendendo a se relacionar com os outros, também considerados como sujeitos de desejo, não como objetos de satisfação de suas pulsões primárias. É este desejo que se trata de reencontrar novamente pela escola, ou seja, o desejo de crescer e viver.

*Entrevistadora:* Você estuda a autoridade educativa há algum tempo e a associa ao processo de tornar-se autor de si mesmo, vivido pelos alunos. Você poderia falar mais sobre essa relação enquanto fator determinante para a gestão de conflitos na escola?

*Robbes:* O processo de se tornar um autor de si mesmo é o que eu chamo de processo de autorização, que está relacionado a um dos três significados da autoridade educativa: ter autoridade<sup>8</sup>. Ter autoridade dá destaque ao autor (“auctor”), que se autoriza e autoriza o outro (“alter”), podendo assim crescer (“augere”). Ao adquirir saberes e competências, o autor conquista a capacidade de se autorizar o acesso à responsabilidade pessoal e à autonomia sobre sua própria vida, nos relacionamentos com os outros. Sujeito de sua existência, o autor se constrói através de uma história jamais acabada, cuja elucidação contribui para o desenvolvimento de autoconfiança suficiente<sup>9</sup>, como Jacques Ardoino e Jacqueline Barus-Michel (2013) entendem<sup>10</sup>. Ter autoridade decorre dessa capacidade progressiva e contínua de um sujeito para ganhar autonomia sobre sua própria vida, que Ardoino (2013, p. 64) chama de “processo de autorização”: “capacidade ainda sendo adquirida, conquistada tanto pelo trabalho e pelos efeitos complexos da educação quanto pela experiência de vida, de se tornar ele mesmo seu próprio coautor”. E Ardoino (2000, p. 200-201) acrescenta: “ou seja, decidir com conhecimento de causa sobre os meios que dependem efetivamente de nós enquanto princípios que governam nossa existência. Este é o significado profundo da forma reflexa: autorizar-se”. Segundo Jacques Marpeau (2000, p. 178), um sujeito envolvido em um processo de autorização mobiliza dois processos psíquicos: “ele se autoriza cada vez que ele põe em ação recursos e uma dinâmica ‘de fuga’ aos ataques e capturas do outro que lhe concernem, mas também às suas próprias lógicas defensivas”. E Marpeau acrescenta que quem autoriza acompanha esse duplo movimento: “situar a pessoa no lugar de autor renunciando ao poder de captura” e “convidá-la a sair da captura a seu próprio modo”. Portanto, autorizar-se é, em parte, ser capaz de desobedecer aos pedidos dos outros e aceitar questionar as próprias certezas, o que gera insegurança psíquica, “supõe uma capacidade de sustentar a falta de domínio” (MARPEAU, 2000, p. 179). No entanto, um sujeito nunca se autoriza sozinho. Marpeau (2000, p. 183) também enfatiza que “a autorização supõe a experiência significativa de poder confiar nos outros e, paradoxalmente, de poder confiar nos outros para sua segurança em uma situação desconhecida”.

<sup>8</sup> Os dois outros significados inseparáveis de autoridade educativa são *ser a autoridade* (autoridade legal, estatutária, *potestas*) e *fazer a autoridade* (habilidades, conhecimento de ação mobilizado) (ROBBES, 2016).

<sup>9</sup> Tanto a falta como o excesso de autoconfiança em si não permitem a um sujeito estabelecer relações humanas saudáveis e de reconhecimento mútuo, daí a noção de autoconfiança suficiente, que expressa o resultado do trabalho psíquico.

<sup>10</sup> “O autor [...] é [...] uma dimensão da definição do sujeito: capaz de se reconhecer ao longo de sua experiência e de suas ações, de se nomear em uma permanência recapitulativa ao longo de sua história e suas mudanças” (ARDOINO; BARUS-MICHEL, 2013, p. 269).

