Juliana Davini

Um espaço singular para o psicólogo:
grupos de formação de educadores orientados
pela Psicanálise e pela Psicologia Escolar

Dissertação apresentada ao Instituto
de Psicologia da Universidade de São
Paulo, como parte dos requisitos para
obtenção do título de Mestre em
Psicologia.

São Paulo

2003

Juliana Davini

Um espaço singular para o psicólogo:
grupos de formação de educadores orientados
pela Psicanálise e pela Psicologia Escolar

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

Orientadora: Marilene Proença Rebello de Souza

São Paulo

2003

**Ficha Catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca
e Documentação do Instituto de Psicologia da USP**

Davini, J.

Um espaço singular para o psicólogo: grupos de formação de educadores orientados pela Psicanálise e pela Psicologia Escolar./ Juliana Davini. – São Paulo: s.n., 2003. – 221p.

Dissertação (mestrado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade.

Orientadora: Marilene Proença Rebello de Souza.

1. Formação de professores 2. Psicanálise 3. Psicologia Escolar 4. Psicanálise e Educação 5. Subjetividade 6. Educadores I. Título.

Um espaço singular para o psicólogo:
grupos de formação de educadores orientados
pela Psicanálise e pela Psicologia Escolar.

Juliana Davini

BANCA EXAMINADORA

Marilene Proença Rebello de Souza

(nome e assinatura)

Maria Cristina Kupfer

(nome e assinatura)

Terezinha de Azeredo Rios

(nome e assinatura)

Dissertação defendida e aprovada
em:07/11/2003

Dedico este trabalho ao Luiz Fernando, que me tem ensinado a embarcar nas viagens, enfrentando suas distâncias.

Dedico-o, também, ao Gabriel e à Luíza, filhos queridos, que me ajudaram nos momentos de cansaço, com a esperança de que possam construir suas singularidades, tendo a coragem de seguir seus desejos, neste mundo massificado em que vivemos.

AGRADECIMENTOS

A **Marilene Proença**, pelo apoio, orientação, leitura cuidadosa e também pela tranquilidade, aspecto fundamental para este trabalho.

A **Cristina Kupfer**, que abriu caminhos para aqueles que estão circulando em lugares intermediários e por sua rica contribuição na discussão do meu trabalho.

A **Terezinha Rios**, que, na qualificação, me ensinou a escutar-me e a recomençar.

A **Madalena Freire**, que me jogou na corrente do desejo pela Educação, me mostrou um caminho e me incentivou a recriá-lo. Por sua aposta constante na importância do meu trabalho, mesmo quando eu duvidava.

A **Mirian Celeste Martins**, que sempre se encantou com minhas experiências, oferecendo generosidade, incentivo e companhia nestes anos. Agradeço também, por ter me ensinado a descobrir a importância do processo criador, inclusive para a invenção da minha prática, e a leitura crítica e estética deste trabalho.

A **Teresa Carvalho**, que partilhou do meu sonho, das minhas dúvidas, enriquecendo nossa prática intermediária. Agradeço também a leitura amorosa do texto e as sugestões.

A **Fátima Camargo**, sócia deste projeto de formação de educadores.

A **Leila Arruda**, parceira na condução dos últimos grupos.

A **Marise Bastos**, pela ajuda generosa nos momentos finais.

A **Maria da Graça Mendes Abreu**, pelo cuidado e carinho com a correção.

Aos **meus alunos**, que se dispuseram a ser tocados por nossa prática, ensinando-me a dosagem e o caminhar, e em especial à Lia e à Maria.

Aos meus pais, **Elyá e Valdemar Davini**, parceiros incondicionais, pelo apoio estrutural que dão em minha vida.

A minha avó, **Lucy Meirelles Villela**, defensora dos projetos pessoais, que do alto de seus 89 anos de vida, me deu condições e estímulos para continuar.

Aos **amigos e familiares**, que conviveram comigo neste tempo, pelo incentivo e paciência.

SUMÁRIO

Resumo-----	vi
Abstract-----	vii
Apresentação	
A trajetória de uma psicóloga: principais questões e alguns desdobramentos--	2
Introdução	
Um ponto de partida: buscando valores no campo da Educação para a inserção do trabalho do psicólogo escolar-----	20
Capítulo 1	
Psicanálise, Formação de Educadores e Psicologia Escolar: uma aproximação de campos-----	28
Capítulo 2	
Apresentando uma prática de ensino de Psicologia e Psicanálise, em grupos de formação para educadores, na instituição Espaço Pedagógico--	70
Capítulo 3	
Temas geradores: problematizações a partir de referenciais da Psicanálise--	89
Capítulo 4	
Apresentando a pesquisa: objetivos, escolhas e método-----	136
Capítulo 5	
Analisando discursos de educadores, enquanto produções no processo de formação docente-----	152
Considerações finais-----	189
Referências-----	192
Anexos-----	200

RESUMO

DAVINI, J. Um espaço singular para o psicólogo: grupos de formação de educadores orientados pela Psicanálise e pela Psicologia Escolar. São Paulo, 2003. 221 páginas. Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

O objetivo desta pesquisa é analisar a contribuição de uma prática de ensino orientada pela Psicanálise e pela Psicologia Escolar, realizada em grupos de formação para educadores na instituição Espaço Pedagógico. Toma-se como perspectiva compreender a natureza das contribuições que esta prática tem proporcionado na construção de mudanças profissionais e pessoais, aos educadores que dela participam.

As fontes de dados dessa pesquisa são os registros escritos pelos educadores, alunos dos cursos de formação, bem como registros de diário do professor no período de 1992 a 2001. Dentre um montante de 378 documentos, foram selecionadas dois para serem detalhadamente analisados.

A análise do material foi feita a partir do referencial teórico da Psicanálise, destacando a presença de mudanças na posição subjetiva do aluno-educador frente ao ato de ensinar e aprender, ocorridas dentro de um grupo e numa instituição, representadas nos depoimentos orais e escritos. Para tanto, consideramos nos textos as ênfases dadas pelos alunos-educadores em determinadas temáticas e questões, os temas recorrentes, as repetições, denegações, lapsos e hesitações. Procuramos marcar as posições subjetivas ocupadas pelos alunos-educadores em seus discursos, analisando as consequências profissionais e pessoais que decorrem da posição em que se colocam, bem como das posições que delegam ao outro. Para tal apresentou-se as falas iniciais dos alunos-educadores, seguidas das intervenções feitas pelo professor do curso de formação, juntamente com a intervenção dos outros membros do grupo. O intuito foi identificar os efeitos produzidos, através das intervenções sofridas pelos alunos-educadores, nas suas posições subjetivas.

A pesquisa demonstrou que a maneira de ensinar, orientada pela Psicanálise, juntamente com os temas desenvolvidos ao longo do curso de formação, impulsionam a problematização da prática dos educadores, configurando-se como temas que podem convocar a subjetividade dos mesmos, abrindo a possibilidade para mudanças na posição subjetiva, que por sua vez, incidem em mudanças no ambiente profissional. Conclui-se que esta prática articula os campos da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica, da Educação e da Psicanálise, constituindo um lugar próprio e intermediário entre os três campos.

ABSTRACT

DAVINI, J. A unique environment for the psychologist: groups of educators' training oriented by Psychoanalysis and Scholastic Psychology. São Paulo, 2003. 221 pages. Master's degree dissertation presented to the Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (Institute of Psychology of the University of São Paulo).

The aim of this research is to analyze the contribution of teaching practice oriented by Psychoanalysis and by Scholastic Psychology performed in groups of educators' training at the Espaço Pedagógico institution. What is taken as a perspective is to understand the nature of contributions that this practice has offered in the performance of professional and personal changes for the educators who participate in it.

The data sources of this research are the registers written by the educators, students of the training courses, as well as teacher's daily registers from 1992 to 2001. Among 378 documents, two have been selected for detailed analysis.

The analysis of the material has been done based on the theoretical reference of Psychoanalysis, highlighting the occurrence of changes in the subjective student-educator position to be formally considered in relation to the act of teaching and learning which took place in a group and in an institution, represented in the oral and written declarations. For this purpose we have considered in the texts the emphasis given by the educator-students with regard to certain themes and matters, the recurrent themes, the repetitions, denials, lapses and hesitations. We have tried to point out the subjective positions defended by the educator-students in their discourses, evaluating the professional and personal consequences that follow the position in which they place themselves, as well as the positions they delegate to others. Aiming at this the initial speakings of the educator-students were presented, followed by the interventions performed by the teacher of the training course along with the intervention performed by other members of the group. The intention was to identify the effects produced by means of the interventions that were posed to the educator-students in their subjective positions.

The research has demonstrated that the manner of teaching oriented by Psychoanalysis along with the themes developed during the training course stimulate the problematics of the practice of the educators, being configured as themes that can raise the subjectivity of the latter, giving room to the possibility for changes in the subjective position which, in turn, cause changes in the professional environment. It's concluded that such practice articulates the fields of Scholastic Psychology in a critical perspective, as well as the ones of Education and Psychoanalysis, constituting its own and intermediate place among the three fields.

Fonte texto visual: Forma única de continuidade no espaço, 1913, Umberto Boccioni.
Bronze, 116,4x86,7x39,8 cm. Doação de Francisco Matarazzo Sobrinho.

APRESENTAÇÃO

A trajetória de uma psicóloga: principais questões e alguns desdobramentos

É preciso continuar, eu não posso continuar, é preciso continuar, é preciso pronunciar palavras enquanto as há, é preciso dizê-las até que elas me encontrem, até que me digam - estranho castigo, estranha falta, é preciso continuar, talvez já tenha acontecido, talvez já me tenham dito, talvez me tenham levado ao limiar de minha história, diante da porta que se abre sobre minha história.

Michel Foucault (2000, p. 6).

A questão inicial

Início minha experiência na área de educação em 1985. Na ocasião, atuava enquanto estagiária em uma escola da Rede Oficial de ensino do estado de São Paulo, junto com um grupo de estudantes e psicólogos do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Durante três anos, tentamos intervir nas representações que um grupo de professoras possuía a respeito dos chamados "alunos-problema", visando a minimizar a visão negativa depositada pelas educadoras sobre seus alunos, geralmente provenientes de famílias muito pobres e recém migrantes na cidade de São Paulo.

Em 1988, agora psicóloga, trabalhei por três anos numa instituição educacional de complementação escolar, conveniada com a Prefeitura do Município de São Paulo, tendo como função a coordenação dos educadores, que atendiam crianças do Ensino Fundamental. Nesse mesmo ano comecei a trabalhar em consultório, como psicanalista, além de manter uma prática de assessoria a escolas. Fiz, também, pontualmente, palestras para educadores, cujas temáticas versavam sobre temas conflituosos, como a sexualidade e a agressividade, dentre outros.

Das duas experiências de trabalho em instituições educacionais, pude perceber que, embora cada uma delas tivesse finalidades distintas, uma de caráter formal e outra não-formal, as queixas provenientes dos educadores eram muito semelhantes. Ambas atendiam uma classe social de baixa renda, as famílias moravam em favelas ou cortiços e viviam do salário mínimo, sendo que uma parte dos pais não tinha renda fixa, ou seja, vivia de trabalhos temporários. As expectativas dos profissionais efetivos das instituições com relação ao psicólogo escolar eram de que ele ajudasse a resolver os conflitos, chamados por eles de problemas "afetivos" dos alunos. Toda dificuldade enfrentada era rapidamente classificada como carência por parte do aluno e de suas famílias. Havia uma esperança nos educadores de que a Psicologia pudesse tratar as "paixões", ou seja, todas as emoções que pudessem interferir na aprendizagem e no bom comportamento.

Esta situação era vivenciada, também, por muitas escolas que não sabiam o que fazer com as crianças que não se conformavam ao padrão determinado e acabavam por discriminá-las com ações, como a criação de uma sala mais fraca ou até as chamadas salas especiais: um verdadeiro depósito da escola, os "incluídos excluídos!". Devagar, pude perceber que, sob este rótulo, eram classificados todos os tipos de problema: de aprendizagem, de indisciplina, curiosidade sexual etc. Por não saber exatamente como educar estas crianças, a escola lançava mão dos "especialistas", dentre eles o psicólogo. A visão da Psicologia que esses grupos anunciavam com suas demandas era a da Psicologia Adaptativa: esperavam que fossem aplicados testes para classificar os alunos e seus problemas, encaminhando os "anormais" às filas intermináveis dos serviços clínicos públicos. Isto, quando não propunham que criasse uma clínica, ali mesmo dentro da escola, para elaborar psicodiagnósticos e realizar sessões de psicoterapia. Muitos psicólogos responderam e alimentaram o movimento de busca de "culpados" para a crise da escola e acharam: as crianças, que testadas, recebiam o rótulo de desajustadas.

Atender isoladamente caso a caso não contrariava as práticas em andamento: consultório dentário, serviço social, pediatras e fonoaudiólogos. Em minha experiência institucional, as crianças eram tiradas da sala de aula, a qualquer hora, para serem atendidas por especialistas, comprometendo o ensinar do educador, a dinâmica do grupo, que nunca estava completo, e, em consequência, a aprendizagem. Não que eu acreditasse que as crianças não tivessem direito a esses serviços, só achava e, ainda hoje penso assim, que tais situações não devem ocorrer dentro da escola. A escola que tem outros objetivos a trabalhar: o ensino e a aprendizagem.

Ter uma visão crítica, ajudando educadores a pensar as condições de funcionamento da escola que contribuíam para a produção de tais dificuldades, era uma atitude em desacordo com o esperado. Analisar com os professores as limitações da escola e de seu trabalho gerava grande mal-estar, pois obrigava todos a olharem reflexivamente para suas ações, seus conceitos e representações, bem como para os conflitos institucionais. Como acolher a queixa dos educadores e ao mesmo tempo atuar de forma a romper com uma certa psicologia adaptacionista? O que propor? Que concepção teórica utilizar: A Psicologia Escolar? A Psicanálise?

Primeiro desdobramento: a escuta das queixas e o diagnóstico

Com a contribuição das pesquisas de Maria Helena Souza Patto (1984, 1997), psicóloga escolar precursora do movimento crítico em Psicologia Escolar¹, pude encaminhar ações de reflexão, junto às escolas em que trabalhava, a respeito da enorme quantidade de encaminhamentos de crianças para as clínicas.

Iniciei, então, uma revisão dos argumentos que culpavam as crianças de classe popular por suas dificuldades na escola. Revisitei, agora criticamente, tanto com as crianças consideradas “problema”, quanto, com os professores e

¹ A discussão sobre a psicologia escolar crítica pode ser encontrada no Capítulo 1 deste trabalho.

dirigentes, aspectos considerados responsáveis pelo fracasso das crianças na escola: a desnutrição, a falta de estimulação do ambiente e dos pais, a desestruturação das famílias etc.

Comecei, ao mesmo tempo, um exercício de olhar e pensar a respeito dos diagnósticos recebidos pelas crianças. Parecia haver dois grandes blocos. O primeiro e mais vasto deles era e, infelizmente posso dizer que ainda hoje é, composto por crianças e adolescentes que eram o sintoma de todo um sistema escolar problemático, que, por sua vez, refletia uma organização maior: a estrutura sócio-política e econômica do nosso país. Estas crianças pouco ou nada se beneficiavam com tratamentos individuais. Os psicólogos, ao aceitarem tais crianças para tratamento, acabavam por concordar e corroborar com os rótulos de indisciplinados ou de desajustados, incompetentes para aprender, inculcados socialmente a esses alunos. Mas eles iriam ser tratados de quê? De ter tido professores insuficientes, que não os cativavam, nem os encaminhavam pelos caminhos do desejo pelo conhecimento? Responsabilizados por quê? Por desistirem da escola que os expulsava com suas práticas? Por serem pobres e enfrentarem descaso, descompromisso, diferenças econômicas, pré-conceitos, humilhações e privações dos mais variados tipos?

O segundo bloco constituía-se de crianças que, realmente, precisavam de um acompanhamento, mas que, por falta de um diagnóstico sério, competente, ficavam sem um atendimento de qualidade. Neste grupo, apareciam, e continuam aparecendo, crianças cuja diferença não residia na diferença social histórica, embora ela sempre exista, mas na estrutura psíquica: eram crianças que apresentavam distúrbios em seu desenvolvimento, em maior ou menor grau e, que, por conta disso, tinham um funcionamento intelectual específico.

Por meio do diagnóstico, pude diferenciar que tipo de sintoma tinha a criança, para que fosse possível oferecer-lhe um encaminhamento correto. O diagnóstico diferencial, oferecido pela Psicanálise, naquele momento, permitiu-me pensar na importância de identificar as dificuldades de cada criança. Seria a criança, psicótica, autista, perversa, neurótica com sintoma escolar? Teria

alguma deficiência orgânica? Sem o diagnóstico diferencial, a escola não podia pensar cada criança, pois, além de precisar saber discriminar quando o encaminhamento seria necessário, precisaria pensar a aprendizagem destas crianças na escola, pois poucos casos prescindiriam dela. O desafio dos educadores era pensar sua aprendizagem, no grupo classe, garantindo o mesmo tratamento dado aos demais, sem deixar de atender as especificidades. Serem olhadas como crianças, como as outras, e não como casos a serem tratados, era uma atitude importante do educador, pois, assim, ele apostava na capacidade de aprender das crianças, vendo-as como alunas, apresentando-as e inserindo-as na cultura, o que tinha um efeito terapêutico. Entendendo-se, aqui, por terapêutico, a mudança, a abertura para a construção de novos sentidos e novas posições, o movimento, a aprendizagem.

Poder, em minha prática clínica e institucional, a partir de 1988, contar com esses dois referenciais, a Psicologia Escolar crítica e a Psicanálise, ajudou-me a escutar as queixas escolares das crianças que recebia, com mais cuidado. Carregava comigo a preocupação de confirmar ou não a necessidade de atendimento individual. Em muitos momentos, precisei questionar a mim mesma, para não atuar como educadora na clínica e clínica na escola. Foi um exercício duro, acompanhado de supervisão clínica e institucional, mas que me ajudou a desenvolver uma escuta sensível à questão do psicodiagnóstico.

Um caso foi para mim paradigmático, pois, após as entrevistas preliminares, recusei o atendimento de uma menina de oito anos, com queixa de desinteresse e hiperatividade. Na entrevista em que discuti o caso com a escola, consegui implicar a instituição, mostrando sua parte na construção da queixa que envolvia: repensar o currículo, o número de alunos por sala, a escolha de professores iniciantes para turmas mais desafiantes, a composição do grupo classe, a falta de trabalho com movimento corporal dentro de sala e com a dinâmica do grupo de crianças. Havia uma recusa, por parte dos educadores de considerar os elementos de subjetividade de todos os participantes do processo educativo - crianças, professores e funcionários -, que precisou ser resgatada e

escutada, o que significou colocar cada um a falar da sua parte no conflito. Desde o encaminhamento, a escola se propôs a repensar e a trabalhar a sua prática, o que em um mês reverteu os sintomas da menina. Fiquei deslumbrada com a possibilidade de intervir nas escolas e, desde aquele dia, coloquei-me na situação incômoda de pensar a articulação Psicanálise, Psicologia Escolar e Educação, olhando meu papel ora de psicóloga, ora de analista, ora de assessora-educadora. Tantos desejos, tantos papéis: Qual seria a minha identidade profissional? Seria possível construir algo a partir dessa diversidade?

Em outros casos, apesar de mobilizar a escola produtora da queixa, foi preciso propor um acompanhamento para as crianças que tinham construído em sua economia psíquica² um sentido, uma função para o sintoma da não aprendizagem, ou da indisciplina.

À medida que a não aprendizagem foi entendida, em casos como estes, como tendo sido causada por motivos gerados no interior da escola, foi preciso fazer uma ação conjunta, ajudando as crianças e a escola.

A Psicanálise pôde, nestes casos, ajudar a desvendar o modo singular de cada criança aprender, sua relação com o objeto de conhecimento, a relação estabelecida com seus professores e a escola, bem como o modo singular de o professor conceber sua função, seus sucessos e suas dificuldades, dentro daquela instituição. Descobri um caminho fértil, na escuta dos vários protagonistas que estão de alguma forma implicados na queixa. Restou, como desafio, a decisão de, a cada demanda recebida, arriscar um encaminhamento para o trabalho.

² Laplanche e Pontalis (1988) definem a economia psíquica ou libidinal, como a circulação de valores que se opera no interior do aparelho psíquico. Tais valores estão ligados à maneira como cada sujeito se satisfaz a partir do seu sintoma, ou seja, determinam uma qualidade subjetiva. Chemama (1995) diz: "O ponto de vista econômico consiste em supor, a partir da experiência clínica, que uma energia diretamente mensurável está circulando no aparelho psíquico, que ela se liga a tais ou quais representações (investimentos), que eventualmente exerce uma ação, para vencer a barreira do recalque, que ela produz distúrbios, quando está bloqueada, que, inversamente, o sujeito fica liberado, pela catarse, dos afetos retidos em si etc. Em suma, trata-se de acompanhar os destinos da quantidade de excitação e de chegar, pelo menos, a alguma estimativa relativa de sua grandeza" (p. 55).

Vale lembrar que, naquela época, como ainda hoje, todas as crianças e todos os educadores eram afetados pelo discurso educacional, mas nem todos respondiam a ele da mesma forma. O discurso chegava às crianças e a seus educadores de maneira contraditória, ora colocando a escola como redentora, como esperança para todos os males sociais, ora como ineficiente, incapaz, sem qualidade. Todo sujeito é afetado por discursos que são múltiplos, que, por um lado podem confundir, mas que, por outro, abrem a possibilidade para a singularidade de um sujeito advir, que é justamente a maneira com que ele vai se colocar frente a essa divisão. Nesses casos, está em jogo uma articulação entre um discurso social educacional e um sujeito. Abordar tal conflito significa colocar a trabalhar as duas vertentes, a subjetiva e a social-institucional, encontrando caminhos e diálogos que alimentem soluções. Pensar a relação professor-aluno, aluno-objeto de conhecimento e os discursos produzidos na instituição escolar, seus efeitos no trabalho e na aprendizagem das crianças, fazendo circular, descristalizar lugares e sentidos, foi-se-me mostrado um caminho rico em minha prática.

Esta é a questão que, até hoje, parece guiar-me, para poder agir com maior criticidade, encontrando critérios que me ajudem a não cair nas armadilhas do poder dominante, que "trata" com punições, muitas vezes sutis, como o consultório do psicólogo, àqueles que não se adaptam, que destoam, que denunciam, que não se acomodam. Aprender a discernir momentos de problematização da escola daqueles que precisam de intervenção é um desafio constante para o psicólogo escolar que, tendo a orientação da Psicanálise, tem na escuta um importante instrumental de trabalho.

Escutar os professores, supondo, também, neles uma singularidade, pode contribuir para o resgate da sua relação com o que aprende e ensina, além de retomar o valor simbólico de sua função? De que maneira?

Segundo desdobramento: os educadores

Em 1989, procurei a educadora Madalena Freire, que mantinha grupos heterogêneos de profissionais que trabalhavam em educação, e estudavam e refletiam sobre a prática, a partir de uma metodologia própria, a fim de conhecer melhor o campo da Educação e poder melhor me situar enquanto psicóloga escolar. Foi bastante significativo descobrir com aquela experiência que, com criatividade, inventividade e parceria, pude superar obstáculos que pareciam, antes, intransponíveis. Naquele ano, também me formava na extinta Biblioteca Freudiana, instituição de formação de psicanalistas com orientação lacaniana, que muito me auxiliou na construção de meu referencial teórico.

Em 1990, comecei a dar aulas de Psicologia e de Psicanálise para educadores, em parceria com a arte-educadora Mirian Celeste Martins. Junto comigo, ela assumiu um dos grupos da educadora Madalena Freire que, tendo viajado, nos convidou para dar continuidade aos trabalhos.

Desde aquela época, busco descobrir o sentido desta transmissão.³ Estudar Psicologia e Psicanálise com educadores, bem como escutá-los a partir deste referencial, tem gerado efeitos interessantes que operam mudanças em suas posições subjetivas. Tais efeitos quero, nesta pesquisa, analisar, já que não se tratam de mudanças do tipo que se conseguem com a travessia da fantasia num longo processo analítico.

Constatações e questões se articulavam, naquele momento, e continuam a direcionar minhas inquietações: a Psicologia tem um papel histórico na relação com a Educação.

³ Transmissão, para Psicanálise, é deixar marcas subjetivas, o que só pode se dar, senão através da subjetividade do próprio agente da ação. Kupfer (2000) diz: "Operativo significa dizer que o saber da Psicanálise poderá inclinar o educador a transmitir e a fazer aprender por meio de um ato educativo tal como ele é entendido pela Psicanálise: como transmissão da demanda social além do desejo, como transmissão de marcas, como transmissão de estilos de obturação da falta no Outro" (p. 119).

Que outro papel ela poderia ter? Como a minha formação, como psicóloga escolar e psicanalista poderia contribuir? Como ajudar o professor a assumir sua função, buscando conhecimentos e reflexões que alicerçassem seu fazer e legitimassem a sua responsabilidade, superando a criação de culpados? Como intervir nas classes especiais, buscando a reinserção planejada e acompanhada dentro da sala comum e combatendo os discursos que rotulavam e que inviabilizavam a aprendizagem escolar? Como abordar a questão da diferença, do diagnóstico? Como olhar para a produção de problemas e sintomas na escola? Encontraria alguma especificidade para meu trabalho?

Ao levantar este emaranhado de questões, pude confirmar o quanto a escola produzia os problemas dos quais tanto se queixava, bem como ocupava um papel de reprodutora dos valores dominantes. Nesse movimento, todos os personagens da cena escolar estavam envolvidos: diretores, coordenadores, orientadores, professores, pais etc. Dentre todos eles, chamou-me a atenção, mais especificamente, o professor. Era ele que, praticamente sozinho, tinha em sala inúmeros problemas e mal sabia por onde começar. A formação dos professores começou, nesse momento, a despertar o meu interesse.

O que estaria ocorrendo com os professores? O que estaria acontecendo com os aspectos sociais de sua profissão, nesse momento histórico, e como estariam vivenciando tudo isso, intra-subjetivamente? O mal-estar docente estaria ocorrendo para todos da mesma forma?

Sabia que havia uma desvalorização simbólica generalizada de todos os educadores, quanto ao valor de sua função social, o que os deixava numa posição desconfortável de ter que construir sua autoridade individualmente, já que não estavam mais referendados pelo lugar de saber, de modelo, de respeito por parte da família e da sociedade.

As políticas públicas, até hoje, não têm conseguido inverter este quadro. Investem, insuficientemente, na melhoria salarial dos educadores das escolas públicas e as escolas particulares, apesar de remunerarem melhor, acompanham

a tendência geral do mercado, que determina baixos salários para os educadores, o que, por sua vez, reflete novamente o valor social.

Os professores, principalmente aqueles que trabalham com as classes populares, ou que vieram também da classe média e da classe popular, sofreram um grande empobrecimento financeiro, mas também cultural, o que os tem empurrado, cada vez mais, para a situação de mal-estar, impotência e fragilidade.

Muitos desses professores, para manter um padrão de vida, acumulam dois ou três períodos de trabalho, a fim de compor um salário mais digno. Mesmo assim, ou os recursos que não são suficientes, ou a falta absoluta de tempo e, muitas vezes também, de desejo, os impedem de manter atividades essenciais na carreira de um professor, ou seja, estão cada vez mais distantes de leituras, discussões, debates, viagens, vida cultural etc.

Tais professores há muito perderam seu lugar intelectual e têm mostrado, cada vez menos, a sua responsabilidade para com o mundo, como diz Arendt (1972):

O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disto, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade, nem tampouco mantido coeso pela tradição (...) Não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e, portanto, degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional. É muito fácil, porém, ensinar sem educar (...) A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as, em vez disso, com antecedência para a tarefa de renovar um mundo em comum (p. 246-247).

Além destes aspectos, os educadores⁴ convivem, ainda, com tendências educacionais contraditórias em seus ambientes de trabalho. Boa parte se diz progressista, mas revela em suas ações, atitudes e valores autoritários e espontaneístas (abordaremos as principais tendências do pensamento educacional brasileiro, na introdução).

Há, também, a tendência de muitos coordenadores, diretores, psicólogos, psicopedagogos e outros tantos técnicos de assumirem o saber de uma forma autoritária, colocando os professores como meros executores do pensamento deles, de forma a que, muitas vezes, acabam internalizando este ideário. Os teóricos dessa tendência, em geral, impulsionam uma busca por respostas a serem aplicadas e não pensadas criticamente. O modismo, ligado à descoberta do teórico valorizado naquele momento, impera como dogma. Mesmo tendo discursos progressistas, a relação que estabelecem com o novo mostra ações bastante autoritárias, pois o novo é imposto como a nova verdade a ser seguida e não como tema de discussão e reflexão. Isso tem gerado um planejamento automatizado, pois se não for pensado com antecedência, como um momento criador, acaba por se automatizar, "fabricando" professores burocratas, alienados, fazedores, aplicadores de manuais pensados e produzidos por outros.

Outra característica a ser problematizada é a de que, em Educação Infantil e Fundamental, os professores são, em maioria, do gênero feminino, o que acaba por trazer uma dinâmica diferenciada à instituição, onde o espaço profissional é gerenciado, segundo fortes referenciais familiares. Segundo Bueno et al. (1993),

No exercício da profissão do magistério existe o que se pode nomear de uma 'visão feminina do mundo', ou seja, um modo peculiar de enxergar, de conceber o mundo e suas relações, que é produto da interiorização e da consolidação (trabalho que realizamos ao longo de toda nossa vida) de valores, hábitos, crenças, modos de pensar e de ser, a que cada mulher está sujeita (...) A memória feminina seria a "memória do privado", circunscrita aos fatos e coisas pertinentes à casa, à família, ao lar, às crianças, em oposição à "memória do público", esfera restrita aos homens (p. 312-314).

⁴ Uso o termo educadores, quando estou me referindo a qualquer profissional responsável pela formação de um grupo de educandos, numa instituição educativa. Quando quero especificar melhor a função desse educador, uso professor, ou diretor ou coordenador etc.

Todos estes aspectos rondam o dia-a-dia do professor, trazendo-lhe grandes desafios, juntamente com dificuldades ao lidar com os alunos.

É curioso observar como, ainda hoje, as queixas sobre os alunos são comuns e quase as mesmas: desatenção indisciplina, agressividade e sexualidade afloradas, desinteresse e dificuldades em aprender. Em contrapartida, muitos professores não conseguem oferecer uma aula envolvente, que inclua os desejos e curiosidades da classe, não oferecem um trabalho de grupo onde as interações sejam trabalhadas, nem, estabelecem ao menos, um vínculo com eles, que propicie o desejo por aprender, criar, fantasiar. Os professores não sabem o que fazer com as diferenças de ritmo dos alunos, bem como com as diferentes hipóteses de aprendizagem em que se encontram as crianças de uma sala. Ou seja, concebem o heterogêneo como problema e não como fonte de aprendizagem.

Mais intrigante, ainda, é perceber que eles também apresentam sintomas semelhantes aos de seus alunos: cansaço, desinteresse, descrença, burocracia, agressividade ou depressão. Identificados com os problemas de sua clientela e sem um acompanhamento de um educador experiente que possa, adequadamente, ajudá-los em sua formação contínua, os professores pouco conseguem produzir soluções criativas para os impasses que encontram em sala de aula.

As escolas, num grande desafio, continuam conseguindo contribuir pouco para a mudança do quadro social. Cumprem, mais vezes, seu papel de mecanismo social de reprodução e, por isso, muitos professores estão desanimados e doentes, cada vez mais isolados e individualistas. Quando nos propomos a escutar os professores falando dos seus conflitos diários, somos colocados diante de uma série de queixas.

Pacífico (2000) analisa a queixa do educador e mostra-nos que os educadores se queixam do outro, que pode ser o colega, os alunos, as famílias, a educação e a ele mesmo. Envolvem-se num cotidiano alienante, pouco reflexivo e sofrem. A ineficácia docente não é um aspecto unicamente pessoal, é o ponto onde a crise social é enganchada com escolhas de posição subjetivas, que, por

sua vez, são novamente sociais. Em cada momento histórico, há uma eleição sintomática, como se um sintoma fosse o que melhor traduzisse as angústias de uma época, espalhando-se entre a população. A depressão parece ser uma das formas de expressão do sofrimento psíquico eleita na atualidade. As exigências mudaram e os educadores não recebem apoio e acompanhamento para lidar com elas, são responsabilizados e, ao assumirem como função individual o enfrentamento dos conflitos, encontram a depressão como rocha intransponível, pois a saída para a crise que vive a educação não se encontra em soluções individuais. Cada vez mais pedagogos, psicólogos, cientistas sociais têm apontado o trabalho em grupos, nas instituições, na comunidade, na política etc., como uma possibilidade para o enfrentamento das questões atuais, já que os problemas são produzidos no grupo.

Esse quadro conflituoso vivido pelo professor é reflexo, também, da instituição, onde ele trabalha. Minha experiência mostra que o coordenador e o diretor, quando não assumem a formação de seus educandos, considerando que formar é oferecer apenas uma ou outra palestra no início do ano, antes de começarem o planejamento, abandonam o professor aos seus próprios recursos. Em algumas escolas públicas, não há nem isto e, muitas vezes, nem existe um coordenador, apenas o diretor. Estão, também eles, os dirigentes, tendo que pensar a estrutura das instituições que dirigem, para não ficarem perdidos dentro dos problemas que atravessam.

Ninguém parece ver o óbvio: cabe ao professor ensinar e aprender com seu ato e o resto da escola deve existir para apoiá-lo, nesta tarefa árdua, dentro de um país como o nosso.

Um complexo painel para uma psicóloga, que estudava e praticava Psicanálise e queria contribuir, de alguma forma, para impulsionar movimentos de indignação, de mudança. Foi pelo estudo da Psicanálise, da clínica em consultório, do meu processo analítico e supervisão, bem como de minhas experiências em instituições escolares, que busquei inspiração para arriscar intervenções e inventar um lugar de ensino e escuta, dentro de grupos de

formação de educadores. Criei, assim, um caminho muito próprio de atuar como psicóloga escolar, que quero, neste trabalho, apresentar e avaliar.

Havia, então, uma parceria possível da Psicanálise e da Psicologia Escolar e Institucional com a escola. A questão era como construí-la. Encontro-me hoje, constituindo a reflexão distanciada da minha prática.

Como pude demonstrar, parti de uma indignação com relação aos excluídos da escola, buscando elementos que pudessem ajudar a compreender o mecanismo de produção desta exclusão, bem como me cercando de cuidados com relação ao diagnóstico diferencial, para poder entender sua contribuição e sua artimanha política, pois, em muitos casos, funcionava como um verdadeiro prognóstico: uma sentença. Depois, já com outro referencial teórico em construção, a Psicanálise, busquei encontrar caminhos para fazer um tipo específico de escuta das queixas dos educadores.

Esta dissertação toma como objeto de pesquisa as contribuições de uma prática, que tem os grupos de formação de educadores como espaço de trabalho. Tais grupos acontecem regularmente, tendo a duração de três anos, numa instituição privada chamada Espaço Pedagógico, cujo currículo foi pautado pela leitura das questões apresentadas pelos educadores.

Para discutir a natureza das contribuições, especifico o tipo de trabalho feito, marcando seu diferencial: em rodas de discussão entre os educadores, nas quais apresentavam seus problemas e conflitos em suas respectivas instituições, havia uma forma diferenciada de escuta e condução dos trabalhos. Identifico este diferencial, através do trabalho de implicação dos envolvidos. Esta implicação, do jeito como ela era entendida e buscada, não esquecia de problematizar as escolhas do sujeito, apontando o singular, o grupo (o institucional) e o momento histórico.

Algumas questões foram condutoras deste projeto, sendo a principal, a busca da especificidade da contribuição da Psicologia Escolar e da Psicanálise na formação dos educadores. Permeando a questão principal, outras questões se fizeram presentes: poderia realizar uma análise crítica das queixas e das

demandas que os educadores apresentavam ao professor-psicólogo-psicanalista, tentando compreender o que elas denunciariam dessa interface? Quais os limites dessa prática? No produto deixado pelo educador durante sua formação, registrado em textos reflexivos, poderia encontrar categorias que me permitissem repensar a natureza desta transmissão, seu tempo, seus conteúdos, suas ênfases e exclusões, bem como os valores que defendia?

Para ajudar a construir tal reflexão, esta Dissertação começa com uma Introdução, onde contextualizo os valores que estão em jogo, como um pano de fundo, muitas vezes despercebido, relativo às práticas que se dão no ambiente escolar. Apresento uma classificação das tendências educacionais que considere interessante, por apresentar os valores de maneira a propiciar uma visão ampla. Tal classificação divide as tendências em três: tendência Tradicional, Nova e Progressista. Acredito que, tanto o psicólogo, como o psicanalista, que trabalham na interface com a Educação, precisam declarar seus valores, para poderem dialogar com a área educacional, tendo uma prática em consonância com os objetivos que defendem para a Educação. Neste sentido, abro um painel para a compreensão dos valores que inspiram essa prática, campo da pesquisa.

No Capítulo 1, apresento meus referenciais teóricos, que atravessam as áreas da Psicanálise, da Psicologia Escolar e da Educação. Da Psicanálise, destaco os conceitos de sujeito e subjetividade, a escuta do sujeito do inconsciente, a retificação da posição subjetiva, a implicação e a transferência. São conceitos norteadores da minha prática, servindo de inspiradores na criação de um ensinar psicanaliticamente orientado. Dentro da Educação, analiso, mais especificamente, alguns trabalhos de formadores de educadores, com os quais me identifico, por entenderem que a prática escolar é recheada de situações de conflito, mobilizando, nos educadores, o espaço da singularidade. Da área da Psicologia Escolar, procuro mostrar os efeitos dos discursos dominantes sobre o fracasso escolar, quando disseminam uma ideologia e levam a uma alienação reprodutora. Faço uma leitura crítica do papel da Psicologia, enquanto ciência que colaborou na disseminação da ideologia dominante e coloco em discussão, a

partir do referencial crítico em Psicologia Escolar, o lugar de atuação do psicólogo escolar, apresentando algumas práticas que apontam uma especificidade de sua contribuição. Busco tecer, no final, uma articulação desses referenciais com minha prática.

No Capítulo 2, apresento a prática que serviu de campo para a pesquisa, contextualizando o nascimento da escola Espaço Pedagógico, seus objetivos gerais e a escolha de um currículo. Aprofundo, em seguida, a apresentação e discussão do currículo de ensino de Psicologia e Psicanálise, por meio de motes, que foram eleitos como férteis para a contribuição na formação do educador. Abordo, ainda, o método do trabalho como uma referência importante para o desdobramento das potencialidades dessa prática, que alcança as dimensões pessoais e profissionais dos educadores.

No Capítulo 3, apresento alguns diálogos que fui tecendo, à medida em que me eram trazidos pelas alunas e que, de alguma maneira, me ajudaram a compor o currículo do curso de formação. O primeiro tema mostra que as concepções de infância, de papel da família e da escola, estão articuladas com aspectos históricos, mas, também, psíquicos. Num segundo momento, analiso como ensinar, saber e poder estão interligados e dizem respeito às singularidades de cada um, embora constituindo, também, uma possível fotografia para a cena escolar, na qual quem ensina encerra um lugar de fascínio que terá que ser, necessariamente, atravessado. Num terceiro momento, apresento a reconstituição das memórias infantis na escola, como momentos privilegiados para entrarmos em contato com a gênese de nossas representações e com as marcas que caracterizam nossa subjetividade. Em seguida, entro na discussão da construção dos vínculos na escola, mostrando como é possível identificarmos elementos da relação transferencial típicas de uma situação analítica, nos bancos escolares. Termino este capítulo, propondo uma leitura crítica da visão de aprendizagem e de ensino, numa proposta grupal, orientada pela Psicanálise.

