

Violência social e ética nas instituições de ensino¹

Alice Becker Lewkowicz², Porto Alegre

Maria de Fátima Loureiro de Carvalho Freitas³, Porto Alegre

Flávia Friedman Maltz⁴, Porto Alegre

Joyce Goldstein³, Porto Alegre

Magaly Wainstein⁴, Porto Alegre

Suzana Deppermann Fortes², Porto Alegre

O artigo versa sobre o entrelaçamento da violência inerente aos diferentes âmbitos sociais com a violência presente na instituição escolar. É relatada uma situação de violência ocorrida em uma escola pública de Porto Alegre, com base na qual se discutem os vários níveis envolvidos no engendramento do episódio. Destaca-se neste o aspecto ético da violência. Discussões teóricas relacionadas ao tema promovem o embasamento e aprofundamento da visão dos autores sobre as vicissitudes do social na instituição escola.

Palavras-chave: Violência escolar; Violência social; Vidas precárias; Educação; Cidadania

¹ O presente artigo trata da experiência da Sociedade Psicanalítica de Porto Alegre (SPPA) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SMED), com o apoio dos colegas Alida Vitória Álvarez Fuhrmeister, Carlos Augusto Ferrari Filho, Carmem Emilia Keidann, David Simon Bergmann, Denise Vivian Lahude, Flávia Friedman Maltz, Luciana Aranha Secco, Magaly Wainstein, Maria de Fátima Loureiro de Carvalho Freitas, Maria Geraldina Ramos Viçosa, Maristela Priotto Wenzel, Mery Pomeranclum Wolff, Rosangela Costa, Suzana Deppermann Fortes, Alice Becker Lewkowicz e Joyce Goldstein (Coordenadora pela SPPA).

² Psiquiatra, psicanalista, membro associado da Sociedade Psicanalítica de Porto Alegre (SPPA).

³ Psicóloga, psicanalista, membro associado da Sociedade Psicanalítica de Porto Alegre (SPPA).

⁴ Psiquiatra, membro aspirante graduado da Sociedade Psicanalítica de Porto Alegre (SPPA).

Alice Becker Lewkowicz et al.

Para iniciar, gostaríamos de discutir brevemente o título do painel *A violência social refletida na escola*⁵.

Entendemos a violência social como um fenômeno inerente aos diferentes âmbitos e níveis dos vínculos sociais. Assim sendo, consideramos que a violência social não apenas se reflete na escola, mas igualmente se entrelaça com a violência inerente e também presente na instituição escola.

Descreveremos um episódio vivenciado e relatado por uma educadora numa Roda de Conversa na SPPA (2017), com a presença de educadoras de uma escola de Ensino Fundamental situada num bairro da periferia e conhecido como muito violento.

Uma das orientadoras da escola relata o que, segundo ela, foi uma “situação de agressão e descontrole bastante grave no pátio da escola”.

O aluno

Um rapaz de 15 anos que, em razão de dificuldades de conduta, vinha sendo acompanhado, de perto, pela orientadora, com quem desenvolveu um vínculo significativo, uma vez que ela o acolhia e acalmava sempre que era convocada. Durante seus encontros o rapaz relatava ter presenciado episódios de violência de seu padrasto em relação a sua mãe, o que o deixava muito revoltado, assim como a submissão da mãe, que não se separava desse homem.

A família

A orientadora, que conhecia bem a família, desenvolveu um longo trabalho com a mãe desse aluno, que era agressiva com a escola. Conseguiu, enfim, dar-lhe acolhimento, recebendo-a na escola algumas vezes.

A escola

Os educadores estavam desolados com as mudanças impostas à escola, desde a troca de governo municipal e sua nova política. Essa escola desenvolvia projetos,

⁵ Painel *A violência social refletida na escola*, apresentado no XXVII Congresso Brasileiro de Psicanálise, Belo Horizonte, junho de 2019.

especialmente na área de artes e educação física, sendo muito bem-sucedida havia muitos anos. Os educadores contavam com esses projetos para promover uma melhor integração social entre os alunos, o que favorecia sobremaneira o controle da violência na escola. Os alunos engajavam-se nos projetos, juntamente com os educadores, e a violência diminuía.