Ora, isso significa “confiar nos outros para correr o risco de sair de suas posturas defensivas, não se deixando aprisionar por elas e situando-se na origem de seus atos e no seu futuro” (MARPEAU, 2000, p. 183). O processo de autorização não é, portanto, autorreferenciado. Ele sempre passa por outras pessoas, que ajudam a fortalecer a capacidade de um sujeito se autorizar. É nessa relação do sujeito com os outros que o processo de autorização pode ser um fator determinante para a regulação dos conflitos na escola. Expliquei como a PI é uma pedagogia da autoridade educativa, bem como uma pedagogia que previne e regula conflitos (ROBBES, 2018). Eu lembrarei apenas alguns pontos. “Acolher o aluno e permitir que ele exista em sua singularidade” (ROBBES, 2018, p. 45) é, na minha opinião, o que permite ao aluno se envolver em um processo de autorização e prevenção de conflitos. Um aluno que se sinta bem-vindo, reconhecido e respeitado como sujeito em sua classe – em que a lei garante o mesmo para todos – terá menos tendência de entrar em conflito com os outros. E se houver um conflito, as tentativas de autorização vão se materializar nos conselhos de turma e de escola, na confrontação de desejos individuais com os desejos dos outros e a lei comum. O conselho ainda é o espaço em que um aluno poderá assumir responsabilidades. Afirmar-se para assumir uma responsabilidade, comprometer-se a exercê-la e depois dar conta disso diante do grupo são verdadeiros atos de autorização, que aumentam a autoconfiança. Desenvolvi ainda de que maneira as faixas de comportamentos permitem que os alunos tenham acesso à posição de autores de si mesmos (ROBBES, 2018). Finalmente, em relação aos conflitos, eu insistiria na importância do uso da fala, por um lado, porque é a fala realmente a marca do autor, e na estrutura e nos rituais, por outro lado, como meio de permitir a expressão respeitosa das palavras dos sujeitos e possibilitar a elucidação de conflitos. Se houver aumento (“augere”), isso decorre de quando um sujeito aceita confrontar-se com os outros por meio de seus saberes e suas falhas, e de quando o coletivo é suficientemente continente para acompanhá-lo, ajudando-o a tomar ações que permitam continuar esse movimento de autorização de si mesmo.

*Entrevistador.* Docentes, em particular, e toda a equipe de profissionais da escola sofrem um alto nível de estresse em função de suas demandas profissionais e da falta de reciprocidade e apoio das instituições políticas e sociais que não amparam seu trabalho pedagógico. Nesse contexto, dadas as suas experiências como pedagogo, professor do ensino fundamental, diretor de escolas públicas e professor universitário na França, o que fazer para que os profissionais da educação na escola tenham melhores condições de gerenciar as variáveis que os ultrapassam?

*Robbes:* Na França e no Brasil, mesmo que em níveis diferentes, uma administração neoliberal é atualmente praticada na escola, como na maioria das organizações humanas, em especial aquelas encarregadas da educação, dos cuidados e da formação profissional. Individualismo e competição são os valores sociais dominantes, que põem em questão as condições dos laços sociais. Exacerbados, eles também se voltam contra os sujeitos, que são obrigados a dar o seu melhor sem poderem ser ouvidos, mantendo-os em restrições paradoxais. Na França, por exemplo, o atual ministro francês da Educação Nacional alega disseminar “boas práticas” validadas por neurocientistas, negligenciando a experiência dos professores. Ele não apenas