No Capítulo 4, dedico-me a explicar como se foi dando a construção dessa pesquisa, os caminhos tomados, as decisões, as escolhas. Parto de uma leitura de todo material guardado comigo, ao longo destes treze anos, constituído de depoimentos de alunos a respeito dos significados construídos nos meus módulos, no curso de formação e acabo por classificá-los em temas, no sentido do que cada texto enuncia. Para a análise, escolho dois casos. Neste capítulo, apresento, ainda, a construção da metodologia de pesquisa, os referenciais teóricos que serviram de chaves para a leitura do material.

No Capítulo 5, apresento e analiso, criticamente, dois casos, compostos de textos orais e escritos e procuro pontuar neles, movimentos de reviravoltas dialéticas: como eram as falas iniciais, as intervenções sofridas e os efeitos produzidos. Veremos que os casos nos ajudam a diagnosticar as contribuições dessa prática para o processo de formação de educadores. Mas ajudam, também, a problematizar as dificuldades e os limites deste trabalho.

Nas Considerações Finais, procuro organizar as respostas que encontrei, caracterizando um espaço específico de contribuição, marcando, porém, alguns de seus limites, bem como, levantando novas perguntas que só puderam ser formuladas a partir da pesquisa.

Fonte texto visual: Vermelho, branco e marron, 1957, Mark Rothko.

Óleo sobre tela, 253x208 cm. Offentliche Kunstsammlung, Kunstmuseum Basel. Inv. G1959.17.

Kate Rothko-Prizel e Christopher Rothko, ARS, Nova York.

INTRODUÇÃO

Um ponto de partida: buscando valores no campo da Educação para a inserção do trabalho do psicólogo escolar

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

Paulo Freire (1997, p.35).

De acordo com Patto (1984), "Fazer psicologia continua sendo um ato político, como sempre foi, mas agora um ato político comprometido com os agentes da transformação da estrutura social e não mais com os interessados pela sua conservação" (p. 3). É preciso que declaremos a que viemos, que recuperemos nossas marcas, pois "Não se vive sem marcas, anos e anos de uma conjuntura política marcada pela repressão. Não se vive impassivelmente, alheio às desigualdades sociais" (p. 2). É preciso que possamos situar historicamente nossos conhecimentos, nossos compromissos e desejos de mudança. Nesse sentido, a Psicologia Escolar precisa resgatar sua capacidade de criticar e problematizar os processos educacionais, percorrendo para isso, necessariamente, as tendências em educação.

Toda prática educativa é recheada de expectativas e movida por valores e concepções sobre o ato de ensinar que estão mais ou menos conscientes, mais ou menos determinados enquanto objetivos explicitados pela instituição e pelos profissionais que a exercem. Trabalhar com valores é enfrentar uma reflexão sobre convicções e escolhas, que nos possa ajudar a nos posicionarmos em nossa função dentro da escola, dirigindo nossas ações para nossos objetivos.

Apresento, a seguir, uma discussão sobre tendências em Educação, que possa nos ajudar a encontrar um lugar, ao mesmo tempo singular, mas, também, plural, no sentido de participante de um movimento histórico-cultural, para uma prática em Psicologia e Psicanálise.

Silva (2000) diz que toda prática educativa está fundamentada em determinados valores que a escola visa transformar, reproduzir e/ou transmitir e que envolvem uma certa concepção de aluno, de professor, de escola e de contexto social. A autora acredita que, por mais que possamos classificar as práticas educativas de variadas maneiras, existe uma divisão que, em síntese, apresenta os elementos fundamentais para a compreensão do processo educativo: a classificação que divide as práticas e teorias em Educação Tradicional, Educação Nova e Educação Progressista.

A Educação Tradicional valoriza o ensino humanístico que ofereça uma cultura geral aos alunos e de forma objetiva⁵. Acredita que o aluno chegará à plena realização como pessoa através do saber, atingido pelo esforço e disciplina pessoal. Para isso, precisará ter contato com as grandes realizações humanas, consideradas bons modelos. O professor é a autoridade que faz a intermediação entre os alunos e os modelos, organiza, portanto, os conteúdos em programas e disciplinas, servindo de guia. A imitação dos bons modelos é o caminho para a futura criação: a atividade do aluno consiste em decorar, copiar, ler, recitar, memorizar, fazer exercícios e depois, criar. A aprendizagem é vista como busca pessoal e as condições para o sucesso do aluno serão garantidas pelo rigor exigido pelo professor. Os valores morais para serem adquiridos devem ser vividos na escola. Educar é propor modelos. O aluno é um ser imaturo, incompleto, que precisa ser atualizado, conduzido, influenciado por um adulto, homem já acabado, completo, ser que está no centro do processo educativo.

A função da escola, segundo esta perspectiva, é preservar a cultura, preparar a criança para a vida, local de apropriação de conhecimentos por meio

⁵ Segundo Silva (2000), existem valores objetivos que transcendem as preferências pessoais, como as grandes obras da cultura, que se perpetuam como valores e descobertas que se tornam paradigmas.

da transmissão. A sociedade é vista como fonte de conteúdos, valores, mas ao mesmo tempo fica excluída da escola, pois é entendida como perigosa. A realidade exterior é melhor conhecida pelos alunos, através da educação formal dada na escola, que protege as crianças das influências, por exemplo, das famílias que, sendo cheias de zelo e valores particulares, seriam prejudiciais à educação. A relação educação-sociedade tem um caráter conservador, pois trabalha pela manutenção da estrutura e do funcionamento da cultura em geral, não considerando a educação como fator determinante para a mudança social.

A Educação Nova vem para se contrapor à tendência tradicional e, nesse sentido, nega uma série de valores anteriores, começando por valorizar a existência, acreditando que a educação tem que coincidir com a vida, pois a atividade humana tem que ter um sentido. Por isso, a atividade escolar tem que ser estimulante, prazerosa e, assim, caem os modelos pré-definidos. A criança é vista como o centro do processo, como tendo interesses que devem ser contemplados pela escola, incentivada em suas atividades que consistem em pesquisar, discutir, escolher. São incentivadas as curiosidades e as sensibilidades. O aluno conduz seu processo com liberdade e o professor organiza o contexto, fazendo nascer novos princípios, projetos, currículos.

Seus seguidores querem um ensino global, que parta do conhecimento que a criança tem da realidade, ampliando-o. Consideram o ritmo de aprendizagem da criança, valorizando a conquista da autonomia. Por isso, diminuem a importância da intervenção. A função do professor é despertar o interesse dos alunos, como um estimulador, ajudando-os a relacionar a atividade escolar com a vida, agindo sobre o meio, através da oferta de materiais diversificados, acompanhando a ação do mesmo. A escola prepara materiais e atividades em cima das necessidades dos alunos, porque seu objetivo é proporcionar o máximo desenvolvimento de todas as suas faculdades e tem o progresso pessoal como meta.

Nesse movimento, acabam não valorizando o mundo adulto representado pelo educador, o conhecimento enquanto herança cultural, os modelos como

referências e ampliação de repertório, valorizando a criança, suas escolhas, sua subjetividade e o processo. Os conteúdos escolares valorizados são os do cotidiano e a escola é uma sociedade em menor escala, reflete e reproduz a vida social. Seu interesse social é ensinar a democracia, a cidadania, os deveres e direitos para uma regeneração social através da escola, que, quando conquistados, devem ser mantidos. Segundo Silva (2000),

A valorização de uma relação "educação-sociedade inovadora" - frente à proposta anterior - no sentido de admitir a educação como instrumento de mudança social, já que o trabalho educativo será a base para a construção de uma sociedade democrática harmoniosa e organizada; (...) essa posição torna-se, ambigualmente, "conservadora", na medida em que, quando implantada tal sociedade democrática, a função da educação se reduzirá à sua manutenção e conservação (p. 106).

A Educação Progressista faz a análise crítica das outras duas tendências, propondo-se a uma síntese dos pontos positivos de cada uma, o que se mostra bastante complexo. Afirma o compromisso da escola com a sociedade, considerando que ela tem uma finalidade sócio-política, pois ao mesmo tempo em que reproduz e transmite valores, participa também de sua transformação, criticando, propondo, lutando, posicionando-se contra valores dominantes. A escola não é nunca neutra, sempre politiza seus alunos de uma certa forma. A escola não é vista como a única, ou a principal instituição social responsável por representar, perpetuar ou alterar a sociedade, mas responsável por pensar a si mesma, ao mesmo tempo em que pensa e reflete sobre a sociedade. Deve estar ciente de que uma transformação social pressupõe a modificação das estruturas de produção e divisão social do trabalho. A escola é espaço de apropriação, desapropriação e reapropriação do saber e compartilha das contradições do modo de produção, inclusive dos saberes, do mundo capitalista, tendo que se manter reflexiva e crítica sobre seus próprios passos. A escola é progressista porque acredita na possibilidade do progresso e na mudança para melhor, da situação histórica-social, tendo no trabalho coletivo, sua ferramenta básica.

O ensino proposto é o de qualidade, pois os conteúdos são vivos, articulados à vida que os rodeia, sendo tanto objetivos como subjetivos, tanto teóricos como práticos. O ensino engloba a sua própria avaliação, evidenciando e discutindo as suas contradições. As divergências dos alunos e professores são colocadas em discussão para que os conflitos possam ser equacionados. Os programas educativos têm um sentimento que os move: a luta por um mundo melhor para todos. A metodologia dá vida aos modelos, que são resgatados e ressignificados. A escola é ambientada para a vivência e o alargamento das experiências singulares e coletivas.

O aluno é visto como co-participante, ativo, dinâmico, capaz de construir significados que reavaliem as realidades sociais e as práticas escolares, é forjador da história. A disciplina conseguida é resultado do trabalho, a perspectiva individual está submetida à coletiva. É um ser enraizado, resultado das relações sociais, tem uma experiência que será confrontada com os modelos propostos pelo professor, que vai gerar nele o desejo de saber, conhecer, investigar, superar, inventar novos modelos, problematizando e enriquecendo, com suas contribuições, o mundo da cultura.

O professor é o mediador, orienta, oferece modelos, abre perspectivas, envolve a realidade do aluno, amplia-a, desperta necessidades e ajuda a construir métodos de estudo. Para isso, exige esforço e dedicação, propõe e escolhe os conteúdos e os programas, mas os avalia e problematiza, tem competência técnica, ou seja, conhece a cultura que ensina e representa. Sua autoridade vem do que conhece da cultura e do conhecimento progressivo que vai adquirindo dela, mas, também, de sua classe e de seus alunos, incentivando-os a encontrarem um sentido em aprender a matéria. Valoriza o trabalho e o movimento lúdico, estético e criativo, pois acredita que a aprendizagem tem momentos de prazer e desprazer, de leveza e de conflitos, frente aos quais temos que criar soluções e estratégias.

Deste modo, qualquer indivíduo que tem uma prática, cujo pano de fundo é a escola, precisa atravessar um momento de declaração de suas escolhas, de

suas premissas axiológicas, desvelando os valores que têm fundamentado suas atividades. Falar, precisa estar comprometido com fazer, para não disseminar currículos ocultos, fazendo imperar uma distância entre discursos teóricos bem arrumados e práticas contraditórias. A política pedagógica, construída com a equipe, não pode pairar como uma possibilidade remota, pois a escola precisa funcionar como grupo que partilha, que constrói, que enfrenta conflitos, desvelando as contradições e os problemas, baseados no princípio democrático.

Resgatar as contribuições da Filosofia da Educação, neste sentido, se faz necessário para nos ajudar a restabelecer o caráter reflexivo do fazer prático dos educadores, colocando em discussão os valores que movimentam suas ações, pois cada tendência é recheada deles. Assim podemos valorizar as discussões sobre o tipo de aluno que produzem e o tipo de cidadão que querem formar. Podemos pensar sobre a relação professor-aluno, aluno-aprendizagem, escola e famílias. A Filosofia ajuda, também, a questionar o tipo de ensino oferecido às classes populares, pensando suas insuficiências e de uma forma mais crítica. Como ensinar espírito crítico (recuperando as construções históricas e as pessoais), autonomia, ética, lidar com o diferente, aprender a viver em grupo democrático, se as ações dos docentes e dos funcionários da escola desmentem tal modelo? Diante de tal questão, percebo que não se pode ensinar os alunos a terem discursos e sim condutas, ações que traduzam os ideais dos discursos. O pensar filosófico mostra-se um importante instrumento para desenvolver a criticidade.

Segundo Rios (2001, 2002), é, então, fundamental e necessário pensar com seriedade a formação dos educadores, utilizando a Filosofia para pensar a prática educativa, sob uma perspectiva ética, problematizando os valores que fundamentam esta prática:

Penso que uma visão clara, abrangente e profunda do papel que desempenha e deve desempenhar na sociedade permite ao educador uma atuação mais competente. Não quero dizer que basta ver claro para agir bem, uma vez que consciência e vontade não são sinônimos, mas que a atitude crítica - filosófica - do educador sobre os meios e os fins de sua atuação o ajudará a caminhar mais seguramente na direção de seus objetivos (p. 10).

A prática, na qual está baseada esta pesquisa, comunga com os axiomas da Tendência Progressista em Educação, acrescentando-lhe, contribuições, valores e preocupações de outros campos, que não o educativo, mas que, com ele, fazem interface: o campo da Psicanálise e da Psicologia Escolar. É esta interface que apresento a seguir.

Fonte texto visual: Dan (A serpente do além), sem data, Mestre Didi.

Técnica mista, 116x84x30 cm. Coleção do artista, Salvador (BA).

CAPÍTULO 1

Psicanálise, Formação de Educadores e Psicologia Escolar: uma aproximação de campos

Que a Psicanálise nos faça compreender enfim, que é no dom da palavra que reside toda a realidade dos seus efeitos; porque é pela via desse dom que toda realidade veio ao homem e é pelo seu acto continuado que a mantém.

Jacques Lacan (1987, p.36).

A Psicanálise

A questão da parceria da Psicanálise com a Educação é, ainda hoje, uma grande polêmica e a conquista de pensar a Psicanálise em extensão como uma positividade é algo muito recente. Alguns autores reconhecem que a Psicanálise tem algo a mais para oferecer à Educação, além de luzes para formar o pensamento do educador.

Kupfer (1989, 2000), por exemplo, defende uma contribuição na concepção do ato educativo: visar o sujeito na criança que aprende. Na concepção da autora, podemos educar, psicanaliticamente orientados. A partir de sua experiência na instituição "Escola Terapêutica Lugar de Vida", cujo objetivo é o de diagnóstico e tratamento de crianças psicóticas, autistas, e/ou com problemas orgânicos associados a falhas na constituição subjetiva, institui um certo tipo de educação terapêutica. Oferece um conjunto de práticas interdisciplinares de tratamento, com ênfase nas práticas educacionais, cujo objetivo é a retomada da estruturação psíquica interrompida pela eclosão da doença. A grande surpresa e também a grande aposta é que a escola consegue recuperar o estatuto de criança perdido numa história de sucessivos encaminhamentos clínicos, que é muito comum nas crianças que recebem na instituição.

De acordo com Kupfer (2000),

Ao lado então do tratamento, surgiu em 1992, a escola no Lugar de Vida, para desenvolver ou ao menos conservar as ilhas de inteligência que as crianças já possuíam. Mas a escola podemos observar, oferece mais do que a chance de aprender. Como alternativa ao Outro desregrado, a escola, entendida como discurso social, oferece à criança uma ordenação, oferece as leis que regem as relações entre os humanos, que regem o simbólico, para delas a criança tomar o que puder. Apostase com isso no poder subjetivante dos diferentes discursos que são postos em circulação, no interior do campo social, com intuito de assegurar, sustentar ou modelar lugares sociais para as crianças, levando em conta que, neste sentido o discurso (ou discursos) em torno do escolar são particularmente poderosos. Uma designação de lugar social é especialmente importante para as crianças incapazes de produzir laço social, como é o caso das crianças psicóticas ou com transtornos graves. Mesmo decadente falida na sua capacidade de sustentar uma tradição de ensino, a escola é uma instituição poderosa quando lhe pedem que assine uma certidão de pertinência: quem está na escola pode receber o carimbo de "criança" (p. 92-93).

A equipe do Lugar de Vida criou um modo específico de ter presente a Psicanálise na escola, desde a escuta dos professores, que recebem as crianças incluídas na escola regular, até os dispositivos da instituição, que são estruturados como um Outro, como uma linguagem que institui um modo de gozo (um modo específico de desfrutar da vida) e que aposta no surgimento do sujeito do inconsciente, na inscrição de uma falta, que movimenta o desejo, para o surgimento do sentido. Analisar as representações construídas por todos que tratam com a criança, bem como os efeitos das intervenções tem sido importante para lidar com as defesas dos profissionais frente à angústia do trabalho e para possibilitar que a instituição além de gerar o instituído, possa ser, também, instituinte. A oferta dos ateliês enfatiza o espaço de trabalho, de brincadeira, numa socialização do discurso, com atividades que contemplam o plano da imaginação, oferecem a linguagem infantil cheia de significados: convites para a inscrição simbólica significante, que barram o Outro invasivo (presença onipotente dos significantes maternos), e o tiram da posição de

objeto para um outro. Abordar a leitura da violência simbólica necessária, exercida por pais e educadores para a estruturação da criança na cultura, (função que a educação de hoje tem tido alguma dificuldade de exercer) é um exercício que se propõe a fazer, nesta investida.

Kupfer, trabalhando com os operadores da Psicanálise, interroga os educadores, que muito preocupados com o aspecto cognitivo e racional de seus alunos, acabam por esquecer de falar ao sujeito suposto no aluno (sujeito que vai escolher e subjetivar as ofertas do educador, colocando os objetos da cultura para trabalhar conforme seu desejo, que busca respostas para os enigmas que a vida lhe apresenta). Para ela, é preciso que o educador se oponha ao mundo de consumo que transforma alunos em objeto e mercadoria, que transmita bem o que conhece, afirmando seu estilo e ajudando o aluno a construir sentidos para o que conhece, aceitando a singularidade que ele porta frente à aprendizagem.

Nesta perspectiva, nada na aprendizagem é predeterminado, pois o conhecimento envolve a subjetividade, cada pessoa vai operar com seu sujeito inconsciente, colocando o conhecimento a favor de seu desejo, dando-lhe desdobramentos inesperados.

A teorização do trabalho do Lugar de Vida tem fortalecido a prática profissional daqueles que acreditam que a Psicanálise é transformada, ao mesmo tempo em que é transformadora de práticas com as quais se põe a dialogar.

A Psicanálise está hoje muito presente, tem falado à Educação, aparece constantemente na mídia e tem sido divulgada em aulas para alunos de outras áreas de interesse. Isto tem disseminado a teoria e gerado muitas demandas aos psicanalistas, que têm tentado responder de maneira ética, às demandas recebidas, o que significa negar ocupar o lugar doutrinário, de saber e verdade absoluta, que desconsidera e aliena o sujeito que a convoca. Há sempre o perigo de transformar uma teoria em mais uma moda a ser seguida como promessa de solução para os males da educação contemporânea, bem como de colocá-la a serviço de manipular, controlar e normatizar as diferenças. Embora a compreensão que a teoria psicanalítica anuncia como possibilidade seja sedutora,

há que se lembrar que é essa mesma teoria que nos surpreende ao dizer que a razão não é um bem supremo que pode controlar e organizar um sujeito. É a Psicanálise que aponta, justamente, a limitação da razão, quando desvela o inconsciente.

Nesse sentido, idealizar a Psicanálise, torná-la utilitária, generalizar suas descobertas, aplicando-as a outros campos, sem cuidado, é transformar a Psicanálise no que ela não é: uma promessa imaginária de resolução e desvendamento de conflitos. Esperar obturar os vazios de sentido com a teoria psicanalítica, só é uma expectativa possível para quem a desconhece. Faz parte do coração da Psicanálise interrogar o lugar de desejo de um sujeito, mostrando a impossibilidade de preencher totalmente aquilo que nos falta. Assim ela anuncia um saber, mas um saber sobre o sujeito do inconsciente.

Falar em sujeito evoca inúmeras interpretações. Como diz Lacan (1978), "É preciso domesticar as orelhas para o termo sujeito" (p. 87). Em Psicanálise, o sujeito é o sujeito do inconsciente, entendido como um efeito de linguagem, construído nas relações amorosas da mãe, enquanto representante do Outro, da cultura, para a criança. É a mãe (ou quem cuida) que humaniza seu bebê e apresenta seu mundo para ele, mediada por seus próprios mecanismos inconscientes, que funcionam como uma trama que acolhe e institui (ou não) um sujeito na criança. O sujeito é, portanto, feito de linguagem, movido pelas faltas que se vão apresentando a ele, enquanto enigma e às quais responde com seus primeiros movimentos subjetivos: fazendo escolhas, trilhando caminhos, que funcionam como inscrições significantes e que movimentam seu desejo.

Subjetividade é o lugar de um sujeito, que submetido às leis da linguagem, é por ela constituído. O sujeito fala e é falado, nesta relação se constitui. Mas, se toda fala é movida por um desejo, o desejo é sempre o desejo de um Outro, ou seja, o desejo é a falta articulada na palavra e a dirigimos ao Outro.

O nascimento do sujeito envolve uma ordem mítica, que me interessa marcar, por articular a subjetividade com o que é histórico, cultural. Mito é

entendido, aqui, como uma maneira de engendrar e transmitir a cultura. No mito, o sujeito revive uma epopéia ancestral, tornado-a única. Lacan (1987) mostra como o mito tem eficácia simbólica, servindo de estrutura para uma constituição subjetiva única. O mito é um complexo, que anuncia lugares, proibições e leis que podem ser preenchidos de diferentes formas, dependendo de cada cultura, de cada família e de cada sujeito, que, frente a tudo isso, faz escolhas. Ele diz: "O tempo do mito é reversível porque está sempre presente, mas cada vivência mítica particular é irreversível no tempo porque individual" (p. 18). Frente à ordem mítica cada sujeito e cada família fará a sua versão.

Há muitas outras maneiras de entender o termo sujeito dentro da Psicanálise, como por exemplo, pensá-lo enquanto efeito de relações tal como são imaginadas, percebidas e representadas. As relações constroem posições, delegam lugares para os sujeitos. A proposição de Guirado (1995, 2000) define o sujeito como "constituído nas e constitutivo das relações" (p. 81), que são sempre institucionais e concretas: a família, a escola, o trabalho. Definido o sujeito, ela define o objeto da psicologia: as relações tal como representadas e imaginadas por aqueles que as constroem.

Este modo de entender o sujeito me interessa por incluir em sua definição a idéia da grupalidade que, embora implícita na definição de Lacan, quando ele atrela o nascimento do sujeito ao desejo do Outro, e à ordem mítica, aparece claramente apontada por Guirado, quando ela fala em instituição. Sim, poderíamos dizer que o sujeito é instituído por seu grupo e ocupa uma posição na estrutura institucional, sendo efeito das relações ali estabelecidas. O sujeito psíquico é, sempre, um sujeito institucional, que fala e é falado através da cadeia de significantes, de uma certa maneira disposta. É por meio do trabalho com o discurso que podemos apresentá-lo, para fazê-lo surgir, desconstruí-lo ou reconstruí-lo.

O educador revela, quando age e quando fala, a representação que tem de si, de criança, de aluno, de escola, de equipe e grupo, de sua função social, mostrando seu desejo frente ao ato de ensinar, contando como significa suas

experiências. Escutar os educadores a partir deste lugar pode ser uma forma de intervenção, que desvele as posições, por eles assumidas, em relação às marcas institucionais e históricas.

Oferecemos a oportunidade de o educador refazer o percurso de suas idéias, de estranhá-las, questioná-las, compará-las dentro de um grupo de trabalho e estudo e, nesse exercício, o inconsciente se mostra.

Penso que o estudo teórico da Psicanálise, ao mesmo tempo em que recalca o sujeito do inconsciente (pois o indivíduo racionaliza a teoria), também o convoca. Tenho constatado que estudá-la não é inócuo, coloca em movimento emoções que, por sua vez, mostram, como a ponta de um iceberg, as representações inconscientes. Isto porque a teoria da Psicanálise fala direto ao sujeito do inconsciente.

Assoum (1997) analisa a problemática do ensino da Psicanálise, mostrando as ambivalências que ele carrega. Por um lado, ensinar Psicanálise implica passar, necessariamente, por temas como Inconsciente, Sexualidade e Édipo, não importa por onde comecemos, sempre atravessaremos tais temas. Estudar esses temas é redescobrir em si, tal presença. No trecho abaixo, Assoum nos mostra como, ao estudar Psicanálise, nos espantamos, achando tudo muito novo, fazendo ligações que pareciam impensadas, desconhecidas, mas, ao mesmo tempo, há uma sensação de reconhecimento, de um *déjà vu*, que aponta um saber de uma outra ordem, que não a ordem da consciência. Vejamos:

A isto se acrescenta uma especificidade profunda deste dispositivo de saber que é a Psicanálise: ela é, com efeito, reflexão sobre o próprio sujeito, *sujeito inconsciente* - tomado, por definição, em um "não-sabido" que se trata de elevar a um certo "saber". Há aí, é verdade, um problema genérico da Psicologia, formulado há muito tempo, mas que a "psicologia das profundezas" atualiza - esta é precisamente uma conquista de seu proceder específico - uma dimensão que, por essência, já está *sempre aí*, mas escapa ao conhecimento: é o que os termos "desejo" e "inconsciente" denotam de imediato. Aquele para quem se dirige uma introdução à Psicanálise como objeto de saber não é ninguém mais que... O próprio sujeito inconsciente.

É a razão profunda pela qual o que a Psicanálise diz não pode "deixar indiferente", como se diz. Trata-se, com efeito, de um *outro saber* que, mirando o sujeito "no coração", o obriga ao mesmo tempo a romper com um certo não-sabido e a autenticar este saber que não fala de nada além que, ... de si mesmo. Aliás, isto é o que faz tanto o "sucesso" da Psicanálise como o que lhe alimenta o equívoco. (...) É preciso ao mesmo tempo introduzir o *novo* - o que está inscrito no iniciado em Psicanálise pela reação apontada por Freud na cura: "Nisto, eu nunca teria pensado!" - e por um sentimento de *déjà vu*: "Eu sempre soube..." Convenhamos que isto coloca quem introduz a um tal saber numa posição contraditória - e a mais fecunda - de introduzir, na ordem do saber, um certo já sabido (*Mas de qual saber?*) pelo sujeito, destinatário da introdução⁶ (p. 12-13).

Como pensar a questão do saber em Psicanálise?

Freud, autodidata, fez a Psicanálise. Ao querer divulgá-la, ensiná-la, fez uma Escola. Mas como ensinar na Escola, um saber que é de outra ordem? Como ensinar, sabendo que o saber inconsciente não pode ser digerido pelo saber instituído? Pois sabemos que uma parte do saber inconsciente só pode ser construído através da clínica e da própria análise. Em Psicanálise, poderíamos falar que há dois tipos de saber em jogo, um saber intelectual e um saber sobre o sujeito do inconsciente.

Quando se trata de transmitir através de uma instituição a teoria da Psicanálise, há uma ambivalência: por um lado, ela se opõe ao saber instituído pela Universidade, pois acredita que esse saber é órgão de reprodução das ilusões sociais, apresentando verdades que tendem à unidade e à totalidade. Por outro, a Psicanálise, em suas características próprias, tem uma vocação para gerar resistência. No plano do saber, a ingestão da teoria não se faz sem um mal-estar, sem um mal-entendido. Mal-estar, porque o estudo atinge, necessariamente, o sujeito do inconsciente. Estudar é um ato intelectual que revela o inconsciente e, com isso, contraria a autoridade suprema da consciência. Mal-entendido, porque cada indivíduo que estuda a Psicanálise vai ressignificá-la com sua visão de mundo, ou seja, vai colocar a teoria a serviço de seu desejo.

⁶ Tradução do francês, feita especialmente para esta Dissertação, por Izabel Galvão.

Apesar das ressalvas, Freud (1919) adere ao ensino da Psicanálise, como se ele pudesse ser um conhecimento transmissível intelectualmente, como se ela pudesse escapar do discurso Universitário.⁷ Freud defende a Psicanálise como contribuição necessária a diversas disciplinas, mostrando sua inter-relação com as Artes, a Mitologia, a Literatura, a Filosofia, a História, Psicologia, Psiquiatria, Medicina. O saber, para ser ensinado, precisa ter um reconhecimento social, que o valorize enquanto tesouro de uma dada cultura.

Nos primórdios do nascimento da Psicanálise, ela não era reconhecida como tendo valor, havia muita resistência em considerá-la essencial na formação médica, como queria Freud. Em sua argumentação, ele nos diz que, ao falarmos sobre a Psicanálise, aprendemos algo a partir dela e, nesse ponto, voltamos à idéia de que ela produz um saber de uma outra ordem, que é um saber sobre o sujeito do inconsciente e, para tal, não necessita da Universidade. Esse saber faz ruptura com o bom senso (as opiniões), supõe um trabalho de desconstrução de preconceitos e prejulgamentos e há uma parte dele que não se pode divulgar, pois é da ordem do secreto, da construção individual. Só pode saber quem se iniciou nele, através da própria análise.

Independente das ambivalências, que não serão resolvidas tão facilmente, importa-me ressaltar dessa discussão que todo saber, quando disseminado, provoca efeitos. Há, porém, diz Freud, uma especificidade dos conteúdos psicanalíticos, pois tais conteúdos nada mais são do que conteúdos que dizem respeito ao inconsciente do indivíduo. Como diz Assoum trata-se de um saber sobre a existência do homem no mundo, sobre seus conflitos e dificuldades em viver, sobre sua saúde e sua doença e isso convoca a subjetividade, o inconsciente.

⁷ Para Lacan (1992), o discurso é uma forma de organização da comunicação que especifica as relações de um agente do discurso, com um outro, produzindo uma verdade, que está latente. O discurso Universitário, muito presente nas instituições de ensino, regula um tipo de vínculo social, no qual o agente é tomado como quem tem um saber dominante e definitivo, relegando ao outro, a posição de objeto. O sujeito produzido nesse discurso não é dividido e a verdade latente é a não produção do significante mestre (S1). Nessa discussão da entrada da Psicanálise como uma matéria universitária, há a mobilização do questionamento da especificidade do saber psicanalítico como podendo ou não evitar a posição de um saber dado como verdade.

Lidar com um ensino que convoca este sujeito, dentro de um dispositivo grupal, exige um manejo por parte de quem coordena o grupo. Tenho encontrado uma orientação para trabalhar com essas construções, dentro dos grupos que coordeno, baseada no conceito trabalhado em Psicanálise, que visa a colocar o sujeito que procura o analista, em análise, que é o conceito de retificação subjetiva.

Retificar uma posição subjetiva é mudar algo de lugar, movimento, também, conhecido em Psicanálise, como implicação. Implicação é poder descobrir a sua parte, a sua responsabilidade na criação e ou manutenção de uma certa construção psíquica, da qual normalmente o indivíduo se queixa. É poder deixar de culpar o outro pelo que lhe falta ou excede, ou por não ter ou não ser o que desejamos, assumindo a incompletude do desejo, sem com isto fazer sintomas, nem perpetuando um estado de insatisfação ou sofrimento. Neste movimento, descobrimos que sempre tomamos posições e que tais escolhas estão a serviço de um desejo inconsciente, que, por sua vez, está vinculado a um certo momento histórico e social, ao qual estamos inseridos e atados. Entrar em contato com essa escolha, desvendar seus sentidos psíquicos e culturais tem provocado movimentos de torção nas posições ocupadas, sendo uma feliz intervenção, bem como condição para iniciar um trabalho de análise.

O conceito da retificação subjetiva aparece como reviravolta dialética na análise que Lacan (1978) faz do tratamento dado por Freud a Dora. "Trata-se de uma escansão das estruturas onde se transmuta para o sujeito a verdade, e que não concernem somente à sua compreensão das coisas, mas à sua própria posição, enquanto sujeito do qual são função seus objetos" (p. 90). No início do tratamento, Dora conta a Freud que seu pai é amante, há anos, da Sra K, deixando, em muitos momentos, o Sr K em companhia de Dora, configurando-a, assim, como objeto de uma odiosa troca. Freud indaga então: "Qual é a tua própria parte na desordem da qual te queixas?" Neste momento, Dora percebe-se como cúmplice do casal de amantes, fazendo uma primeira reviravolta no tratamento. Um segundo desdobramento é quando Freud a

convoca a responder: Que tipo de interesse tem na relação amorosa do pai? Com quem se identifica? Quem é seu objeto de desejo? E aponta a Sra K como objeto de fascínio e apego de Dora, fazendo um último desenvolvimento: Por que tem sido leal a ela, o que quer? Freud para, aí, seus acertados manejos transferenciais, pois não consegue colocar Dora em contato com o enigma que é, para ela, a sua própria feminilidade, que queria, através de Sra K, compreender. Freud provoca a interrupção transferencial e o término do tratamento, pois Dora o abandona, quando ele insiste em apontar o Sr K como objeto de desejo. O Sr K. apenas interessava a Dora por desejar a Sra K, ou seja, por tomar Dora como objeto de desejo. No momento em que Dora escuta do Sr K. que sua esposa para ele nada significava, seu interesse por ele cai por terra, coisa que Freud não percebeu a tempo.

Podemos ver, através deste breve exemplo, como todo tratamento é feito por pequenos desenvolvimentos que retificam a posição do sujeito do inconsciente, produzida após a fala do paciente. Tais torções podem se dar através das intervenções do analista que dirige o tratamento, tendo em seu horizonte o objetivo da implicação. Novos sentidos e interesses, a partir desse ponto, podem aparecer e operam uma mudança na posição no discurso, o que tem conseqüências terapêuticas.

No caso Dora, houve, também, uma reação de Freud à transferência recebida, ou seja, uma contra-transferência. Freud não pôde desvelar a tempo a posição de desejo de Dora por outra figura feminina, impedido por uma moral, o que o impossibilitou de atuar de forma a desencadear um novo desenlace no processo dialético do tratamento.

A relação transferencial é o campo que serve como trama para a constituição da nova história, que é o tratamento, como impulso para a mudança, para o movimento.

De acordo com Lacan (1978):

(...) a transferência não é nada de real no sujeito, senão a aparição, num momento de estagnação da dialética analítica, dos modos permanentes segundo os quais ele constitui seus objetos.

O que é então interpretar a transferência? Nada mais do que preencher por um logro o vazio deste ponto morto. Mas este logro é útil, pois, mesmo sendo enganador, ele reativa o processo. (...) Nós acreditamos, entretanto, que a transferência tem sempre o mesmo sentido de indicar os momentos de errância e também de orientação do analista (...) (p. 98-99).

Transferência, segundo Freud (1912), é a reedição de um modo próprio de se conduzir na vida erótica, ou seja, um modo de organizar suas pulsões, de escolher seus objetos de amor. Esse modo produz uma matriz, algo como um "clichê estereotípico (ou diversos deles), constantemente repetido - constantemente reimpresso -, no decorrer da vida da pessoa" (p. 133). Essa matriz é chamada a comparecer nas experiências recentes, como idéias libidinais antecipadas. "Assim, é perfeitamente normal e inteligível que a catexia libidinal de alguém, que se acha parcialmente insatisfeito, uma catexia que se acha pronta por antecipação, dirija-se também para a figura do médico" (p. 134). Ou seja, o médico será incluído numa das séries psíquicas que o paciente formou. Essa inclusão é fator de enigma para o analista, pois se mostra como forte fator de resistência ao tratamento, provocando interrupção das associações necessárias ao prosseguimento da análise, ao mesmo tempo em que expõe uma matriz psíquica recalçada.

Num texto posterior, Freud (1938) diz: "Outra vantagem ainda da transferência é que, nela, o paciente produz perante nós, com clareza plástica, uma parte importante da história de sua vida (...) Ele a representa diante de nós, por assim dizer, em vez de apenas nos contar" (p. 203).

Transferência é, também, uma aposta de que o saber está alocado em quem endereçamos nossas demandas. No momento em que Dora descobre que Freud não sabe, se equivoca, desfaz sua demanda e interrompe a análise.

A implicação possibilita que o indivíduo enfrente o mal-estar do qual se queixa, numa posição que não a de vítima, buscando os sentidos de seu desejo,

levantando o enigma de sua posição. Entrar nesse movimento só é possível se for estabelecida a transferência com um outro, que deve ser para ele uma autoridade e para quem o indivíduo dirige sua esperança de saber, de cura, de solução para seu mal-estar. Da autoridade, o indivíduo aceita receber o corte, que vai transformar a queixa em enigma, através da retificação subjetiva. Aceita, também, ser dirigido, submetendo-se aos momentos de torção dialética, ocorridos no desenvolvimento da análise. Essa torção inicial é sempre terapêutica, provoca mudanças na posição do sujeito, levando-o a olhar a cena de modo diferente, introduzindo novos sentidos, colocando em movimento sua cadeia significativa, em busca de novas construções.

Numa análise levada até seu final, o sujeito integra sua posição no universal, como diz Lacan (1978): "tecnicamente, pela projeção de seu passado num discurso em devir" (p. 99).

Acredito que a saída da posição passiva de vítima, resgata uma potencialidade, uma possibilidade de atividade, quando é torcida para a posição de sujeito da ação. Ser sujeito e não objeto da ação é implicar-se, responsabilizar-se para mudar. Infante (1999) defende a retificação subjetiva em Pediatria, como um instrumento de ação do médico, que escuta seu paciente e seus pais, provocando as torções necessárias para que a subjetividade da criança se constitua. Segundo Infante,

Se a retificação subjetiva pode ser útil no campo médico em geral, no campo pediátrico ela se torna fundamental. Podemos ver como na constituição da subjetividade da criança, as subjetividades das pessoas implicadas nesse processo têm um efeito estruturante que vai permitir esta constituição ou até mesmo limitá-la (...) É esse potencial terapêutico da retificação subjetiva que visamos, quando a propomos como instrumento no campo médico. Dessa forma ela visaria também, estabelecer os limites da atuação do médico no campo psicológico, pois o médico não teria a função de ir além destes efeitos possíveis. Para além desses efeitos se coloca a perspectiva da própria análise (p. 19).

Como no campo médico, o psicanalista que ensina, escuta e discute com educadores pode chegar até esse efeito terapêutico inicial. Para que isto seria interessante?

Vejam alguns depoimentos de formadores de educadores, que mostram uma preocupação e, ao mesmo tempo, um reconhecimento, a respeito da importância da contribuição da Psicanálise para o resgate da subjetividade do educador.

Uma tendência na formação de educadores

Muitos formadores de educadores têm apontado a tendência de recuperar a subjetividade do educador, como parte importante e impossível de ser dissociada em sua atividade profissional. Canário (1998) entende que os professores aprendem a sua profissão, articulando aspectos pessoais, organizacionais e profissionais. Acredita que, sempre, subsiste uma parte artesanal da formação, que vai lidar com a singularidade, com complexidades e incertezas, que, por sua vez, conta grandemente com a improvisação, com a inventividade de soluções específicas que não podem ser generalizadas. Define essa dimensão com o nome "artística", por valorizar a subjetividade, e entende-a como a ressignificação dos saberes por um sujeito que passou por uma experiência, dentro de um contexto. O sujeito é o principal recurso, pois através da reflexão crítica de sua prática, vai constituindo os passos de sua formação, que é entendida como um processo inacabado de permanente elaboração e reelaboração.