O episódio

O rapaz em questão era muito amigo de uma colega. Durante um recreio um grupo de colegas começou a exibir fotos dessa menina, que ele considerou inadequadas (do ponto de vista dele, ela estaria se expondo). Dirigiu-se a ela, pedindo que tomasse uma atitude para impedir os colegas, ao que ela respondeu que não se importava e, dando de ombros, virou-lhe as costas e saiu caminhando. Ele, por sua vez, inconformado, descontrolou-se e chutou com violência a amiga, que caiu no chão, precisando ser socorrida pelos professores e encaminhada a atendimento médico.

O manejo da situação

A orientadora que acompanhava o rapaz tentou intervir e acabou machucando-se também. Levou-o depois para uma sala e, segundo seu próprio relato, sentindo-se muito abalada, pegou-lhe os ombros e perguntou: “Por que fizeste isso conosco?”.

No relato havia uma queixa explícita das professoras da escola por se sentirem desamparadas em situações como essa, pois já não mais contavam com o auxílio da guarda municipal, retirada das escolas por contenção de despesas do município, muito menos com o respaldo técnico da assessoria da Secretaria Municipal de Educação (SMED), que também se encontrava com pessoal insuficiente para poder orientar nessas situações.

O menino, que já participara de ocorrências anteriores, foi transferido para uma escola de outra comunidade, onde vive sua avó, com quem passou a morar, e não se soube mais dele, o que deixou as educadoras desoladas. No entanto, considerando a importância da vivência de vínculo que esse menino teve com a orientadora, possivelmente se beneficiou com a troca, embora não se tenham buscado informações sobre sua evolução.

Como nos aproximarmos de um episódio como esse?

Inúmeros fatores podem ter incidido sobre esse adolescente, que explodiu nesse descontrole violento.

Nossa percepção foi que o clima na escola tem estado tenso em decorrência das medidas promovidas pelo novo governo, o que deixa os educadores sentindo-se desamparados por redes que deveriam acolhê-los. Na medida em que os amparos subjetivantes dos professores falham, a capacidade de metabolizar a violência inerente ao espaço escolar torna-se muito frágil.

Entra, então, em cena esse confronto entre os adolescentes, vindo à tona *um ato violento em defesa da ética*. O rapaz sente-se novamente confrontado com seu conflito domiciliar: uma mãe que se deixa maltratar, enquanto ele se sente impotente para protegê-la. Explode dominado pelo desespero. A orientadora, por sua vez, consegue lutar pelo vínculo entre ela e o adolescente ao perguntar-lhe “por que fizeste isso conosco?”.

Muitas poderiam ser as aproximações a esse episódio, mas privilegiamos o foco na importância do reconhecimento da potência dos vínculos como experiência emocional capaz de despertar relações éticas entre alunos e professores, alunos com suas famílias, alunos com seus pares, entre a escola e as famílias e entre a escola e a SMED.

Marcelo Viñar (2018) ilumina a compreensão desses fenômenos quando, ao citar Duschatzky & Corea (*Chicos en banda*), invoca a noção de *vida nua* (Agamben, Benjamin), traçando a diferença entre *bio* necessidades e dimensões biológicas e *zoon* (o sujeito resultante da vida social), como produto determinado do que é próprio e singular de cada comunidade humana. Assim, temos que os processos identitários se fundam na filiação, pertencimentos e adesões, o espelho grupal, nos humanizando e singularizando. Disso carecem os excluídos, os não integrados nesse espelho humano, para construir-se e instituir-se como sujeitos únicos, quando a coesão do laço social humano se fragiliza ou rompe, e este corre o risco de ser substituído por outro laço social protético, em geral, sinistro, que pode ser, por exemplo, o bando sociopático.

Viñar (2018) entende que a carência da coesão grupal, tal qual a descrevemos aqui, não é necessariamente sinistra. Também existem práticas de subjetividade que acontecem quando as pessoas são destituídas da ordem hegemônica vigente, mas conseguem propor novas formas de habitar a pobreza e construir novos referenciais de convivência. Para Viñar, o decisivo é que a academia e as políticas governamentais saibam distinguir uma coisa da outra, o são do doente, e ele considera que esse é um assunto de sagacidade e suor.

Nesse caso, poder identificar a razão ética que motivou a agressão nos põe diante dessa questão e, mais ainda, poder debater com as educadoras sobre a complexidade do acontecimento.

Alinhamo-nos com o questionamento de Viñar: em que medida as instituições reabilitadoras ou ortopédicas que podemos inventar ou criar são aptas e capazes de reverter esse processo dessocializante? De que modo a escola ou o lar substituto podem reconhecer os efeitos e consequências desse processo de desestruturação subjetiva e promover a construção de novos códigos de convivência que reintegrem as margens ao tecido social?