considera os professores como meros executores incapazes de refletir sobre suas práticas, mas também propaga na opinião pública a ideia de que eles seriam incompetentes, o que apenas enfraquece seu status social e sua autoridade. Outro exemplo desse controle social do *New Public Management* é a permanência de avaliações vinculadas à “pilotagem por resultados”. Essas práticas gerenciais levam a fenômenos preocupantes, hoje massivos (estresse, assédio, depressão, esgotamento, suicídio). Eles foram destacados na França por psicólogos sociais clínicos, como por exemplo De Gaulejac (2009, 2011) e Dejours (2015). Os valores individualistas, competitivos e produtivistas das sociedades neoliberais ainda têm consequências na educação, na qual o consumo gerado e mantido pela comercialização de empresas multinacionais tem como alvo, em particular, os jovens. Trata-se de captar sua atenção permanentemente, de excitar seus impulsos primários e regressivos para satisfazer um poder de ação guiado por prazeres imediatos, sem limites aparentes; uma necessidade de ter para existir e de ser como os outros, na passividade e na ausência de esforço da parte deles. Essas práticas estão fora de sintonia com os requisitos que fundamentam a ação educacional. Na escola, o acesso ao conhecimento obriga o aluno a controlar ao menos um pouco seus impulsos, a tolerar frustração e a adiar satisfação, a aceitar temporariamente uma disciplina que permita a reflexão e a entrada no trabalho, mas também a se envolver a longo prazo em uma abordagem ativa, que exija esforços. As consequências dessa lacuna na educação e no ensino são numerosas. Profissionais da educação se encontram em uma situação de concorrência desleal com essas novas autoridades que, dispendo de meios de influência consideráveis e ilimitados, oferecem aos jovens poderosos modelos de identificação. A autoridade daqueles profissionais está indubitavelmente enfraquecida: estabelecer limites e gerir o conflito está se tornando cada vez mais difícil e pode até ser insustentável. A situação é, portanto, totalmente paradoxal: o sistema social acusa aqueles profissionais da escola de deixarem de desempenhar seu papel, quando, em verdade, uma ação educacional da parte deles iria contra os valores predominantes. Feitas tais constatações, o que pode ser feito? Gostaria de indicar com insistência o último livro de Mireille Cifali (2019), intitulado “Preservar um laço: ética das profissões que envolvem relações humanas”. Trata-se de dar a si próprio meios de resistir, tempo para pensar nessas situações de ataque contra os sujeitos e os vínculos humanos, fazendo alianças, reagrupando-se – profissionais da educação, docentes em particular, ativistas educacionais, assistentes sociais, cuidadores, sindicalistas, formadores de educadores, pesquisadores... Como pesquisadores, temos que restabelecer certas verdades científicas sobre a história da ciência, diante do retorno de uma ciência positiva que afirma ser hegemônica. Devemos trabalhar para articular as diferentes abordagens científicas interessadas nas profissões que envolvem o relacionamento humano, mostrando em que as abordagens clínicas são preciosas e têm seu lugar ao lado de outros conhecimentos. É também uma questão de desconstruir o uso indevido do significado de certos termos, como confiança, benevolência, empatia – atualmente adotados pela administração com intenções normativas –, a fim de restaurar seus significados primários. Restaurar a capacidade de agir e pensar enquanto se apropria novamente de sua profissão é, logo, fundamental. Grupos de análise da prática profissional –inspirados, por exemplo, por grupos Balint (2003) –, bem como

movimentos pedagógicos e de educação popular, ou ainda determinadas redes sociais, constituem esses espaços essenciais. Com efeito, qualquer espaço de formação profissional pode desempenhar esse papel de repensar o trabalho, ajustar a postura profissional e conscientizar-se sobre as conexões entre o psíquico e o social. Ora, na França, a formação de professores está em sério declínio nos últimos quinze anos. Daí a importância de espaços de resistência fora das instituições oficiais.

*Entrevistadora:* Por fim, ainda pensando nas circunstâncias descritas na pergunta anterior, como você avalia o futuro do trabalho docente?