Formar é definido por ele como "Um processo de mudança de representações que o formador pode induzir ou facilitar, confrontando permanentemente os profissionais em formação com visões 'outras' do exercício da profissão" (p. 26). Como ele entende competência como um processo em devir, que seria colocar em ação uma qualificação (esta sim obtida por formações iniciais, tendo nos títulos, sua certificação), acredita que as

competências só podem ser produzidas no contexto de trabalho, pois é algo que emerge do processo de mobilizar e confrontar saberes, numa situação de demanda. Ao valorizar a singularidade dos contextos, a inter-relação dos atores institucionais, Canário acredita na impossibilidade de dissociar o jogo coletivo da ação de cada sujeito, que seria a capacidade que o coletivo tem de fazer surgir as competências individuais. Por isso, acredita que a formação se enriquece, quando é feita através da equipe, que alimenta e é alimentada por experiências singulares, ocorrendo ao mesmo tempo. Formar envolve fazer intervenções no ambiente de trabalho, através de projetos de equipe. A constituição da identidade profissional é construída e reconstruída na formação continuada. Para isso, é preciso encarar o educador como um profissional de relação, que lida em seu cotidiano com muitos conflitos que precisam ser equacionados, o que só pode ser feito através de sua subjetividade, o que convoca seu aspecto singular. Canário diz: "A consequência do facto de o professor ser, em primeiro lugar, uma pessoa é que a natureza da sua actividade se define tanto por aquilo que ele sabe, como por aquilo que ele é" (p. 33). O educador é, também, um artesão, um inventor de práticas singulares para determinados contextos específicos, que precisa saber comunicar-se com os alunos. Mas, para tal, é essencial aprender a escutar. Educar é ajudar o outro a construir sentidos, selecionando, organizando e interpretando as informações. Para essa tarefa se encontra uma nova necessidade: superar a dicotomia entre os aspectos pessoais, profissionais e institucionais.

Perrenoud (1997;1999), por sua vez, desvela a ingenuidade em muitos formadores, que portam um tipo de cegueira: subestimam a complexidade da realidade, negando os aspectos sombrios inerentes ao ato de ensinar. Dentro das dificuldades negadas com um excesso de idealismo, estão: momentos de fracasso do sistema educativo; a impossibilidade de executar um programa inteiro da maneira como foi idealizado no planejamento; o lidar com a diversidade irreduzível dos alunos; a imagem mítica da infância (na qual a criança

é vista sem sombras, sempre curiosa, cooperante, sem resistência, sem disputas de força e sem jogo de poder, sem dificuldades, sempre amável e dócil).

As interações pedagógicas são complexas, porque carregam um conjunto de relações regadas pelo inconsciente das crianças e dos professores. Diz Perrenoud (1997): "É preciso reconhecer-se que a relação também é feita de sedução, manipulação, infantilização, ajustes de contas com o passado de cada um e rejeição da responsabilidade pelo outro" (p. 196). Com isso, defende que o formador deve levar em conta o inconsciente, o não racional. Assim, aceita que nem tudo pode ser controlado no plano das representações, que a prática pedagógica é recheada de movimentos inconscientes que o educador não pode organizar, que é sua função gerir as diferenças e as dificuldades da convivência coletiva, a qual engloba os conflitos entre os educandos, deles com os educadores e desses com os pais.

O perfil para o trabalho educativo está mais para profissionais que sejam inovadores, investigadores, empreendedores, que tenham gosto pela improvisação, pela cooperação, pelo risco e pela comunicação. Precisam saber identificar os conflitos e ser artesãos das soluções. Perrenoud (1997) complementa: "É preciso improvisar, tomar uma decisão sem ter tempo ou meios de a fundamentar de forma racional. Então o professor serve-se de sua personalidade, do seu *habitus*, mais do que do raciocínio ou de modelos" (p. 23). O autor nomeia tal posição como realismo inovador, ou seja, ele atua a partir de um lugar que busca ver a prática educativa como ela é e não como deveria ser. Dentro do que ela é, temos que nos haver com momentos de dúvida, de automatismos pouco reflexivos, com situações de medo e insegurança. A sala de aula é um mundo complexo, onde muitas coisas acontecem simultaneamente e frente às quais temos que tomar micro-decisões, a todo o instante. Numa aula, gerenciamos o tempo, as interrupções externas, a dinâmica do grupo, as interações entre os alunos, deles com o conhecimento, deles com o professor, as dúvidas e as dificuldades, as diferenças de aprendizagem, o movimento de

dispersar, as intervenções individuais necessárias, as grupais, as resistências, entre outros fatores.

Perrenoud (1997) propõe-se a desvendar o lado psicológico do ensinar:

Para além da rotina e da urgência, o professor tem uma terceira razão para não saber ao certo o que está a fazer na sala de aula: é o pressentimento de que uma lucidez total destruiria a sua auto-estima. Nenhum professor gosta de ter consciência dos seus truques para manipular os alunos, dos seus tiques, dos seus deslizos verbais, das suas cóleras, dos seus momentos de sadismo ou de pânico, das suas incoerências, das suas reacções de defesa ou embaraço, de stress ou de dúvida (p. 23).

E, também, a presença da subjetividade no ambiente profissional:

O professor age a partir da sua personalidade, hábitos, caprichos, preferências, culpabilidades, automatismos, angústias, enfim, tudo que determina a intensidade, a tonalidade, a autenticidade e a riqueza das interacções com os alunos (p. 29).

Com isso, convoca-nos a pensar nos componentes afetivos e relacionais no ato de ensinar, o que, por um lado, nos aproxima das motivações inconscientes do educador, mas nos mostra, por outro, a impossibilidade de ter consciência delas o tempo todo, o que nos impossibilitaria de continuar ensinando. O desafio é saber a hora de problematizar as motivações inconscientes do educador, trazendo-as para reflexão e a hora de esperar, apenas escutando-as, para, se necessário, e no momento certo, fazê-las trabalhar. Perrenoud (1997) diz:

Se o professor tem pouco tempo para refletir no próprio momento da acção, pode, em contrapartida, com a cabeça mais desanuviada, relembrar e debruçar-se sobre os acontecimentos do dia. Se o faz, não é essencialmente por uma questão de virtude ou para escrever suas memórias. É porque o fluxo dos acontecimentos vividos, muitas vezes com uma forte implicação afectiva, não pode ser simplesmente esquecido sem antes que se proceda a um trabalho de compreensão e de reinterpretação. Retrospectivamente, o professor tem consciência de ter feito inúmeras escolhas arbitrárias, de ter improvisado reacções que teriam sido diferentes se tivesse tido mais tempo e a mente mais liberta (...).

É possível que esta releitura da experiência conduza, na maior parte das vezes, a uma confirmação da prática. No entanto, poderia ser factor de mudança, de reorganização de esquemas se existisse, sob uma forma ou outra um conflito cognitivo, uma contradição entre as decisões tomadas e uma norma, uma teoria ou uma outra experiência (p. 44).

O autor sugere que o professor reflexivo aceita fazer parte dos problemas que o assaltam, e, para equacionar melhor os conflitos nos quais se vê envolvido, precisa questionar sua maneira de lidar com as pessoas, com seu ensinar, com a aprendizagem dos alunos, com sua equipe e sua instituição, enfim, com todo o ambiente educativo.

Como ele poderá fazer todo esse movimento sem um acompanhamento? E quem será o profissional qualificado para tal?

Perrenoud responde (1999):

Além disso, como cruzamento interdisciplinar, as ciências da educação só se sustentam juntas pela sua referência comum a um campo social, a um sistema e a práticas complexas. Para além da ambição interdisciplinar, o engajamento nas formações profissionais é a forma mais segura de fazer com que, não somente coexistam, mas *trabalhem juntos*, psicólogos, historiadores, sociólogos, antropólogos, psicanalistas da educação, quer seja no campo das didáticas das disciplinas ou das abordagens transversais (p. 17).

Em seu livro de 2002, o autor sugere que a formação do educador se dê, também, em grupo, coordenado por um mediador, cuja função seria a análise das práticas. Tal mediador é descrito por ele como podendo ser o formador, o terapeuta, o supervisor, o conselheiro, o pesquisador, o acompanhador de projetos. Nos grupos, seriam estabelecidas trocas e discussões. Lá, seria o lugar de buscar e construir recursos profissionais, de elaborar a análise dos fazeres, que acabaria por envolver uma parcela de análise institucional e das relações sociais. A interpretação seria tecida por todos, numa construção coletiva. Os benefícios individuais seriam muitos: desde a maior eficácia profissional, até a conquista da coerência entre ideais, fala e atos, o fortalecimento da identidade, do equilíbrio, a possibilidade de transformação e crescimento, de lidar com

limites sem paralisar, entre outros. Mas, em muitos momentos, essa atividade impulsionaria as pessoas a buscarem uma análise pessoal, aprofundando aspectos apenas levantados, apontados.

Fica bastante claro que Perrenoud (2001; 2002) defende as parcerias para a formação do educador, tanto as parcerias de diversas áreas do conhecimento, (dando bastante destaque à Psicanálise), quanto as parcerias de lugares de onde parte essa formação. Reconhece, ainda, que os cursos iniciais, bem como os de especialização, tendo qualidade, contribuem muito para a formação continuada em serviço, feita na instituição onde o educador trabalha. Seu objetivo é mover o professor do *status* de executante para o de profissional reflexivo, para estudar a teoria e a prática, para realizar com autonomia e responsabilidade os atos pedagógicos, desenvolvendo competências para lidar com situações complexas.

Cifali (2001) analisa a complexidade do trabalho do professor por meio do referencial da Psicanálise. Afirma, além disso, que a escola permite o acesso a um saber que é estruturante para o sujeito, pois o introduz numa ordem que é a cultura, a sociedade, a relação humana que referencia a relação do sujeito consigo mesmo e com os outros. Esses fatores estão subordinados ao tempo, que é social, institucional e pessoal. A autora defende que a preocupação com a formação do educador possa contar com o referencial "clínico", que não pertence a uma única disciplina e pode ser considerado uma abordagem, no sentido de inaugurarmos um espaço onde a ética da ação mantenha a singularidade. Ela diz:

É uma abordagem que visa a uma mudança, atém-se à singularidade, não tem medo do risco e da complexidade e co-produz um sentido do que se passa. Ela se caracteriza por: um envolvimento necessário; um trabalho à justa distância; uma inexorável demanda; um encontro intersubjetivo entre seres humanos que não estão na mesma posição; a complexidade da criatura viva e a mistura inevitável do psíquico e do social (p. 104).

Ser clínico é precisamente partir de algo dado, de expectativas, de referências prévias e, mesmo assim, aceitar ser surpreendido pelo outro, inventar na hora, ter intuição, golpe de vista, simpatia: inteligência e sensibilidade do momento, trabalho na relação, envolvimento transferencial de onde um dia, nesse minuto, nesse acompanhamento, poderá emergir uma palavra ou um gesto que terá efeito, podendo ser apreendida pelo outro, porque ele está pronto para ouvi-la; isso ocorre por força de confiança, de perseverança e sem abandonar a crença nas pulsões de vida quando a destrutividade parece impor-se (p. 106).

Ser clínico é suportar a desordem, tendo a esperança e a confiança de que tudo se arranjará no final. E que tudo isso implica em trabalho interior, que lida com a espera, com a aposta. Não nos podemos enganar com respostas rápidas, precisamos aprender a permanecer um pouco no desconhecido, deixando frestas para as circunstâncias responderem, acrescentarem dados, riscos, surpresas.

Parte do que confere uma complexidade ao ato do educador está situada no fato de que nossa relação com o outro é extremamente afetiva e passional, o que nós somos nos ofusca, nos atravessa. Encontrar a boa distância no espaço profissional é uma conquista difícil, pois só nos aproximamos do outro através de uma presença, de uma autenticidade, na qual nossa subjetividade é um dos instrumentos para esse encontro. Encontrar uma distância que permita o encontro é, como diz Cifali (2001): "Um trabalho incessante de lucidez. Nada nos protege de uma derrapagem, por si e pelo outro" (p. 105). Oscilamos entre a proximidade excessiva e a indiferença. "Como não se pode viver todo o tempo tocado, afastamo-nos; introduzindo entre o outro e nós teorias, ferramentas técnicas; protegemo-nos com uma armadura institucional e é aí que nasce nossa indiferença, nosso cinismo" (p. 105).

O encontro com as pessoas, mesmo no ambiente de trabalho nos toca, nos opõe resistência, nos provoca irritação, ódio, excitação, fascínio, rejeição. As pessoas nos convocam a lembrar de nossas fragilidades, nossos limites, nossa ignorância, nossa dependência, nossa violência. Todo profissional convive com a maneira como usa seu poder, como reage ao poder usado de determinada forma

pelo outro, com o desejo de conquistar o outro, o seu espaço, com o medo da perda, da rejeição e nesse jogo, derrapa nos obstáculos de sua subjetividade e do outro. Ocorrem inúmeras identificações que, se forem reconhecidas em nosso ambiente de trabalho no sentido de apontarem nosso envolvimento psíquico, "tornam-nos menos nocivos" (p. 105). Só o diálogo pode nos dar a medida de como foi a experiência subjetiva para cada um dos envolvidos. As nossas emoções funcionam como guia, contam sobre o impacto que sofremos no contato com o outro. Mas elas são apenas sinais, suas motivações encontram-se nas representações que foram mobilizadas através da experiência com o outro. Abordar esses aspectos, abre a possibilidade de compreender sem projetar, procurando a parte que nos cabe e a parte que cabe ao outro. Por isso, a necessidade de aprender a investigar através do olhar reflexivo, que se mantém pensando o campo, quando se tem uma participação nele. Ficamos vigilantes aos sinais durante nossa ação, mas precisamos poder, depois da vivência, pensar sobre ela, fazendo uma reconstrução através dos êxitos e dos fracassos, atentos aos efeitos produzidos em si e nos outros.

Para Cifali, entrar em contato com a singularidade é uma questão ética: ninguém deveria eximir-se desse aspecto do trabalho, mas não podemos também, impor, apenas convidar, colocar em contato, questionar, abrindo a liberdade para a escolha do sujeito. Nenhuma área do conhecimento é única portadora de saber para ajudar a compreender a complexidade do ofício de educador. O saber mobilizado pode abrir portas, pode fechar portas e pode, também, nada resolver. Cabe ao formador acompanhar as contribuições que oferece com sua especialidade, assumindo a responsabilidade de sua oferta, sabendo escutar os efeitos, para reconduzir sua prática.

A escrita de um relato reflexivo, considerada como instrumento valioso e imprescindível na formação do educador, escrita de forma que inclua a subjetividade, segundo Cifali (2001) possibilita:

O que era informe, adquiriu forma, o que não tinha ordem temporal estruturou-se entre um antes e um depois. Surgiram associações, detalhes esquecidos foram recuperados, ligações foram estabelecidas. Os episódios descontínuos integram-se em um quadro. O que parecia não ter começo nem um fim delimita-se. O que era detalhe ganha sua importância, uma associação encadeia uma lembrança, o sentido emerge da matéria bruta de uma experiência. A consequência é um distanciamento, uma desdramatização, um deslocamento de si diante do ocorrido. Uma seleção foi operada; trata-se apenas de uma versão da história, mas que dá uma primeira inteligibilidade. (...) O benefício é de ordem cognitiva, de uma inteligibilidade reflexiva que tem como um benefício adicional favorecer uma auto-estima, sem a qual não há estima do outro (p. 116).

Baillauquès (2001) tem investido no trabalho com as representações, mas aquelas que influenciam diretamente a construção da identidade profissional, embora sempre haja uma ligação possível entre as representações que temos da profissão e de nós mesmos a exercendo, com as escolhas pulsionais, sofrendo projeções e introjeções dos modelos de autoridade vividos por cada um. Na situação profissional, há um reinvestimento libidinal em pessoas e situações. Há pessoas que foram marcantes como professores e funcionam como verdadeiros modelos, que influenciam de maneira positiva ou negativa as competências do educador. Tais modelos precisam ser buscados, pensados, para não serem apenas repetidos.

Suas pesquisas mostram que os educadores precisam trabalhar suas idealizações, pois o choque com a realidade mostra a defasagem entre o idealizado e o vivido. A autora diz: "Ideais relativos ao ofício e a si mesmo, exercendo o ofício, mobilizam a pessoa e a fazem progredir, ou a freiam quando estão embebidas de imagens idealizadas poderosamente atraentes, mas inadaptadas" (p. 42).

Também Schön (2000) trabalha com a formação profissional e propõe uma nova epistemologia da prática, para lidar com a questão do conhecimento como competência e talento, para administrar situações de incerteza, singularidade e conflito, constituindo uma reflexão-na-ação, e um conhecimento-na-ação, que pensa o que faz, enquanto faz, tendo uma função crítica. A ação do

educador se dá em zona de indeterminação, o que lhe demanda um talento artístico para lidar com ela, mas que, no entanto, não faz parte das preocupações das instituições que o formam. Estas têm um currículo formal, separam pesquisa da prática e não valorizam as questões da criação. O talento artístico é uma forma de inteligência e de saber, que sistematiza problemas, implementa-os, e improvisa soluções e estratégias, que o educador mesmo produz através do saber técnico que possui, tomando decisões e fazendo escolhas. O autor nomeia essa visão da profissionalização como *construcionista* da realidade com a qual lida, pois o aprendiz constrói as situações da prática.

Defende, ainda, um ensino prático-reflexivo, baseado no aprender fazendo, no diálogo de reflexão, na ação recíproca entre instrutor e estudante. "Aprender uma prática é ser iniciado nas tradições de uma comunidade de profissionais que exercem aquela prática e no mundo prático que eles habitam" (p. 39). Cada estudante vai reinventar a profissão, fazendo o seu percurso, com sua singularidade.

Seu interesse se traduz em procurar que tipo de formação seria necessária, para desenvolver essa epistemologia, que vai buscar junto a situações didáticas divergentes, modelos e contextos, que enfatizem um fazer reflexivo e criador, tomando como inspiração os ateliês de artistas e de arquitetos, os conservatórios, as escolas de dança e de treinamento de atletas, entre outros. O autor acredita que, para aprender uma prática, é preciso que ela tenha um caráter que ele chama de *design*, que envolve um movimento de projetar, de construir projetos de trabalho. Esta dinâmica usada por alguém que aprende seu ofício é caracterizada por valorizar e propiciar "liberdade para aprender através do fazer, em um ambiente de risco relativamente baixo, com acesso a instrutores que iniciem os estudantes nas 'tradições da vocação' e os ajudem, através da 'fala correta', a ver por si próprios e à sua maneira o que eles precisam ver" (p. 24). A forma de *design* é entendida como uma construção que lida com representações, envolve complexidade e síntese, utiliza como instrumento a análise e a crítica. Durante o processo, os aprendizes lidam com

variáveis e limites que são descobertos no decorrer do trabalho, discutindo os valores, escolhas e possibilidades. O "*designer*" é "alguém que converte situações indeterminadas em determinadas" (p. 44).

O autor divide os modelos de instrução em três tipos: o *siga-me*, no qual o estudante pode tentar entrar na maneira de ver e fazer do instrutor, tendo a imitação, a demonstração e o experimento como modelos. A *experimentação conjunta*, na qual os instrutores ajudam os alunos a delimitar uma questão, fazendo escolhas do que querem trabalhar, ajudando-os a desenvolver a questão, na busca das soluções. A *sala de espelhos*, que oferece ao aluno a possibilidade de reflexão sobre suas concepções do problema, que envolve um problematizar a si, ao outro e ao instrutor. Sua proposta final é a problematização de um currículo que reconstrua o *design* da educação para a profissão, envolvendo uma análise das instituições envolvidas.

A mim, interessa, especialmente, a parte em que ele vai até o contexto de supervisão psicanalítica, buscar o tipo de aprendizagem prática que se constitui ali, para servir de modelo ao pensar uma política de formação para educadores, em geral. Ele considera a Psicanálise como estando dentro da tendência *construcionista*, pois em sua prática "os analistas são ouvintes ativos que constroem os significados do material de seus pacientes e, tentam construir um relacionamento especial que conduza aos distintos usos psicanalíticos da transferência" (p. 27). Diz, também, Schön (2000):

A vantagem do ponto de vista construcionista é que ele é adequado à nossa experiência de desenvolvimento mútuo, pois ajudamos a entender o fato de que, muitas vezes, quanto mais trabalhamos na tentativa de entender uns aos outros, mais profundamente experimentamos as diferenças entre nossas maneiras de ver as coisas. E a imagem da entrada no universo do outro, através da reflexão sobre a concepção, sugere a experiência (muito menos freqüente) de passar do desentendimento ao entendimento mútuo (p. 172).

Considera, também, a investigação psicanalítica como tendo o caráter de *design*, pois começa com uma teoria geral que não é aplicada de forma mecânica.

Os analistas investigam o caso a partir de uma concepção prévia baseada na teoria, como por exemplo, a questão transferencial. Partem sabendo que ela irá se constituir, mas cada uma será construída de uma maneira, agregando temas específicos, bem como mecanismos inconscientes variados, dependendo da dinâmica dos conflitos internos, singulares a cada paciente. Há uma forma de ouvir o material do paciente que é única e propicia compreensões que são sempre testadas através das interpretações e intervenções do analista. Isso é experimentar versões, aprender e reconstruir a teoria psicanalítica a cada caso, partindo de situações indeterminadas, constituindo experimentações, parecidas com as do artista, com o construtor de coisas, tendo uma vivência essencialmente estética, criativa. Aprender essa prática passa por ter a experiência de ser analisando, de estudá-la e de ter uma supervisão, que, no entender de Schön, é a maneira que mais se aproxima de seu modelo de conhecer-na-ação e reflexão-na-ação. Os estudantes têm que aprender a Psicanálise por conta própria, encarando sentimentos de "incerteza, confusão e mistério" (p. 184). Há muitos impasses, vulnerabilidade e ansiedade envolvidas. A todo momento, suas concepções da função do analista são checadas, bem como aquelas sobre a problemática dos pacientes que começam a atender. Precisamente nesse ponto, Schön mostra como o modelo de instrução em Psicanálise é a *sala de espelhos*, pois, na supervisão, os estudantes verão como suas atitudes como analistas com seus pacientes retornam, bem como as atitudes de seus pacientes são retomadas por eles, na relação com seu supervisor. Na sala de espelhos podemos, ainda, rastrear as identificações e repetições inconscientes, o que nos leva a refletir sobre as concepções do problema que está em jogo, lidando com os sentimentos e as representações, na busca de significados que façam diferença, impulsionando o processo para uma nova situação. No início, o professor ou o supervisor está num estado de conflitos de concepções em relação ao aluno, a linguagem do primeiro não é familiar ao estudante, que, ao não conhecer aquele universo, precisará conhecê-lo, para o conflito poder virar diálogo e reflexão sobre as concepções.

O autor nos ajuda a resgatar da experiência psicanalítica a escuta, a singularidade da experiência e a problematização das relações e concepções, a reconstrução de princípios gerais para situações específicas, como elementos fundamentais para a profissionalização do educador. Durante o percurso de se tornar um profissional, o educador deve problematizar as teorias tácitas, pensar de maneira crítica a respeito das disciplinas e de seus métodos de investigação, explorar sua implicação nessa aprendizagem, mantendo um fazer reflexivo, que pense produtivamente as situações, as ações e colocando em análise as motivações e as concepções que as dirigem.

Como poderíamos articular, nesse movimento de resgate da subjetividade do educador, presente nas teorias dos formadores de educadores, as preocupações da Psicologia Escolar?

A Psicologia Escolar

Foucault (2000) anuncia os perigos dos discursos que, apesar de terem uma existência transitória e uma duração que não nos pertence, nos dominam e, nos obrigam a uma servidão. Não podemos nos encontrar do outro lado do discurso, nada nos isenta dos seus procedimentos de exclusão e de interdição. Somos controlados e controlamos o mundo através dos discursos. Num determinado momento histórico, coisas podem ser ditas e repetidas, outras não, alguns objetos são tabus, algumas circunstâncias são ritualizadas, algumas pessoas ganham o privilégio e a exclusividade da fala. Para Foucault, todo discurso mostra ligação com o desejo e com o poder, com a sexualidade e a política. O discurso não apenas denuncia a luta, "mas é aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar" (p. 10). Quais discursos estariam sendo produzidos?

Os trabalhos de Maria Helena Souza Patto (1984; 1997; 2000) indicam-nos caminhos férteis para compreender os sentidos dos discursos que circulam nas instituições escolares acerca dos fracassos, em nosso momento histórico.

Patto (2000) acredita que os discursos contêm falhas, lacunas, silêncios. Em suas análises dos mais diversos discursos, ela vai desconstruindo a lógica que parece sustentá-los, ao anunciar seus propósitos. Alguns discursos analisados, com rigor, dizem respeito às explicações oficiais para o fracasso escolar de algumas crianças. Ela critica, com veemência, objetivos da escola, que camuflam em seus discursos intenções silenciosas: parecem defender a democratização do ensino, mas disseminam, em suas práticas, a exclusão social. Falam em integração cultural e social, mas não defendem a integração econômica, que daria condições materiais a tal projeto. Ao comentar a exclusão, acham motivos que evitam críticas, pois os donos e representantes do poder têm "as melhores intenções". O silêncio praticado é a falta de menção à exploração econômica, à desigualdade social de oportunidades, à dominação cultural, à corrupção e à malversação das verbas públicas e ao descaso do Estado pela educação popular.

Em seu rigoroso estudo de pesquisa dos discursos escolares sobre o fracasso escolar das camadas mais pobres da população, ao longo da história do Brasil, Patto (1997) explicita a sequência de idéias construídas:

Na virada do século, explicações de cunho racista e médico; a partir dos anos trinta, até meados dos anos setenta, as explicações de natureza biopsicológica: problemas físicos e sensoriais, intelectuais e neurológicos, emocionais e de ajustamento. Dos primeiros anos da década de setenta, até recentemente (mas ainda predominantemente nos meios escolares), a chamada teoria da carência cultural, nos termos em que foi gerada nos E.U. A, nos anos sessenta, no calor dos movimentos reivindicatórios de negros e latino-americanos e como resposta oficial à questão: por que essas pessoas não alcançam os melhores lugares na sociedade norte-americana? Centenas de pesquisas que absorveram o maior investimento de verbas públicas para fins não bélicos naquele país responderam: porque não alcançam o mesmo nível de escolaridade dos brancos. E por que isso acontece? Porque negros e minorias latinas são portadores de deficiências físicas e psíquicas contraídas em seus ambientes de origem, principalmente em suas famílias tidas como insuficientes nas práticas de criação dos filhos. Pouco depois a teoria da carência tornou-se, pela influência de antropólogos funcionalistas, teoria da diferença cultural, segundo a qual essas pessoas fariam parte de uma subcultura muito diferente da cultura de "classe média" (sic), na qual estariam baseados os programas escolares.

Em outras palavras, as crianças das chamadas minorias raciais, não se saíam bem na escola porque seu ambiente familiar e vicinal impediria ou dificultaria o desenvolvimento de habilidades e capacidades necessárias a um bom desempenho escolar (p. 282).

Assim, nascem conceitos como o da superioridade dos brancos, da visão do negro como impulsivo, agressivo, sendo, portanto, melhor para os serviços braçais, as visões de que só os mais aptos vencem etc.

A Psicologia Diferencial, que, a partir do final do século dezenove, desenvolve testes para medir inteligência e personalidade, divide o mundo entre capazes e incapazes, ajustados e desajustados. É a instauração do "racismo científico", dotado de toda a credibilidade e que, ainda hoje, se vê nos discursos escolares. Muitos professores falam de seus alunos baseados nestas teorias, inculcando em muitos pais estereótipos com os quais acabam por se conformar. Como poderia a Psicologia Escolar contribuir para a desconstrução desses discursos?

Na década de setenta, a Psicologia foi especialmente convocada a falar e a fundamentar a "teoria da carência cultural". Seu mais "nobre" papel era medir, classificar e descrever um padrão esperado de comportamento e desenvolvimento. Tal teoria nasce da reverberação de uma política dos E.U.A., nos anos sessenta, que, para responderem a reivindicações das populações de negros e latinos, fazem pesquisas para explicar porque, apesar de terem as "mesmas oportunidades", tais segmentos não conseguiam as mesmas posições sociais dos brancos. A teoria racista, que amparava as pesquisas, enumerava as diferenças culturais e as responsabilizava pelos fracassos escolares. Foram detectadas faltas: desnutrição, pobreza de experiências sensoriais, falta de motivação e afeto no lar, ambiente pobre em estimulação, ambiente deficiente no desenvolvimento de comportamentos adequados para a educação formal, ambiente familiar pobre, falta de cultura geral, inadequação dos pais, linguagem deficiente para o desenvolvimento do pensamento, baixo autoconceito. Isso produziria o desinteresse, a lentidão, a dificuldade de abstração, o desajuste

frente às regras, a reprovação e a evasão, o baixo rendimento. Cria-se uma patologia generalizada: a dos pobres.

A metodologia de algumas pesquisas, que tentam explicar as diferenças sociais e escolares, também é problematizada por Patto (1997), pois consistem na aplicação de testes de nível mental, que são raramente questionados em seus formatos, conteúdos e na sua forma de aplicação, já que inibem os resultados. Tais testes reproduzem valores que as camadas mais pobres não reconhecem e, por isso, não teriam como tirar as melhores notas. Por exemplo, na escala WISC, uma questão, segundo a qual as crianças têm que responder qual a vantagem do uso de cheques para pagamento de contas. Deve questionar, também, o valor de um teste de inteligência artificial, fora do contexto escolar, fora do contexto de vida da criança, onde encontraríamos, com mais certeza, suas competências. A situação de laboratório, caracterizada por uma relação de verificação e experiência proposta e de certa forma controlada pelo pesquisador, pode contar algumas coisas sobre o ser humano observado, mas oferece limitações, pois como todo ser humano vive rodeado por grupos, sua complexidade é grande e ultrapassa, em muitos aspectos, o que pode ser visto e constatado no laboratório. O perigo está em produzir saberes falsos sobre o sujeito, referendado, no entanto, num ideal de neutralidade científico, tendo seus procedimentos baseados na análise de uma situação de estímulo e resposta, seguindo a tradição de Skinner.

O modelo de desenvolvimento progressivo humano, que é o de adaptação cognitiva, advindo das pesquisas de Piaget, foi criado em laboratório, através de relações individualizadas entre pesquisador e pesquisado. Tal modelo foi recebido como o verdadeiro referencial pedagógico para as salas de aula, pois, em cada momento histórico, há uma tendência, uma eleição de um modelo considerado o ideal. Carvalho (2001) diz que o construtivismo é uma pedagogia esquecida da escola e faz uma discussão crítica do referencial piagetiano que, preocupado apenas com uma parte da criança, o seu desenvolvimento cognitivo, não tem condição de ser referência única para os projetos educacionais das

instituições. Em sua argumentação, mostra como uma transposição acrítica de conceitos da Psicologia Cognitiva ao campo da Educação tem consequências nefastas: gera uma perspectiva psicologizante da escola, centrada na criança; ignora o professor que em sala não lida com cada criança individualmente, mas com um grupo; não valoriza as escolhas curriculares, o contexto social e institucional da escola. A criança, numa sala de aula, está rodeada de relações complexas. Não podemos olhar para ela como se fosse apenas um ser epistêmico, se não corremos o risco de educá-la para que ela chegue ao topo do desenvolvimento e não para que seja inserida em uma cultura, aprendendo e pensando seus valores, sendo responsável pelo mundo. Diz Carvalho (2001):

Nesses discursos pedagógicos, o construtivismo tem nutrido a pretensão de oferecer à ação educativa presumidas 'bases científicas', alegadamente capazes de promover renovações significativas nas práticas e concepções docentes. No entanto, com sua perspectiva psicologizante, a qual ignora o contexto e os problemas característicos das instituições escolares, o construtivismo educacional acabou por resultar em uma pedagogia pretensamente centrada na criança e em seu desenvolvimento, mas esquecida do professor, do aluno... E da própria escola (p. 12).

A educação é assaltada por modismos, absorve discursos e os mitifica como verdadeiras soluções para os problemas em sala de aula. Mas os desempenhos dos alunos dependem do conteúdo escolar escolhido, do grupo em que estão inseridos, do mesmo modo que a aprendizagem depende das escolhas do professor, do seu estilo de ensinar, da classe de alunos que tem em mãos e do grupo institucional, entre outros fatores. Acatar as descobertas das pesquisas, sem pensar no contexto educacional, é um grave problema que assola a educação ansiosa pelo novo, esperado sempre como solução. Esse modo de absorver as pesquisas piagetianas ocorrido no Brasil contribuiu para o avivamento da ideologia liberal, que garante que todos são iguais. O que os diferenciaria seria o seu percurso individual, o seu desenvolvimento. Essa afirmação naturaliza interesses de uma classe social como verdades, movimento, aliás, típico das formações ideológicas.

Ideologia, como entendida por Chauí (1999, 2000), consiste em tomar certas idéias como verdadeiras explicações da realidade, independentemente da realidade histórica, que é o que de fato, as torna compreensíveis. O que conhecemos como verdade histórica é na verdade a história narrada por um ponto de vista: o do vencedor. Ele é transformado em único sujeito da história, única memória a ser relatada. O real é o processo incessante de constituição das significações estabelecidas pelos homens no seu relacionamento entre si e com a natureza. A origem das significações é histórica, ou seja, é o modo como homens determinados, em condições determinadas, criam meios e formas para sua existência cultural, econômica, política e social. Tais formas são fixadas em instituições e em idéias que buscam explicar as relações estabelecidas, mas, ao fazê-lo, escondem o modo real como as relações foram produzidas. A este movimento Chauí chama de ideologia. Não são idéias falsas, mas uma certa maneira de produzi-las, fazendo com que a versão da classe mais poderosa se torne a versão verdadeira, hegemônica. Tais idéias são disseminadas pelos poderosos e apoiadas pela classe média que, ao interiorizar tais conceitos, não percebe que está sendo movida por eles, já que pode no discurso, colocar-se a favor da classe social desfavorecida. Mas, em situações de conflito, se move para a classe dominante, defendendo seus interesses. A classe popular é levada a acreditar que não tem competência para pensar e fazer política e deve confiar nos intelectuais. A ideologia funciona a favor das idéias dominantes, que são, historicamente, alternadas. Segundo Chauí (2000),

A classe ascendente não pode aparecer como uma classe particular contra outra classe particular, mas precisa aparecer como representante de toda a sociedade, dos interesses de todos contra os interesses da classe particular dominante. E consegue aparecer assim universalizada graças às idéias que defende como universais (p. 100).

Ideologia pode ser entendida como uma das conseqüências da divisão social do trabalho, na qual o trabalho manual é desvalorizado e o espiritual/intelectual valorizado. A classe mais abastada se apropria deste

saber, que usufrui, através das instituições familiares, escolares, jurídicas, culturais. E reina, dominando sobre a classe que não o possui. Marx, segundo Chauí (1999), ao estudar as sociedades, verificou que todas passam pela criação de certas instituições, que determinam divisões do trabalho. A família é a primeira a gerar uma certa organização do trabalho e dos papéis sociais. O produto excedente do trabalho começa por ser trocado, gerando o comércio e com ele a crescente aquisição de objetos por parte dos grupos familiares. Assim também, a propriedade é conquistada e o espaço geográfico vai sendo repartido, o que organiza uma nova divisão social, que, por sua vez, reorganiza o trabalho. Os valores são regentes das relações que vão sendo constituídas entre os homens, assim um certo tipo de trabalho é valorizado e outro, desvalorizado. As relações de força e de poder criam relações de subordinação, como a servidão e a escravidão e vão determinando os lugares. A guerra, espaço de disputa entre grupos, como os mitos, a religião e as regras têm compromisso com a ideologia criada, grande sustentáculo das verdades. A ideologia dissemina uma abstração, uma aparência, uma conclusão a partir da experiência imediata e esconde sua representação como histórica, como tendo sido desenvolvida para garantir certos interesses.

O conjunto das idéias tem uma lógica, é prescritivo, pois indica o que pensar, o como pensar, o que valorizar e o que discriminar. Esta lógica normatiza e regula, explicando as diferenças entre as pessoas de variadas formas, para esconder que tais diferenças são na realidade advindas da divisão de classes. Sua finalidade é que todos continuem vivendo como estão, aceitando as condições em que vivem. As pessoas não podem, portanto, pensar tal divisão social, o que destruiria sua argumentação: estes são os silêncios da ideologia. Silêncios que silenciam os envolvidos, seja pelo medo, seja pela alienação que provocam.

A alienação é um efeito da ideologia, pois apesar de ser uma criação do sujeito, que dela participa de alguma forma, ele não reconhece sua participação naquela construção. Isto nos interessa muito, pois um dos objetivos da Psicologia

Escolar, que defendo, é a discussão da desimplicação daqueles que se queixam, afirmando isenção nos problemas que os assaltam.

O liberalismo, por exemplo, (ideário ainda fortemente presente na sociedade brasileira), defendia que só o trabalho deveria ser o responsável pela conquista da propriedade privada e, portanto, das diferenças das riquezas. Essa luta que derrubou as Monarquias, nas quais os direitos dos Reis eram divinos, dá ao Estado liberal o dever de defender a propriedade como um direito natural e, por isto, o Estado não deve interferir na vida econômica, devendo apenas legislar e arbitrar os conflitos. O liberalismo, nascido na Europa a partir de 1688, consolida-se com Revolução Francesa em 1789, e nos Estados Unidos, em 1776, com a luta pela Independência. O liberalismo, que, inicialmente, defendia a igualdade, acabou gerando uma política que trocou o poder de mãos e mudou os excluídos de lugar. A burguesia e os proprietários de terra passam a ser da classe dominante, naturalizando seu discurso e seus valores, sem conseguir, no entanto, ser coerente com seu ideário inicial de igualdade. Isto fica evidente, quando cruzamos as datas do nascimento do ideário liberal e as situações atuais das mulheres, negros e índios, por exemplo. As mulheres inglesas e francesas só votaram em 1946, os negros sul africanos só votaram em 1994 e os índios só muito recentemente têm seus direitos conquistados ou, em alguns casos, reconhecidos, mas não respeitados ainda, como os índios na América Latina.

Esta situação aparece refletida na escola em muitos sentidos, desde a polêmica do que gera os problemas de aprendizagem, até as recentes discussões sobre como distribuir as vagas entre brancos, mulatos e negros nas universidades públicas, só para termos alguns exemplos. Nesses casos, permeia a discussão, o questionamento sobre se as diferenças de resultados são históricas ou individuais, de mérito, de personalidade, esta última bem de acordo com a ideologia liberal.

A recuperação do valor social de determinadas classes mais pobres é muito lenta, pois concorre com os interesses dos dominantes. As mulheres, os descendentes dos negros e dos índios formam boa parte da população brasileira

e são, ainda, desvalorizados, vistos como carentes e vítimas de políticas de compensação. Tais políticas engessam mitos como o que acredita na igualdade de oportunidades numa sociedade de classes, como se o Estado pudesse atender a todos os interesses e por igual. Muitas pesquisas representam o setor dominante, pois não valorizam as características desse segmento social, tomam como norma as características burguesas e comparam as situações, deixando esta fatia sempre como o lado fraco da balança, ou do lado negativo da fração. Todos são iguais, mas a carência das classes despossuídas, as empurra para o fracasso, assim como empurravam os não burgueses, que não trabalhavam, como conta Chauí (1999), "por serem perdulários, por gastar seus salários em vez de acumulá-los, ou por não trabalharem o suficiente para conseguir uma propriedade" (p. 402). O Estado aceita esta situação e a reproduz, ao investir e veicular tais programas em nível nacional.