Viñar (2018) apoia-se profundamente nas ideias de Hannah Arendt⁶ para compreender a tortura e a exclusão. Como freudiano, ele considera que os aportes de Arendt sobre a banalidade do mal contribuem para superar o paradoxo entre o sujeito da intimidade e o sujeito político. A investigação busca agora as articulações e convergências, argumentando com novas figuras do sujeito da modernidade. Arendt mostra como o totalitarismo e outras formas de exclusão da espécie humana destroem não só a esfera pública (jurídico-política), como também penetram no psiquismo, arruinando a capacidade de pensar e simbolizar.

O sujeito se constrói na mediação dos vínculos com o Outro. E se constrói, ademais, pela transmissão interiorizada de sua cultura e de sua história. Aí estão os alunos, os educadores e os psicanalistas que trazem em si, respectivamente, as marcas de violências familiares, suas culturas e teorias. O que podemos aportar para esse combate interminável e sem trégua pela pluralidade e tolerância à diversidade? E, ainda, para o combate à violência crua da pobreza e do tráfico? Como articular as várias fontes de violência que nutrem o complexo amálgama dos vínculos na escola?

Hannah Arendt (1951), apud Viñar (2018), ajuda-nos a pensar de forma diversa e decisiva em relação ao mal e diz:

A verdade, tão simples quanto aterrorizante, é que as pessoas que, em condições normais, puderam sonhar crimes, sem jamais nutrir a intenção de cometê-los, em condições de tolerância completa da lei e da sociedade adotaram um comportamento escandalosamente criminoso (p. 169).

Afirma em *Eichmann em Jerusalém ou a banalidade do mal* (1999) que o mal extremo é cometido por homens ordinários e refuta a hipótese demoníaca do monstro e da personalidade perversa.

Poderíamos pensar que a violência nessas regiões das cidades brasileiras,

⁶ *As origens do totalitarismo* (Arendt, 1951), apud Viñar (2018).

Alice Becker Lewkowicz et al.

poderia ser comparada à violência extrema vigente da Alemanha nazista? Ou, quem sabe, como a lei que rege as relações escravocratas no Brasil?

Se essas analogias se sustentam, podemos pensar nessa violência como fonte que alimenta o sentimento de poder e pertencimento, que seduz os jovens ao tráfico, constituindo o *outro protético*.

Para ampliar a compreensão desses fenômenos, trazemos a contribuição de J. Butler (2019), que, valendo-se de Levinas, considera a exigência ética como uma das questões mais importantes na obra desse autor. Levinas é muito claro ao afirmar que a visão do outro não deve ser entendida de uma forma literal. Nós precisamos ver, escutar e sentir o outro por estarmos sensíveis ao apelo ético que o outro nos dirige. Isto implica a existência de uma responsabilidade afetiva e ética com o outro. De nosso ponto de vista, isso aconteceu na escola, na conduta da orientadora em relação ao aluno e deste em relação à amiga que tentara proteger.

Para Butler (2019), a vida e a condição de existência podem ser consideradas precárias, pois estão sujeitas a acabar a qualquer momento. Não existe vida que não seja precária. Toda forma de vida depende de condições incontroláveis, que tornam ou não possível sua persistência. É evidente, entretanto, que certas populações estão sujeitas a formas específicas de *precariedade (precarity)* devido a políticas sociais, exposição à violência ou guerras.

Essas populações são muito mais vulneráveis e suscetíveis à destruição por situações socialmente determinadas de exposição à morte. É o caso de crianças e adolescentes que vivem em locais mais vulneráveis, onde impera a guerra do tráfico e onde o Estado está violentamente presente ou violentamente ausente.

Comparados aos de outros países, os índices de homicídio no Brasil são trinta vezes maiores que na Europa e mais de cinco vezes os índices globais de homicídios de adolescentes e jovens adultos, principalmente em áreas carentes de assistência pública (Projeto Travessia, desenvolvido pela SPRJ). Nessas situações em que estão inseridos esses indivíduos, incluindo professores e adolescentes, a precariedade caracteriza-se por uma exposição à morte desigual e injusta.