*Robbes:* A docência é antes de tudo confrontada com uma mutação do saber, cuja legitimidade é questionada por todos os lados e constantemente. Hoje, mais do que ontem, reconhece-se que a verdade dos conhecimentos disponíveis é temporária. Soma-se a isso o fato de que, em certos campos, a renovação do conhecimento produzido é mais rápida que a de uma geração. Finalmente, o surgimento das tecnologias digitais – e com elas o projeto de uma “sociedade do conhecimento” – tende a deslegitimar ou mesmo desacreditar o conhecimento escolar. Segundo Philippe Breton (2005, p. 51), o conceito de “sociedade do conhecimento” assimila a ciência ao conhecimento e a reduz à informação dependente de tecnologias. Uma primeira consequência na educação é o risco de que o “processo de conhecimento” seja reduzido a um “tratamento de informações”, enquanto o conhecimento escolar visa permitir a construção e emancipação mulheres e homens através da compreensão do mundo contemporâneo, inscrevendo-os nas culturas que os precederam. Além disso, a “sociedade do conhecimento” está interessada na criação e disseminação do conhecimento, tratado como informação útil para o desenvolvimento econômico. Os saberes são encarados por seu valor pragmático: eles devem possibilitar uma ação eficaz no mundo. Daí o desenvolvimento de competências na empresa, “em oposição à noção de qualificação” (REY, 2009, p. 107), com vistas à empregabilidade<sup>11</sup>. Isso resulta, para o campo educacional, em uma segunda consequência, pela qual os saberes da escola não são mais considerados pertinentes. A emergência do conceito de competência na escola pode, então, ser analisada como um meio de reunir conhecimento pragmático e conhecimento acadêmico. Mas essa aproximação não impede que, fundamentalmente, duas concepções da verdade do conhecimento estejam em oposição: a “sociedade do conhecimento” anda de mãos dadas com uma verdade pragmatista (qualquer coisa é verdadeira se produz efeitos imediatos tangíveis), enquanto a verdade do conhecimento escolar é uma verdade clássica (qualquer coisa é verdadeira se tiver sido demonstrada usando o raciocínio científico). Essa mudança social na relação com o conhecimento tem consequências para o conhecimento acadêmico, a autoridade do professor e o exercício profissional da docência. Em primeiro lugar, devido à natureza temporária dos saberes, a escola ensina uma seleção de conhecimentos produzidos ao longo dos séculos até hoje, de acordo com metodologias científicas, no estado atual do conhecimento. Além disso, esses saberes escolares encontram pessoas que os desafiam mais facilmente em nome de sua liberdade, autonomia, outros padrões ou outras

---

<sup>11</sup> Trata-se de “que os sujeitos não apenas possam ter acesso ao emprego (empregabilidade do acesso), mas também permaneçam empregados durante a vida profissional (“lifelong employability” ligada ao “lifelong learning”)” (BENADUSI, 2008, p. 77).