Desta forma, a causa do fracasso escolar, detectada pelas pesquisas psicológicas, passa a ser a carência cultural ou carência do esforço e não a diferença econômica, a má qualidade da escola e de seus profissionais e das políticas educacionais.

Muitos psicólogos, considerados "cientistas", "neutros", são porta-vozes de uma visão de mundo da classe hegemônica e olham os outros a partir deste belvedere. Apontar o lugar de onde falam os especialistas torna-se ferramenta básica na tentativa da desconstrução dos discursos, no apontamento de sua ideologia e das lacunas de suas idéias. Propor ações, que tratem o sujeito como ser histórico, grupal, responsável por sua realidade e, capaz de romper com sua alienação histórica, tem sido um fio condutor para profissionais críticos em Psicologia Escolar.

Nem todas as idéias são ideologia, pois muitas idéias querem pensar a história de sua produção e, por isto, são capazes de ultrapassar o tempo em que foram pensadas, não se alienando na aparência natural do cotidiano, quando se propõe a reflexão. O que poderíamos fazer, como psicólogos, para trabalhar, militando neste caminho?

Dos anos 1980 em diante, a partir dos trabalhos de psicólogas escolares como Maria Helena Souza Patto e seu grupo, nasce um novo caminho que é a tentativa de trazer consciência crítica à população mais pobre e aos envolvidos no ato educativo de uma instituição, seja ela pública ou particular. E, também, no intuito de repensar a formação dos psicólogos, em geral, e criar a especificidade de trabalho para o psicólogo escolar, que se desvencilhe do modelo clínico e dos testes. Tais experiências, porém, ainda têm muito campo de trabalho, pois o fracasso escolar é um fato e cresce apesar dos esforços. Dentro do ideário dos educadores e, infelizmente, de muitos psicólogos, as razões do fracasso continuam sendo atribuídas às dificuldades dos alunos e suas famílias.

As famílias continuam sendo culpadas por suas inadequações culturais e acabam se identificando, de uma forma ou de outra, com esta situação de bodes expiatórios das culpas. Como culpadas, reproduzem os discursos e paralisam, ficando no círculo eterno que se alimenta das repetições sem reviravolta, sem elaboração.

Muitos educadores, envolvidos por este ideário, acabam por colaborar com essa prática reprodutora, usando o nome da ciência para centralizar a responsabilidade nas famílias, pois a ciência goza, em nossa cultura, de uma força de verdade incontestável. Pouco críticos com relação ao momento histórico, pouco reflexivos acerca das causas dos fracassos escolares, acabam ditando regras e idéias a serem seguidas, idealizadas como redentoras das situações problemáticas. Por isso, hoje em dia, encontramos educadores ensinando aos pais a sua função educativa junto aos filhos, ajudados de manuais do desenvolvimento infantil, como se educar fosse seguir passos idealizados pela ciência o que acaba por levar a fazer esta orientação de forma muito precária.

Muitos psicólogos, identificados com a tendência crítica em Psicologia Escolar, têm se preocupado, também, em trabalhar a ideologia reinante nas escolas, atuando na alienação que provocam, mas, ao mesmo tempo, levando através dessa contribuição, a especificidade do trabalho do psicólogo: a restituição do espaço da singularidade nas escolas.

Segundo Souza, Rocha e Tanamachi (2000), a ação de uma Psicologia Escolar crítica está comprometida com a "difícil tarefa de preparar jovens que deverão contribuir para a transformação de uma realidade marcada pela injustiça social" (p. 7). As autoras afirmam que têm como desafio a problematização coletiva do processo educacional, que deveria ser um local de produção de subjetividade e de cidadania. Diversos autores partem desse pressuposto, trilhando caminhos singulares na forma de atuar enquanto psicólogos escolares, tendo em comum, porém, a preocupação de articular singularidade e contexto social/institucional/histórico em suas análises e intervenções sobre o processo educativo.

Souza (2000) analisou o entendimento da queixa escolar por parte dos psicólogos e constatou que a subjetividade dos psicólogos estava presente e se mostrava através das suas concepções sobre a criança de classe popular e suas famílias. A concepção burguesa de um tipo ideal de família aparecia no imaginário e era tomada como modelo padrão, frente ao qual, os demais modelos só poderiam ser considerados desviantes. As crianças só poderiam receber, nesse sentido, um tratamento clínico do tipo adaptativo ao padrão idealizado. Ela diz que os prontuários das crianças nos falam sobre as "dificuldades dos professores em uma escola onde a precariedade e a improvisação acabam transformando o processo educacional em uma relação estereotipada e produtora de uma série de previsões negativas e patologias a respeito das crianças" (p. 136). Sua proposta é a problematização da formação do psicólogo, que possa superar as distâncias, possibilitando articulações entre as áreas clínica, social, institucional e escolar, favorecendo uma prática pautada na luta contra a exclusão, a estigmatização e a desigualdade social.

Machado (2000) revela que os mitos sobre as crianças, produzidos nos psicodiagnósticos avaliativos, são produções históricas, ou seja, respondem a um interesse. Ela se propôs a acompanhar as crianças consideradas "problema" por seus professores, em grupos de trabalho dentro da escola, para descobrir o que não ia bem na escolaridade das crianças e o que poderiam fazer para melhorar.

Durante o trabalho, ficou claro que todas eram capazes de aprender e de interagir e que, para isso ocorrer em sala de aula, com as professoras, algo da prática delas precisaria ser repensado. O segundo passo foi conversar com os pais e os professores, bem como com toda a sala, para desconstruir os preconceitos e expectativas. Foi necessário, também, fazer uma devolução individual às crianças, para que avaliassem o processo e pudessem registrar as descobertas, deixando um documento que ajudasse a escola a pensar suas práticas e a criar outras mais interessantes, que pudessem ajudar as crianças em sua escolaridade. Machado conclui com isso que "a queixa escolar é constituída em uma história coletiva (...) Nosso objeto, portanto, passa a ser os fenômenos em intervenção" (p. 163). Machado quer movimentar as histórias escolares paralisadas, abrindo espaço para novas constatações e construções, ampliando o questionamento e o diálogo entre professores, crianças e famílias. Com essa ação, acredita influenciar o fenômeno que cristaliza a criança num papel grupal, mudando a história da produção da queixa.

Meira (2000) define como objeto da Psicologia Escolar o "encontro entre o sujeito humano e a Educação" (p. 58). Este encontro coloca o psicólogo em situações de analisar as dificuldades e de buscar sentidos para elas, juntamente com os envolvidos, fazendo uma mediação entre subjetividades, para conduzir a uma transformação criativa das relações sociais produtoras das dificuldades. Acredita que esse caminho só é possível ao psicólogo que estiver apropriado de uma fundamentação teórica, que lhe possa dar subsídios para olhar criticamente a realidade e a sua inserção nela, orientando, assim, mais apropriadamente as suas ações. Como psicólogo escolar escolheu a Escola (e não o escolar, ou seja, a criança) como objeto de investigação, análise e ação. Por isso, precisa ter clareza sobre a serviço de qual educação ele está trabalhando, bem como com qual corrente da Psicologia Escolar ele se identifica. Para isso, revisita as tendências para exercer uma psicologia que ofereça subsídios para uma construção mais justa do sujeito social, através da parcela em que ele é

construído na escola, considerada um momento privilegiado para o desenvolvimento de possibilidades.

Rocha (2000) propõe um trabalho de Psicologia Escolar que tem como objetivo a intervenção em escolas para "evidenciar fatos, situações, pontos de singularização, que possam servir como analisadores das histórias que vão sendo tecidas entre os diferentes grupos" (p.186). Numa abordagem institucional, ela busca a abertura de espaços para discutir, em grupos, a implicação de cada parte na construção do cotidiano escolar, muitas vezes composto de sensações de tédio, vazio e desesperança, que ela chama de apatia sócio-institucional. Para isso, vai problematizar as demandas, as insatisfações, a diversidade de posições dos envolvidos e a própria formação do educador. Acredita que o trabalho é capaz de mobilizar novas situações e alternativas que, por sua vez, mobilizam outras subjetividades. Para isso, é preciso criar momentos disruptores da ordem constituída, criando uma outra lógica de funcionamento que permita a diversidade, a revelação do que é singular, heterogêneo, a "polissemia de expressão", a inclusão das diferenças e do desejo como motor das transformações. A autora considera este trabalho como uma ação de micropolítica, que vai alterar o que está constituído, dentro do espaço circunscrito. Poder levar à escola uma visão do sistema educativo como conflitante, cheio de fraturas, problemas, resistências, turbulências e crises, oferecendo escuta para esses fenômenos, mostra-se importante por se contrapor a uma idealização presente na concepção tradicional e nova de educação. Rocha (2000) diz: "O grande desafio é transformarmo-nos não no interlocutor que discute as formas constituídas, mas no intercessor que faz alianças com as forças que se abrem para o inesperado" (p. 194). Intervir no tempo escolar, intensificando a profundidade das experiências, fazendo o "presente durar", contrapondo-se à velocidade e aos valores da mídia, é criar um outro tempo, que possa incluir o pensar, a reflexão, abrindo possibilidades para um novo modo de enfrentar os desafios. Mais uma vez, aparece a valorização do

processo criador e singular, como instrumento para o enfrentamento de situações inusitadas e conflitantes.

Aguiar (2000) utiliza, como campo de pesquisa e intervenção, os grupos de formação criados pela prefeitura de São Paulo, na década de 1990, para profissionais da rede municipal de educação, coordenados por uma educadora voluntária do grupo. Sua abordagem, diferentemente da minha, busca analisar os movimentos de consciência, entendidos como transformações nas formas de apropriação do real. Reconhece que a apreensão racional não é suficiente para que a resignificação e a mudança ocorram, aspecto com o qual estou totalmente de acordo e que tentei, com minha abordagem, superar. A autora considera que o grupo é um espaço privilegiado de "encontros, confrontos de idéias, de produção de sentido, ou seja, um espaço de intersubjetividade (...) Também é expressão de uma multiplicidade de determinações" (p. 172). Tais determinações são subjetivas, institucionais e históricas. Por isso, precisam ser investigadas e evidenciadas, pois acredita que assim será superada a dicotomia entre a subjetividade e a objetividade.

Os psicólogos escolares querem trabalhar na contramão ideológica, para não se perderem nas enormes listas de queixas e demandas feitas para eles, em cada ambiente de trabalho. Para isso, faz-se necessário analisar cada realidade, criando caminhos e estratégias para manter um olhar crítico, que possa redirecionar suas atividades para longe do ideal adaptativo, repressivo. Ficar vaidosos com o poder do saber suposto em si e com os pedidos sedutores é, sempre, uma ameaça. Conviver com olhares tanto dos educadores, quanto de outros psicólogos, que enxergam as populações mais pobres através dos rótulos sociais da classe dominante, corroborando para a manutenção do *status quo*, é outro desafio. Por isso, as práticas se propõem a conhecer as classes populares, a fim de inventar caminhos para um trabalho que lhes reconstitua a dignidade, os direitos, a crítica e a consciência da exploração. Tal escolha não se mostra uma opção fácil, pois significa lutar contra a própria alienação e contra, muitas vezes, os ideais de sua classe, desconstruindo poderes e saberes.

O desafio de conhecer o cenário educativo torna-se necessário para a criação de um lugar que não "roube" ou se misture ao lugar do pedagogo, conferindo uma contribuição diferenciada dos psicólogos escolares. Sua formação universitária, muitas vezes precária, não lhes oferece grande ajuda, pois não são convidados a pensar nas classes populares, a olhar as teorias como datadas de um período histórico, servindo a um fim específico. Os conteúdos de Psicologia Escolar que possibilitariam o diálogo deste contexto ficam, muitas vezes, baseados na discussão dos problemas de aprendizagem, como se discutissem um caso clínico, sendo esse, aliás, o título da matéria em muitas Universidades e Faculdades. O currículo convida à fragmentação do conhecimento, não oferecendo muitas oportunidades de articulações. O sujeito estudado é o abstrato, bem como as situações. A prática de psicólogo escolar é ainda em muitas instituições, identificada com o modelo clínico psicométrico. Muitas Universidades estão em processo de revisão curricular, o que se mostra essencial para a superação de tais dificuldades.

A constituição do real é sempre contraditória e tem um movimento contínuo. Assim, também, a teoria se constrói continuamente, e é relacionada à possibilidade histórica, o que fica, muitas vezes, escondido, no sentido lacunar, nos discursos arrumados da academia. Patto (1997) esclarece que:

A reflexão crítica sobre Psicologia e sobre a própria concepção de ciência que a fundamenta só é possível no âmbito da Filosofia. No entanto, ao nascer, a Psicologia declarou-a dispensável e mergulhou na mais absoluta empiria, ignorando o caráter abstrato do empírico. E quando falamos em Filosofia, estamos nos referindo a uma dimensão indispensável da atividade humana, ao esforço sistemático e crítico que visa captar a essência dos fenômenos, sua estrutura oculta, o modo de ser existente, sem perder de vista a realidade humano-social enquanto totalidade histórica e concreta. Em outras palavras, estamos falando na filosofia da práxis (p. 463).

Como pudemos ver, muitos são os caminhos para o psicólogo escolar, que busca a especificidade da sua contribuição para com a educação. Embora a compreensão do que é subjetividade tenha diferentes matizes para cada autor,

o que parece unir as diversas propostas e práticas é a valorização e a problematização da presença da subjetividade de todos os atores envolvidos com a prática escolar, numa aposta, de que, quando presente, a subjetividade possa trabalhar por melhores condições de vida para todos, construindo uma escola de melhor qualidade.

Minha prática enfatiza a potencialidade que é a convocação da subjetividade numa situação de formação de educadores, que apresentam uma situação profissional repleta de conflitos interpessoais. A presença e o reconhecimento das construções intrapsíquicas e sua relação com os conflitos institucionais possibilitam a problematização dos discursos e das práticas educativas. Há a aposta de que a abertura de um espaço para a presença e a discussão de como a singularidade e a implicação do educador comparecem dentro da estrutura escolar possa fazer diferença, contribuindo para ler as falas e os atos.

Segundo Juranville (1987):

Somente o discurso, a despeito da ilusão que suscita, e justamente por ser sempre especulativo, pode formar o conceito do inconsciente, conceito especulativo que concerne ao próprio ato daquele que o enuncia enquanto tal. Mas um discurso só enuncia realmente o inconsciente, quando não desmente seu dito por seu ato (p. 296).

Nos últimos treze anos, fiz a escolha de trabalhar com a formação dos educadores, acreditando que, por meio dela, traria alguma contribuição no enfrentamento dos problemas vividos pelos educadores, ao mesmo tempo em que poderia abrir um caminho para uma prática diferenciada. Essa prática, embora pertencente a uma tendência geral, explicitada neste capítulo, apresenta singularidades. A aposta não é só interpretar os problemas, com a ajuda de um referencial teórico, mas, também, pensar em como a subjetividade é produzida através da organização e das escolhas que faz o sujeito a partir do arcabouço simbólico, transmitido pela cultura e pela família, mas, também, veiculado

através da instituição na qual trabalha. O caminho encontrado foi o de escutar a subjetividade dos educadores, durante as aulas e nas discussões em grupo, problematizando-a e provocando-a através de motes delineados dentro de um currículo, acreditando assim que eles também aprendem, através dessa experiência, a escutar a si, seus parceiros, seus alunos e as famílias com as quais trabalham, exercitando um olhar crítico da situação social-institucional e pessoal.

Termino meu percurso ao lado do educador, colocando meu desejo em ajudá-lo em sua tarefa de educar, através de uma prática de ensino e escuta, iniciada numa instituição que participa da formação de educadores, por meio do dispositivo grupal, que será, agora, apresentada.

Fonte texto visual: Who I am?, 1996-2000, Do-Ho Suh.
Instalação (parede). Bienal de Veneza.

CAPÍTULO 2

Apresentando uma prática de ensino de Psicologia e Psicanálise, em grupos de formação para educadores, na instituição Espaço Pedagógico

Palavras falam por elas, pelas mil bocas que têm. Certas delas, que nem chegam a musicais nem bonitas, mofam de mim, se gabando que antes de eu me servir delas, já viviam latejantes no seu silêncio, na espera de um lugar para plantar seu cântico verdadeiro, de voz própria, diferente daquela que o povo diz, daquela que eu mesmo quis.

Thiago de Mello (1998, p. 169).

O Espaço Pedagógico: breve apresentação

Esta pesquisa toma como objeto de investigação o trabalho que eu, na condição de psicóloga com orientação psicanalítica, realizo, desde 1992, com a formação de educadores, numa instituição privada denominada Espaço Pedagógico.

A instituição oferece um curso de formação de educadores, com duração de três anos, no qual o estudo e a reflexão acontecem em grupo. O grupo de alunos-educadores que se constitui a cada ano, compõe-se de profissionais que trabalham na rede pública, particular ou em ONGs (organizações não governamentais), dentro dos diversos segmentos (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, embora a grande maioria esteja no segmento da Educação Infantil), com diversas funções (coordenadores pedagógicos, diretores, professores, auxiliares e orientadores) e diversas formações iniciais (pedagogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais, psicólogos, arte-educadores etc.). Os encontros de trabalho são semanais, de três a quatro horas de duração, totalizando de 360 a 420 horas.

A instituição nasceu dos cursos de reflexão criados pela educadora Madalena Freire, nas décadas de 1980 e início dos anos 1990. A partir de um

convite de Madalena Freire a três ex-alunas, Fátima Camargo, Mirian Celeste Martins e eu, Juliana Davini, foi criada a instituição, em 1992. Em conjunto, agora sócias, e contando grandemente com a experiência de Madalena Freire, idealizamos um currículo de um curso de formação para educadores. Começamos a oferecer o curso em São Paulo, em 1992. Em 1999, instalou-se o mesmo trabalho em Bauru.

O curso de formação de educadores do Espaço Pedagógico conta com coordenadores diferentes, em cada ano e em cada local. A coordenação, em São Paulo, é dividida da seguinte forma: a responsável pelo primeiro ano é a pedagoga Madalena Freire, no segundo ano, é a pedagoga Fátima Camargo, no terceiro ano é a arte-educadora Mirian Celeste Martins. Minha função, em São Paulo, é a docência de módulos, um por ano. Tive, em média por ano, 32 horas com cada grupo ou 96/horas com cada turma, nos três anos, até meados de 1999, quando a estrutura do curso como um todo, foi sofrendo alterações.

Em Bauru, tenho coordenado os três anos da formação, com a parceria da pedagoga Leila Arruda. Alguns professores, que compõem a nossa equipe de São Paulo, como a arte-educadora Gisa Picosque e o historiador Edmilson de Castro, também, compõem o quadro docente desses grupos, no sistema de módulos de trabalho pautados em temas determinados do currículo, ou por meio de aulas temáticas. As sócias do Espaço Pedagógico também contribuem com a formação dos alunos de Bauru.

Os grupos de formação são compostos por um mínimo de 12 alunos e no máximo 25, sendo que a média, nestes anos, tem sido de 14 alunos. Os alunos são em sua grande maioria, mulheres, com uma faixa etária que tem variado de 22 a 50 anos, com uma frequência maior para a faixa etária de 30 a 40 anos. São mulheres que vêm basicamente de uma classe social média e trabalham em sua maioria com o segmento da Educação Infantil e Fundamental 1 (até a 4ª série). Os cursos de São Paulo concentram mais mulheres, que trabalham nas redes particulares de ensino e os cursos de Bauru, nas públicas.

Minhas atividades não se reduziram apenas ao curso de formação regular. Tive, nestes anos, grupos com formatos, currículos e horários diversificados. Tais grupos são independentes do curso de formação, normalmente têm sido cursos anuais ou semestrais, com encontros semanais ou quinzenais, para tratar de temas específicos, como por exemplo, a questão dos conflitos da convivência coletiva no grupo-escola. Nesses cursos, criados e ministrados por mim, tenho a possibilidade de aprofundar um tema, de criar outros, e de lidar com o tempo de uma forma mais flexível, ampliando o número de aulas, oferecendo uma continuidade etc.

Nos treze anos de trabalho, fui constatando necessidades, criando um currículo da minha área de atuação que concentra as matérias de Psicologia Escolar, Psicanálise e Psicologia Institucional. A partir de 1998, contei com a ajuda valiosa da psicóloga Maria Teresa Carvalho, na condução das aulas e na reestruturação do currículo de nossa área.

A metodologia de ensino no Espaço Pedagógico

A metodologia inspiradora deste trabalho de formação, sistematizada por Madalena Freire (1996) e ressignificada por cada docente da instituição, tem como essenciais os movimentos de Observação, Registro, Reflexão, Avaliação e Planejamento.

Todo educando precisa aprender a transgredir em seu olhar, ou seja, ampliar, reduzir, ampliar, duvidar, perguntar, perseguir as metáforas e os véus que encobrem nossa compreensão. Desconfiar, mudar de posição, ousar ver diferente, combater a alienação implícita nas imagens que nos fazem comprar, compostas de ideários latentes e, muitas vezes, contraditórios, mostram ser ações necessárias para uma prática reflexiva.

Aprender a observar é um processo de desvelamento: da sua posição subjetiva, da posição do outro e de seu objeto de indagação. Portanto, não é um

processo pelo qual passamos ilesos, somos também problematizados e verificados a cada volta nova que dá este olhar.

Criticar e ser criticado, observar fora para observar dentro de si, articulando o dentro e fora, só é possível se trabalhamos a sensibilidade do educador, muitas vezes anestesiada pelo cotidiano, repleto de problemas a serem enfrentados, com micro decisões a serem tomadas a cada instante, decisões que os faz encarar seus critérios, seus valores, suas concepções de homem, de criança e de educação. Segundo Madalena Freire (1996),

Não fomos educados para olhar o mundo, a realidade, nós mesmos. Nosso olhar cristalizado nos estereótipos produziu em nós paralisia, fatalismo, cegueira. Para romper este modelo autoritário, a observação é a ferramenta básica neste aprendizado da construção do olhar sensível e pensante (p. 10).

A metodologia da escola conduz um trabalho em que, tanto educador (o professor-coordenador do grupo), quanto o educando (o aluno), aprendem a observar, embora, com exercícios diferenciados. O educando recebe do educador, no início da aula, questões que vai procurar observar e responder ao final da mesma. As questões têm como preocupação cobrir certas dimensões da aula, consideradas essenciais: a aprendizagem do aluno (os movimentos vividos nela, os conteúdos mais significativos, as articulações feitas ao longo da aula com sua realidade pedagógica etc.), a dinâmica construída pelo grupo (os movimentos, os ritmos, os papéis assumidos e adjudicados, o produto das discussões, as descobertas, o mal-estar etc.) e o ensinar do educador do grupo (esteve aquém, ou além das hipóteses do grupo, quais eram as preocupações principais e em que intervenções puderam ser traduzidas, o que buscou ensinar, qual seu estilo, quais foram os excessos e faltas etc.).

As questões são formuladas pelo educador num primeiro movimento, para depois, serem exercitadas pelo próprio aluno. Durante as aulas, é o educador que decide quem fará o foco daquela aula, que pode vir preparada por ele, pode ser formulada pelos alunos no ato da aula ou com antecedência em casa. Pode

também, por exemplo, pedir que um aluno exercite seu olhar crítico com relação ao processo de aprendizagem de um outro aluno do grupo. Neste sentido, é o aluno que vai levantar uma questão para ser observada pelo outro aluno, o que é muito interessante, pois trabalhamos justamente a diversidade de olhares, a troca de pontos de vista, além de colocarmos o aluno a exercitar um olhar de educador, que busca detectar as dificuldades dos alunos, ajudando-os a contorná-las. Assim, também, eles podem construir uma questão para observação que tenha como foco o ensinar do educador e os movimentos do grupo. Madalena Freire (1996) diz:

Observar a coordenação faz parte do pensar o que é ser educador, e o que é ser educando. É enquanto observa o ensinar da coordenação, que ele aprende a ser melhor aluno e também melhor educador. Pelo simples fato de que diante do modelo, ele pensa, reflete, distancia-se, constrói conceitos-teoria do que é aprender e ensinar.

Também observando a coordenação, inicia seu processo de desmistificação da mesma. Começa a constatar que ela comete erros, derrapadas, incoerências etc. (...) Estar sendo observado também é instrumento valioso para o coordenador, pois nesse retorno de seus alunos pode ter uma avaliação do que realmente está conseguindo ensinar (p. 13).

O exercício do educador segue duas etapas: a primeira é aquela na qual ele mesmo se desafia a não deixar escapar certos aspectos da aula, elegendo focos de observação, como, por exemplo, desafiar um aluno mais silencioso, ajudar o grupo a entender este silêncio, apontar os ganhos para quem silencia e para quem fala no lugar do outro. Uma segunda etapa é poder contar com outro educador no papel de observador silencioso dentro da aula. Este educador coloca focos para seu olhar, como, por exemplo, anotar os momentos em que a emoção aparece e por quais caminhos contamina os outros, o quanto esta emoção é precipitada pelo educador e quais os temas que ela anuncia. Este educador-observador recebe pedidos do coordenador para que observe certos aspectos da aula, como levantar os conteúdos que saem das discussões que poderiam ser retomados e/ou aprofundados, ver se houve acúmulo de intervenções feitas pelo

coordenador, se a dosagem dos desafios foi adequada ou se gerou resistência ou paralisia, ver se muitos assuntos ficaram desamarrados, sem encaminhamentos etc. O observador entrega para o coordenador o registro e uma reflexão do que conseguiu analisar naquele encontro. Esse registro serve de material para a discussão do trabalho realizado e serve de apoio para o planejamento do próximo encontro.

Diz Madalena Freire (1996): "O educador, quando desempenha a função de observador, como co-produtor que foi da pauta e do planejamento do professor, tem uma atuação vivamente reflexiva, porém, silenciosa para o grupo" (p. 13).

Todo educador que ensina seu educando a olhar, pensar, refletir, ler e escrever, expressando seus significados e sentidos, precisa, articular este olho que vê, duvida, constrói hipóteses, com o ato de avaliar o vivido, para que o ajude a pensar a experiência passada. É na avaliação que o educador vai tecendo sua teoria sobre o que vê, e vai fundamentando seu olhar para a realidade, vai tomando consciência do que já sabe e do que precisa ainda saber, conhecer. Nela, também, vai se diferenciar de seu educador-professor, construindo sentidos para aquela aprendizagem que são únicos, fato que, muitas vezes, constrange o educador. Constrange, pois por um lado vemos que este novo conhecimento vai se aferrar ao desejo do aluno, que altera o sentido desejado pelo educador, mas, por outro, inaugura a diferença. Toda compreensão pode se tornar um mal-entendido, pois para compreender, subjetivamos a idéia, ou seja, atrelamos a idéia ao nosso desejo. Avaliar a compreensão é, nesse sentido, uma necessidade, pois temos a oportunidade de pensar sobre a compreensão. Nenhum de nós está a salvo de construir um mal-entendido. O conhecimento mais amplo do educador lhe permite olhar o processo do educando e pontuar a não compreensão, ou seja, determinar o ajuste da ajuda pedagógica necessária. Neste sentido, toda avaliação do aluno é antes de tudo a avaliação do ensinar do educador.

Por isto, não existe avaliação no cotidiano escolar que não se converta em planejamento. Planejamento que é a continuação "ajustada" do seu ensinar por meio da avaliação. Planejar envolve descobrir meios e conteúdos que possam movimentar a hipótese de seu educando em busca da transformação. No ensino em que somente o educador impõe seu modo de pensar, a transformação fica comprometida, pois os conteúdos são trabalhados de maneira não crítica, na ignorância de que todo ato educativo é um ato político, como propõe Paulo Freire (1997):

A existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter *diretivo*, objetivos, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (p. 78).

A consequência disso é a expectativa do educador, de que, no final do ensino, os alunos sejam e pensem como ele, adotando sua teoria e sua concepção de mundo, que aparece, muitas vezes, nas entrelinhas de seu discurso, nos atos, ou naquilo que não foi dito claramente, nas ausências e exclusões.

Todo este processo não ganha memória, história e profundidade sem o registro reflexivo. Registrar é um importante exercício que contribui para o ato de pensar e de acompanhar os movimentos do cotidiano. É por meio dele que reforçamos o sentido do ato de observar, avaliar e planejar. A reflexão por meio do registro convida a voltar para dentro, para entrar em contato com os conteúdos intrapsíquicos e para nos vermos, também, como produtores de realidade, pois embora os fatores históricos nos constituam, é possível fazermos escolhas.

Esta metodologia é fértil por ajudar na minha intervenção de educadora, que busca implicar seus alunos nas cenas pedagógicas, que trazem para discutir em sala de aula.

A reflexão oferece um voltar-se para si, analisando-se enquanto "produtor e produzido" de idéias, sentidos e significados. Na fala, o sujeito se

coloca, diz, escolhe, ao mesmo tempo em que é escolhido e falado. O sujeito está sob o efeito de uma ordem que o obriga e o constitui na realidade psíquica: a linguagem, o inconsciente, o grupo e a cultura.

Como diz Kaës (1997):

Cada sujeito na sua singularidade, adquire em diversos graus a aptidão de significar e interpretar, de receber, conter ou rejeitar, ligar e desligar, transformar e representar (-se), de representar com -ou destruir - objetos e representações, emoções e pensamentos que pertencem a outro sujeito, que transitam através de seu próprio aparelho psíquico ou vêm a tornar-se, por incorporação ou introjeção, partes enquistadas ou integrantes e reutilizáveis (p. 283).

O currículo geral do Espaço Pedagógico: o que valorizamos

O trabalho de todos os docentes do Espaço Pedagógico gira em torno de tarefas e atividades que são realizadas com a indicação do coordenador, que procura "ler" as prioridades de seu grupo, articulando esta leitura com o currículo preestabelecido, através da experiência acumulada sobre o trabalho de formação e suas necessidades. As tarefas e as atividades estão em contínua avaliação e envolvem, também, uma escuta dos pedidos do grupo. O currículo, portanto, está sempre em movimento.

O primeiro ano do curso, coordenado por Madalena Freire, tem como ênfase a valorização do saber do educador, que é trabalhado no grupo através de discussões sobre a prática docente desenvolvida. As discussões são sempre iluminadas e instigadas por textos teóricos lidos por todos.

Discutimos dentro do currículo as concepções de educação com seus valores e tendências, para problematizar as escolhas, nem sempre muito conscientes, do educador. Para tal, precisamos buscar as definições sobre o ato de aprender e de ensinar, desvelando os ingredientes do ensinar (intervenção, devolução e encaminhamento), bem como os instrumentos metodológicos do professor, tais como: observação, registro, avaliação e planejamento. Valorizar esses instrumentos de problematização da prática na busca de mudanças é um

processo iniciado nesse primeiro ano e que será exercitado e acompanhado ao longo de todos os anos.

Olhar para a rotina da prática do educador, ensinando-o a pensá-la com um olhar crítico e imaginativo, em busca de soluções para os problemas que encontramos conjuntamente, é um exercício fundamental. Fazemos isso, primeiramente, vivendo este modelo no grupo, para depois recriá-lo na prática.

Parte, também, importante do primeiro ano, é o trabalho com o resgate das memórias do aluno-educador, pois vai buscar ressignificar as experiências dele enquanto criança-aluno, traduzindo-as em reflexão coletiva e expressão estética. Este movimento de rememorar possibilita-lhes um olhar novo para sua ação de educador.

Analisar durante as aulas, os vínculos no grupo, as idealizações e identificações, a mitificação do saber do professor e as ideologias, faz-se importante por nos possibilitar fazer cortes na relação dependente do aluno para com o professor e com o saber, relação que aparece bastante forte nesse primeiro ano.

Discutir sobre a função da escola e a função do educador nos leva a criar novos espaços, novas maneiras de atuar, mais de acordo com o que sonhamos. Para isso, apostamos na importância do processo criador, que valoriza as linguagens não verbais, como o corpo, a plástica, a gestualidade e o movimento, e que se mostra uma ferramenta preciosa, que envolve e apóia todo esse processo.

Ensina-mos a ressignificar o ouvir, o ler, o estudar, o participar, o criticar, o assumir posições, o pensar e o repensar. Esses temas, trabalhados, inicialmente, no primeiro ano, vão retornar e permear todo o curso, durante os três anos, embora com ênfases diferentes.

No segundo ano, a ênfase geral do curso, coordenado por Fátima Camargo é o educando na forma como é contemplado nos currículos das escolas e no cotidiano, por meio das práticas de ensino. Pensar currículo é desvendar as representações que os educadores têm da criança, da função educativa da família e da escola, a construção histórica da infância, e sua articulação com a

instituição a escola, no sentido do tipo de criança e infância constituída por meio dela.

Problematizamos as questões do mal estar humano que comparece nas relações do cotidiano escolar, nos jogos de poder, e caracterizamos a pós-modernidade, enquanto produtora de subjetividades e conflitos específicos dentro de um momento histórico.

A tipologia dos currículos e seus valores denunciam a forma como os educadores lidam com a diversidade multicultural, produzindo identidades e exclusões. Por meio do estudo dos currículos, investigamos as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem e as diferentes linguagens que compõem as áreas de conhecimento.

No terceiro ano, a ênfase geral do curso, coordenado por Mirian Celeste Martins é a instituição em que o educador trabalha, articulando sua posição com sua realidade institucional. Para isto, aprofundamos temas como a Filosofia da Educação, momento histórico e crise educacional, conflitos grupais, trabalho em equipe e questões de como a consciência e a identidade são construídas no espaço social, mas movidas pelo desejo.

A mudança na *práxis* do educador, sustentada por um fazer e um pensar coerentes, é registrada e viabilizada numa produção pessoal por meio de monografias ou projetos de pesquisa e intervenção na prática. A reflexão sobre a prática se aprofunda e compromete o educador a dar seu depoimento, produzindo uma contribuição à cultura.

Permeando o ano, está o processo criador e a estética, impulsionando a produção da poética pessoal, ensinando sobre a força da linguagem artística enquanto comunicadora e produtora de pensamento.

Dinâmicas especiais são criadas a cada ano, incentivando o processo de criação. Neste ano, cada aluno vai definir uma questão para a pesquisa, construindo seu pré-projeto, seu diário de bordo e sua investigação. Os alunos escolhem um tema que aprofundam e sistematizam o estudo da teoria e da

prática, tendo também a possibilidade de indicar um orientador dentro da equipe da instituição, para acompanhá-lo na execução do trabalho e da escrita.

Dentre os objetivos educacionais centrais, estão a conquista da *práxis*, da autoria, da escolha e aprofundamento de um tema, de criar um projeto de intervenção, constantemente avaliado e retomado, da argumentação e crítica, da aprendizagem do operar em grupo, constituindo uma equipe de trabalho, da aprendizagem de ser professor-pesquisador, de ensinar o aluno a ter um orientador, aprofundando os temas transferenciais em jogo. Inserir os alunos no caos criador, desmitificando a visão do artista ou de qualquer profissional que lide com o processo criador, como quem possui o dom, ensinando-os a descobrir saídas para os impasses por meio de um olhar imaginativo, divergente, que projeta sonhos e desejos, suportando ansiedades e o estado de dúvida, lidando com limites e registrando de diferentes maneiras todo este processo, seja pela escrita, seja pela linguagem plástica, poética, corporal ou musical é nosso trabalho.

Todos os temas que comparecem nos três anos são apresentados de acordo com a necessidade avaliada pelo educador, ou seja, não obedecem a uma ordem fixa, não comparecem todos e acompanham as discussões de cada turma, pois cada uma parte de uma experiência, de um conhecimento e de um percurso, que regem as nossas escolhas e as nossas exclusões. O diferencial deste ensino é a construção dialogada e permanente com o grupo e dirigida pelo educador que lança a cada semana, desafios para incentivar a crítica e a busca de soluções.

Aprofundando a apresentação de uma parte do currículo:

Psicologia e Psicanálise

Os nossos módulos têm em seus temas, escolhidos, cuidadosamente, ao longo destes anos, motes para a problematização e instrumentalização da prática do educador. Estes temas nasceram da escuta reflexiva e crítica dos

apelos, demandas e queixas dos educadores à área de conhecimento da psicologia e da Psicanálise.

O objetivo dessa prática centra-se no processo de aprendizagem deste sujeito: escutá-lo em suas formulações, fazer intervenções e pontuações que lhe possibilitem reconhecer o quanto é capaz de aprender sobre si mesmo, ao mesmo tempo em que aprende acerca de seus objetos de investigação, no curso de formação. Atravessamos, para isso, um saber do aluno, constituído com uma certa autonomia e autoria, que será revisitado, ampliado, modificado com o que ainda não sabe, não conhece. Vamos problematizar suas escolhas, articulando-as ao momento histórico e social em que vivemos, apontando os valores que aparecem nas entrelinhas de seus discursos.

Temos convivido com dificuldades, mas descoberto, também, possibilidades de trabalhar por meio dessa prática que conta, ainda, com o dispositivo grupal, a transformação da *posição subjetiva de cada sujeito*. A transformação envolve uma mudança da posição subjetiva do indivíduo, frente às queixas que faz na situação de trabalho e no enfrentamento das dificuldades, bem como na apropriação de seus objetivos educacionais, seus relacionamentos na equipe de trabalho, com seus educandos e com a comunidade dos pais. Embora nossos objetivos não sejam, em nenhum momento, a análise pessoal dos integrantes, percebemos que aspectos pessoais são muito mobilizados. Constatamos que o trabalho com formação resvala em alguns momentos, em desvelamentos e recolocações das posições subjetivas e dos papéis ocupados, o que por sua vez tem efeitos terapêuticos, no sentido de possibilitar um trabalho mais crítico e produtivo para cada membro, bem como para o grupo.

Estudando e analisando possíveis contribuições da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica, da Psicanálise e da Psicologia Institucional, vamos tecendo hipóteses e pensamentos, em busca de novos significados, o que tem ampliado e/ou transformado o olhar do educador sobre suas representações, sua prática e sua teoria.

O trabalho com a implicação tem sido essencial para *retificar a posição do educador*, que pode sair da dimensão da queixa e da culpabilização do outro pelo insucesso educacional, para a dimensão da responsabilidade, da análise dos elementos que constituem a realidade educacional da qual ele também participa e ajuda a construir.

Buscamos trazer elementos teóricos que ajudem o aluno a desenvolver uma consciência crítica e que contribuam para que os alunos-educadores formulem questões, nas quais subjetividade e posição política estejam explicitadas.

Desvelar a interdependência de um sujeito ao outro tem sido outro recurso fundamental para aprofundar o entendimento das posições dos envolvidos nos conflitos institucionais e em suas relações com os jogos de poder. Os valores aparecem nos discursos, muitas vezes de forma inconsciente, e poder desvelá-los tem trazido ótimas oportunidades para reflexão.

Conduzimos as aulas e as discussões com a preocupação de mostrar a posição de cada sujeito em seu discurso, enfatizando a ideologia latente, a alienação produzida e as raízes históricas contidas nas falas, ou seja, de alguma forma articulamos história e subjetividade. Pontuamos a contradição e/ou pertinência das contribuições da área a Psicologia e/ou Psicanálise, a Educação.

É importante ressaltar que, tais reflexões vão se constituindo a partir da aproximação do educador que, ao estabelecer um vínculo de confiança conosco, nos autoriza a manejar o ensino, de forma a inclui-lo em sua subjetividade.

Objetivos gerais dos três módulos

Como objetivos gerais dos três módulos que ministramos, podemos dizer que esperamos que os alunos possam articular, em sua aprendizagem, os movimentos subjetivos, intrapsíquicos, como os de natureza interpssíquica, desmitificando a concepção de que Psicologia e Psicanálise só abordam o aspecto individual.