Dessa forma, quando Levinas, citado em Butler (2019), se refere à *visão do outro*, enfatiza que seu rosto (*visage*) deve aparecer e nos afetar por uma experiência sensível. Algumas vidas são, porém, excluídas e não aparecem na esfera pública. Butler questiona até que ponto essas vidas nos afetam e se somos capazes de vê-las e reconhecê-las.

A visão do outro depende de certas condições de visibilidade socialmente determinadas, que não são possíveis para todas as pessoas. Algumas vidas (rostos, ou *visages*) aparecem mais do que outras. Dessa forma, é nossa responsabilidade analisar e transformar a esfera de visibilidade sobre a qual repousa a política pública.

Butler (2019) aponta limites na teoria de Hannah Arendt, a qual afirmava que a condição para aparecer na esfera pública e participar da vida política é ter a palavra. Ter a palavra, entretanto, é, na realidade, reservado a uma elite. Assim, a autora desenvolveu a noção de invisibilidade (*sans-visage*). O fato de não existir na esfera pública faz parte de certas vidas que não são somente marginalizadas, mas desaparecem da vida pública. Esses são os indivíduos *sans-visage*, ou invisíveis, que se esforçam para aparecer na esfera visível; eles procuram ser ou ter *rosto*, a fim de apresentar uma exigência ética ao serem vistos. Vários movimentos estão engajados nessa luta, com o objetivo de que minorias apareçam na esfera pública (as pessoas LGBT, indígenas, negros etc.).

Graciela Frigerio (2008) refere que temos de repensar sobre as instituições educacionais, pois parece que perderam seu sentido e seus objetivos, sendo necessário resignificá-las e lhes dar também um novo significado.

A banalização do mal é uma das condições de possibilidade para o inframundo institucional.

Nas posições de inframundo cai a relação com a lei estruturante e se produz certa *des-ligação* dessa lei, oportunidade em que se põe em marcha outra legalidade. A ordem simbólica que opera nas posições de inframundo são as que Graciela Frigerio (2008) denominou “*imaginario fullero. Un imaginario tramposo y engañoso*” (Rodríguez, 2016, p. 175).

Educar parece ser um ato político, articula-se simultaneamente com outros verbos, como resistir, renovar, inaugurar e interromper. Habilita algo para o novo, para um tempo futuro, mas mantém um diálogo com a tradição.

A educação produz efeitos e deixa marcas. Afastada de uma neutralidade fingida, registra-se de dois modos em seu caráter político: um seria aquele socialmente observável e parcialmente objetivável e o outro seria o subjetivamente instituído. Os efeitos do gesto político de educar aparecem mais tarde em outros territórios, como, por exemplo, na cidadania.

Nessa mesma linha, Azevedo e Reis (2018) propõem que se pensem os vínculos entre trabalho, cidadania e educação. Precisamos superar a ideia de cidadãos produtivos, que apenas trabalham, pagam impostos e consomem, que constituiriam uma cidadania mínima, para afirmar uma cidadania que se projeta como possibilidade de discutir os rumos da sociedade, o que seria a cidadania ampliada. Para tanto, várias áreas do saber, as humanidades, precisam ser contempladas e asseguradas na educação básica e no Ensino Médio, como forma de permitir a compreensão integrada do mundo.

Podemos acrescentar aqui o que diz respeito também ao conceito de saúde mental, que consideramos não consistir apenas na ausência de sintomas visíveis,

Alice Becker Lewkowicz et al.

mas sim na plenitude das capacidades criativas, sendo altamente influenciada pela integração entre trabalho, cidadania e educação.

Castoriadis (1982) descreve o sujeito da educação como autônomo, e exercendo o livre pensar. Essa autonomia proporciona à sociedade e à instituição educacional uma ação dialética de união e tensão entre o instituído e o instituinte.

Na relação pedagógica o educador e o educando são sujeitos de seu conhecimento e de sua história.

Na educação, o essencial é a relação que se estabelece entre a criança e o adulto. O processo evolutivo dessa relação depende do que os dois farão como sujeitos autônomos. O social-histórico, em Castoriadis, seria um *coletivo anônimo constituído pelas instituições*. É a união e a tensão da sociedade *instituinte e da sociedade instituída, da história feita e da história se fazendo*. Para esse autor, o sujeito na prática é transformado constantemente com base nas experiências em que está engajado. A autonomia é uma relação na qual os outros estão sempre presentes como alteridade, é vista como uma relação política e social. Desejar autonomia é desejá-la para todos (Oliveira, 2009). “Esse outro Eu não é desconhecido, mas outro em mim e me domina. Assim, existe a possibilidade permanentemente atualizável do ser humano olhar, objetivar, colocar a distância e finalmente de forma ativa transformar o discurso do outro no discurso do sujeito” (Castoriadis, 1982, p. 124).