autoridades. Acrescentemos o fato de que o conhecimento escolar às vezes é investido de maneira diferente, de acordo com os alunos e suas famílias, devido às possibilidades de orientação que eles permitem ou à sua utilidade social imediata. Em segundo lugar, com a “revolução digital”, a escola não detém mais a exclusividade da transmissão de conhecimentos, o professor não tem mais o monopólio do conhecimento confiável, e a maioria dos estudantes consegue acessar conhecimentos mais verificáveis e diversificados. No entanto, o simples uso de tecnologias digitais não garante de forma alguma que haja aprendizado e aquisição de conhecimentos sob uma perspectiva emancipatória. Por isso, é necessário estudar como essas tecnologias podem constituir uma oportunidade que contém o potencial de transformação das práticas de ensino. Consequentemente, a autoridade de ensino não pode mais se basear de modo exclusivo no conhecimento que o professor detém e transmite, o que causa uma mudança profunda no exercício da profissão e leva a pensar sobre em que bases um professor pode fundar, hoje, sua autoridade. Segundo Philippe Meirieu, em seu debate com Xavier Darcos (DARCOS; MEIRIEU, 2003), o professor deve permitir que seus alunos distingam – da opinião, convicção ou crença – a verdade do conhecimento (especificado pelas condições de sua produção). Seu valor agregado reside na implementação de métodos apropriados de acesso ao conhecimento que legitimam sua autoridade e, portanto, o saber transmitido. Disso resulta que o professor não pode mais se definir exclusivamente como o detentor do conhecimento. Ele é quem cria as condições efetivas – pedagógicas e didáticas – permitindo que o alunado se envolva na atividade de aprendizado e não esteja mais sujeito a conhecimentos que seriam oficiais, simplesmente porque assim foram definidos pelo detentor da autoridade estatutária. Sua autoridade não se baseia no fato de que ele “seja um sábio, mas, antes, em sua competência para o aluno se apropriar de seu conhecimento” (REY, 2004a, p. 123). Encontramos novamente o princípio da educabilidade, sustentado pelo professor, no esforço para permitir aos alunos que seus conhecimentos sejam acessíveis a eles. A relação pedagógica procura tanto pensar na lacuna entre o conhecimento e a organização mental dos alunos (REY, 2004b), quanto permitir ao aluno questionar suas próprias representações, a fim de criar nele a lacuna essencial para a aprendizagem (JEFFREY, 2002). A reflexividade do aluno sobre o conhecimento que ele recebe se torna uma questão importante, não apenas para legitimar a autoridade do professor, mas, sobretudo, para permitir que o aluno acesse uma relação com o conhecimento que seja ao mesmo tempo subjetiva, crítica e emancipadora. Se essas respostas têm relevância em uma concepção clássica de conhecimento escolar, elas se deparam com as consequências dos desenvolvimentos da “sociedade do conhecimento” que mencionei, em que o problema não consiste tanto em distinguir o saber da opinião ou crença, mas em contestar o status do próprio conhecimento por meio de seu valor e objetivos, culturais e emancipatórios versus utilitaristas e produtivistas. Nesse sentido, as palavras de Philippe Meirieu (2005, p. 5-6) podem figurar como horizonte, deslocando a questão do conhecimento no campo do político: “O desafio da educação contemporânea não é [...] o de ‘restaurar a autoridade’, mas o de ajudar os jovens a redescobrirem o gosto de desafiar aqueles a quem se submetem cegamente ...”. O papel da autoridade educativa é, portanto, permitir que o aluno “pense por si mesmo”, criando

condições para acessar “um relacionamento crítico com a verdade”. Para isso, o professor tem a abordagem experimental, a pesquisa documental e a abordagem criativa (MEIRIEU, 2008). Na França, outros trabalhos educacionais (MAZET, 2015; DE VECCHI, 2016; FAVRE, 2016) e o próprio Ministério da Educação Nacional (FRANÇA, 2019) estão agora tentando enfrentar o desafio de treinar os alunos para serem críticos, dada a sua vulnerabilidade à desinformação, a atração crescente de alguns desses jovens pelas teorias da conspiração e outras pseudoverdades científicas.

*Entrevistador.* Bruno, nossos agradecimentos por sua disponibilidade em pensar conosco problemas educacionais tão candentes e complexos, à luz da Pedagogia Institucional!

*Robbes.* Também agradeço pela oportunidade de refletir sobre a educação e conflitos à luz da psicanálise, penso haver muitos entrelaçamentos a serem descobertos e consolidados em torno dos saberes já produzidos a esse respeito!

### **Considerações finais**

Como Bruno Robbes destacou em sua entrevista, ao tratar de problemas complexos e sem resposta definitiva, a Pedagogia Institucional, a partir de uma reflexão pujante sobre entrelaçamentos da educação com a teoria psicanalítica, orienta a tarefa de manejar conflitos de forma a torná-los oportunidades de aprender a conviver na escola, mostrando como é importante dar ouvidos ao que de inconsciente há na subjetividade e intersubjetividade que permeiam as atividades escolares – não obstante todo o individualismo com que se busca organizar as instituições educativas e dispor os conhecimentos na contemporaneidade.

Nesse sentido, a partir de sua vasta experiência com a PI, o pesquisador por nós entrevistado enfatizou de que modo o método de investigar em educação – que aperfeiçoa as descobertas psicanalíticas sobre os efeitos de considerar o inconsciente nas relações pedagógicas – e a atenção ao princípio da autoridade – emanando da autoria de si, no jogo inter-relacional – ajudam a pensar práticas docentes às voltas com tensões entre desejos (seus e de seu alunado), limites sociais e valores associados a esses polos distintos, muitas vezes em desacordo.