Que os alunos possam produzir saídas para os impasses do cotidiano, de maneira mais reflexiva e mais criativa, apropriados das suas escolhas e implicados no processo. Que possam desconfiar das ideologias presentes nos próprios discursos, buscando coerência entre sua ação e seu pensamento, construindo uma visão crítica da contribuição da Psicologia e Psicanálise à Educação. Que problematizem sua posição queixosa e sua esperança redentora com as novas descobertas da moda e estabeleçam um vínculo com o conhecimento que seja de pesquisa e crescente autonomia. Que os conflitos sejam aceitos como parte da vida escolar, quebrando a idealização de sua função e do tipo ideal de aluno, ajudando-os a lidar com a diversidade e com a subjetividade de cada educando, bem como reconhecendo a sua e a dos envolvidos na cena pedagógica.

Os motes que compõem os módulos são considerados por nós, como temas geradores do tipo de reflexão e de implicação buscados no trabalho.

Os motes do primeiro ano

Acreditamos ser interessante introduzir no primeiro ano de curso, em nosso módulo, as discussões sobre os vínculos educador-educando, educando-objeto de conhecimento e educando-educando, pois é deles que os conflitos nascem. Problematicamos também as relações grupais e institucionais, e suas consequências na escolarização e na sociabilidade.

A construção da autoridade do educador e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem passam por momentos de adoração, mitificação e/ou rebeldia, raiva, decepção. Precisam, por isso, ser melhor compreendidas e analisadas, sob a perspectiva da construção da mudança, segundo a qual autoridade não é apenas sinônimo de imposição e falta de autonomia.

Dentro do trabalho geral feito no primeiro ano sobre as memórias da vida de estudante (do aluno do curso que é também educador), iniciamos a discussão para rememorar as experiências dos alunos com as autoridades primárias e

secundárias, tentando trabalhar e problematizar os modelos de vida de grupo que têm.

A caracterização do aparelho psíquico, do inconsciente, as identificações, os ideais, a relação do desejo com o saber são conceitos básicos que direcionam e dão sustento às discussões acima mencionadas.

A história da Psicologia e da Psicanálise em sua articulação com a Educação, principalmente no Brasil, possibilita a contextualização de práticas atuais, bem como oferece um esclarecimento das raízes de certas expectativas das escolas para com essas áreas do conhecimento. Ajuda-nos a pensar o papel da Psicologia Escolar, sua contribuição à educação e também as suas dificuldades, seus limites. Neste sentido, trabalhamos também o interesse histórico existente de maneira latente na estigmatização de crianças rotuladas como "crianças-problema" e de famílias entendidas como "carentes". Abordar as ideologias dessas afirmações tem sido uma maneira de desconstruí-la.

Os motes do segundo ano

No módulo de Psicanálise, procuramos cercar a construção da subjetividade na criança, sua inserção no mundo simbólico, utilizando a linguagem como veículo. Estudamos a visão psicanalítica da criança como um sujeito em construção, que passa por determinados momentos estruturantes no processo de sua subjetivação, o que se contrapõe à visão da criança enquanto um ser em desenvolvimento que segue etapas cronológicas. Para tal, lidamos com temas fundamentais como: pulsão, desejo, falo, demandas de completude, sexualidade, morte, agressividade, alienação, separação, castração, gozo, função simbólica materna e paterna. Discutimos as implicações dessas visões de criança no ensinar dos educadores, abordando as representações e idealizações.

Olhar a infância no âmbito de sua constituição histórica ajuda-nos a entender melhor as posições e dificuldades atuais, a repensar os atos educativos da escola e das famílias.

Procuramos problematizar diagnósticos que cada educador traz a seu modo, apresentando argumentos em uma direção à crítica dos mesmos. Falamos, nesse rol, das vantagens, das dificuldades e desvantagens da inclusão escolar. Abordamos diferenças entre afeto/emoção e representação e a construção do sintoma e das manifestações sintomáticas, temas essenciais para um encaminhamento coerente e ético.

Discutimos, também, dificuldades da relação família-escola. O educador e a escola recebem mal, muitas vezes, as demandas familiares, e isto se traduz em conflitos para os educadores, que nada ganham, tendo posturas de julgamento e competição com as famílias. Ressignificar a disputa do saber sobre os filhos/alunos, problematizando o vínculo da família com a escola, enfocando a subjetividade (ganhos e conflitos) dos envolvidos, tem sido uma constante. Pensamos a adaptação por meio das angústias de cada um dos atores da cena pedagógica, mas também apostando nela enquanto importante passagem do mundo privado ao público. Como exemplo de produções discursivas infantis, discutimos o jogo e as histórias.

Nesta busca de aprender mais sobre a criança, seus conflitos e elaborações psíquicas, vejo muitos alunos construindo comparações e análises da própria história. Eles têm *insights*, descobrem relações entre representações psíquicas, fabricam novos sentidos para elas e relatam mudanças de posição na cena familiar e profissional. Entrar em contato com o seu infantil, seu inconsciente tem ampliado e alterado a visão que tinham dos próprios pais, fazendo-os pensar ou rememorar emoções, sentidos e dificuldades. Começam a pensar, também, em suas posições enquanto pais e mães.

A reflexão tem tomado invariavelmente este caminho, da análise do ponto de vista do próprio sujeito, para depois, pensar em seu educando, nos pais e mães da escola, ou seja, em articular o tema da discussão com seu grupo profissional.

Os notes do terceiro ano

Os temas que desenvolvemos em nosso módulo são as relações grupais e institucionais, o mal-estar humano e sua relação com a perspectiva do inconsciente. Abordamos o momento histórico e a estrutura do desejo humano.

Muitas vezes, trabalhamos com situações metafóricas, nas quais propomos situações grupais que serão atuadas pelos membros do grupo, para posterior análise do ocorrido. Vivenciar uma análise dos papéis grupais experimentados no grupo, trabalhando a consciência de que há uma escolha de papéis em jogo, que mobiliza a participação e que dá forma à cena grupal, pontuando os movimentos inconscientes em jogo, tem possibilitado mudanças no rodiziamento dos lugares assumidos pelos educandos no grupo, durante os anos anteriores.

Olhamos criticamente para a necessidade de ilusão do homem, seus movimentos alienados, a constituição das identificações no grupo e com o líder. Colocamos em estranhamento a visão do conflito homem /sociedade, nos dias atuais, tentando contribuir para a discussão da função educacional.

As relações grupais são tratadas, também teoricamente, através do estudo de autores que venham iluminar a complexidade das interações dentro de um grupo, de uma instituição ou no âmbito social, bem como do grupo em questão. Objetivamos transmitir a importância de ler, compreender e analisar as contribuições teóricas, buscando a diferença deste conhecimento em sua prática de coordenador de grupos, sejam eles grupos de crianças ou adultos.

Os participantes têm como objetivo tornar suas intervenções mais eficientes, enquanto coordenadores de grupo, na medida em que estudam e vivenciam uma atividade grupal, que é constantemente avaliada. Eu, enquanto coordenadora do grupo ofereço, um modelo (no sentido de uma referência), de sua condução, que é também problematizado. Muitas vezes, contamos com um observador silencioso, do corpo docente, que estabelece conosco focos de observação e estudo para aquela cena de aprendizagem grupal, cena que é

registrada e, posteriormente, discutida, contribuindo para o planejamento dos próximos encontros.

Tendo apresentado a instituição Espaço Pedagógico, os objetivos gerais do trabalho com formação de educadores, o currículo e a metodologia utilizada pelos profissionais desta escola, apresentarei, em seguida, os temas, agora mais detalhadamente analisados e problematizados por mim, que têm estado presentes em meus módulos de trabalho e em minhas discussões com os educadores.

Esses temas constituem verdadeiros momentos reflexivos, nos quais tenho podido apontar a articulação entre o que os alunos-educadores falam e os significados que constroem, deixando desvelar as dimensões presentes tanto nos discursos como nos atos pedagógicos, dentro dos quais falam o grupo, a cultura e o desejo do sujeito.

Fonte texto visual: Cabeça rafaelesca estalando, 1951, Salvador Dalí.

Óleo sobre tela, 44,5x35 cm. Coleção Stead H. Stead Ellis, Somerset, Inglaterra.

CAPÍTULO 3

Temas geradores: problematizações a partir de referenciais da Psicanálise

*Quanto esforço da manhã,
para riscar, tão alto,
um corisco de esperança...*

João Guimarães Rosa (1997, p. 125).

Neste capítulo, apresento temas que têm aparecido constantemente em minhas discussões com educadores, funcionando como geradores de implicação, no manejo das subjetividades e no repensar das práticas educativas.

Infância e Escola

Como a escola tem convivido com a questão das diferenças individuais entre as crianças? Essas diferenças teriam caracterizações diferenciadas ao longo da história? Qual seria a relação destas mudanças na maneira de ver a diferença, com a produção da subjetividade? Qual é a singularidade da infância, hoje, e como os educadores dela participam?

A convivência com crianças muito diferentes do padrão esperado sempre foi uma questão muito mal resolvida, e, hoje, a questão da diferença se apresenta como um verdadeiro vulcão aceso dentro das instituições, questionando seus valores e suas práticas. Contribui, ainda, para pensar a questão, o fato de a "inclusão" de crianças portadoras de necessidades especiais ter se tornado uma obrigação, carregando, com ela, a exigência de deixar de excluir as crianças com "mau" comportamento, as crianças agitadas, as que têm uma aprendizagem diferente, mais rápida ou mais lenta e aquelas que emperram em algum momento do caminho.

O fato é que muitas crianças e adolescentes de hoje apresentam comportamentos bastante desafiantes. Não que não apresentassem antes, mas é

que, agora, podemos olhar para eles e nos interrogar sobre nossa parte, pois o ensinar dos professores mudou muito, assim como a escola e o contexto educacional e histórico.

Podemos, hoje, por exemplo, conceber que a dificuldade do aluno em aprender está diretamente atrelada à dificuldade do professor em ensinar.

Sabemos que os discursos espelham, mas também criam, influenciam a realidade, são proposições que atribuem sentidos, distribuem marcas, definem o que é valorizado, criando representações frente às quais, muitas vezes, nos identificamos.

Como seria entendida, então, essa relação educativa dos adultos com as crianças? Como teria nascido o conceito de infância que temos hoje? Como a visão do diferente foi sendo transformada?

Para alimentar esta discussão, sem a pretensão de aprofundá-la ou esgotá-la, podemos retroagir até a passagem da Idade Média à Modernidade (séc. XV). Lá podemos situar uma grande mudança no conceito de infância. A modernidade define a criança como ser em desenvolvimento, tendo, portanto, necessidades específicas (Final do séc. XVIII), e o adolescente como o ser que vive um tempo de passagem (por volta do séc. XX). Segundo Ariès (1981), as crianças na Idade Média misturavam-se com os adultos assim que podiam dispensar a ajuda deles, ou seja, após um desmame tardio, por volta dos sete anos. As crianças ingressavam nas atividades do cotidiano, dos trabalhos, dos jogos, das festas, aprendendo sua cultura pela convivência. A civilização medieval não percebia a diferença entre criança, adolescente e adulto, portanto, não valorizava nenhum ritual de passagem, fenômeno que ocorre em muitas culturas. Não havia, também, valorização do mundo privado. As famílias asseguravam a transmissão do nome e dos bens, mas viviam em coletividade. As pessoas conviviam em estado constante de contraste, o nobre vivia ao lado do pobre, o vício ao lado da virtude, o defeituoso ao lado do são. Áries

complementa: "Apesar de seus contrastes estridentes, essa miscelânea não surpreendia ninguém: ela pertencia à diversidade do mundo, que devia ser aceita como um dado natural" (p. 279).

A partir do séc. XV, começa reaparecer a preocupação com a educação das crianças, iniciada por religiosos e moralistas, que, devagar, foram influenciando os pais, ensinando-lhes que eram os responsáveis perante Deus, pelas almas e corpos de seus filhos. As crianças não eram mais consideradas suficientemente maduras para a vida com os adultos, tendo que ser submetidas a um longo período de preparo. A família acaba sendo transformada por estas novas preocupações, fazendo nascer uma nova afetividade: o sentimento moderno da família. Diz Ariès (1981):

Os pais não se contentavam mais em pôr filhos no mundo, em estabelecer apenas alguns deles, desinteressando-os dos outros. A moral da época lhes impunha proporcionar a todos os filhos, e não apenas ao mais velho - e, no fim do século XVII, até mesmo às meninas - uma preparação para a vida. Ficou convencido que esta preparação fosse assegurada pela escola. A aprendizagem tradicional foi substituída pela escola, uma escola transformada, instrumento de disciplina severa, protegida pela justiça e pela política. O extraordinário desenvolvimento da escola no século XVII foi uma consequência dessa preocupação nova dos pais com a educação das crianças (p. 277).

A igreja, a família e a escola tiram a criança do convívio com a sociedade, da liberdade entre os adultos e confinam este tempo, denominado de infância, principalmente nos séculos XVIII e XIX, no internato. Grande parte da preocupação dos adultos foi direcionada para os filhos, criando uma necessidade de intimidade e de identidade. No início, as escolas não separavam as classes sociais, com o advento da burguesia, as famílias mais abastadas começaram a exigir a criação de escolas diferenciadas para seus filhos. As famílias burguesas se reuniam por semelhança moral e identidade de costumes e não suportavam mais o convívio com o povo, o que acentuava, cada vez mais, as diferenças e os contrastes com o estilo de vida do povo, bem como o modelo ideal,

convencionado por eles e tornado hegemônico. Tais modelos passaram a ser controlados, vigiados e punidos em caso de desajuste. Nasce, fortemente, a preocupação com a uniformidade e a intolerância com a diferença, vista como ameaça.

Quando olhamos para a história européia, interrogamo-nos sobre como estas mudanças foram vividas no Brasil, cuja história se inicia como um país colonial (1500 a 1822), que recebia com atraso as mudanças ocorridas na Europa, como por exemplo, a preocupação com a vida privada e com a escolarização. De acordo com Priori (2000), as escolas jesuítas eram poucas e para poucos. O ensino público foi iniciado, precariamente, no governo do Marquês de Pombal, na segunda metade do século XVIII. A educação antes independente do governo, organizada pela ordem dos jesuítas, passou a depender das políticas públicas, quando Pombal toma medidas políticas de subordinar a Igreja ao Estado português. Em 1773, a Companhia de Jesus é extinta e só volta a aparecer em 1814. Segundo Fausto (2000), para remediar os problemas criados com a expansão dos jesuítas na área do ensino, a Coroa tomou algumas medidas, criando um imposto especial para sustentar o ensino promovido pelo Estado, quando nasce então o Seminário de Olinda e pequenos grupos de intelectuais.

A alternativa para crianças de classe popular, no Brasil, sempre foi o trabalho. Já as crianças filhas de famílias mais abastadas recebiam instrução em casa. No Brasil, a escravidão oferecia, ainda, às crianças mais abastadas uma situação muito peculiar: as crianças mandavam nos adultos, os escravos, que eram colocados à sua disposição. As crianças escravas, recém-libertas ou nascidas após a abolição da escravatura (1888), continuaram trabalhando para sua sobrevivência, não mudando muito a sua condição, durante o período Republicano (1889-1930).

Até o final do século XX, o trabalho era ainda muito valorizado para crianças de classe popular, que deixavam a escola, quando tinham acesso a ela, para ajudar no orçamento familiar.

Assim, também o espaço da privacidade sofreu movimento diferente do ocorrido na Europa. Os lares, no Brasil, colocavam em estreita convivência, crianças e adultos de diferentes classes e raças. No início, nas fazendas, onde viviam lado a lado senhores, escravos e crianças, começa a ocorrer todo tipo de mestiçagem, que caracteriza a população brasileira. Depois, com o advento das grandes cidades, da imigração e da tardia industrialização (final do séc. XIX), a interação, a mistura das raças e a pouca privacidade tinham como cenário os cortiços (séc. XIX) e favelas (séc. XX).

A histórias das crianças brasileiras, diz Priori (2000), é acompanhada pelas histórias dos adultos: "Foi entre os pais, mestres, senhores, patrões, que pequenos corpos tanto se dobraram à violência, às humilhações, à força quanto foram amparados pela ternura dos sentimentos familiares mais afetuosos" (p. 14).

Segundo a autora, essas crianças foram transformadas muito rapidamente em adultos e só, muito recentemente, nasce uma nova consciência sobre as crianças, mobilizando a sociedade.

No Brasil, é, em 1990, com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, que foi criada uma legislação específica de defesa de ambos, definindo uma estrutura organizacional e política para isso. No artigo quatro do livro um, parte geral (1990), encontramos uma nova compreensão de infância:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (p. 25).

A modernidade fez da defesa da infância sua grande utopia, o que não significa que isto tenha ocorrido para todos, nem para todas as classes sociais. Segundo Priore (2000), nos discursos sobre o que o mundo infantil deveria ser, bem como na nova legislação, há uma associação ao riso e à brincadeira, a uma infância feliz, cheia de direitos. Tais discursos ainda se distanciam muito da

realidade vivida pelas crianças da classe popular brasileira, por exemplo, cuja infância está atrelada ora ao trabalho, ora ao abuso e abandono, ora ao ensino sem qualidade e de adestramento físico e moral, tendo sempre como paradigma ideal, os valores das classes hegemônicas.

Chegamos então à concepção idealizada pelo adulto da classe hegemônica, porta-voz do estereótipo social da criança ideal: aquela saudável, sem vícios, obediente, adaptada, com desenvolvimento dentro dos padrões esperados pelas ciências e feliz. Uma criança que usufrui todos os seus direitos e deveres. Em contrapartida, na privacidade dos lares, encontramos uma expectativa dos pais, de que as crianças sejam protegidas dos sofrimentos e das faltas vividas por eles em sua infância, tornando-se um consolo para as frustrações vividas, a esperança para a humanidade e uma espécie de objeto de fascínio e gozo do adulto. Isso tudo não impede que o relacionamento familiar seja carregado de problemas, o que, de certa forma, é esperado, já que as crianças se tornaram tão importantes na economia psíquica de seus pais.

As instituições escolares convivem com a visão de infância de seu tempo, traduzidas nas expectativas das famílias, bem como nas suas próprias, tendo, muitas vezes, que lidar com o conflito de interesses.

As escolas, por serem instituições de formação, contribuem para a criação de um certo tipo de infância, ajudando a conformar as crianças aos padrões esperados, através dos valores que recheiam as suas práticas. Tudo na escola evidencia suas escolhas e, portanto, o que valorizam, seja a metodologia, o projeto filosófico, a grade curricular, a formação dada ao professor etc. Toda escola, também, idealiza o tipo de criança para quem quer ensinar, bem como a criança que quer formar. Sempre existirão aquelas crianças que destoam do esperado, pois algumas delas não vão se conformar ao padrão pretendido.

Uma educadora explicita bem essa discussão, quando nos conta de um aluno seu, muito agitado, considerado hiperativo⁸.

A educadora aguardava o encontro com a psicóloga que o atendia, para dar prosseguimento às suas ações em sala de aula, como se, sabendo dos detalhes do tratamento e diagnóstico, pudesse fazer cessar o mal-estar que vivia com ele em sala de aula. Sua surpresa foi grande, quando percebeu que o tal encontro, por ter demorado tanto, pouco a ajudou, pois, neste meio tempo, foi desenvolvendo ações de pesquisa e observação, que se transformaram em criações de intervenções na prática. As ações puderam ajudar seu aluno a sair do comportamento estereotipado, criando condições para ele participar, concentrar-se e produzir. Chegou a duvidar do diagnóstico inicial dado a ele e percebeu que, se tivesse encontrado a psicóloga, talvez tivesse se acomodado no saber atribuído a ela, deixando de produzir o seu saber, que foi, de alguma forma, diferente do saber da psicóloga.

Vemos, pois, que as diferenças entre as crianças têm sido vistas, ainda, em muitas escolas, como estigmatização. No caso das crianças com dificuldades no comportamento, isso é bastante claro, muito embora, com o impulso dado pelas discussões sobre a inclusão, as diferenças comecem a ganhar um olhar de positividade. Tal situação não ocorre apenas com as crianças cujas diferenças são consideradas casos de inclusão, mas com todas as crianças cujas diferenças destoam do padrão idealizado, pois a questão da diferença começa a ser problematizada de uma forma geral.

Diz Sassaki (1997) que a educação para pessoas com necessidades especiais passou, historicamente, por diversas fases: primeiro, eram excluídas, depois, segregadas em instituições, depois integradas (inseridas, mas sem alterar atitudes, práticas, currículos e espaços), para, atualmente, serem incluídas em salas comuns, que sofrem, por sua vez, toda uma alteração (física,

⁸ Atualmente, tal diagnóstico, juntamente com o de distúrbio de atenção, tem se tornado uma verdadeira mania entre os psicólogos. Na época de Freud, os sintomas infantis mais recorrentes eram as fobias, o que nos mostra que há uma relação entre o momento histórico e a eleição de sintomas.

curricular, filosófica etc.), para receber os alunos portadores de necessidades especiais.

Assim, nesta rede de interesses, uma nova infância está sendo gestada. Muitas crianças das classes sociais mais altas estão sendo aceleradas em seu desenvolvimento, servindo de modelo para as classes populares, que assistem às transformações de valores, sendo afetadas por eles, através dos meios de comunicação e das relações que estabelecem com a classe social mais alta. E o que temos visto circular em várias escolas privadas?

Um discurso, segundo o qual os pais se sentem realizados, quando seus filhos se mostram precoces, incentivando-os a entrarem mais cedo na primeira série, a se alfabetizarem com quatro ou cinco anos, a freqüentarem cursinhos extracurriculares, desde pequenos, a manterem uma agenda que compete com a agenda de um adulto.

Podemos ver a mídia mostrando cenas que "adultizam" a criança, que aparece ora dando bronca ou conselho aos adultos, ora engravatada, aplicando seus recursos nos bancos, ora orientando políticas ambientais etc. As crianças de hoje estão em contato com todo o tipo de saber, o que antes era veiculado aos poucos, gerando neles um desejo, uma espera. Agora, através de um simples "click" os jovens mais abastados têm à sua disposição qualquer informação. Por causa de tudo isto, a identidade da criança está mudando. Ela está entrando, cada vez mais cedo, na adolescência, encurtando a infância, perdendo o tempo precioso das brincadeiras, que a ajudavam a compreender a vida.⁹

Muitos pais carregam suas crianças de expectativas de sucesso, felicidade e exposição social. Elas têm como missão, viver plenamente suas vidas, suprimindo as frustrações que foram geradoras de faltas vividas pelos pais. Por isso, tornam-se reis e rainhas de seus lares e seus pais querem, a todo

⁹ Outra grande discussão seria conduzir o mesmo tema a respeito das relações entre pais e filhos na classe popular. Mas, tendo em minha experiência de consultório apenas pacientes da classe média-alta, falta-me experiência para problematizar teoricamente tal questão. O que tenho feito, nos grupos, é transformar o que não conheço, em questões, pois neles sempre há educadores que trabalham com a classe popular e que podem ajudar a pensar sobre esse tema.

e qualquer custo, agradá-las, confortá-las, ajudá-las, protegê-las, o que lhes dá um certo tipo de prazer.

Permeia o meio dos adultos, por outro lado, um ideal de juventude, o que causa, em muitos deles, uma prorrogação de sua adolescência e, porque não dizer, de sua infância (nem que seja pela infância dos filhos).

O ideal da paternidade e maternidade veiculado é o ideal de ser amigo do filho, companheiro, o que acaba por negar-lhe os parâmetros da maturidade, da formação moral, da diferença. A velhice passa a ser, cada vez mais mal aceita, um fardo (em nossa cultura ocidental), uma vergonha a ser negada, pois o corpo jovem é super valorizado, gerando uma espécie de corrida contra o tempo. Este desejo de permanecer jovem é, também, alimentando pelas indústrias de cosméticos e medicações de correção, a ponto das pessoas aceitarem mal o processo natural de envelhecimento.

Entretanto, em muitas famílias, as crianças não têm mais o um convívio familiar, ficam entregues a empregados, à babá televisão, à rua, à companhia de irmãos, perdendo a chance de aprender com os mais velhos.

Savater (2000) diz que há uma dificuldade de algumas famílias em assumir sua autoridade, entendida por ele, a partir de sua raiz latina, como um ajudar a crescer. Não ter autoridade implica abandonar as crianças aos seus próprios recursos. Não as leva para a liberdade responsável, apenas alimenta uma fragilidade e uma insegurança, incentivando formas coletivas de autoritarismo e violência. Como reforça a teoria lacaniana, a crise desta era é a falta do Pai, o declínio da função paterna, que castra simbolicamente a completude e distribui as faltas para todos. O amor dos adultos pelas crianças não atravessa mais a rede simbólica de dívida pelo que receberam, mas é regulado pelo registro imaginário¹⁰(os pais são movidos pela tentativa de, através dos filhos, recompensar suas faltas). Eles querem que a criança goze onde não gozaram, atrelando à sua felicidade, a felicidade completa que querem, imaginariamente, oferecer aos filhos, quase como um revanchismo contra as

frustrações sofridas. O resultado disto é a felicidade ficar cada vez mais longe, pois toda e qualquer dificuldade vivida pelo filho é entendida como fracasso pessoal dos pais, representação incentivada pela cultura. A entrada dos manuais de Pedagogia e Psicologia, também, contribui para "roubar" o saber de alguns pais, que se eximem de sua função, buscando, nas escolas e clínicas, a solução para problemas enfrentados com seus filhos. Muitas escolas recebem a expectativa social de ter de assumir, gerando um ganho e um ônus, o que seria função da família, ou seja, de fazer a socialização primária, que consiste em transmitir através da afetividade, as regras do convívio social, ou, como diz Freud (1911), apresentar os princípios da realidade, contrapondo-os ao princípio do prazer.

A criança socializada na família tem medo de perder o afeto dos pais, de ficar desamparada e se submete a regras que contrariam seus impulsos. O medo, que advém da constatação de nossa finitude, é um grande socializador, pois nos faz aceitar a realidade, os limites, aprender a respeitar a vida, a si, ao outro, a convivência. Esta confiança inicial, bem como este medo, obviamente que dosados, são necessários para a vida e muitas famílias, ao superproteger e mimar seus filhos, evitam frustrá-los, tirando deles o direito que têm, de serem limitados em seus desejos e impulsos, de se humanizarem (entrarem na ordem humana, sendo organizados por suas leis), de terem seus sofrimentos, limites, de aprenderem a esperar, a adiar, a ceder, a negociar, a moderar.

Para este autor, a tirania da infância é um sintoma da doença da paternidade. Se há, por um lado, a dificuldade de algumas famílias em educar seus filhos, há, por outro, uma dificuldade de muitas escolas em lidar com isso. A escola que se coloca na posição de ensinar o como fazer acaba não colocando as famílias em posição de pensar, de refletir sobre suas dificuldades. Acreditando em fórmulas de sucesso, acaba por vendê-las como certas, impedindo que cada um construa sua rede de significados. Slogans são criados nesse movimento, como por exemplo, o da criança que tem pouco tempo diário de

¹⁰ O conceito de imaginário será definido teoricamente, no próximo capítulo.

convivência com a mãe, porque ela está sempre no trabalho, é carente, ou o da criança que não tem pai, é agressiva. Realizam-se, cada vez mais, palestras de especialistas para pais, que enfatizam o como devem proceder, o que deveria ser substituído por uma discussão que ajude os pais a sustentar uma reflexão sobre sua função e a relação dela com o sintoma do filho, ou ainda com o discurso social. A reflexão, e não a palestra, poderia problematizar o mal-estar que ronda muitas relações familiares, pois poderia colocar em questão as demandas de completude que muitos pais fazem aos filhos, relacionando-as com sua incapacidade de sustentar suas próprias faltas, falhas. A escola precisa refletir sobre sua compulsão em responder, porque, respondendo com ideais, ela breca qualquer movimento de questionamento das famílias. Além disso, contribui para a desqualificação das funções da família, pois o não saber movimenta a busca da implicação, a retomada da responsabilidade pelas escolhas que fazem para seus filhos. O que quer a escola quando dá respostas? Haveria uma resposta certa? Tem percebido que responder é desresponsabilizar a família da parte que a ela cabe na educação das suas crianças? Por que acredita que terá sucesso na socialização primária, sendo uma instituição secundária?

Estas discussões têm me ajudado a pensar no tipo de infância que as escolas vêm construindo e como elas têm entendido e procedido com relação à questão das diferenças individuais.

Por outro lado, alimentam, ainda, uma outra, que é buscar compreender a relação entre o saber dos educadores e especialistas com o espaço de poder nele contido. Como faço parte de uma instituição que se propõe a formar educadores, discutir o lugar que o saber tem ocupado em meu trabalho, se mostra essencial.

Ensinar, saber e poder

Em um trabalho de formação, o conhecimento pode, facilmente, ser idealizado, gerando uma onipotência do saber, que se torna fonte de alienação,

quando vira promessa de contorno simbólico para todas as questões. A reflexão crítica torna-se um movimento necessário, pois, além disso, o trabalho de formar envolve, também, o enfrentamento do desejo de deformar/conformar o aluno aos nossos modelos de aluno ideal, enquanto professores e representantes da instituição formadora. E isso vale, tanto para nós, "formadores", quanto para os educadores, que também são por nós considerados como participando da formação de um outro.

Formar, buscando a autonomia e a autoria do aluno, é um desafio constante, que exige do formador, reflexão crítica e análise pessoal da transferência imaginária, para enfrentar a dificuldade de lidar com a diferença do outro. Atravessamos o enfrentamento de conhecer nosso narcisismo e o poder de sedução que a situação formadora nos atribui. Ser líder sem alienar o outro, formar sem formatar é um desafio permanente. Coordenar grupos de formação, ser participante em outros, mantendo a finalidade de estudar e refletir têm fundamental importância, pois nos convoca a descobrir nossos movimentos, repetições, dificuldades, acertos, limitações, estereotípias etc., na troca de lugar com o outro.

A discussão da prática dos formadores é fundamental para que o estudo teórico possa ser acompanhado da articulação com o fazer, evitando assim novos equívocos, pois podemos cercar melhor, a distância entre a fala e a sua produção.

Descobri que abordar tais conteúdos num grupo de formação de educadores, mobiliza uma série de reações e reflexões pessoais, que nos indicam a serviço de que tais conhecimentos servirão.

O saber é usado, muitas vezes, para subjugar o outro, para controlar, intimidar etc. Pode ser usado para promover leis próprias, justificar ações autoritárias. O saber é um instrumento de poder, muitas vezes, organizador de práticas e muitas vezes, também desorganizador.

Muitos educadores são seduzidos pelo saber e agarram-se a "manuais" diversos, que prometem soluções e que são tomados como verdades prontas,

podendo funcionar como verdadeiras bíblias a serem seguidas. O ensino da Psicologia e da Psicanálise fazem-se presentes em muitas situações, como mais uma imposição de ordens a alguns educadores e, porque não dizer, a alguns psicólogos e psicanalistas, que o tomam como verdade, substituindo seus ideais, acriticamente, gerando paralisias e/ou equívocos.

A transmissão de tais conteúdos põe em movimento as representações dos alunos dos grupos de formação e este movimento não pode ser compreendido sem um trabalho que atravesse a subjetividade de cada aprendiz. O estudo ocupa um lugar que corresponde ao desejo e indica, alimenta alguma fantasia ou provoca alguma ruptura, trazendo a possibilidade da retificação de posições. Formular questões acerca do próprio processo, a partir do estudo, é uma consequência conhecida e, de certa forma, esperada, pois ajuda o sujeito a buscar soluções criativas, criadas por ele para os problemas enfrentados, e a ver que a forma como vivemos os mesmos problemas é o que os produz ou o que os alimenta.

Esta seria uma forma de ensinar Psicanálise inspirada pelo método psicanalítico?

Mezan (1988) vai discutir a possibilidade de uma transmissão psicanalítica da Psicanálise. Fica claro que formar um psicanalista é, essencialmente, colocá-lo em análise, com um psicanalista que tenha, ele mesmo, se submetido a tal processo. Só assim, tendo trabalhado o seu inconsciente, é que poderá fazer a escuta do inconsciente do outro. Estar em análise significa estar em processo transferencial, ou seja, dar um lugar especial ao analista, um lugar de saber, um lugar para onde dirigir os conflitos. Terminar uma análise é atravessar esta idealização, esta ilusão fantasmática, é colocar em dúvida a onipotência projetada no psicanalista, enfrentando a falta que os sintomas tentaram esconder.

Mas sua formação envolve, também, a supervisão e o estudo, momentos específicos de lidar com um saber, embora com outra especificidade. Na supervisão, está em jogo o saber interpretar uma cena analítica, articulando a

prática à teoria: momento singular, propício, também, para a emergência do inconsciente e da transferência. A análise privilegia o modo como o sujeito do inconsciente aparece e se oculta naquilo que diz, o saber sobre o inconsciente vai sendo produzido ao longo do processo. No ensino, o objeto não é o saber inconsciente do aluno, é o saber teórico da Psicanálise. E ele está dado, antes de começar: está do lado do professor. Mas, algo vai se modificar ao longo da transmissão e o que estava do lado do professor vai se movimentar, produzindo efeitos no aluno.

Em sala de aula, muitos *insights* ocorrem, muitas reflexões, muitos momentos em que subjetivamos a teoria, que nos fazem caminhar com nossas associações, questionar nossas representações, entrar em contato com materiais, aparentemente, desconhecidos. Fazem-nos ainda, confrontarmo-nos com a subjetividade de nosso entendimento, pois a maneira como organizamos nosso conhecimento, contribui de alguma forma, ou seja, há um proveito do sujeito nessa organização. Escutar o grupo, retificar sentidos, possibilita-nos entrar em contato com o caminho escolhido. Por que motivo, por exemplo, ao estudar a sexualidade da criança, entendo que posso controlar a sublimação e o que me permite planejar atividades com este objetivo? Essa oportunidade de problematizar o entendimento consciente convida os conteúdos inconscientes a se apresentarem. O aluno tem uma chance de entrar em contato com as suas razões, que podem estar "deformando" os conceitos para um determinado fim. Obviamente que não iremos à sala de aula rastrear este caminho, mas pontuá-lo tem sido muito interessante: coloca o aluno em posição mais crítica e menos alienada frente à relação de seu mundo interno com a realidade social e institucional. Perceber que nossas representações estão a serviço de algo que aponta para o social e ao mesmo tempo, para o singular do desejo é um movimento valoroso.

O professor, ocupando um lugar institucional, assume seu lugar de saber, colocando cada aluno em uma posição que pode possibilitar o estabelecimento de

uma relação transferencial. O aluno vai escutar seu professor de um lugar especial, o que vai determinar o que cada um fará com o conhecimento.

Tanto o analista, como o professor ou supervisor funcionam como suportes de certos aspectos da realidade psíquica de seu analisando ou aluno, mas também, e sobretudo, diz Mezan, como um limite, pois podem se opor ao sentido construído pelo outro.

A questão transferencial tem sido colocada em reflexão nas salas de aula. Estudar a transferência nas relações pedagógicas tem propiciado movimentos interessantes. Posso falar de como chegam os educandos, das suas expectativas, das suas idealizações ou mitificações, dos seus preconceitos, de suas emoções. Posso problematizar os modelos de escola e de professor, que oferecem e, também, os que receberam por meio de modelos familiares. A ponte entre a autoridade dos pais e dos professores é sempre uma possibilidade. Nestes momentos, é que se descortinam os conteúdos, até então latentes, do vínculo com tal instituição, com tal professor e com tais conteúdos da aprendizagem. O objetivo não é a análise da transferência como se faz no *setting* analítico, mas há um trabalho transferencial sendo administrado, na busca de uma desconstrução. Isso acontece toda vez que colocamos em pauta para a discussão com o grupo as expectativas, decepções, comparações e mitificações que aparecem na relação com o professor. Situações de dependência, de paralisia, de medo são convidadas a serem melhor compreendidas, buscando resquícios de cenas anteriores, para que possam ser articuladas, comparadas. Muitas vezes, fica clara a repetição de expectativas dirigidas às figuras parentais, na figura dos professores.

E qual o sentido de criar oportunidades para esta discussão com educadores?

Venho descobrindo que estes momentos propiciam ao educador entrar em contato com suas intenções e com as marcas que imprime em seus vínculos. Trazem à reflexão, mais uma vez, os desejos, as manifestações sintomáticas que aparecem nos vínculos institucionais: Qual o sentido? A que servem? Quem

ganha o quê com esta cena? Uma aluna, por exemplo, apresentava uma dependência que se repetia com as professoras do curso e que aparecia em toda descrição de prática também em relação às autoridades do seu ambiente de trabalho, ou seja, com a coordenadora e diretora da instituição. Numa discussão grupal, a aluna percebeu que o lugar que lhe era dado em seu grupo de trabalho e que ela aceitava trazia contribuições a todos e de uma maneira específica a ela. Para isso, fez suposições e teve insights a respeito de seus próprios ganhos, provocando uma atenção que reverteu em maior participação nas aulas, maior cobrança do grupo por sua fala e contribuição. Pontuar as repetições a partir desta marcação ficou autorizado e seu estudo de final de curso teve como tema a questão transferencial. Em junho de depoimento, ela analisou a importância dessa vivência. Entrar em contato com esse conteúdo foi angustiante, mas pôde ser libertador. Poder pensar as repetições que produziu, fê-la entrar em contato com suas posições e escolhas. Esta cena bem que poderia ser a descrição de uma sessão de análise, o que certamente teria um acompanhamento. Sendo ela uma cena de um momento privilegiado da aula, funcionou, psiquicamente, como uma marca, um novo significante que impulsionou rearranjos, novas combinações, que puderam nestas circunstâncias, acontecer em seguida, durante a própria aula, mas que poderiam não ter ocorrido no tempo cronológico da existência do módulo. Nesse caso, acredito, teriam entrado na lógica psíquica como uma questão ou um sentido novo que, futuramente, se articularia a outros, gerando continuidades, rotações e reconstrução de posições. Em algum momento, apostamos: as coisas podem se modificar, fazendo cessar as repetições inconscientes, que seria no caso da aluna foi poder construir a sua competência e independência, assumindo um saber.

Mezan pergunta-se como podemos instrumentalizar o que sabemos do funcionamento psíquico e de sua dinâmica, a fim de não transformar o ensino e a supervisão em armas de resistência da análise pessoal. Minha preocupação, ao transmitir a Psicanálise aos educadores, tem sido pontuar a resistência, mas não ao trabalho com o inconsciente e sim com o próprio estudo e sua relação com o

saber. Quando a resistência emerge, procuramos olhar para o seu conteúdo, buscando a implicação: o que a resistência nos diz de nosso funcionamento psíquico. Quando estas cenas acontecem em sala de aula, ilustram a teoria, colocando todos em contato com as regras que nos regem e têm propiciado momentos de leveza e riso, onde o desejado controle cai por terra. Cada grupo e cada estudante têm uma reação frente ao inominável da "castração"¹¹, da falta: uns ficam bravos, outros deprimem, outros ficam aliviados, outros se empolgam e realmente se libertam de amarras, aceitando a condição de faltante e colocando-se a trabalhar, apesar das faltas.

Este movimento é produzido na aula? Não, isto é mobilizado na aula, que funciona como um espaço diferenciado, para refletir sobre tais questões. Podemos pensar que cada aluno em seu percurso, poderá aproveitar mais ou menos desses momentos, encadeando-os ao trabalho psíquico que vem ou não fazendo em sua vida. Kupfer (2000) diz que, se o indivíduo que estuda Psicanálise estiver pronto, preparado, ele, ao ter algum *insight* através do estudo, pode até fazer alguma mudança subjetiva. Talvez possa dizer que isso não se dá apenas para quem está de alguma maneira, pronto, mas, que o ato pedagógico, da maneira como ele for formulado, pode precipitar movimentos de implicação subjetiva, nos quais alguns movimentos de mudança podem ser impulsionados.