Nessa visão, o autor nos diz que a sociedade e a educação são *criações do humano e não formas eternas ou a priori*. O sujeito e a verdade do conhecimento estão relacionados a um mundo social-histórico. A dimensão social-histórica implanta uma relação simultânea de interioridade e exterioridade, de participação e de exclusão.

Para Castoriadis (1982), o importante é perceber como o “social é de todos e não é de ninguém, constituindo-se em uma dimensão indefinida, que se dá como forma e conteúdo indissociáveis, mas que supera toda estrutura dada. É o que só pode apresentar-se na e pela instituição, porém, é mais do que a instituição” (p. 135).

Dessa forma, se fizermos uma retrospectiva na história, poderemos acrescentar o pensamento de Castel (1998), apud Gonçalves & Gonçalves (2019), no qual ele mostra que, com a dissolução da ordem feudal e a consolidação do sistema capitalista, inicia-se um processo migratório que culmina no crescimento populacional nas cidades, ocasionando um considerável aumento nos índices de desemprego, pobreza, pessoas sem residência fixa e diversos outros indicativos de pauperização dos modos de vida. Esse conjunto de elementos é convocado pelo autor para demonstrar o aprofundamento das desigualdades sociais num cenário mundial.

Dentro dessa mesma linha, Kolker (2010), apud Gonçalves & Gonçalves

(2019), acrescenta, complementando, que todos os sujeitos que não se enquadravam na nova ordem econômica/social eram induzidos à miséria, tornavam-se mendigos ou ingressavam na vida do crime. Diante dessa situação, as delinquências, que antes se constituíam em estratégias eventuais de sobrevivência, tornam-se um destino quase inevitável. No Brasil essa situação se reproduziu, atingindo adultos e crianças em situação de vulnerabilidade. As instituições de ensino, no que diz respeito às crianças e aos jovens carentes, prometiam um auxílio educacional, que possibilitaria construir-lhes uma proteção contra a criminalidade, ficando menos expostos a riscos. No entanto, as políticas de assistência à pobreza terminaram por estigmatizar esses grupos.

Compreende-se que o modelo econômico atual intensifique os mecanismos de produção de miséria e pobreza. Ao mesmo tempo, ainda se interpreta erroneamente a miséria como produto de ociosidade, indolência e vícios. Confirmando a concepção preconceituosa segundo a qual é dos segmentos mais pobres que surgem os sujeitos perigosos e marginais.

Retomando a situação específica das escolas brasileiras no que diz respeito à marginalização, e desmentida pela sociedade não marginal em relação à marginal, por exemplo, estaria a escola pública desprotegida, arrombada pela violência do bairro em que está inserida, em contraposição às escolas privadas transformadas em verdadeiros *bunkers* que tentam desmentir a desigualdade vigente nas ruas das cidades brasileiras.

Para finalizar, salientamos que entendemos a agressão como inerente ao ser humano e às instituições. Refletimos aqui sobre plausíveis caminhos cidadãos que promovam, com apoio nas instituições que lidam com a infância, a ampliação da capacidade subjetiva, permitindo o exercício de uma vida, dentro do possível, *menos precária*.

O movimento de ocupação de escolas das redes públicas estaduais, iniciado em São Paulo, em 2015, contra o fechamento de instituições, alastrou-se por diversos estados brasileiros em 2016, incluindo o Rio Grande do Sul. Da pauta de reivindicações constavam destinação de recursos suficientes para o adequado financiamento da educação, nomeação de professores concursados, manutenção das instalações escolares, merenda escolar com qualidade nutricional apropriada etc.

Esse movimento também se opôs à censura e à repressão nas escolas e aos processos de privatização escolar. As ocupações propiciaram experiências de participação horizontal em decisões por meio de assembleias. Essas ações deixaram marcas em seus participantes, as quais continuam a reverberar em suas práticas sociais (Rosa, 2018).

A sociedade brasileira atravessa o século XX e entra no século XXI com

Alice Becker Lewkowicz et al.

indicadores que revelam os aspectos desiguais e profundamente excludentes do sistema escolar.