Assim, a PI mostra como o conflito é indicativo de oportunidades para a mudança – movimento esse a que toda educação se associa ao humanizar-nos, por um lado, mas que também pode conduzir ao confronto, sobretudo quando os projetos societários querem manipular desejos em função de interesses econômicos que dependem do depauperamento das subjetividades e das relações que as constituem.

Estabelecendo o coletivo – da sala e da escola – como foro mediador de conflitos e confrontos, tomados na condição de aprendizagens para conviver, a PI apresenta-se, tal qual indica Bruno Robbes, uma pedagogia ao mesmo tempo consolidada e aberta, em expansão: permite a crítica ao pragmatismo neoliberal que se embrenha nas políticas públicas atuais; convida professores e professoras a lutarem contra o esvaziamento de seu trabalho, refletindo sobre as transformações sociais em torno do conhecimento e do consequente impacto na gradual desvalorização da atividade docente; e

oferece dispositivos (conselho de turma, faixas de comportamento, lugares de fala etc.) que simultaneamente se prestam como estratégias de organização das atividades pedagógicas e orientam, como expressões da autoria de si, a criatividade e a autoridade de docentes e discentes.

Não à toa, ao completar sessenta anos, a PI continua cada vez mais revolucionária: ela preserva e transmite ideais e valores de uma educação humanística, democrática, republicana, sem desdenhar os riscos que correm projetos atentos à (inter)subjetividade, guiados por modelos de convivência que transformam o conflito em ocasião para ensinar e aprender a viver em coletividade. Por isso, especialmente quando vivemos tempos sombrios no Brasil, a Pedagogia Institucional merece ser mais conhecida entre nós e inspirar nossas práticas escolares, de modo que consigamos, nos termos de Bruno Robbes, reagruparmo-nos para resistir e avançar.

## Referências

- ARDOINO, Jacques. **Les avatars de l'éducation**. Paris: PUF, 2000.
- ARDOINO, Jacques. Autorité. In: BARUS-MICHEL, Jacqueline; Enriquez, Eugène; Lévy, André. (Org.). **Vocabulaire de psychosociologie: Positions et références**. Toulouse: Érès, 2013, p. 63-66.
- ARDOINO, Jacques; BARUS-MICHEL, Jacqueline. Sujet. In: BARUS-MICHEL, Jacqueline; Enriquez, Eugène; Lévy, André. (Org.). **Vocabulaire de psychosociologie: Positions et références**. Toulouse: Érès, 2013, p. 267-274.
- BALINT, Michael. **Le Médecin, son malade et la maladie**. Paris: Payot, 2003.
- BENADUSI, Luciano. Compétence et employabilité. In: VAN ZANTEN, Agnès. (Coord.). **Dictionnaire de l'Éducation**. Paris: PUF, 2008, p. 75-79.
- BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. Penser un accompagnement de chercheurs en groupe. In: CIFALI, Mireille; THÉBERGE, Mariette; BOURASSA, Michelle. **Cliniques actuelles de l'accompagnement**. Paris: L'Harmattan, 2010, p. 67-86.
- BLANCHARD-LAVILLE, Claudine; CHAUSSECOURTE, Philippe; HATCHUEL, Françoise; PECHBERTY, Bernard. Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. **Revue française de pédagogie**, [S.l.], v.151, p. 111-162, 2005.
- BRETON, Philippe. La "société de la connaissance": généalogie d'une double réduction. **Éducation et sociétés**, v. 15, n. 1, p. 45-57, 2005.
- CANAT, Sylvie. Une autorité qui ne fait pas ses preuves... **Empan**, v. 63, n. 3, p. 66-78, 2006.
- CIFALI, Mireille. Partis pris entre théories et pratiques cliniques. In: CIFALI, Mireille; GIUST-DESPRAIRIES, Florence. (Org.). **De la clinique: Un engagement pour la formation et la recherche**. Bruxelles: De Boeck, 2006. Chapitre 7, p. 127-144.