Ao trabalhar na formação docente, utilizando as bases teóricas da Psicanálise, coloco-me diante de um dilema: Como transmitir conteúdos da Psicanálise, sem reduzi-la ao modelo da análise pessoal? Como ensiná-la, sem criar verdades absolutas, sem transformar o conhecimento em arma de poder, sem "escravizar" o aluno, sem gerar um novo modismo redentor dos problemas da educação?

¹¹ Castração, em Psicanálise, faz referência a um movimento psíquico, cuja operação é simbólica, pelo qual todos os indivíduos passam, para constituir a própria subjetividade. Segundo Chemama (1995), Lacan chama de castração ao processo que faz corte ao falo como objeto imaginário de completude. Nesse sentido, tanto a criança é castrada de ser o falo que completa o desejo materno, como a mãe é castrada de ter, no filho, o falo que a complete. Assim, o falo é restituído ao nível simbólico, como falta, colocando as crianças de ambos os sexos, no processo identificatório, no qual não serão, nem terão o falo, mas o procurarão, enquanto objeto de desejo, na cultura. "Porém, a castração não se refere somente ao sujeito, refere-se, também, ao Outro, e é nisso que ela instaura uma falta simbólica". (Chemama, 1995, p.32). O sujeito vai simbolizar a falta na mãe, reconhecendo nela, representante da cultura, do grande Outro, a não existência de uma garantia frente a essa falta radical do sujeito, que também a constitui. Frente à falta simbólica, o sujeito se põe, após a travessia do complexo de castração, a desejar.

Estas preocupações têm movimentado as reflexões de minha ação, funcionando como uma referência, um guia para as minhas intervenções.

Um desdobramento possível para as questões trabalhadas acima é relacionar os temas apresentados à sua constituição. Para tal, farei um retorno à questão transferencial, propondo um novo aprofundamento, agora de um outro lugar: fazendo falar o tema, através da experiência pedagógica.

A questão do vínculo professor-aluno

Nos módulos, estou atenta ao aparecimento de dificuldades e conflitos durante os trabalhos. Tais dificuldades manifestam-se em torno do vínculo: vínculo entre os colegas, entre os membros e a coordenação ou com o objeto de investigação, ou seja, com o conhecimento que está sendo produzido. Permeiam o trabalho movimentos intensos de identificação entre os membros do grupo e com o coordenador. Os paralelos entre tais identificações e os vínculos primários, bem como os secundários (na instituição em que trabalham) são investigados, juntamente com a posição e o papel assumido no grupo. A transferência é pontuada e problematizada. Retornando ao texto de Freud (1912):

Não é fato que a transferência surja com maior intensidade e ausência de coibição durante a Psicanálise que fora dela. Nas instituições em que os doentes dos nervos são tratados de modo não analítico, podemos observar que a transferência ocorre com a maior intensidade e sob as formas mais indignas, chegando a nada menos que a servidão mental e, ademais, apresentando o mais claro colorido erótico (p. 136).

Neste trecho, Freud mostra que tal fenômeno é parte das relações humanas e posso acrescentar que a transferência é convocada especialmente a comparecer nas situações onde há uma dependência de uma pessoa a outra. Acima, Freud fala da dependência do paciente com relação ao médico, gerando,

em alguns casos, uma situação de servidão mental. Como ficaria essa situação, quando pensamos na sala de aula?

A transferência, diferentemente da que ocorre em análise, tem uma especificidade na situação de aprendizagem: está diretamente atrelada ao conhecimento que o professor porta, juntamente com seu carisma, que é o efeito imaginário que causa no estudante com seu estilo de transmitir o que conhece. Esse efeito está relacionado com a importância que o estudante atribui ao professor. Uma educadora, certa vez, corou ao responder a uma questão que lhe fiz. Imediatamente, se explicou e, bastante agressiva, contou como vinha vivendo a relação comigo. Muito brava, disse que eu não respondia à todas as suas questões, que eu sabia as respostas e não dava só para vê-las embaraçadas, só para rir das bobagens que fariam. Nesta cena, a aluna mostrou-me que acreditava que eu tivesse todas as respostas, que dava ou não dava as respostas, conforme meu desejo, o que em sua interpretação, era um desejo de humilhá-las.

Outros alunos, em contrapartida, procuram estreitar o vínculo com o professor, fazendo todas as tarefas, ampliando seu estudo, participando, procurando-o nos intervalos e saídas, fazendo uma espécie de sedução, para que ele não possa recuar, na hora em que colocarem suas demandas de completude, de respostas etc.

Freud (1938) vai explicitar atitudes que acompanham o fenômeno transferencial e se encontram muito presentes na situação de sala de aula:

A transferência é ambivalente: ela abrange atitudes positivas (de afeição), bem como atitudes negativas (hostis) para com o analista, que, via de regra, é colocado no lugar de um ou outro dos pais de seu paciente, de seu pai ou de sua mãe. Enquanto é positiva, ela nos serve admiravelmente. Altera toda a situação analítica (...) Surge o objetivo de agradar o analista e de conquistar o seu aplauso e amor. Essa passa a ser a verdadeira força motivadora da colaboração do paciente (p. 202).

Assim, também na sala de aula, muitos alunos aprendem, por amor a alguém, para agradar ao professor, para corresponder às expectativas. Do mesmo modo, outros resistem ao aprendizado, hostilizando o professor e/ou o conteúdo da matéria ministrado por ele. A autoridade do educador faz evocar as outras autoridades de referência de seus alunos e é com essa experiência que começam o vínculo com pessoas da atualidade. Por isso, os vínculos parentais servem como parâmetros de construção, de comparação, de valorização ou desvalorização da figura do professor. O professor, também, quer algo de seus alunos, seu desejo o colocou nessa profissão, sua escolha mostra que é através da profissão de educador que ele espera conquistar a felicidade, a realização. Todo professor tem uma ligação libidinal (de desejo) com o conhecimento.

Kupfer (2000), fazendo um estudo da aparição da palavra "estilo" nos textos lacanianos, trabalha a idéia de que estilo pode ser entendido como modo único de se posicionar, mas, também, como um estilo de ser psicanalista, afirmando uma diferença, ou, então, o modo como o sujeito enfrenta sua "impossibilidade de ser", ou seja, como tenta obturar a falta radical do Outro, que é a luta de cada um para negar a sua falta constitutiva.¹² Na educação, "estilo" pode ser entendido como o modo peculiar de ensinar, que reflete a relação que o professor guarda com o saber, ou como ele lida com sua "castração". Esta peculiaridade é o que marca o desejo. Cada profissional é movido por um desejo na escolha de sua profissão e de seu objeto de transmissão, caracterizando assim seu estilo, sua diferença, sua aposta.

¹² Lacan (1985) define dois momentos como essenciais para a constituição da subjetividade: a alienação e a separação. Ele nomeia esses momentos, respectivamente, como estágio do espelho e metáfora paterna. Na operação especular, o "infans" é banhado de linguagem, tem seus primeiros gestos e balbucios interpretados pela mãe, representante da cultura para ele, ficando, através do olhar materno, antecipado em sua organização corporal e psíquica. É a mãe que o inscreve num mundo de presenças e ausências, oscilando para atendê-lo, interpretá-lo. É a mãe que marca a ausência, pois, não sendo ela completa, não poderá completar seu filho, que não será atendido sempre, precisando lutar, insistir para ser entendido. São as faltas maternas que apresentarão à criança as suas próprias faltas, ou melhor, é a castração materna que permite a metáfora paterna de atuar e castrar também, simbolicamente, a criança. Na lei paterna, uma lei governa todos os sexos, distribuindo faltas simbólicas para todos. É constitutivo da estrutura do sujeito do desejo, ser um sujeito dividido, incompleto, que busca, que tem uma falta radical. É a falta que coloca a cadeia do desejo em movimento, gerando reações singulares para cada sujeito que se constitui. Por isso, dizemos que cada um busca colocar algum objeto no lugar do desejo, acreditando que ele poderá, finalmente, fazer cessar a busca, trazendo a felicidade. A escolha da profissão, também é atravessada por essas questões: um lugar de esperança de encontro com o objeto de desejo perdido.

Para o aluno, também há um estilo, que se manifesta na relação que estabelece com o conhecimento e com o seu professor. Vale, ainda, para o aluno considerar que este estilo é marcado pela forma como ele lida com a falta, estruturante de sua situação enquanto sujeito. Num movimento de ensino-aprendizagem, articulam-se as duas realidades psíquicas, do professor e do aluno, gerando uma certa química que conduz o processo, levando a progressos com o ato de conhecer, ou, ao contrário, a paralisias e desistências. Não podemos esquecer que a estrutura do desejo sofre as intempéries do contexto social, a todo o momento, respondendo a ele, sendo movida por ele, dependente dele, constituída por ele.

A transferência tem duplo sentido: do aluno para o professor, colocando-o num lugar especial, que pode repetir lugares atribuídos a outros "familiares", fazendo demandas mais imaginárias ou mais simbólicas, à pessoa do professor, o que significa que se dirige ao saber que está do lado do professor. Há ainda a transferência do professor para o aluno, que também, pode ser mais imaginária, delegando ao aluno um lugar especial em sua lógica psíquica ou mais simbólica, querendo conduzi-lo ao desejo de conhecer.

É de novo Freud quem anuncia os perigos de abusar da situação transferencial na análise e quem nos ajuda a pensar como ficaria esse mesmo perigo numa sala de aula. Vejamos o que diz Freud (1938):

Se o paciente coloca o analista no lugar do pai (ou mãe), está também lhe concedendo o poder que o superego exerce sobre o ego, visto que os pais foram, como sabemos, a origem de seu superego. O novo superego dispõe agora de uma oportunidade para uma espécie de *pós-educação* do neurótico; ele pode corrigir erros pelos quais os pais foram responsáveis ao educá-lo. A essa altura cabe uma advertência contra o mau uso dessa nova influência. Por mais que o analista possa ficar tentado a transformar-se num professor, modelo e ideal para outras pessoas, e criar homens à sua própria imagem, não deve esquecer que essa não é a sua tarefa no relacionamento analítico, e que, na verdade, será desleal a essa tarefa se permitir-se ser levado por suas inclinações. Se o fizer, estará apenas repetindo um equívoco dos pais, que esmagaram a independência do filho através de sua influência, e estará simplesmente substituindo a primitiva dependência do paciente por uma nova (p. 202).

Como podemos ver, o poder de influência numa situação transferencial é grande. Como analistas, parece claro que não queremos dirigir as escolhas dos pacientes, tornando-os dependentes de nós e espelhos de nossa personalidade, mas na situação escolar, isso não fica tão claro. O professor quer influenciar, quer oferecer-se enquanto modelo, toma o aluno, necessariamente, no início do trabalho, em situação de extrema dependência. Ocupa, então, um lugar privilegiado para participar da pós-educação, se assim o aluno lhe consentir, oferecendo-lhe um lugar especial em sua economia psíquica, podendo ser um personagem importante, na reestruturação do superego¹³ do aluno. Mas qual seria a responsabilidade do professor, que entra nesse jogo sem pedir, faz uso dessa influência sem perceber ou sem refletir sobre ela, respondendo com seu desejo e não contando com os instrumentos analíticos para desvendá-la?

Algo da pessoa do professor, um significante qualquer, porém, preciso, engancha a subjetividade do aluno, e nem sempre teremos acesso a essa informação. Podemos, no entanto, sentir seus efeitos. Saber que enquanto professor ocupará para alguns alunos, um lugar especial, leva-nos a quê?

Leva-nos a não abusar da confiança recebida, recusando-nos a dirigir as escolhas dos alunos, trabalhando para desconstruir esse lugar de dependência, colocando cada estudante a trabalhar pelo seu desejo, o que supõe que o ensino suporte e incentive a existência da diferença e a presença da subjetividade. Será preciso, para isso, atravessar a imaginarização do saber, feita pelo aluno, que não quer ver que o conhecimento, também, é um lugar de impossibilidade de completude. Era preciso recusar, no sentido de desfazer, esse lugar sem dúvidas, sem problemas, de mestre que sabe tudo, em que o aluno nos coloca. O lugar achado pelo professor para colocar seu desejo não pode ser o mesmo para

¹³ Segundo Laplanche e Pontalis (1988), superego é a instância psíquica herdeira da resolução do complexo de Édipo, constituída a partir da interiorização das exigências e das interdições parentais. Seu papel é assimilável ao de um juiz do ego, tendo na atividade da consciência moral, da auto-observação e da formação de ideais, caracterizadas as suas funções.

o aluno, que precisa colocar-se a trabalhar, para encontrar o seu lugar, não de reprodução, mas de invenção.

Por isso, falar dos vínculos, pensar a posição de autoridade do professor, buscando o lugar em que o aluno se coloca, torna-se um importante instrumento de trabalho nos grupos de formação. Em sala de aula, como em análise há uma reedição dos complexos familiares e isso é facilmente observável em situações nas quais o professor gera, com seu estilo de ensinar, reações totalmente diferentes, ou até, dizendo melhor, divergentes na reação dos alunos. Como uma aluna que, ao avaliar a aula, disse que achava que eu não gostava dela. Pedi que explicasse, porque achava isso e ela disse que todas as perguntas que fez, eu, ao invés de responder o que ela queria saber, encaminhei reflexões, e que, só para ela, eu não respondia nada. Disse a mim que ela parecia irritar-me com seu jeito.

Antes de me colocar, reenviei a questão para o grupo comentar, o que foi muito interessante, pois se eu respondesse o que eu estava entendendo desse comentário, na situação transferencial em que havia sido colocada, só geraria nela mais resistência e estaria, de alguma forma, atendendo a seu pedido de que eu trabalhasse por ela, respondendo a todas as suas perguntas.

Era preciso que ela mesma chegasse a se interrogar sobre esse lugar transferencial, falando e associando mais material, entrando em contato com o tipo de vínculo que havíamos estabelecido. Foi uma colega quem contribuiu, ao dizer que eu tampouco havia, para ela, respondido, mas que tinha ficado quieta, pois compreendera que aquela era uma aula de intervenção, de abertura de novas questões e novos leques para o trabalho do módulo. Sua reação não foi sentir-se mal amada, discriminada, mas desafiada a estudar, a buscar as respostas, trabalhando sua independência intelectual. Tal depoimento foi bastante impactante para a primeira aluna, que, embaraçada, disse que vinha sendo mesmo bastante dependente da professora, comentando ter uma preguiça de trabalhar, mostrando uma incapacidade de sustentar o espaço de uma semana, para obter as respostas que queria. Disse que estudara pouco os textos passados e vinha querendo ajuda. Seu rosto embaraçado acompanhou seu

próximo depoimento, no qual fez uma associação da cena vivida comigo com a impaciência de sua mãe para com suas demandas exigentes.

Agora sim, eu poderia concluir, colocando-lhe a minha construção. Disse que a aula havia sido bastante interrompida por ela, que trazia inúmeras questões, mostrando, inclusive, que muitos dos conteúdos trabalhados não estavam claros, o que me levava a indicar-lhe que voltasse a estudar, pois percebia um pedido de que eu o fizesse por ela, o que não seria proveitoso para ninguém. Ela precisaria se haver diante de sua aprendizagem, para extrair sentidos dela e isso ninguém poderia fazer por ela.

Este foi um momento privilegiado da aula, uma primeira abertura para que a aluna se implicasse, mas não foi suficiente para que a transferência fosse atravessada, pois as queixas voltaram de formas bastante semelhantes, em outras situações. Meu desafio foi, porém, que a resistência ao trabalho, cada vez que aparecesse, pudesse ser discutida. Havia, sempre, o jogo inicial de se queixar de mim, do meu estilo e ensino, como se isso a impedisse de aprender. Procurava mostrar que, mesmo tendo faltas, mesmo não sendo tudo que ela esperava de mim, ainda poderia ajudá-la a buscar um sentido para o nosso trabalho.

Percebo que, quando utilizo em minha prática, os operadores da Psicanálise, (mesmo que esteja naquele momento, exercendo um papel de professora), tenho mais atenção às investidas transferenciais em jogo, às minhas reações e as dos alunos. Conhecendo o movimento subjetivo, implícito na ação de ensinar e aprender, o professor inspirado pela Psicanálise propõe-se a escutar a subjetividade, a sua, a do aluno, a dos colegas, incluindo-as todas no trabalho.

Um outro aprofundamento faz-se, ainda, possível, a partir deste ponto: Como pensar a questão da construção de vínculos feitos pelos educadores, quando eram crianças, ou melhor, quando eram alunos-crianças na escola regular?

Representações, constituição da subjetividade e memórias

De acordo com Hobsbawm (1998), temos três maneiras de usufruir o passado: buscar nele o modelo ideal, as glórias para o orgulho da nacionalidade ou os elementos para problematizar o presente. É nesta terceira que me inspiro quando trabalho com o resgate das memórias e dos vínculos construídos na escola e no grupo familiar, durante a infância, para melhor compreender as escolhas feitas, podendo assim recomeçar.

Temos sempre que nos haver com nossa história: se não falamos dela, ela se faz falar em nós, pois estamos, com certeza, traduzindo-a em ação, em posições corporais, de maneira, muitas vezes, inconsciente. Repetimos o mesmo: a mesma posição frente ao outro, em diferentes esferas de nossa vida, inclusive nas situações profissionais. Freud (1914) diz que a repetição é uma maneira de recordar. Repetimos em atos o que não podemos lembrar, o que sinaliza para uma resistência, mas é a própria repetição que abre, ao mesmo tempo, a possibilidade para a recordação que, por sua vez, pode dissolver a resistência. Estranhar a repetição, estarmos atentos a ela, interrogarmo-nos sobre ela, permite-nos aproximar dos seus sentidos, das representações em jogo. Esse movimento encaminha-nos para a elaboração, que é o momento de reorganização das representações.

Em Psicanálise, é o conceito de fantasia (muitas vezes, traduzido como fantasma), que explica a posição subjetiva de um sujeito, atrelado, de uma certa forma, ao seu objeto de desejo (e gozo). A fantasia é a repetição, em atos, do que não conseguimos lembrar.

Este trabalho de resgatar as memórias escolares dos educadores foi iniciado nos anos 1980, pela educadora Madalena Freire que, ao resgatar no professor o aluno que foi, encontrou uma forma de luta contra a repetição de modelos recebidos. Trazer para a consciência fatos a que, na verdade, resistimos em relembrar, é recuperar nossa história, nossas marcas, nosso

percurso e desejo. Recuperar o passado é a chance de construir a diferença em direção ao presente e ao futuro.

Agreguei a esse trabalho minha preocupação com a investigação dos objetos de desejo em jogo na cena educativa e descobri que o cenário subjetivo é colorido com aspectos e personagens da vida profissional, que entram na vida psíquica privada do indivíduo. No caso da escola, são os colegas de trabalho, a autoridade, os educandos e suas famílias, além do conhecimento que têm uma participação na vida mental.

A posição ocupada por nossos alunos no vínculo que estabelecem conosco, também traduz, claramente, um passado. Temos aqueles desafiadores e críticos, os passivos e que nos idolatram, os queixosos e perseguidos, os ciumentos e possessivos, os que impõem seu pensar, os que competem e invejam, os que dependem e aguardam etc. Dificilmente, escapamos desses ingredientes, que são elementos que retornam dos vínculos parentais, de experiências vinculares anteriores, bem como de nosso passado histórico, dentro de um país autoritário, que, também ajudou a constituir tais características. Trabalhar em grupo é banhar-se destes conteúdos, é ver surgir, também o nosso passado, na forma com reagimos e encaminhamos as questões que aparecem no trabalho. Muitas vezes, num grupo, criticamos ou julgamos, em silêncio, o outro. Ou porque ele fez algo que consideramos errado, ou porque não fez algo que parecia óbvio. Em alguns momentos, perdemos a paciência, consideramo-nos melhores. Ouvir suas "humanidades", por meio da escuta de sua história de aluno, faz-nos entender melhor sua posição no grupo, suas dificuldades como educador. Nossa arrogância vira compreensão, nossa impaciência vira movimentação em busca de contribuir com o processo do outro.

Problematizar significa, muitas vezes, entrar em contato e o trabalho com as memórias permite-nos recordar para elaborar, para tomar consciência das representações construídas, abrindo espaços para novas significações serem tecidas.

Neste tipo de abordagem, podemos revisitar medos antigos, dores represadas, mostrar coisas que os olhos parecem não querer ou não poder ver. Poder expressar sentimentos, angústias e conflitos tem sido uma rica oportunidade de entrar em contato com conteúdos repletos de representações e emoções. Dividir traumas com o grupo mobiliza identificações, fortalece vínculos, opera saídas para situações de extrema solidão. Nestas situações os alunos percebem que seus conflitos são comuns, pois outros passaram por situações semelhantes.

Com este trabalho os alunos aprendem a refazer, a conscientizar-se de que, embora guardadas, estas lembranças os acompanham de perto e estão em seu dia-a-dia, influenciando suas reações e seu comportamento. Cada um tem a sua individualidade, pois relata de forma surpreendentemente diferente, suas emoções e pensamentos.

É refletindo que aprendemos e entendemos porque somos educadores e que educadores somos. A memória é o resgate da história individual, mas retrata uma época: fazemos parte de uma história que construímos e nos constrói, ao mesmo tempo.

Resgatamos um arsenal de significados, sentimos medo e saudade, impacto e deslumbramento, aperto e luz, tudo volta a viver, mas agora com um olhar novo.

Este olhar é novo, pois convoca a análise dos valores das escolas, de seu currículo, de seus princípios, de suas regras e punições, de seu jeito de avaliar, de premiar, de seu jeito de lidar com os afetos, com as famílias, com a sociabilidade. Possibilita-nos repensar, fortemente, a relação professor-aluno, a formação do educador feita no ensino médio e nas faculdades de Pedagogia, a função da escola e seu papel em relação à continuidade dos valores das classes dominantes. Faz-nos refletir sobre o que queremos deixar de memória aos nossos alunos e ajuda-nos a pensar nas posições tomadas. Como disse uma das educadoras que, ao escutar as professoras decidindo sobre como premiar os bons alunos, pôde repensar estas ações à luz do que elas geraram nela e ser

contra tal atitude. Pensar no que não tivemos ou no que aconteceu de ruim ajuda-nos a buscar a construção de um modelo melhor para os nossos alunos. Impulsiona-nos a melhorar. Perceber, algumas vezes, o passado se repetindo em ações, pode ser um bom momento para enfrentá-lo, limitá-lo, transformá-lo.

Quando trabalhamos com o resgate das memórias do educador, fazemos um convite implícito para que ele se reencontre com a criança que foi e, nesse movimento, aparece, muitas vezes, uma criança passiva, vítima de momentos difíceis, vividos com seus educadores, pais e professores. Será que esquecemos que sempre reagimos às ações que recebemos dos outros? Que as nossas reações são escolhas que fazemos, algo como micro decisões? Este aspecto tem fundamental importância, pois permite romper com uma visão, muitas vezes disseminada, de que a criança é apenas vítima das ações dos adultos. Não podemos esquecer, de que sempre fazemos escolhas, pois, mesmo a criança pequena tem seus recursos, não é tão incapaz, não é tudo culpa dos adultos que a educam. Ignorar tais aspectos seria um desserviço à criança, seria não reconhecer suas próprias atividades mentais.

Olhando a nossa infância, percebemos a existência de angústias, de dor, revisitamos as dificuldades, o lado sombrio que existe em qualquer ser, mesmo sendo ele uma criança, às vezes tão pequena. A infância não é um período só "cor de rosa", o trabalho interno, que cada um tem que trilhar, envolve tristeza, incompreensão, solidão, raiva, desejos destrutivos, choro etc.

Quando criança, temos que achar sentidos para muitas questões que geram muita ansiedade, como entender de onde viemos, para que estamos aqui, o que é a morte, para onde vamos, o sexo, o que é ser menino ou menina, as diferenças sexuais e sociais, a maldade, a rejeição, o desejo, o limite, o amor... Enigmas. Enigmas que o aluno vive e porque vive, leva com ele para a escola. Enigmas que o educador, embora sem saber, carrega ainda com ele.

Como uma educadora, que só conseguiu entender e aceitar a existência das fantasias sexuais das meninas que, frente às diferenças sexuais, se colocam a tecer teorias sobre elas, quando lembrou uma reação sua ao ver os órgãos

genitais de seu irmão mais velho. Lembrou-se de ir aos pais para pedir um órgão igual para si. Em seguida, numa corrente de *insights*, lembrou de um sonho. Nesse sonho, ela se entristecia com o parto de seu filho, queria colocá-lo de volta no útero. Pude, na ocasião, brincar com a imagem da mulher fálica, potente, portadora do falo-filho, que persistia em suas imagens internas. A recordação das questões infantis da educadora oportunizou, também, um movimento interessante no grupo, que começou a falar de como as fantasias infantis aparecem na escola, nos jogos simbólicos, na sociabilidade, nas disputas e brincadeiras, nas falas etc. Mexer nos guardados, neste caso, propiciou uma sensibilização para perceber a dificuldade que é para uma criança, lidar com os enigmas da vida. Será que a escola teria algum compromisso com isso? É a questão deixada por ela, que nos faz pensar no que ensinamos na escola.

Percebo que a escola tem uma responsabilidade de lidar com tais aspectos e que, para tanto, os educadores precisam poder falar sobre isso, para poderem enxergar o que antes parecia impossível.

Freud diz que o inconsciente é o infantil. O fato da infância, enquanto tempo externo, já ter passado para um adulto, não significa que, enquanto tempo interno, tenha se extinguido. O infantil sobrevive em cada um e mostra-se em cenas privilegiadas, como essa que relatei, nas quais os enigmas da infância mostram a sua face. Quando o educador pode reencontrar o infantil em si, ele pode, ao mesmo tempo, olhar de um outro jeito para o infantil de seus alunos, carregado de fantasias e conflitos a serem equacionados. Freud (1913), chama a atenção para este aspecto, dizendo que é preciso que os educadores compreendam a própria infância, para que possam ter a capacidade de lidar com a alma infantil.

Colocar tais temas em discussão com educadores é ousar dar alguns passos em direção ao que parece impossível: mostrar ao educador que a reconciliação com sua infância carrega possibilidades de melhorar a qualidade de sua tarefa educativa. É, ao mesmo tempo, uma aposta na potencialidade, dentro

do processo de formação de educadores, de um trabalho que leve em conta a subjetividade do educador.

Escutar os depoimentos dos colegas é, também, uma experiência que nos convoca, chama a subjetividade a comparecer e nos propõe reflexão. Poder relembrar detalhes de nossa experiência, ao escutar as vivências dos outros, faz as cenas esquecidas, tornarem-se presentes. Isso ocorre, porque, sempre há um educador que consegue rememorar cenas de sua infância ou da infância de seus alunos, podendo esclarecer melhor algumas das nossas dificuldades, hoje, bem como o porquê de certas coisas terem acontecido em certa época em nossa existência.

Muitas vezes, resistimos a olhar para o que foi ruim e deixamos este material engavetado, sem a chance de revisão. Olhar para ele é já um trabalho de mexer na sua representação, abrindo espaço para possibilidades de alteração de sentido. Momentos de reflexão: relembrar é mexer nos guardados.

Percebemos, assim, que as pessoas que somos hoje foram construídas por experiências passadas e algumas relações entre o hoje e o passado podem ficar mais claras. Isso nos faz resgatar as influências de cada vida escolar no modelo de professora que somos hoje. Muito embora queiramos negar certos modelos, eles fazem parte de nós e aparecem, quando temos algum conflito em sala de aula: nossa tendência é repetir as referências que temos. Conscientizamo-nos de algumas marcas que, inconscientemente, falam em nós.

Nos exercícios de relembrar professores marcantes ou mesmo matérias interessantes, podemos ver que, apesar de termos tido tantos anos de escolarização, tantos professores e tantas matérias, lembramos de poucos professores e de alguns conteúdos transmitidos por eles. Por que será? Com certeza, poucos deixam marcas. Será que é o esvaziamento de significados que nos faz ir esquecendo aos poucos? Ser lembrado envolve ter deixado marcas, ter ensinado sua matéria com paixão, criando um estilo próprio. Buscar, em nossas histórias, aqueles que nos deixaram marcas, faz-nos enxergar a nossa posição de professores, da mesma forma que, entendendo melhor a relação

educador/educando, ajuda também, a problematizar nosso ensinar. O que será que nossos alunos vão levar de nós, os seus professores?

O momento fundamental na formação permanente dos educadores, segundo Paulo Freire, é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando, criticamente, a prática de hoje ou de ontem, que se pode melhorar a prática do amanhã. Nesse movimento que começa com a conscientização, é que decido, rompo e opto.

Aprender, segundo Madalena Freire (1997) envolve um movimento de superação de modelos, recriando-os e construindo o jeito próprio de ser e pensar. Superação que começa num processo de imitação do educador que tivemos, no movimento de repensá-lo, para depois recriá-lo, promovendo escolhas, tornando-nos autores de nosso fazer pedagógico.

Refletir, entrando em contato com opções que fazemos, ajudar-nos-ia a trabalhar a serviço de uma concepção de educação que supere a concepção das gerações anteriores, tecendo desejos de uma modificação da escola, dando mais um passo em direção à tão desejada transformação.

Trabalhar as memórias e pensar, através delas, a escola é, necessariamente, pensar uma vida em grupo. Em nossas pesquisas sobre as memórias, nos atemos bastante à relação entre a aprendizagem e a situação grupal. Assim, o que entendemos por aprender? Que relação pode ser feita entre aprendizagem, processo grupal e mudança? Por que estudar a Psicologia Institucional pode ser interessante para a Educação?

Grupo, aprendizagem e mudança

A definição do processo de aprender, segundo Bleger (1985)¹⁴, psicólogo institucional, pode ser resumida como algo que ocorre em grupo, mediado por tarefas e objetivos comuns, quando seus integrantes são potencializados a resolver os conflitos que vão surgindo. Isto porque estabelecem relações entre si e as coisas, sendo, deste modo, incluídos de forma "desalienante" no trabalho que realizam. Neste movimento, os fatores humanos são trabalhados ao mesmo tempo em que se trabalha na tarefa. Aprender é modificar as linhas de conduta, não só no nível intelectual, mas também, modificar as ações do aprendiz, bem como suas referências. Aprender é, portanto, mudar sujeito e objeto. Para ampliar as possibilidades do objeto, precisamos operar com as possibilidades do sujeito. Por isso, a Educação é implicitamente, terapêutica, pois pode retificar posições estereotipadas e abrir para nova aprendizagem, novos vínculos. A experiência de aprender, num grupo, em dada instituição, pode fazer adoecer ou curar. Assim todo problema na aprendizagem é ao mesmo tempo, problema na personalidade e vice - versa. As referências são chamadas de esquemas referenciais e são definidas como um conjunto de experiências, conhecimentos e afetos com os quais o indivíduo pensa e atua. Estes esquemas são objeto de constante indagação e revisão, pois estão contidos de ideologias.

Aprender é poder agir, pensar, imaginar e fantasiar com liberdade. É aprender a observar, escutar, relacionar suas opiniões com as alheias, admitir que o outro pense diferente, formular hipóteses, ler, estudar e falar. É pensar sobre a informação e não apenas repeti-la, dialogando com o que se conhece. Aprender é aprender a indagar.

Bleger incorpora a idéia de ensino como algo inseparável da aprendizagem e propõe o termo "ensinagem", para designar o objetivo de converter em ensino e aprendizagem toda a experiência dos grupos. Sua crítica ao ensino tradicional

¹⁴ O texto analisado aqui é *Grupos Operativos no Ensino*, no livro **Temas de Psicologia**: entrevista e grupos. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

é que o professor só fica do lado de quem ensina e o aluno só do lado de quem aprende: tal dissociação é estereotipada e produz defesa frente à ansiedade do enfrentamento da mudança, pois bloqueia a "ensinagem" e aliena o ser humano. Argumenta o autor que o ensino deve ser diferente a cada ano, pois o grupo muda. Nos grupos operativos, ele diz que tanto professor como aluno vão ensinar e aprender, cada um no seu papel. O aspecto positivo, defendido, é que, neste processo, cai a onipotência do educador, que assume o que sabe e o que não sabe, reduzindo assim seu narcisismo. Neste movimento passa a não ser mais um objeto persecutório para seu aluno, possibilitando que ele também aprenda, pense e mude.

Bleger lembra-nos que a escola, como qualquer instituição reproduz ideais e interesses de uma classe social e cria métodos que bloqueiam o pensar e controlam as cabeças.

Como metodologia propõe ter frente à informação instrumentos de indagação, problematizando o ensino e explicitando os conflitos, não só encontrando soluções para os problemas, mas também, criando novos e enfrentando o medo de provocá-los. Valoriza o processo do pensar como o eixo do aprender, pois ele antecede e segue a ação, enriquecendo o agir e sendo enriquecido por ele. A participação deve, então, ser livre e espontânea.

No campo do conhecimento, valoriza não o acúmulo do mesmo, mas a utilização do conhecimento para indagar e atuar sobre a realidade. Rompe assim, com a distância teoria e prática, ideologia e ação.

O papel do educador é co-pensar e co-trabalhar, mantendo um nível ótimo de ansiedade, que leve o aluno a buscar, mas não gere paralisação. A análise dos esquemas referenciais do grupo ajuda a remover barreiras do pensar, a facilitar o diálogo, a abrir espaço para as falas e silêncios produtivos, não subestimando ninguém. O educador vai pontuar também, os movimentos de hostilidade do grupo entre si ou com ele. O papel do aluno é sair da passividade e ser co-autor dos resultados, enfrentando as defesas contra a estereotipia.

Bleger, com sua definição de ensino, aprendizagem e movimento grupal, veicula, para quem o toma como referência, várias conseqüências práticas, que precisamos evidenciar, para fazer uma escolha consciente. Os valores implícitos nas teorias podem ser evidenciados, através de uma análise.

Segundo Scheffler (1978), as definições programáticas devem ser criticadas em relação ao interesse de veiculação de tal programa e seus valores. Poderia então, perguntar: É um programa exeqüível, o de Bleger? O que propõe como ensinar e aprender dentro dos interesses que preocupam um psicólogo é interessante para a escola, para o professor? Quais as conseqüências morais? O que se quer atingir é relevante? E quando fala em tarefa, mudança, esquema referencial em sua relação com o ensino e a aprendizagem, o que isto implica? Os conceitos de ansiedade (depressiva, paranóide, confusional), vínculo, papéis grupais, momentos psicológicos, quando migram para uma situação educativa, são transportados interessantemente? Qual a conseqüência prática da adoção destes conceitos?

Quando Bleger define aprendizagem como um processo no qual o aprendiz sofrerá mudanças de pensar, sentir, agir, seu interesse parece centrado no movimento que ocorre dentro do indivíduo, mas quando ele atrela este movimento a um certo tipo de ensino, volta seu interesse para a figura do professor, ou coordenador de grupo, o que nos aproxima da realidade escolar, pois podemos aprender em qualquer circunstância, e o que caracterizaria o ensino na escola, seria o papel fundamental do professor e da instituição. O que não aparece trabalhado nesta relação ensino e aprendizagem, em Bleger, é a idéia do que vai ser ensinado. Parece-me que há uma tendência a pensar o processo e a deixar ao aluno um papel central frente ao seu processo de aprender, relevando talvez, a função do professor.

Fica claro no texto de Bleger, através do contexto lingüístico utilizado, que sua teoria nasce em um momento histórico de contestação do método de ensino tradicional, no qual críticas são tecidas, denúncias são feitas e há uma busca de superação de sua insuficiência. Ele valoriza o pensar, a liberdade de

expressão, a luta para não se alienar, a incorporação do pensar no fazer, o resgate do potencial humano e afetivo na tarefa, a estrutura de grupo, as decisões tomadas no grupo, enfim, seu texto é um texto que reflete as lutas de uma época.

É compreensível a ênfase dada ao aluno e à desmistificação da função educativa centrada no professor, mas pensando nos desafios da educação de hoje, já atravessada pelo movimento de renovação, fica clara a necessidade de ampliar a discussão iniciada por ele.

Boa parte do texto do autor mostra sua ênfase e seu interesse: o aluno e o objetivo de sua aprendizagem, dentro de um método novo de ensinar. Irei por partes: quando ele fala que a principal tarefa do grupo é trabalhar o ser humano, deixa claro que, embora haja uma tarefa explícita relacionada a um conhecimento, o esperado é que, ao trabalhar com esta tarefa, um outro trabalho seja encaminhado: o trabalho implícito, que é o desenvolvimento do ser humano, a correção de seus esquemas referenciais, a descristalização etc. Esses valores negam à tarefa explícita um lugar de destaque, alterando os objetivos da escola e desconsiderando sua função de passar as tradições, realizações e valores da nossa cultura. Para Oakeshott (1968), por exemplo, a mudança do aluno está, intimamente ligada ao conteúdo do conhecimento, que serve, por sua vez, de alicerce na ampliação de suas capacidades. O olhar de Bleger reconhece isto, mas resgata o sujeito também ampliando o objeto. Ele diz: "Quando se trabalha um objeto, não apenas o objeto está sendo modificado, mas também o sujeito, e vice-versa, e as duas coisas ocorrem ao mesmo tempo" (p. 62). Nesse sentido, Bleger também participa da virada histórica da ênfase dada ao conteúdo, para a ênfase dada ao sujeito. Não temos como não pensar no aqui e agora de nosso momento histórico e não defender o retorno da valorização do professor, enquanto quem escolhe o quê e o como ensinar, revalorizando os temas, os textos, os conteúdos. Podemos concluir, então, que esta argumentação sobre o conteúdo implícito passa a ser perigosa e até desarticuladora, se pensarmos nos desafios da escola de hoje, onde os conteúdos foram

desvalorizados em detrimento do processo, onde o professor saiu de foco para focar o aluno, levando em conta, mais fortemente, sua realidade psicológica. O excesso disso seria a psicologização da escola. Por outro lado, Bleger desvela a relação de intimidade entre o ato cognitivo e as emoções, (mais visíveis) e as representações (mais inconscientes), ou seja, aprender não é sem consequências: gera resistência, medo e ansiedade e, ao enfrentar o que é implícito, no ato de aprender, duas tarefas são realmente trabalhadas. Fica reassegurado, então, o valor terapêutico do aprender e ensinar.

Buscando no texto o lugar atribuído ao professor, vemos que há um destaque de sua função. Em primeiro lugar, ele aparece descrito, inicialmente, como corpo docente, aquele que ensina, professor, para depois ser definido como coordenador. E o aluno é definido como estudante e, depois, como integrante. Esta mudança nos termos que designam o agente e o receptor, mostra, claramente, escolhas e valores. Definir o professor como corpo docente, enfatiza o grupo escola e não o indivíduo isolado. Em outros momentos, o professor aparece referido como coordenador, o que também parece interessante, por trazer a dimensão institucional do ensinar, ou seja, é escola, quando o ensinar ocorre dentro de uma instituição. Estar dentro da instituição é ser obrigado a lidar com relações que envolvem uma certa distribuição do poder e da hierarquia. Bleger trazendo a dimensão do grupo, coloca em discussão implicitamente, esses valores. Ser coordenador é assumir um lugar na escala de hierarquia e poder. Podemos considerar, então, que há uma valorização da autoridade do educador, por parte do autor, quando decide chamar o educador de coordenador de grupo. Bleger fala ainda, sobre ser responsabilidade deste coordenador a análise dos movimentos grupais. Em sua proposta, analisar significa problematizar inclusive o corpo docente, ou seja, os coordenadores. Parece uma proposta interessante a abertura de um espaço avaliativo e em tempo integral, tanto do movimento do ensinar como o de aprender. Há, ainda, uma recusa do papel cristalizado do saber como pronto e acabado por parte do professor. A diretividade e a responsabilidade são flexibilizadas e o aluno é

convidado a também, fazer escolhas, o que pode ser perigoso, quando exacerbado.