A falta de acesso e as trajetórias descontínuas na educação escolar estão, também, relacionadas à implícita não superação das estruturas simbólicas de uma sociedade de senhores e escravos ou daqueles que têm direito a tudo e de outros que não têm direito a nada (Moll, 2018), caracterizada por um abismo social que perpetua o atraso educacional. □

Abstract

Social violence and ethics in teaching institutions

This paper presents the entanglement of violence concerning different social fields with violence at school. The authors describe a situation of violence occurred in a public school in Porto Alegre and, based on that, the several spheres involved in originating the episode are discussed. The ethical aspect of violence is also underlined. Furthermore, the authors' perspective concerning the social and its vicissitudes in teaching institutions is illustrated and deepened thanks to theoretical discussions related to the topic.

Keywords: Violence at school; Social violence; Precarious lives; Education; Citizenship

Resumen

Violencia social y ética en las instituciones educativas

El artículo aborda el entrelazamiento de la violencia inherente a las diferentes áreas sociales con la violencia presente en la institución escolar. Relatase una situación de violencia que ocurrió en una escuela pública en Porto Alegre, con base en la cual se discuten los diversos niveles involucrados en la generación del episodio. Resaltase en este el aspecto ético de la violencia. Las discusiones teóricas relacionadas con el tema promueven el embasamiento y la profundización de la opinión de los autores sobre las vicisitudes de lo social en la institución escolar.

Palabras clave: Violencia escolar; Violencia social; Vidas precarias; Educación; Ciudadanía

Referências

- Arendt, H. (1999). *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Azevedo, J. C., & Reis, J. T. (2018). *Políticas educacionais no Brasil pós-golpe*. Porto Alegre: Universitária Metodista IPA.
- Butler, J. (2019). La parole des “sans visage”. *Philosophie Magazine*.
- Castoriadis, C. (1982). *A instituição imaginária da sociedade* (3a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Frigerio, G. (2008). *La división de las infancias: ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcontica*. Buenos Aires: Estante.
- Gonçalves, C. M., & Gonçalves H. S. (2019). Políticas de desobediência: indisciplina e violência ou resistência. *PSI UNISC*, 3(1): 56-70.
- Moll, J. (2018). Educação integral: de golpe em golpe uma tarefa postergada no Brasil. In J. C. Azevedo, & J. T. Reis, *Políticas educacionais no Brasil pós-golpe* (pp. 111-126). Porto Alegre: Universitária Metodista IPA.
- Oliveira, I. A. de (2009). O social-histórico e a educação em Castoriadis. *Revista Cocar*, 3(5): 51-56.
- Rodríguez, C. (2016). *Lo insoportable en las instituciones de protección a la infancia*. Montevideo: Azafrán.
- Rosa, R. T. D. (2018). Direito à educação: censura e risco de retrocessos legais. In J. C. Azevedo, & J. T. Reis, *Políticas educacionais no Brasil pós-golpe* (pp. 127-154). Porto Alegre: Universitária Metodista IPA.
- Viñar, M. (2018). *Experiencias psicoanalíticas en la actualidad sociocultural: cómo nos cambia un mundo que cambia*. Buenos Aires: Noveduc.

Recebido em 20/08/2019

Aceito em 25/09/2019

Revisão gramatical de **José Teixeira Neto**

Revisão técnica de **Vânia Elisabete Dalcin**

Alice Becker Lewkowicz

Rua Luciana de Abreu, 267/405

90570-060 – Porto Alegre – RS – Brasil

aliceblew@gmail.com

Alice Becker Lewkowicz et al.

Maria de Fátima Loureiro de Carvalho Freitas

Rua Dr. Florêncio Ygartua, 271/309
90570-010 – Porto Alegre – RS – Brasil
fatima-freitas@terra.com.br

Flávia Friedman Maltz

Rua 24 de Outubro, 838/711
90510-000 – Porto Alegre – RS – Brasil
flamaltz@terra.com.br

Joyce Goldstein

Rua 24 de Outubro, 838/804
90510-000 – Porto Alegre – RS – Brasil
joygold@terra.com.br

Magaly Wainstein

Av. Venâncio Aires, 1203/25
90040-193 – Porto Alegre – RS – Brasil
magaly9967@gmail.com

Suzana Deppermann Fortes

Rua Tobias da Silva, 253/304
90570-020 – Porto Alegre – RS – Brasil
suzanadfortes@gmail.com

© Revista de Psicanálise – SPPA