ANDRADE, F. C. B.; GONZAGA, K. R. V. *Educação, psicanálise e conflito: entrelaçamentos pela Pedagogia Institucional – entrevista com Bruno Robbes.*

CIFALI, Mireille. Exigences d'une position clinique. **Chemins de formation**, n. 10/11, p. 68-75, 2007.

CIFALI, Mireille. Une pensée affectée pour l'action professionnelle. In: CIFALI, Mireille; GIUST-DESPRAIRIES, Florence. (Org.). **Formation clinique et travail de la pensée.** Bruxelles: De Boeck, 2008, p. 129-147.

CIFALI, Mireille; Imbert, Francis. **Freud et la pédagogie.** Paris: PUF. 1998.

CIFALI, Mireille; Moll, Jeanne. **Pédagogie et psychanalyse.** Paris: Dunod, 1985.

CIFALI, Mireille. **Préserver un lien. Éthique des métiers de la relation.** Paris: PUF, 2019.

DARCOS, Xavier; MEIRIEU, Philippe. **Deux voix pour une école.** Paris, França: Desclée de Brouwer, 2003.

DE GAULEJAC, Vincent. **La société malade de la gestión: idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social.** Paris: Éditions du Seuil, 2009.

DE GAULEJAC, Vincent. **Travail, les raisons de la colère.** Paris: Éditions du Seuil, 2011.

DEJOURS, Christophe. **Le choix: Souffrir au travail n'est pas une fatalité.** Paris: Bayard, 2015.

DE VECCHI, Gérard. **Former l'esprit critique: Pour une pensée libre.** Paris: ESF, 2016. v. 1.

FAVRE, Daniel. **Éduquer à l'incertitude – Élèves, enseignants: comment sortir du piège du dogmatisme?** Paris: Dunod, 2016.

FILLOUX, Jean-Claude. Psychanalyse et pédagogie: Ou d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique. **Revue française de pédagogie**, Paris, nº 81, p. 69-102, 1987.

FRANÇA. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. **Déconstruire la désinformation et les théories conspirationnistes.** França, 2019. Disponível em: <<https://eduscol.education.fr/cid95488/deconstruire-la-desinformation-et-les-theories-conspirationnistes.html%20;%20http://www.gouvernement.fr/on-te-manipule>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

FREUD, Sigmund (1933). **Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse.** Paris: Gallimard, 1984.

GEFFARD, Patrick. **Fernand Oury et la P.I.** Disponível em <[http://pig.asso.free.fr/Fernand\\_Oury.htm](http://pig.asso.free.fr/Fernand_Oury.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2020.

HOUSSAYE, Jean. **La Pédagogie traditionnelle: une histoire de la pédagogie.** Paris: Fabert, 2014.

IMBERT, Francis. **L'inconscient dans la classe.** Paris: ESF, 1996.

IMBERT, Francis. Imaginaire et symbolique. Repères pour des enseignants. In: PICQUENOT, Alain (coord.). **Il fait moins noir quand quelqu'un parle: Éducation et psychanalyse aujourd'hui.** Dijon: SCÉREN-CRDP de Bourgogne, 2002, p. 151-158.

IMBERT, Francis. **Vocabulaire pour la pédagogie institutionnelle.** Vigneux: Matrice. 2010.

JEFFREY, Denis. Crise de l'autorité et enseignement. **Éducation et francophonie**, XXX, 1, p. 1-7. 2002. Disponível em <<http://www.acef.ca/c/revue/revuehtml/30-1/07-Jeffrey.html>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

JUBIN, Philippe. Les écarts dans les relations. In: HOUSSAYE, Jean (Org.). **La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui.** Paris: ESF, 1993, p. 179-190.

LAFFITTE, René (Org.). **Essais de pédagogie institutionnelle.** Nîmes: Champ social Editions, 2006.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. **Vocabulaire de la psychanalyse.** Paris: PUF, 1990.