Por outro lado, definir o aluno como estudante, coloca nele uma ação ativa reforçada pela idéia de ser co-autor. Em outros momentos, ele será definido como integrante, trazendo de novo a perspectiva do grupo como instituição, onde todos estão implicados por assumirem posições e relações.

Quanto ao coordenador dos grupos operativos, ainda são destacadas, entre suas funções, as de precisar conhecer o que ensina, de precisar saber como ensinar, de precisar trabalhar com o implícito e com o explícito, tendo, porém, um papel mais de explicitador dos movimentos vividos pelo grupo. Ele trabalha o tema que o grupo escolhe e de acordo com os objetivos que o grupo tem, mas sua tarefa mais importante é centrar-se no ser humano. Valoriza o pensar, o desvelar, o dialogar, os vínculos construídos entre os membros e entre eles e o objeto de conhecimento. Podemos perceber então, que há um grande trabalho a ser feito de sua parte, há condução, há direção, há escolhas. Mas, pensando no ensino como um todo, adotar este tipo de conduta é bastante complicado, pois corremos o risco de, ao dividir responsabilidades que não são divisíveis, como a escolha do tema e dos conteúdos a serem ensinados, banalizar a qualidade dos mesmos.

Podemos concluir, então, que esta tendência de deixar para o grupo as escolhas é bastante complicada, se pensarmos numa sala de aula. Correríamos o risco de trabalhar só com a participação espontânea dos alunos, deixando o educador exercer o ensino daquilo que considera que o aluno necessita conhecer. Ou seja, este tipo de interesse pode ser válido para a Psicologia, e para alunos em idade mais avançada, mas, se transportado sem recriações, para a sala de aula, esvaziaria os currículos, ampliando ainda mais as diferenças sociais, já que lutar por um acesso à cultura para todos é uma forte estratégia contra os instrumentos sociais de alienação.

De acordo com Scheffler, o verbo ensinar indica que alguém ensina algo para um outro: este algo deve ser desdobrado em ensinar - como, dirigindo os

interesses para a aquisição de habilidades e ensinar- a , que nos leva ao caminho da aquisição de normas. É necessário, portanto, que enfatizemos quem ensina e o que ensinar dentro de um contexto cultural e não só o aluno.

Por outro lado, Bleger resgata um ponto pouco enfatizado por Scheffler, também relacionado ao verbo ensinar: o onde o ensino acontece, ou seja, a instituição escolar. Ele acredita que os grupos repetem a estrutura das instituições aos quais pertencem e que incorporam as características contra as quais tal instituição quer lutar. Diz Bleger (1985): "Toda organização tende a ter a mesma estrutura que o problema que deve enfrentar e para o qual foi criada" (p. 95). Assim, a estrutura do hospital psiquiátrico teria as características dos doentes, ou seja, isolamento, déficit de comunicação etc.

No caso da escola e do ensino, cujos problemas a serem enfrentados são a ignorância, a desigualdade, a falta de informação e formação, a alienação cultural, entre outros, podemos perceber em sua estrutura, justamente tais características. É contra este movimento que seus grupos operativos se propõem a trabalhar.

Pensando ainda, no que Bleger quer atingir com esta "ensinagem", vemos relevâncias importantes e que coincidem, em alguns aspectos, com as argumentações de Oakeshott, que vai definir o conhecimento como uma composição de informações e discernimento. Ele valoriza o emprego do conhecimento, o que pode torná-lo uma capacidade. Ensinar envolve, assim, transmitir e instruir ao mesmo tempo. O aprendiz adquire informação e se desenvolve em seu discernimento. O conhecimento é usado na ação, no desempenho e na compreensão. O professor vai ensinar, escolhendo o que e o como transmitir (a ordem, os valores etc.). A capacidade de pensar é obtida como um sub-produto esperado do ensino. Para Bleger conhecer aparece como saber agir, indagar, pensar e o professor só pode ensinar isto aos seus alunos por ter conseguido isto para si, ou seja, o autor nos impulsiona na defesa de um professor de qualidade.

Oakeshott (1968) diz: "Aprender, então, é adquirir a capacidade de sentir e pensar, e o aluno nunca as terá adquirido, a não ser que tenha aprendido a ouvir e reconhecer essas linguagens na conduta e nos enunciados alheios" (p. 175). Bleger define aprendizagem como mudança e Oakeshott, como atividade de conhecer a si e ao mundo, uma ação onde há um agir e um submeter-se.

Em ambos os autores há uma válida preocupação em relacionar teoria e prática, ação e pensamento, informação e discernimento, aprendizagem e estilo de ensinar.

Humanizar o professor, refletir os objetivos, também, subjetivos e institucionais do seu ensino, tanto para ele como para seu aluno, é potencializá-lo em seus conhecimentos e valores, para que possa ser realmente o iniciador de seus alunos em busca do legado das realizações humanas: imagens, sentimentos, histórias, lutas, idéias etc., podendo assim, ser modelo para o seu aluno. Estas são tarefas necessárias e não excludentes.

A utilização dos conceitos de vínculo e papel grupal é interessante por mostrar que tudo tem uma dinâmica interna e externa, que ambos se interalimentam, ligam experiência subjetiva com objetiva, ligam fantasia e realidade, ligam consciente e inconsciente. Mostram o desejo humano como composição, ação e reação do que recebemos do Outro. Recolocam o indivíduo no grupo. Neste sentido, até "desindividualizam" o olhar, mostrando que não existe individualidade sem o outro. Com relação a isso, Bleger (1985) diz: "O ser humano antes de ser pessoa é sempre um grupo, mas não no sentido de que pertence a um grupo, e sim no que sua personalidade é o grupo" (p. 97). As conseqüências da adoção destes conceitos não são imediatamente práticas, ou seja, formam a escuta, o olhar e a reflexão do educador e, embora não o ajude a decidir se dará história da África ou da Europa, pode ajudá-lo a pensar em como vai conduzir a participação, a interação, que modelos vai oferecer (podem, até, em determinados casos, ajudar as escolhas de conteúdos. Por exemplo, ao escolher enfatizar as relações grupais de um determinado período histórico), que tipo de reflexão e avaliação vai adotar.

Enfatizar o grupo na ensinagem é mostrar um valor, é abrir opções de programas que em muito interessam à escola, de hoje. E o que é aprendido na escola quando valorizamos o grupo?

No grupo, aprendemos o que é a felicidade e o que é a dor. No grupo, nos humanizamos. No grupo nos descortinamos, caem-se os véus, mas paradoxalmente, em grupo, aprendemos os segredos e as artimanhas da colocação dos véus. O grupo é um complexo e emaranhado mundo de sentimentos e representações, mais ou menos inconscientes. Palco das fantasias, de ataques e defesas, de entregas e descobertas, de expectativas e decepções, de surpresas e maravilhas, um cenário luminoso. Num grupo tudo se confunde: as procedências, as tonalidades, as direções. Kaës (1997) afirma:

Se cada sujeito está no grupo com seu mundo interno, seu determinismo e sua história própria, é preciso que admitamos que apenas certos processos e certas formações, talvez até então desconhecidas dele estejam imobilizadas ou trabalhadas no grupo. Além disso, essas formações são mobilizadas sob certos aspectos no grupo. (...) Ao trazer para o grupo uma parte de sua própria realidade psíquica, ao constituir o grupo como um objeto de investimento e de representação, como uma superfície, um continente, um espaço e um limite para suas projeções, seus depósitos, rejeições e dramatização, o sujeito confere ao grupo a posição de uma extensão extra-tópica de sua psique. As contribuições do sujeito não são inertes no grupo: sofrem uma trajetória e uma transformação associando-se às contribuições dos outros membros do grupo (p. 198).

Todos vivem em grupo, ninguém escapa desta experiência intensa e assustadora. Em nosso primeiro grupo, o familiar, construímos os alicerces que funcionarão como uma paisagem interna, através da qual olharemos para o mundo. Nosso segundo grupo é, com certeza, a escola e, quando entramos nesse grupo, ele começa, imediatamente, a participar da construção dos alicerces, fazendo marcas na paisagem. Cada grupo novo vai compor essa cena, podendo borrar contornos ou figuras, destacar movimentos ou simplesmente apagar as cores.

Somos seres grupais e lutamos, incessantemente, para descobrir a boa distância que devemos guardar do outro, para não sufocá-lo, para não espetá-lo, para não abandoná-lo e para mantê-lo aquecido.

Buscamos, em nossos grupos, um espaço em que possamos ser reconhecidos em nossas potencialidades, estilos e características, em que possamos ser incentivados, acolhidos, impulsionados, recebendo calor sem nos queimar.

Na construção desta experiência, experimentamos pressionar e ser pressionados, cutucar e ser cutucados, criticar e ser criticados, esperar algo do outro e receber expectativas dele, fundir e ser separados, olhar e ser olhados, apoiar e ser apoiados, incentivar e ser incentivados. Experimentamos limitar e receber limites, liderar e ser liderados, brigar e calar.

Nessa profusão de fenômenos, somos constantemente convidados a reagir, a decidir, a fazer escolhas. Precisamos assumir que nossa reação é uma escolha e, portanto, nossa responsabilidade exige que busquemos a nossa parte na construção daquela cena, da qual, muitas vezes, nos queixamos, como se fôssemos apenas vítimas. É sempre mais fácil acusar o outro do que ele fez ou deixou de fazer, mais fácil apontar as suas faltas. Assim, nos distraímos das nossas. Com o outro, esperamos tudo conseguir, esperamos apaziguar as diferenças, desejamos complementar os nossos espaços em branco e nos colocamos na tarefa insana de tudo querer, de juntar poentes e madrugadas.

Enfatizar não a dificuldade, mas a potencialidade da convivência na escola é, como diz Arendt (1972), apostar na continuidade do mundo.

Grande desafio social é conviver e a escola pode e deve ensinar os alunos a interagirem, sem serem superficiais, mas sem invadirem. No grupo classe, aprendemos a ter responsabilidade com coisas de uso comum, a nos disciplinarmos e a assumir compromissos. Na escola, recebemos limites do outro e aprendemos a dar-lhe limites. Numa discussão grupal, temos que lidar com nossas próprias críticas e com as críticas que recebemos do outro, quebrando expectativas idealizadas e fazendo o melhor que podemos, naquele momento,

sem desistir. Somos modelos uns para os outros, pois sempre temos um saber e isso amplia a visão do outro. Ensinar a doar e aprender a receber, educando assim, continuamente, a nossa paciência com a insuficiência do outro, para não derruba-lo, não excluí-lo e ajuda-lo a crescer, potencializando seus recursos, é fundamental. Aceitar e lidar com as próprias faltas e dificuldades é aprender que precisamos contar com o outro.

Como educador, trabalhar com grupos é sempre uma experiência intensa e desafiadora, pois nos convoca a buscar compreender movimentos que são específicos daquele grupo, uma vez que cada grupo tem uma história e, portanto, uma necessidade. Em todos os grupos, somos convidados a buscar saídas para muitos momentos de conflitos e impasses, o que nos expõe: as posições que tomamos são sempre apostas, baseadas em nossa própria história e experiência, bem como nas demandas que recebemos daquele grupo. Tais posições precisarão ser, sempre, analisadas e avaliadas, na busca das melhores intervenções.

De acordo com Davini (1998), olhar o movimento de cada grupo é também, buscar como são exercitados os diversos modos de participação: sempre comparecem os movimentos de falar, de ouvir, de liderar e ser conduzido. De construir sentidos e significados para as experiências, para a própria autoridade e poder. Sempre produzimos discursos para buscar algum reconhecimento, alguma posição no grupo ao qual pertencemos, mas somos também convidados a ocupar certas posições, que podemos aceitar, mais ou menos, conscientemente. É importante que todos possam experimentar estas situações, problematizando-as, para que, ao falar delas, as combinações possam ser refeitas, introduzindo novas possibilidades de representação da experiência. Isto coloca movimento e oferece oportunidade de crescimento para todos.

Por este motivo, todo grupo precisa ter um coordenador que "leia" as falas dos integrantes, o silêncio e o olhar. "Ler" seu grupo, porém, não é tarefa fácil: é preciso exercitar a observação, a sensibilidade da escuta, a reflexão. O coordenador deve-se perguntar qual é a queixa explícita e qual é a implícita, qual é o lugar desenhado para ele, e para cada membro do grupo. Ao problematizar as

expectativas, o coordenador pode desvelar os lugares, tal como foram imaginados por seus membros. Por exemplo, quando um membro conta que vê o seu coordenador como o responsável por escolher e decidir, ele está falando também, do lugar e da posição de onde ele se coloca a partir desta representação: a posição de quem espera, aceita ou apenas reclama do que foi decidido, como se ele estivesse fora da escolha. Mas não está! O seu discurso instaurou a posição do coordenador e a sua. Por outro lado, se este mesmo coordenador tem expectativas de ser "obedecido nas suas decisões individuais", não receberá as reclamações de forma a mudar sua posição, pois a posição que autoriza ao outro é a de quem segue suas prescrições.

"Ler" é um poderoso instrumento para buscar os sentidos dentro destas "falas", pois, dependendo da forma como conduzimos ou somos conduzidos por um grupo, podemos instigar cumplicidade, apôio, resistência, desafio, cobrança, dependência, enfim, impulsos para a mudança ou para a paralisia. A fala, o silêncio ou o olhar podem aprisionar ou libertar, alimentar ou sufocar.

Nos grupos autoritários, há uma valorização e um reforço, para que cada integrante se conforme a uma massa homogênea e aceite moldes fabricados e padronizados, tornando-os praticamente iguais, no sentido de terem os mesmos referenciais, as mesmas opiniões e de que as diferenças sejam as menores possíveis. Não há preocupação e, portanto, nenhum investimento na discussão da relação eu/outro, de forma a poder transformar a aprendizagem de seus membros, a resgatar as posições adjudicadas e assumidas. Ou seja, não há alguma subjetividade, pois não há interesse em buscar singularidades e diferenças, já que elas ameaçam o poder centralizado e constituído. A "leitura" que se faz nestes tipos de grupo tem compromisso com o interesse de descobrir lideranças, para melhor controlá-las, ou seja, está a serviço da cristalização de um poder, da evitação de conflitos e divergências.

Em nosso curso de formação, no Espaço Pedagógico, tentamos constituir uma nova experiência, que tenta desvelar os movimentos grupais, buscando o conhecimento, através da experiência, dessa relação social. Para que seja

possível a construção de uma outra referência de interação, que lida com a diferença, é preciso apostar que nela há a possibilidade de usar a diferença como fonte de criatividade e de trocas de referenciais, de ampliação de representações. Apostamos também, na interação que trabalhe e intervenha diretamente na construção crescente da autonomia (que nunca é totalizada, mas pode ser sempre, problematizada), buscando a crítica de posições alienadas, desimplicadas e condicionadas.

Investir na singularidade, na autonomia e na crítica é suportar atravessar momentos de divergência e competição, de insegurança, de reviravoltas, de mudança de rumos. Para isto, é preciso aprender a conviver, a falar, a avaliar e a retomar conflitos, para poder elaborá-los. Nenhum grupo nasce sabendo trabalhar junto. Para conquistar a cooperação no trabalho, precisa-se de um tempo de convivência, da constância de encontros, a fim de descobrir as dificuldades e ensaiar os melhores caminhos. Não gostamos imediatamente de todos os nossos parceiros: todo grupo precisa de um tempo, para construir as identificações e trabalhar as diferenças. Isto não significa que iremos encontrar a harmonia, sempre, mas que apesar das divergências, podemos exercitar nossa generosidade conosco e com o outro, nossa ética, buscando objetivos que nos reúnam numa tarefa. Uma situação grupal, relatada por uma aluna, indicou-me a intensidade das experiências grupais nas situações de trabalho. Ela, coordenadora pedagógica, sempre ocupava em nosso grupo de trabalho, uma posição de quem se arrisca, lidera, propõe. Em um encontro, esteve mais silenciosa e foi cobrada pelo grupo, momento no qual percebeu o seu fardo, pois antes, só reconhecia os aspectos positivos de ser líder desse grupo. Deu-se conta de que, ao assumir a força, a potência, deixava outras pessoas na posição de fraqueza, de silêncio, de pouca produção e participação. A ponte entre a experiência vivida, nesse grupo de trabalho e seu grupo-escola, foi imediata e gerou ricas reflexões sobre o seu papel e a forma como construía a sua liderança.

Acredito que, vivendo com o outro, saberemos mais de nós mesmos e o outro será uma referência para a ampliação da nossa consciência, de nossa imagem e, portanto, mexerá na representação, muitas vezes, cristalizada, de nós mesmos e dos outros (já que nos obriga a sair do narcisismo e a olhar para além da nossa imagem e discurso, entrando em contato com a formação discursiva vinda do outro e que, também nos traduz). As representações que construímos estão sempre a serviço de alguma coisa, somos sempre construtores, mas também, construídos por elas. A subjetividade é efeito das relações sociais, produzida nos discursos, a partir das quais somos falados e constituídos.

Não existe confronto com o outro que não gere mal-estar, dor, medo. A expectativa dele nos assusta, reprime, desafia. Frente a ele temos que nos decidir, modificar, sentir, criar, perder. Para tudo isto ser enfrentado, é preciso muito manejo por parte do coordenador, pois cada sujeito pode reagir aos conflitos com oposição, negação, ataque e defesa. Pode, ainda, reagir a partir da posição de escravo, aceitando tudo que lhe é imposto, identificado com a vitimização. Ou pode, ainda, buscar a composição, percebendo a sua parte na construção do conflito e apostando na mudança de sua posição, como um impulso importante para a mudança do todo.

Num grupo, buscamos que o que não sabemos, o que nos traz mal-estar, possa tornar-se impulso e movimento. Passar por momentos comuns é a base para a sua construção. Segundo Madalena Freire (1997), nenhum grupo se constrói na irregularidade, na falta de constância do tempo e da tarefa comum e sem uma rotina. Dentro do grupo, somos convidados a pensar, a nos expor, a criar, a nos ver, a interagir, a questionar. A tarefa exige, expõe, ensina-nos a lidar com o ser observado, reparado. No grupo, há um pensamento sendo assumido, uma escrita sendo sistematizada, há múltiplos modelos interagindo, impulsionando o aluno à organização, à disciplina, à busca de um lugar singular dentro da configuração daquele espaço de trabalho.

Observando como os sujeitos aprendizes são tocados e mobilizados por essa experiência de aprendizagem de si, do outro e dos conteúdos desse ensino,

no grupo, coloco-me o desafio de - através da leitura dos registros deixados pelos alunos - levantar em seus depoimentos, a natureza da contribuição desse trabalho na formação de educadores.

Apresento, a seguir, como fui selecionando e classificando os registros, constituindo um método de trabalho e análise do material escolhido.

Fonte texto visual: Eterna Evidência, 1930, René Magritte.

Óleo sobre cinco telas de diferentes tamanhos, 26x16, 22x28, 30x22, 26x20, 26x16 cm.

Houston (Tx), Courtesy the Menil Collection.

CAPÍTULO 4

Apresentando a pesquisa: objetivos, escolhas e método

Nunca sei como é que se pode achar um poente triste. Só se é por um poente não ter uma madrugada. Mas se ele é um poente, como é que ele havia de ser uma madrugada? Fernando Pessoa (1980, p.177).

Objetivos e inquietações

O objetivo desta pesquisa é analisar a contribuição de uma prática de ensino orientada pela Psicanálise e pela Psicologia Escolar, realizada em grupos de formação para educadores na instituição Espaço Pedagógico. Toma-se como perspectiva compreender a natureza das contribuições que esta prática tem proporcionado, na construção de mudanças profissionais e pessoais, aos educadores que dela participam.

Esta prática educacional, fruto de trabalho coletivo de uma equipe multidisciplinar, levou-me ao planejamento e à execução de um currículo e de um método de ensino que utilizam contribuições teórico-metodológicas de, pelo menos, três áreas de saber: a Psicanálise, a Psicologia (Escolar e Institucional) e a Educação, visando a problematizar tanto a concepção de educação dos educadores participantes desta formação, quanto a sua prática educativa.

As principais questões que norteiam este projeto são as seguintes:

- a) Esta prática pode ser entendida como uma prática em Psicologia Escolar?
- b) Quais queixas os educadores fazem ao professor-psicólogo-psicanalista? Quais as suas demandas? O que elas denunciam dessa interface, que necessidades geram?
- c) No produto deixado pelo educador, durante sua formação, registrado em textos reflexivos, posso encontrar categorias que me permitam repensar as contribuições desta transmissão, seu tempo, seus

conteúdos, suas ênfases e exclusões? d) Posso encontrar conteúdos promissores, que impulsionem as mudanças desejadas? e) Quais seriam as potencialidades a serem ainda trabalhadas? Quais os limites?

Os caminhos da construção da metodologia da pesquisa

Entendo o método como um instrumento para conduzir o pensar, que deve ser formulado pela natureza do objeto investigado, bem como pela intenção do sujeito pesquisador, com seus conceitos, suas referências teóricas, seus valores e suas interrogações. De acordo com Chauí (1999): "A palavra método, vem do grego, *methodos*, composto de *meta*: através de, por meio de, e de *hodos*: via, caminho" (p. 158).

Em Ciências Humanas, diz Chauí (1999), os métodos são compreensivos e interpretativos, pois têm o homem como objeto de pesquisa. Os homens criam situações, instituições, regras e cultura, dentro de um tempo histórico e a ciência se interroga sobre os sentidos das práticas e dos desejos humanos. Através da filosofia, recuperamos alguns caminhos férteis para a análise de qualquer material em Ciências Humanas: manter a reflexão que é a auto-análise do pensamento, a crítica, que investiga a construção das verdades, a descrição, que busca desvelar a estrutura interna do campo investigado e a interpretação, que analisa a linguagem, as significações produzidas, as origens e as transformações.

Pesquisas qualitativas não têm um método pronto, prévio. O método é ditado pelo material e pelo problema colocado pelo pesquisador, ou seja, é construído ao longo do processo. Este caminho valoriza a subjetividade do pesquisador e de seu objeto de pesquisa. As investigações qualitativas são diversas, flexíveis e há muita variação na composição da suas estruturas. Para garantir a validade de tais estudos, Mazzotti (1998) levantou alguns cuidados, que serviram como guia para esta pesquisa: selecionar indivíduos que possam ajudar a responder às questões formuladas, ou seja, escolher *informantes*

qualificados. São considerados qualificados os indivíduos que supomos possuir uma vivência do que queremos conhecer. Outro cuidado é descrever a criação do instrumento de pesquisa, validando sua escolha, fazendo interpretações apoiadas em documentos e fundamentando cada passo escolhido ao longo do processo de análise, orientando-o com a explicitação dos caminhos metodológicos e articulando-os com a escolha teórica.

Segundo Queiroz (1991), o pesquisador que conhece o documento desde sua origem, está a par das situações específicas que rodearam seu nascimento, pois foi o promotor delas. Esta circunstância pode tornar mais significativo o que ele vai retirar do documento, por permitir uma análise mais fina. Porém, não é suficiente para indicar qual o caminho a ser seguido no recorte dos temas que a análise pressupõe. O caminho vai se mostrando adequado ou não, ao longo do trabalho, e o desafio é manter a postura filosófica, pois cada pesquisador tem sua experiência, sua erudição e intuição, que o levarão a um certo tipo de entendimento do material estudado.

Neste trabalho, tomo como objeto de pesquisa registros escritos por alunos, que fazem reflexões sobre as suas experiências de aprendizagem, ao longo do curso de formação, bem como textos orais, registrados no diário do observador ou coordenador dos grupos, no Espaço Pedagógico.

Trabalhei com materiais produzidos pelos alunos, num período de onze anos, entre os anos 1992 a 2002. Os textos foram escritos por diferentes indivíduos, que têm em comum o fato de estarem em uma mesma instituição, tendo a mim como professora, estudando ao longo de três anos, a respeito da presença da subjetividade no ato de ensinar e aprender, dentro, porém, de grupo diversos.

Considere-me como a destinatária do discurso efetuado pelos alunos e, portanto, co-enunciadora, já que conduzi um ensino e uma aprendizagem, mostrando reações, fazendo escolhas e demandas, gerando expectativas.

Segundo Maingueneau (1995), o falante constrói uma imagem do ouvinte e adequa a sua fala para falar-lhe, que é o que ele lê ou imagina do lugar do outro.

O autor diz que o ouvinte é o fiador, é quem garante a veracidade do discurso, confirmando os sentidos produzidos, através da compreensão que faz dele. Os discursos falam de valores, em seu enunciado mostram atitudes, veiculam idéias, intervêm na vida e dão credibilidade, quando valorizados pela sociedade. O falante rearranja e monta a realidade, em seu discurso, que tem, em si, o polo coletivo e individual.

Procurei fazer uma leitura buscando os conteúdos das falas, relacionando os temas centrais que apareciam, classificando-os e ordenando-os, decidindo cortes a serem valorizados e outros a serem desprezados, em função das questões que me interessavam.

Parti de um quadro teórico de referencial psicanalítico, apoiado por autores como Lacan (1983; 1998), Dor (1989) e Chemama (1995), bem como por um percurso, uma experiência e um acervo de conhecimentos, produzidos até o presente momento de minha formação. A pesquisa foi também, orientada pelas questões que iam nascendo durante a mesma, seguindo a tendência qualitativa em pesquisa, na qual as escolhas vão sendo ditadas também, pelo material. Por isto, foi necessário retomar o caminho feito diversas vezes e clarear as escolhas nascidas na execução do mesmo. Veremos que a direção tomada pelo raciocínio foi dirigida pelo objeto de análise e pela definição da questão a ser discutida, e não previamente. Diz Queiroz (1991):

O conhecer, que é ação e, portanto práxis, vai exigindo certas definições a respeito de seu objeto; e, plenamente definido este, é possível então buscar a uma profundidade maior os delineamentos das linhas gerais que foram seguidas ao se desenvolver a ação de pensar, formulando-as em palavras e condensando-as em sínteses mais e mais abstratas. (...) Estas reflexões denunciam as relações que se admite existir entre a teoria e a prática: é a práxis, com sua vitalidade, que anima a teoria no sentido essencial do termo: é a práxis que é criadora e transformadora (p. 71).

A escolha dentre os documentos produzidos pelos alunos

Na primeira investida, procurei levantar em meus arquivos, todos os materiais escritos que atravessaram o processo de ensino-aprendizagem, no período descrito. O segundo passo, para escolher o tipo de material que iria utilizar, foi caracterizar os tipos de materiais encontrados. Neste levantamento cheguei à seguinte classificação:

- 1- Reflexões feitas no final de um módulo, para avaliação do professor.
- 2- Cartas, bilhetes.
- 3- Reflexões rápidas, escritas em aula, ou ao longo das aulas.
- 4- Sínteses das aulas.
- 5- Textos poéticos, musicais, culinários ou estéticos das alunas.
- 6- Textos reflexivos, que traziam falas de crianças, alunos e filhos, comentados pelos educadores.
- 7- Monografias e Projetos de intervenção na prática, apresentados como trabalho de final de curso.
- 8- Textos que escrevi, ao final de cada ano como um fechamento do trabalho e outros escritos durante o curso, para dar novos rumos ao trabalho. São devoluções avaliativas ao grupo sobre seus movimentos, os ganhos e desafios etc.
- 9- Textos endereçados, individualmente, a cada aluno, no final de cada ano, como um relatório de seu movimento, ganhos e desafios no processo de aprendizagem.
- 10- Textos reflexivos, escritos em meu diário de aulas, como síntese da aula anterior, relatos das minhas falas e das falas dos alunos, pré-planejamento da aula seguinte, dando minhas razões, analisando as dificuldades encontradas, os impasses com essa transmissão, entre outros aspectos analisados da aula.
- 11- Pautas de aula, preparadas por mim e relatos descritivos das falas orais dos alunos.

12- Textos teóricos escritos por mim, apresentando o conteúdo da matéria.

13- Textos de outros autores: desde teóricos até autores da literatura, do cinema, artigos de jornal etc.

A primeira escolha foi trabalhar apenas com os textos dos alunos (orais e escritos). Depois, somente com textos reflexivos, escritos pelos alunos, excluindo as monografias e os projetos de intervenção na prática, que por si só, dariam conta de uma nova pesquisa. Decidi não inclui-los na análise, pois meu objetivo não é ver tanto que tipo de produção final se deu, mas as reflexões que o ensino possibilitou, ao longo do processo. Busco os momentos das pequenas reviravoltas dialéticas, nas quais a posição do aluno foi sendo transformada, dentro do dia-a-dia do curso, de três anos.

Selecionei um montante de 378 documentos escritos e comecei nova classificação, que pedia decisões, escolhas e exclusões, para que o foco da pesquisa pudesse não se estender a ponto de inviabilizar um aprofundamento. As variáveis de um estudo, baseado em análise documental, são muito grandes e, portanto, é preciso restringir seu universo, padronizando, primeiramente, o tipo de material utilizado.

Os textos lidos caracterizam-se por serem mais curtos do que longos: encontrei textos de uma até treze páginas, no máximo, sendo que a grande maioria deles tem em média de três a quatro páginas.

Na nova classificação, procurei temas que pudessem ser agrupados. Neste momento, verifiquei que um mesmo texto poderia estar em mais de um grupo, dependendo da ênfase dada na leitura. Busquei então, os temas abordados, as recorrências e o tema central. O olhar buscava as peculiaridades e os problemas ali colocados.

Durante a leitura dos registros, fui descobrindo nuances dessa classificação, o que me obrigava a retroagir e a reler os textos iniciais, já que, ao longo desse movimento, as descobertas foram alterando o formato pensado inicialmente, agrupando pequenos assuntos e abrindo novos temas. Os critérios

da classificação foram, portanto, sendo construídos ao longo do trabalho. Tive a preocupação de escolher textos de cada ano, para a amostra conter uma representação dos movimentos ocorridos, ao longo dos três anos de formação, o que acredito possibilitar uma análise crítica do currículo construído, das potencialidades, mas também dos limites. Estive atenta, ainda, para os equívocos e as inadequações.

No final, cheguei a grandes temas, que se desdobravam em outros menores. Para melhor explicitar o processo de organização dos documentos analisados, usarei a metáfora do Arquivo. Imaginemos um móvel com seis grandes gavetas, algumas delas com repartições feitas por pastas, em seu interior:

Primeira gaveta - Tem como foco a subjetividade.

Pasta 1- Textos, que contam as mudanças pessoais dos alunos-educadores do curso de formação.

Pasta 2- Textos, que trazem as modificações que os alunos conseguiram fazer em suas práticas pedagógicas, a partir do curso, e que apontam as articulações e a "ex-tensão".

Pasta 3- Textos, nos quais aparecem as ideologias, as posições históricas, sendo recuperadas as memórias.

Pasta 4- Textos, que abordam a posição institucional ou a posição no grupo de trabalho.

Segunda gaveta - Referências à metodologia de trabalho, como facilitadora do que consideram crescimento pessoal e profissional.

Pasta 1 - Os textos contam as intervenções, as devoluções e os encaminhamentos feitos e recebidos, bem como o papel do coordenador de grupos.

Pasta 2 – Textos, que destacam o aprendizado da observação e da avaliação, levando a novos planejamentos.

Pasta 3– Textos, que destacam o registro e a reflexão, como instrumentos preciosos na construção da mudança.

Terceira gaveta – Os textos fazem referências ao vínculo construído com a professora: falam do estilo de ensinar, analisam o modelo da professora, avaliando-o por meio de críticas, relacionando o vínculo conseguido com o objeto de conhecimento, dentro do grupo. Apontam as idealizações, decepções, brigas, resistências, fantasias.

Quarta gaveta – As autoras dos textos analisam suas participações e seus movimentos dentro do grupo, bem como características do mesmo, tanto enquanto alunas, como enquanto coordenadoras de seus grupos, em suas instituições.

Quinta gaveta – Textos, que trazem depoimentos estéticos, metafóricos de suas experiências no curso, enfatizando o processo criador.

Sexta gaveta – Textos, cujos registros refletem momentos iniciais da aprendizagem e da reflexão.

Pasta 1– Textos, que trazem erros conceituais, articulações insuficientes ou falta de clareza na sua elaboração.

Pasta 2 – Textos, nos quais aparecem citações e/ou repetições dos conteúdos das aulas, resumindo ou copiando falas.

Pasta 3 – Textos, que fazem uso da teoria, inicialmente apropriada, para fins de melhor controlar, analisar e fortalecer as relações de poder dentro da instituição.

Pasta 4 - Textos, nos quais aparecem idealizações da teoria, forçando articulações que a coloquem a serviço de tampar/resolver os problemas enfrentados.

Outro problema, que se mostrou de difícil solução, foi definir se trabalharia com poucos textos e inteiros ou com mais textos e apenas com as partes que melhor representassem os momentos buscados. Como toda escolha favorece aspectos e impossibilita outros, optei pela diversidade, ou seja, uso alguns textos inteiros e trago também, trechos onde percebo uma discussão dos aspectos classificados.

Considerando-se os objetivos deste trabalho, bem como os recortes necessários a uma Dissertação de Mestrado, defini como objeto de análise nesta pesquisa **o trabalho com a gaveta número 1, aquela cujos textos escritos pelos professores em formação, a meu ver, melhor ilustra os discursos, nos quais posso identificar mudanças na posição subjetiva do aluno. Aprofundando um pouco mais esta escolha, desta gaveta, trabalharei com textos produzidos por dois alunos, que denominarei de "caso 1" e "caso 2".**

Levando em conta a importância de contextualizarmos as produções ora analisadas, utilizo o texto escolhido, não somente como referência de análise, mas também, lanço mão de outros textos escritos ou falados pelas mesmas alunas, durante o curso de formação, buscando percorrer os movimentos ocorridos antes do texto, bem como após a escrita do mesmo.

Utilizo como metodologia de apresentação das falas as seguintes inscrições: (t.i) quando o texto escrito pelo aluno foi colocado inteiro; (t) quando foi escolhido um trecho do texto escrito pelo aluno; (t.o.d.c) para designar o texto oral dito pelo aluno que consta na anotação do diário do coordenador do grupo; e (t.o.d.o) para designar o texto oral dito pelo aluno, que consta na anotação do diário do observador do grupo. Tais inscrições são seguidas pela data, composta pelo mês e ano correspondentes. Apresento, em alguns momentos, o nome da aluna, cujo texto não está sendo analisado por mim, mas que aparece no contexto geral do caso relatado.

Os depoimentos selecionados e classificados nas gavetas encontram-se no anexo "um", tendo como indicação, entre os colchetes, apenas as iniciais do nome do aluno, em maiúscula, seguida da letra "t", indicando que do texto inteiro, foi retirado apenas um trecho, ou as letras "t.i", quando o texto anexado se encontra inteiro.

O processo de análise

O processo de formação é bastante complexo. Feito por movimentos de avanços e recuos, é marcado por falas que parecem mostrar mudanças, mas que, num momento posterior, deixam aparecer as mesmas indecisões ou posições subjetivas (de desejo), que pareciam superadas.

Nesse sentido, considerei essencial o recolhimento de outros fragmentos que pudessem mostrar momentos significativos na construção da mudança de posição subjetiva, o que também me ajudará a caracterizar o tipo de formação recebida. Esses fragmentos constam, nos diários de classe do coordenador do grupo e nos diários de observação do educador coadjuvante: o educador-observador (vide discussão, no capítulo 2).

O foco do olhar exercitado nesta análise buscou atentar para as relações entre o sujeito e a sua aprendizagem, que poderiam ser encontradas em depoimentos orais ou escritos, na forma de reflexão.

Pensar esta análise foi, desde o início, uma questão instigante: queria compreender a subjetividade expressa na maneira como os alunos organizavam o depoimento de sua aprendizagem, ou seja, que posições eram adjudicadas e assumidas por eles, como entravam em contato com as representações que faziam de seu processo e como poderia, enquanto pesquisadora, realizar a leitura de tais representações por meio de suas falas, que por sua vez, organizavam as questões, as queixas e as demandas de uma certa maneira, mostrando a subjetividade articulada de uma certa forma, ao discurso social.

Segundo Dor (1989) é, justamente neste ponto, que podemos articular a lingüística ao desejo, conferindo a linguagem o poder de organizar subjetividades:

A relação do sujeito com seu desejo, sustentada pela dimensão da falta, não está de forma alguma fundada em uma harmonia preestabelecida, uma vez que o desejo é sempre desejo de outra coisa (metonímia do desejo) diferente daquilo que pode ser veiculado na demanda. O paradoxo do desejo reside nisto. Embora esteja fundado num mais aquém da demanda, é nela que o desejo encontra matéria significante para se articular, para fazer ouvir mais além dela uma verdade inconsciente do sujeito, verdade esta que se diz, por conseguinte, à sua revelia. O desejo, compelido a se fazer palavra na forma de demanda, é, portanto, cativo do processo da linguagem. Entretanto, em razão de sua anterioridade lógica com relação à seqüência do discurso que o faz advir, é a própria linguagem em seu todo que fica tomada nas redes das determinações inconscientes do desejo. A evidência mais imediata desta intrincação do desejo, do inconsciente e da linguagem manifesta-se no caráter radicalmente contingente do sentido. (...) O sentido só surge da substituição de um significante por outro significante na cadeia significante. Em outras palavras, trata-se antes de tudo da primazia do significante sobre o significado (p. 148).

Dor, ao relacionar a teoria lacaniana à Lingüística, diz que cada signo só é significativo na relação de oposição que mantém com todos os outros signos de uma seqüência. Por isso, é sempre retroativamente, que um signo faz sentido, e a significação de uma mensagem só pode advir, no final de sua articulação. O signo só é signo em função do contexto, ou seja, na relação com os outros signos. Em concordância com isso, foi que decidi recuperar as seqüências dos discursos analisados, destacando momentos privilegiados, antes e depois, que pudessem estabelecer conexões, fazer retroações, fazendo advir o sentido. Toda cadeia falada tem um deslizamento infinito de significação, enquanto possibilidade. É preciso uma operação, que detenha esse deslizamento, fazendo pontos de parada, de amarração, em que o significante se associe ao significado, determinando sentidos. Os sentidos vêm sempre depois, como um efeito retroativo da linguagem. Para isto, são precisos elementos que possam ser comparados, atrelados, articulados, dentro de cadeia discursiva. Nos cursos de

formação, os alunos apresentam suas questões, suas demandas e a forma escolhida para falar delas organiza, de um certo jeito, a cadeia associativa, determinando sentidos. O trabalho de intervenção consiste em descolar o significado do significante, fazendo as palavras continuarem sua busca de sentido, abrindo a possibilidade de novas articulações, novas possibilidades de significações.

Para fazer uma análise, tendo como prerrogativa o significante, foi preciso percorrer, nos textos, as ênfases dadas, os temas recorrentes, as repetições, as denegações, os lapsos e as hesitações, que por sua vez, me apontaram para o movimento inconsciente. Em alguns momentos, pontuo a organização lingüística usada, as escolhas, e o que elas legitimam. Procuro identificar as posições ocupadas no discurso, por seu agente, mostrando a posição que delegam ao outro, problematizando o que essas posições produzem, que verdades trazem, escondem.