MARPEAU, Jacques. Le processus d'autorisation. In: MARPEAU, Jacques. **Le processus éducatif: La construction de la personne comme sujet responsable de ses actes.** Ramonville Saint-Agne: Erès, 2000, p. 177-193.

MAZET, Sophie. **Manuel d'autodéfense intellectuelle.** Paris: Robert Laffont, 2015.

MEIRIEU, Philippe. **Quelle autorité pour quelle éducation?** Rencontres internationales de Genève. Setembro de 2005. Disponível em <[https://www.crefe38.fr/IMG/pdf/Meirieu\\_autorite\\_2005.pdf](https://www.crefe38.fr/IMG/pdf/Meirieu_autorite_2005.pdf)>. Acesso em: 09 jan. 2020.

MEIRIEU, Philippe. **Le maître, serviteur public.** Sur quoi fonder l'autorité des enseignants dans nos sociétés démocratiques? Conférence donnée dans le cadre de l'école d'été de Rosa Sensat, Université de Barcelone, Julho de 2008. Disponível em <[http://meirieu.com/ARTICLES/maitre\\_serviteur\\_public.htm](http://meirieu.com/ARTICLES/maitre_serviteur_public.htm)>. Acesso em: 08 jan. 2020.

OURY, Fernand; POCHET, Catherine. **Qui c'est l'Conseil?** Paris: Maspéro, 1979.

PAIN, Jacques. La violence institutionnelle? Aller plus loin dans la question sociale. **Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux.** Paris, v. 1, nº 24, p. 133-155, 2000.

ANDRADE, F. C. B.; GONZAGA, K. R. V. *Educação, psicanálise e conflito: entrelaçamentos pela Pedagogia Institucional – entrevista com Bruno Robbes*.

PETITOT, Françoise. De l'enfant-roi à l'enfant-victime: l'enfant oublié. In: GAVARINI, Laurence; LEBRUN, Jean-Pierre; PETITOT, Françoise. **Avatars et désarrois de l'enfant-roi**. Paris: Fabert, 2011, p. 11-24.

POCHET, Catherine; OURY, Fernand; OURY, Jean. **L'année dernière, j'étais mort... signé Miloud**. Vigneux: Matrice, 1986.

REY, Bernard. Autorité et relation pédagogique. In: CHAPPAZ, Georges. **L'autorité en pannes... Entre besoin de soumettre et désir d'éduquer**. Aix-Marseille: Université de Provence, 2004a, p. 113-128.

REY, Bernard. **Discipline en classe et autorité de l'enseignant: éléments de réflexion et d'action**. Bruxelles: De Boeck, 2004b.

REY, Bernard. Autour des mots "compétence" et "compétence professionnelle". **Recherche et formation**, v. 60, p. 103-106, 2009.

ROBBES, Bruno. Comment aborder concrètement la question de la sanction dans un cours de morale? **Rev. Diotime** – Revue Internationale de didactique de la philosophie, v. 61, julho de 2014. Disponível em: <<http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=99877>>. Acesso em: 06 jan. 2020.

ROBBES, Bruno. **L'autorité enseignante. Approche clinique**. Nîmes: Champ social, 2016.

ROBBES, Bruno. A pedagogia institucional na França e no Brasil: disciplina escolar, autoridade e o manejo. In: ANDRADE, Fernando César Bezerra de; BURITY SERPA, Marta Helena; GONZAGA, Katherinne Rozy Vieira (Orgs.). **No coração da escola: Origens, Teoria e Práticas da Pedagogia institucional**. Curitiba: Editora CRV, 2018, p. 37-56.

VASQUEZ, Aïda; OURY, Fernand. **Vers une pédagogie institutionnelle**. Paris: Maspéro, 1967.

VASQUEZ, Aïda; OURY, Fernand. **De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle**. Paris: Maspéro, 1971.

Enviado em: 29/fevereiro/2020 | Aprovado em: 06/janeiro/2021