Analiso também, os deslizamentos significantes, pontuando a situação inicial, a minha intervenção, juntamente com a intervenção dos outros membros do grupo e os efeitos produzidos. As intervenções não são compreendidas como interpretações, no sentido analítico, o que significaria a procura de um sentido latente nas formulações que anunciam o inconsciente, como sonhos, lapsos etc. Em análise, há todo um movimento de rememorar conteúdos recalçados e o analista, para compor uma interpretação, conta com a associação livre do paciente, que o ajuda a construir novos sentidos, que apontem a presença do desejo, a fantasia.

Nos cursos de formação, que constituíram meu campo de pesquisa, produzindo os discursos, que por ora analiso, faço intervenções que podem ser compreendidas como confrontações. Segundo Lacan (1998), confrontação é como um dizer esclarecedor, é colocar o sujeito de frente ao seu dizer, o que me leva então a inferir: é implicar o sujeito em sua fala. Eu associo ainda, a capacidade que uma interpretação tem de fazer enigma, deixando abertos os efeitos de sentido do significante. Tais efeitos são propiciados também, pelo

movimento chamado de citação, que é uma intervenção específica: o analista lembra para o paciente, em algum momento preciso, o que já foi dito (um fragmento, uma lembrança, uma palavra...) e de que maneira. Enfatiza algo esquecido, coloca dois ou mais elementos, para serem correlacionados, marca as repetições, os retornos, as ambivalências, as lacunas, questiona palavras, estranhando-as, enfim, convida o paciente a construir sentidos, sem necessariamente os vincular aos conteúdos latentes e inconscientes, não entrando na análise da fantasia e do desejo inconsciente, mas apontando para eles. Nesse sentido, poderia dizer que, ao analisar os discursos das alunas, farei não uma interpretação, que não caberia, mas confrontações e citações, fazendo valer o caráter polissêmico da linguagem, como explica Chemama (1995):

A polissemia é o que caracteriza a linguagem humana. Uma mesma palavra possui, na maioria das vezes, vários sentidos diferentes. A poesia deve muito a essa propriedade, fazendo ouvir, em uma forma muitas vezes condensada, as mais diversas ressonâncias. A Psicanálise vai apenas um pouco mais além. O que é dito por um paciente não vale apenas por seu sentido, que se articula através de palavras organizadas em frases. Ao que o analista presta atenção é à própria seqüência acústica, à cadeia significante. (...) É freqüente que um mesmo significante veicule ao mesmo tempo as significações mais contraditórias (p. 110).

Para compreender melhor o contexto geral de um trabalho baseado no deslizamento significante, ou seja, um trabalho que opera no registro simbólico, é preciso que possamos contar com alguns recursos teóricos que possam nos ajudar na análise do material. O registro do simbólico não pode ser pensado sem fazer referência ao seu pertencimento às três categorias elaboradas por Lacan: Registro do Imaginário, Registro do Simbólico e Real. Estas categorias só podem ser entendidas, umas em relação às outras. Segundo Lacan, (1983), "O simbólico, eu lhes ensinei a identificá-lo com a linguagem" (p. 90). O simbólico é a representação do mundo. É através da linguagem (qualquer tipo de linguagem), que fazemos marcas simbólicas, que por sua vez, apresentam possibilidades significantes, já que o símbolo é a morte da coisa real. Podemos entender que o

símbolo é a marca significante de uma ausência. É a ausência que faz o homem desejar e falar, comunicar-se com o outro. No registro imaginário, há um objeto eleito, encarregado de preencher a ausência. Esse objeto vai representar, imaginariamente, o encontro com o objeto original perdido (objeto de completude, antes da presença da linguagem, ou seja, antes da inscrição de uma ausência a ser simbolizada). Esse objeto perdido movimenta uma procura, o desejo, e poderá ser simbolizado no lugar do Outro inconsciente (Outro entendido como linguagem, cultura) ou buscado imaginariamente (como um falo, que faça parada à cadeia significante, apresentando-se como significação). Chemama (1995) define o imaginário:

O imaginário deve ser entendido a partir da imagem. Esse é o registro do engodo, da identificação. Na relação intersubjetiva, é sempre introduzida alguma coisa fictícia, que é a projeção imaginária de um sobre a tela simples em que o outro se transforma. É esse o registro do eu, com aquilo que comporta de desconhecimento, de alienação, de amor e agressividade, na relação dual (p. 104).

O homem não tem acesso direto ao seu próprio desejo. É sempre "mediatizado" pelo registro imaginário que ele pode ter do desejo alguma intuição; de fato, o desejo do homem é o desejo do outro. (...) O registro do imaginário é o registro dos sentimentos, que se poderia escrever "senti-mente", sendo sua característica a ambivalência (p. 105).

O real é aquilo que não pode ser simbolizado totalmente, é aquilo que falta na apreensão pelo pensamento, aquilo que não é encontrado, pura vivência. O simbólico o expulsou da realidade, à qual ele retorna, sem cessar, ao tentar se fazer escrever. Por isso, é definido por Lacan como o impossível. O significante, suporte do simbólico, instala, quando iniciamos a falar, ao mesmo tempo, os três registros: o simbólico, enquanto representação da ausência e do desejo, o imaginário, enquanto esperança de reencontro com o que está perdido e o real, enquanto o que não faz sentido. O simbólico recobre o real, mas não o significa, pois ele é, em essência, um vazio, uma impossibilidade.

Complementa Chemama (1995): "É forçoso observar que nenhum dos três registros é redutível aos demais e que o real existe em relação ao simbólico, isto é, ao seu lado, ligado a ele pelo imaginário" (p. 184).

Encontrei algumas chaves de leitura para a análise, através do referencial teórico apresentado. Estarei marcando e identificando os discursos sociais ideológicos (o imaginário coletivo), lacunares, relacionando-os com aspectos imaginários, que mostram uma posição singular de um sujeito, fazendo um enlace, entre os registros do simbólico (a linguagem) e do imaginário, e que apontam para o real. Nesta análise, fico restrita à análise da presença desses dois registros, já que, para trabalhar com o Real, teria que fazer falar a fantasia e o gozo inconsciente.

Se entendemos que a família, a escola onde trabalham os educadores, e o curso de formação são as instituições concretas que permeiam o discurso no momento em que ele está sendo produzido, não haverá outra forma de analisar as falas, que não aquela que problematize e relacione os temas discutidos nos discursos com as práticas institucionais vividas nas três instituições, colocando em análise a relação com o outro e com o saber.

O foco da análise, resumindo, está em marcar os deslocamentos de lugares e posições nas falas das alunas, explicitando as relações que estabelecem e, após as intervenções, os efeitos produzidos. Dentre os efeitos, marcarei aspectos mais imaginários, ligados ao eu ou ao ideário coletivo, bem como aspectos simbólicos, ligados ao deslizamento dos significantes. Nos discursos, corre implicitamente, faz-se comparecer, o sujeito do inconsciente, seu desejo e sua fantasia, mostrando o limite dessa travessia.

Vamos agora, conhecer mais de perto, dois recortes dos materiais produzidos pelos alunos.

Fonte texto visual: A arte da conversação, 1950, René Magritte.

Óleo sobre tela, 65x81 cm. Coleção Particular.

CAPÍTULO 5

Analisando discursos de educadores, enquanto produções no processo de formação docente

Somos ouvidos. Não se duvide.

Adélia Prado (1999, p.156).

Este capítulo propõe-se a analisar dois depoimentos de duas alunas-educadoras, que são, por mim, considerados interessantes para demonstrar alguns dos efeitos produzidos por meio deste meu modo de ensinar. O primeiro caso analisado mostra a posição de uma aluna que se mostrou favorável ao trabalho, movimentando sua posição subjetiva inicial, bem como a posição dos outros atores da cena pedagógica, como as crianças, os pais, os colegas professores etc. O segundo caso procura analisar uma posição subjetiva inicial de resistência que se torna, no decorrer do trabalho, uma posição de trabalho, para depois retomar a posição de negação inicial. Este depoimento interessa-me muito por me convidar a avaliar as potencialidades, mas também os limites deste trabalho.

Caso 1

Para contextualizar o tema que a educadora (que denominarei a partir desse momento de Lia) traz em seu texto reflexivo escrito, no seu primeiro ano de participação, no curso de formação de educadores, fui consultar meus registros de aula, um tipo de diário de campo em que escrevo a pauta do encontro, as falas dos alunos, as discussões mais importantes e anoto minhas intervenções e seus efeitos no grupo. Nesta consulta ao diário do primeiro ano, encontrei falas e intervenções que se mostram importantes para a compreensão dos desdobramentos vividos nesse caso. Consultei também, os registros feitos

por um observador silencioso, parceiro na análise e no planejamento dos encontros.

Este observador entra em sala de aula com uma pauta para sua observação daquele dia. Tal pauta é decidida, anteriormente, em reunião, na qual discutimos o encontro anterior e preparamos o encontro seguinte. O observador segue esta pauta, pois é seu tema de estudo durante o encontro, mas também, faz anotações que considere relevantes, ao longo das discussões. Este material é entregue para mim e anexado ao meu diário de coordenadora.

Lia é professora do pré, numa escola de Educação Infantil pública e trabalha sem nenhuma auxiliar, com um grupo de 30 crianças. Começa o ano, contando as dificuldades que tem vivido com algumas crianças, que denomina crianças-problema, com os pais destas crianças e, também, com outros pais de seus alunos. Ao explicar as dificuldades, procura contar como são os pais de seus alunos e diz: *"Tem pai preso, tem mãe alérgica, tem irmão consumindo droga, tem armas em casa..." (t.o.d.c, 03/2000)*. Ainda, para mostrar sua visão a respeito dos pais das crianças com as quais trabalha, escreve: *"São pais desinteressados, não vêm às reuniões, são ignorantes, carentes, inadequados, nem os piolhos conseguem controlar. Se seguissem o que eu oriento..." (t.o.d.c, 03/2000)*. Neste primeiro enfrentamento da questão, Lia desfila uma série de queixas contra os pais. Descreve também, as "crianças problema": *"Agitadas, não param, não se envolvem, saem da sala, tenho também uma que é deficiente..." (t.o.d.c, 03/2000)*.

Faço minha primeira questão: Você conhece esses pais?

Lia vacila, dividindo seu saber antes profético. Podemos reconhecer uma primeira reviravolta na sua posição subjetiva. Descobre que seu julgamento estava baseado em algumas cenas vividas com poucos pais, as quais ela generalizava e de um ideário que rondava a escola, frente ao qual, pouco se questionou. Nesse dia, falamos, pela primeira vez, sobre a ideologia presente neste ideário e de como se constituía como um discurso lacunar, provocando uma alienação.

Lia percebe que seus conhecimentos sobre as famílias da classe popular eram lacunares e diz: *"Como posso conhecê-los, nem sei seus nomes direito!"* (t.o.d.c, 03/2000). Proponho, ao grupo todo, que pensem nas crianças que consideram um problema em sala e nas suas famílias, no que têm feito para preencher a lacuna dos discursos ideológicos, em como se vêem reproduzindo essa ideologia dominante. Qual seria o ganho de cada uma, em se manter na alienação? Faço a indicação de alguns textos como bibliografia, para lerem em casa, para poderem aprofundar o assunto.

Nos encontros que se seguem, percebo que Lia fica incomodada com o tema, voltando a ele várias vezes. Continuou pensando a questão que fiz para todos e que fez sentido, de uma forma especial para ela, pois se propôs a conhecer os pais de suas crianças, bem como a olhar para as crianças, antes consideradas problema, de um jeito novo, de quem aposta na capacidade delas de aprender e de se adaptar à convivência social. Desafiou-se a si mesma a encontrar caminhos e inicia um projeto de intervenção na prática, para o aprofundamento de vínculo, trabalhando a adaptação e a relação da professora com as crianças e as famílias, que dura todo o ano 2000.

O texto¹⁵ que segue é a conclusão deste projeto, que foi lida por Lia, para o grupo de formação no último dia de aula daquele ano, para a apreciação e discussão com o grupo. Nesse texto, Lia fez uma escolha de contar o trabalho feito com os pais. O que podemos analisar deste texto?

Ela começa, no primeiro parágrafo, com uma pergunta que mostra o desejo de apoio e participação dos pais na educação das crianças, para transformá-las em cidadãs. Quer saber como esta parceria é construída. Para responder, afirma que o objetivo do educador e o dos pais é igual, fazer cidadãos: *"O que a escola deve fazer para conseguir o apoio e a participação dos pais no processo de transformar crianças e adolescentes em alunos e depois cidadãos?"* (t, 12/2000).

¹⁵ O texto de Lia analisado integralmente encontra-se no Anexo um, primeira gaveta, pasta três, décimo depoimento.

Mas fala, também, em "somar", no parágrafo três, o que nos faz pensar em diferenças. Se ambos querem fazer cidadãos, o que haveria para somar? Vejamos: *"Precisamos refletir sobre como a escola deve desempenhar essa função formativa, para que não assuma as funções da família (...) Entre a escola e a família deve haver uma soma, e não o atropelamento..."* (t, 12/2000).

Esta contradição me aponta para uma discussão. Não estava claro para Lia, nem para o grupo todo, que pouco haviam parado para pensar nos objetivos, muitas vezes conflitantes, entre a escola e as famílias. Pergunto aos alunos do grupo o que acham que as famílias querem e quais consideram ser os objetivos da escola. Resumindo as respostas, obtive que: as famílias querem proteger; torcem pelos seus filhos, dentro desse sistema escolar competitivo; querem que os seus filhos se sobressaíam, que passem no vestibular, consigam um bom emprego. A escola quer desafiar; protege, mas expõe, ao mesmo tempo; quer ensinar a todos; quer socializar, civilizar; sabe que nem todos terão lugar no vestibular ou em bons empregos, mas trabalha para que todos tenham, oferecendo as mesmas condições. Uma aluna, neste momento da discussão, lembra o drama das mordidas:

Um bom exemplo tive no início deste ano, uma menina era sempre mordida por um garoto, a mãe da menina veio exigir que expulsássemos o vândalo. Eu tentei lhe dizer que o vândalo tinha apenas três anos! Eu como professora não quero expulsar quem está com dificuldade, quero ajudá-lo a expressar o que sente com palavras, quero ajudar a menina que foi mordida a se defender e a entender porque só ela é mordida. Porque ela sendo sempre mordida, só fica do lado do garoto? Isso a mãe não vê! (Bia, t.o.d.c, 12/2000).

Como podemos somar diferenças? Fica claro que lidar com os pais é, muitas vezes, ter que conviver com objetivos não conciliáveis e, para isso, deve se preparar o educador: para defender o que acredita ser seu objetivo, sem se identificar ou rivalizar, ou desmerecer o objetivo dos pais. Conviver, respeitar e marcar as diferenças, quando não der para somar, resta como questão. Lia continua, no mesmo parágrafo, deixando claro que quer evitar o atropelamento

de uma instituição sobre a outra. Fica subentendido, então, que os objetivos são mesmo, em muitos momentos, conflitantes. No parágrafo seguinte, retorna à posição inicial, na qual veicula um imaginário coletivo (construções de idéias que se tornam verdadeiras pela quantidade de vezes que são repetidas, veiculadas). Esse é o caso do ideário em volta dos pais de classe popular de que são desinteressados pela educação de seus filhos. Lia atropela os pais ao dizer que o critério deles de escolha de escola é aquela que der menos trabalho. Em outro momento, deixa mostrar pela contradição e denegação, seu desejo de assumir a coordenação da educação, protegendo as crianças de seus pais, mesmo que acabe por perder a criança, mostrando uma posição muito encontrada nas escolas, na qual as professoras se declaram rivais das famílias. Nesse trecho, podemos ver articuladas a posição subjetiva de Lia, com um discurso ideológico. Não sabemos exatamente que lugar as crianças ocupam na fantasia de Lia, mas a rivalidade imaginária com os pais das crianças, aponta a existência de um desejo inconsciente:

A escola deve proteger a criança, assumindo a função de coordenadora da educação, ainda que corra o risco de ser abandonada pelos pais, que simplesmente, matriculam o filho em outro estabelecimento que lhes dê menos trabalho (t, 12/2000).

Neste trecho, Lia legitima o saber da escola sobre como educar, em detrimento do saber dos pais, cujo único poder seria, tendo a guarda da criança, a fuga para outra escola. A escola, representada por Lia, deve "assumir" a educação da criança, "protegendo-a" dos pais. Quando fiz uma confrontação, estranhando a fala de Lia, marcando os ditos, ela começou a se perguntar sobre seu desejo, embutido na maneira como se posicionava perante os pais: ela sabe, os pais não, o que é melhor para as crianças. O que Lia queria com isso? O que o discurso imaginário, ideológico quer, ganhar com isso? Qual a sua identificação com esse discurso? As questões ficam.

Lia reinicia a discussão, em seu texto, tentando incorporar a nova posição, a de quem se pergunta sobre as construções que faz, sobre as

representações que constrói, mas ainda, mescla a posição de responsabilidade com a de culpa. A responsabilidade está para os pais e a culpa para o professor. Lia inverte a vara, antes os pais, agora os professores, como podemos observar neste trecho:

Muitas vezes, nós professores, criticamos a falta de participação dos pais nas reuniões bimestrais da escola, jogando toda a responsabilidade a esses e nunca nos questionamos sobre a parcela de culpa que paira sobre nossos ombros. Será que temos dado a devida atenção a esse problema? (...) Hora de assumir o "mea-culpa" ... máxima culpa (t, 12/2000).

A verdade sobre o interesse dos pais continua sendo buscada por ela. Anteriormente, parecia haver um tipo de certeza: eles seriam desinteressados por carências deles, por serem inadequados enquanto pais, depois, ela interroga a representação construída, querendo descobrir qual seria a sua parte neste desinteresse, ou seja, toma o desinteresse como enigma, como sintoma a ser compreendido, como tendo algo a dizer a ela. Neste momento, ela se pergunta: *"Nunca se pergunte por que será que o pai não se interessa pelas reuniões, mas sim, o que estou fazendo de interessante para que os pais participem dessas"* (t, 12/2000). Esta afirmação pode ser considerada uma mudança de posição subjetiva? O que teria mudado de lugar?

O lugar do outro (os pais) é alterado. O outro, antes objeto do saber fechado de Lia, passa a ser sujeito: ela quer escutar os pais, considera que eles sabem algo sobre o mal-estar que estão enfrentando. Ela assume sua parte na responsabilidade pelo mal-estar, o que antes era atribuído totalmente aos pais. Mas a forma como assume este novo lugar mostra, ainda, uma posição onipotente, centrada nela, na maneira como ela declara sua culpa (é máxima!). E também na maneira como pretende resolver esta falta: tem uma esperança de que o mal-estar com os pais possa ser, com uma ação pedagógica, extinto. Isso aparece claro, na frase em que diz ter achado uma maneira de resolver a questão:

A leitura de grupo é imprescindível para que possamos levantar as necessidades e interesses desses, para que o trabalho saia a contento e atinja nossos objetivos, ou seja, fazer com que haja participação ativa de 100% do grupo (t, 12/2000).

Poderia dizer que há elementos de uma idealização onipotente no discurso, típico das formações imaginárias. Seu objetivo, como educadora, ainda comparece de forma idealizada, falando de algo do âmbito do devir: obter a participação de 100% dos pais em atividades educativas. Ela pressupõe que ações pedagógicas e, nesse caso específico, uma metodologia de trabalho, dêem conta de tudo que se passa na complexa rede de relações entre escola e família. Observamos, entretanto, um certo retorno a buscar, nos recursos metodológicos, o caminho para a solução de problemas escolares, tendência, fortemente, presente no pensamento educacional brasileiro, como mostrei ao longo do presente trabalho, com as contribuições de Patto (1990) e Carvalho (2001). Supõe também, um certo desconhecimento da complexidade das relações humanas, em especial, as relações educadores-pais, que, como vimos são atravessadas por inúmeros estereótipos e ideologias a respeito da classe social de que são provenientes estes pais. Outro elemento que posso destacar refere-se ao fato de que, no texto, a educadora assume para si uma enorme responsabilidade social, como se tudo na escola, então, dependesse tão somente de sua atuação e intervenção. Minha intervenção foi: o que podemos entender desse 100%? Outra colega do grupo acrescenta:

Que o educador tem um desejo onipotente! Quer tudo certinho conforme o idealizado, acha que o ensino tudo pode... Eu também, achei que eu poderia até ensinar os pais a serem melhores pais e numa reunião... Fiquei dizendo a eles o que fazer e como fazer para evitar problemas com os filhos, para eles serem saudáveis (Bia, t.o.d.c, 12/2000).

Ao ouvir tais considerações, Lia fica reflexiva, faz anotações, depois pergunta: *Tá errado eu querer todos os pais?* (t.o.d.c, 12/2000). Tento mostrar-lhe que ela tem como objetivo a participação de todos, mas o que me chamou a

atenção foi o fato de, antes, ela nada poder frente à ausência dos pais e, agora, tudo depender dela. E também, a crença de ser possível a resolução de todos os problemas. Falo, ainda, que o lugar dos pais, antes, era o do serem desinteressados e agora, como tendo o desinteresse. Qual seria a diferença? Lia diz: *"Ser algo definido não abre possibilidades..."* (t.o.d.c, 12/2000).

Gostaria de mostrar como esta passagem é importante. O estatuto do "ser algo" encerra uma situação, na qual a qualidade está colada ao sujeito, não abrindo nenhuma possibilidade de separação. De acordo com tal posição, não há porta de entrada, não há implicação, pois o outro é impermeável, absoluto, inteiro, nem que seja pela via da negatividade, do que não é. Quando eu fiz a intervenção, perguntando a Lia se ela conhecia os pais, ela se deu conta de que não os conhecia. Nesse momento, fica instaurada a dialética que separa os pais do significado grudado neles: ser desinteressado. Se não são, então, o que acontece com eles? O outro perde seu absolutismo. Saímos da dialética do ser ou não ser desinteressado, que dizia respeito somente ao outro e passamos à dialética do ter ou não ter um interesse, que diz respeito a ela mesma, que a inclui. Nesse estatuto, Lia coloca-se como enigma o desejo dos pais, ao mesmo tempo em que procura atuar, oferecendo aquilo que supõe, em sua leitura do grupo de pais, o que acha que os interessa. Ela passa então do enigma para a oferta: Tenho algo que lhes pode interessar. E vem nova pergunta: Como fazê-los desejar?

A busca da verdade é o que movimenta qualquer discurso. Nesse movimento, atribuímos lugares para nós, agentes, e para os outros, enquanto destinatários do discurso, produzindo saberes.

Nesse sentido, posso dizer que Lia ocupava uma posição de quem não se interrogava sobre o seu saber, ela sabia. O outro (os pais) era visto como insuficiente. Os produtos dessas posições eram os sintomas que apareciam na escola: ausência de interesse e participação dos pais, rivalidade entre pais e educadores, preconceito. A verdade, que movimentava esse discurso era a busca

por culpados unilaterais, movimento que tampona a falta, presente no mal-estar vivido com os pais.

A primeira mudança ocorrida no discurso, que estamos analisando, foi na posição de Lia, enquanto agente do discurso. É uma mudança interessante, pois antes, ela sabia, depois se interroga, faz deslizar os significantes, para, a seguir, voltar a ocupar o saber, ou seja, ela entra e sai, vai e volta. Esse movimento se repetirá ao longo do texto e não é a toa que isso acontece, pois toda repetição aponta para uma insistência, um motivo inconsciente, algo querendo se fazer ouvir.

O outro, antes visto como ineficiente, passa a ser visto como enigmático: O que ele quer, o que ele precisa para estar mais presente? Esta posição, atribuída ao outro, é que a educadora coloca como quem tem recursos para evitar que se produzam mais problemas. O produto desse discurso é a atitude investigativa, crítica, que cria situações e tentativas práticas, para aproximar pais e escola, sem invasão, nem ausência. Neste ponto, algo se abre, algo é rompido, novas escolhas e ênfases podem agora, surgir. Tal abertura fica, como uma marca, como uma aposta, uma possibilidade. Esse algo é, então, a representação que faz dos pais de seus alunos e da sua relação com eles.

No sexto parágrafo, Lia analisa a relação com os pais, como aqueles que são convocados e que respondem, com cansaço e sentimento de obrigação. Critica a qualidade da reunião oferecida:

Geralmente convocamos os familiares para esses encontros que, sempre são encarados como meras obrigações cansativas. Com o olhar voltado para esse ponto (e só aprendi a pautar o olhar após os encontros do Espaço Pedagógico.) fui percebendo que havia por um lado falta de intencionalidade clara para com os objetivos da reunião, por outro lado existia uma certa apatia daqueles que eram convocados a participar (t, 12/2000).

O trecho mostra como a mudança do seu olhar pôde alterar os significados, primeiramente para ela, depois para os pais e, finalmente, para sua

equipe. Nele revela sua relação de reconhecimento para com a escola, mostrando que através dos encontros, aprendeu a olhar coisas que antes não via.

No parágrafo seguinte, ela transpõe os valores que está descobrindo na sua formação, no grupo, para a escola e para os pais. Lia afirma:

Porém, antes de tomar qualquer atitude com os pais é preciso ter claro o que se quer conquistar e principalmente o objetivo a ser alcançado, isso quer dizer que não se pode marcar uma reunião de pais sem ter preparado minuciosamente um planejamento com pauta, justificativa, objetivos, etapas previstas e os conteúdos a serem trabalhados com esse grupo e ao final de cada encontro, avaliar a dinâmica, a aprendizagem e a coordenação, assim como registrar e refletir sobre esse momento. Bom será se tiver a presença de um observador para que se façam trocas e reflexões ao final de cada encontro (t, 12/2000).

Acha importante colocá-los para escrever questões, para avaliar o encontro, exatamente, como fazemos nas aulas, com observação, registro e reflexão, avaliação, levantamento dos conteúdos e planejamento. Lia aposta que a formação que está recebendo e que a ajuda a mudar, deve ser transposta para a reunião de pais, para lá também, produzir seus efeitos. Os efeitos de participação tão esperados por ela, no entanto, não se encontram garantidos pela metodologia recebida na sua formação, mas pela nova posição em que se coloca diante dos pais: quer escutá-los em suas demandas, para talvez, se aproximar dos seus desejos. O método de trabalho, no entanto, ajudou-a a separar um momento para a escuta dos pais:

Devendo ser previsto um espaço para que os pais também falem, seja com o educador ou com os pais e mães de outras crianças (...) Introduzir uma dinâmica de grupo para que o rodízio de falas aconteça incentivando assim a participação e colaboração de cada um com seus saberes (t, 12/2000).

Reconhece, ainda, o saber do lado dos pais e dispõe-se a ajudá-los a falar. Recomenda ações, que estimulariam a vinda deles:

É imprescindível que se ofereça um lanche saboroso aos familiares ao final de cada encontro e esse mimo deve constar no bilhete/convite (...) Nada custa também vez ou outra fazer um elogio (...) assim como um agradecimento aos envolvidos (um bilhete, um cartão, uma mensagem, etc) (t, 12/2000).

Mimo é o quê? Interrogo-a, durante a aula, na qual ela lê o seu trabalho reflexivo. Ela explica: *"um agrado para eles ficarem mais estimulados"* (t.o.d.c, 12/2000). A idéia de recompensa, agrado, estímulo presente em seu discurso, toma os pais como objetos novamente, passivos, treináveis, conquistados com doces? A idéia da comida como socializadora de afetos, como exercício entre o ofertar e o receber, é entendida como "mimo", "estímulo" para uma classe social exposta a algumas privações, e que, tendo a recompensa certa (o lanche, o bilhete), apresentaria os comportamentos esperados, idealizados. Novamente convidada a repensar sua representação, Lia fica com a questão. Interessante ver que a reação das colegas no grupo foi de extrema identificação: *"Eu quando quero que as crianças façam algo, ofereço prêmios. Se ficarem quietos, ganham doces e balas que sempre carrego no bolso"* (t.o.d.c. 12/2000). Outra aluna do curso diz: *"Eu também digo que vai ter lanche gostoso para as mães virem..."* (t.o.d.c, 12/2000). No entanto, as alunas continuam a se perguntar sobre como um vínculo é construído e que poder transformador ele tem. Essa parece ser a questão latente: O que querem as crianças e os pais para me escutarem, para aprenderem comigo? O que preciso fazer? Uma bela questão a ser alimentada. Era preciso fazer as balas e lanches cumprirem seu papel de metáfora. Por isso, continuamos.

Do oitavo até o décimo oitavo parágrafos, Lia oscila entre um tom de receita, para garantir o sucesso da curiosidade e motivação dos pais, falando em providências a serem tomadas, em objetos a serem oferecidos e um outro tom de relato reflexivo da sua experiência, contando como criou situações interessantes nas reuniões de pais, aproximando-se um pouco mais da compreensão da complexidade da motivação do vínculo entre pais e educadores.

No trecho seguinte, há dois tons: "*Seria impossível arrolar aqui uma lista exhaustiva dessas possibilidades, por isso vou citar algumas situações em que diferentes recursos apareceram em diferentes encontros em minha experiência que deram certo*" (t, 12/2000).

Reparem que Lia, de um lado, fala em citar, em lista, o que nos indica o primeiro aspecto, de quem acredita, realmente, que a lista é para todos, como receita de passos, com garantia de sucesso, como se o que ela construiu de significados em volta disso pudesse ser colado em outro. Por outro lado, fala em recursos e experiências, trazendo o tom mais reflexivo de quem quer compreender.

Destaco, ainda, o tom de quem ordena nos verbos utilizados e que indicam ações a serem cumpridas: "deve constar, pode-se, devemos, se possível oferecer, devem favorecer, inserir, introduzir, é preciso, importante observar, é imprescindível, podem ser utilizados, pode-se optar por... E em seguida..., recorrer ao vídeo é excelente, entre outros". Neles há ênfase no ensinar o outro a seguir passos que ela deu, oferecendo promessas que ficam legitimadas através da escolha por esse tipo de organização linguística.

Percebemos que a mudança da posição subjetiva da educadora propiciou deslocamento de lugares: ora do lugar dela, ora do lugar dos pais, ora no discurso das colegas. Mas a posição de quem sabe e ensina, voltou a aparecer agora no final do ano. Seu lugar de saber caracterizava-se por ser não "castrado", não dividido, lugar de promessa de sucesso, que não interrogava o outro, o processo, que desfilava novas verdades, para melhor controlar o outro, para garantir as respostas esperadas.

É no momento em que vai tentar procurar a fala dos pais envolvidos: "*Um dos pontos mais significativos desse projeto foi a avaliação feita pelos pais a respeito da importância desses encontros onde exprimiram todos os seus sentimentos*" (t, 12/2000), que ela consegue sair da generalização, reconhecendo a subjetividade dos mesmos, bem como faz desta experiência uma base para seu próximo planejamento, ou seja, usa a sua aprendizagem, não para

mostrar seu saber ao outro, criando paradigmas, mas para encarar sua insuficiência profissional e trabalhar nela. Este ponto se articula com outro, indicado mais acima, como uma marca de aposta, ponto primeiro em que a educadora se permite ouvir, perguntando aos pais e perguntando a ela mesma o que ela quer com eles. É como se, nesse novo ponto, ela falasse a mesma coisa, de um outro jeito, mas que reiterasse, fizesse um retorno. É como se, na experiência de escutar os pais, que nunca é muito tranqüila para quem se dispõe mesmo a escutar, a marca da primeira reviravolta subjetiva feita, pudesse apoiá-la, impulsioná-la a manter-se nessa posição, buscando sentidos.

No vigésimo parágrafo, Lia mostra que mudou seu olhar e atribui esta mudança a uma situação de crise e à intervenção sofrida durante o curso:

Durante todos os anos de minha prática pedagógica nunca me atentei para as faltas dos pais nas reuniões 'obrigatórias' (que não são mais), apenas reclamava dizendo que não havia interesse por parte dos responsáveis... Reclamava e não tomava nenhuma atitude e foi preciso o acontecimento de uma situação grave entre mim e a mãe de uma das crianças para que eu acordasse e percebesse que a falta estava em mim e não nos pais como eu atribuía. Porém a maior ajuda veio dos encontros do espaço pedagógico, pois sei que sem esses não teria havido o plantio de uma semente para que eu regasse, cultivasse e posteriormente viesse a colher frutos que pudesse compartilhar... E principalmente semear novas sementes! (t, 12/2000).

Lia é convidada, por mim, neste ponto, a explicar o que a ajudou exatamente:

Eu via os pobres com preconceito, generalizava para todos a situação de alguns. Achei que era por causa da pobreza... Mas no grupo fui confrontando minha visão, vi que quem trabalha com uma classe social mais rica, também enfrenta desinteresse, violência. Percebi que eu não conhecia meu grupo de pais e quis conquistá-los de qualquer jeito. Vejo depois das coisas que ouvi hoje, que ainda tenho que olhar com mais crítica para as coisas que penso e digo; não acabou... Vou repensar... Não é de qualquer jeito, não é com qualquer coisa, está em jogo minha função como educadora, mas também a relação da minha instituição com as famílias. Minha diretora acha essa tarefa difícil, ficou relegada por muito tempo e acabei, nesse ano, pegando pra mim, mas vejo que não tenho como assumir isso sozinha (t.o.d.c, 12/2000).

Anotado nesta sequência, vem o depoimento de uma aluna, que chamarei de Rita:

Eu ficava em silêncio, sou do tipo que via uma falta no colega ou até na diretora, nesse caso falo dela mesmo e não assumia nada, pois quando me sinto insegura, não tenho condições de ajudar. Aprendi aqui a resgatar minha liderança, a levar questões para pensar na escola e junto com Lia, tenho trabalhado para mudar a minha relação com os pais de meus alunos, mas principalmente para mostrar que a escola pode ter como um todo, uma outra relação com as famílias. Mas o silêncio ainda continua sendo minha escolha até eu me sentir bem, digo escolha hoje, pois hoje sou consciente do meu silêncio, antes parece que era ele que me tomava! (Rita, t.o.d.c, 12/2000).

Que momento rico do trabalho em grupo, quando uma aluna liga, articula questões, aumentando sua compreensão, levando consigo as colegas, que por identificação e implicação, se colocam a trabalhar, ressignificando uma fala, uma experiência da outra, trazendo a sua questão e articulando-a na discussão.

Intervir nos lugares e posições do discurso de um aluno mobiliza a todos, e, no movimento de deslizamento significativo, os outros se colocam também, a trabalhar na busca de novos sentidos. Sendo capazes, com esse movimento, de produzir cortes no imaginário individual e coletivo, de brechar o movimento de alimentar ideologias, descolando-se do discurso social e produzindo ações que possam mudar o ambiente de trabalho.

Nos últimos três parágrafos do texto, Lia avalia seus ganhos, comparando o que era ao como se vê depois das mudanças. Aprende que reclamar a mantém na mesma posição subjetiva: desimplicada e culpando o outro. Percebe que o outro tem algo a ensinar-lhe e não é só a professora do curso de formação e ela mesma que sabem, pois escutar o colega pode ser valioso:

Estar aberta para receber informações era uma prática que muitas vezes ocultava dentro de mim. Com o grupo aprendi a trocar e aceitar os diferentes saberes que não o de uma coordenação, deixando um pouco de lado meu autoritarismo e respeitando a vez e o espaço de cada um. Sei que ainda tenho muito que aprender, principalmente a convivência em grupo, por que esse foi o ponto mais significativo para mim. De início o meu grande desafio foi o de me integrar ao grupo e para fazê-lo é necessário mais que o conhecimento, é preciso ter humildade, despertar-se para a responsabilidade e se comprometer com o outro respeitando-o acima de tudo (t, 12/2000).

Reconhece, neste momento, que precisa alterar de alguma maneira, suas representações acerca do trabalho de pais da classe popular e da formação feita num grupo de educadores, para sua realidade poder mudar. Repensa a função de educador, retomando a idéia de mestre; mas agora é um mestre não todo, não completo, que aprende, que reconhece o saber do outro.

Com a coordenação aprendi muito mais do que esperava, abortei a idéia estereotipada do que era ser um bom professor e concebi novas perspectivas de sê-lo, ou seja, para ser um bem sucedido, o professor deve-se tornar um mestre que além de transmitir o conhecimento deve estar aberto para recebê-lo, enxergando as reais necessidades e os limites não só de nossos educandos, mas também das pessoas que convivem conosco, pois com todos aprendemos um pouco já que não existe ninguém que nunca ensinou nada, assim como não há ninguém que nunca tenha aprendido nada também (t, 12/2000).

No próximo recorte, fala de um vínculo ainda idealizado com a professora, "sua mestra", mostra que queria ter todas as suas necessidades satisfeitas, sem muita espera. Considera que a professora e a instituição sabem melhor sobre suas faltas do que ela mesma. Não se propõe a dizer o que deseja aprofundar no ano seguinte, o outro fará isso por ela. Lia não é mais o mestre que sabe, mas cria um mestre e joga nele a expectativa e a esperança de que venha suprir de respostas suas dúvidas:

Meu único lamento nesses encontros é a falta de tempo para discutirmos determinados assuntos que surgem inesperadamente, ficando as dúvidas para o próximo encontro porque o tema não está na pauta, e aí temos que esperar... Esperar... Esperar... E isso é o fim! Mas eu suporto... Tá legal!!! Talvez a solução fosse abrir um espaço, num determinado dia para tirar as dúvidas. Quanto as sugestões sempre temos várias, mas ainda prefiro os temas oferecidos pelo Espaço (t, 12/2000).

Termina o texto, colocando-se a trabalhar por seu gigantesco desejo: "Resta-me agora como educadora pôr mãos à obra gigantesca que me compete" (t, 12/2000).

Nesse encontro do grupo de formação, discutimos as mudanças sofridas, os ganhos e o crescimento do trabalho, colocando-nos também, o desafio de ser críticos das incoerências, das insuficiências, ajudando Lia a continuar sua pesquisa e seu projeto de intervenção no seu ideário e nas suas ações com os pais.

Focando agora, outro depoimento contido em meu diário de coordenadora, sobre um encontro anterior ao relatado, vejo que iniciei, na ocasião, uma discussão, que agora neste encontro pôde retornar: estávamos falando que todo o grupo tem aquele que faz e aquele que se acomoda.

Uma aluna, do grupo de formação que chamarei de Ana, diz que tudo foi fácil para Lia, pois ela é muito criativa, muito estudiosa, faz todas as tarefas e ainda mais, faz o que nem foi pedido.

Nesse momento, pontuei o movimento que vi repetir-se nas aulas durante o ano e digo que o grupo, por sua vez, acomodou-se muitas vezes, na agilidade de Lia, atribuindo-lhe este lugar de quem faz, de quem é criativa, de quem escreve bem, cheia de idéias e sabe, devendo ensinar os outros, ou seja, de líder. O que será que cada um ganha com isto? Questiono.

Tal cena interessa, por mostrar como há um imbricamento entre aprender sobre si (seu desejo, suas demandas, suas dificuldades e incoerências) e sobre a matéria (no caso, os papéis grupais) e sobre como tudo isso acontece no grupo, lugar onde assumimos posições, respondendo às expectativas recebidas, movidas por um motivo singular.

Fica lançado o convite para cada uma pensar e entrar em contato com os papéis assumidos e adjudicados durante o curso. Pergunto ao grupo como esse papel de Lia é alimentado pelo grupo, e, a mesma moça, Ana, conta que ela era a responsável por ler um texto que recuperasse as discussões da aula anterior, que chamamos de síntese. A leitura da síntese não é feita por todos, ela é rodiziada e sempre abre o novo encontro, mas pedimos que todos sempre façam a síntese, pois é um momento para pensarem a respeito da aula, para estudarem,

para subjetivarem a experiência, fazendo relações teóricas e ou práticas. Ana diz:

Teve um dia que era minha a responsabilidade de ler a síntese e eu não tinha conseguido fazer, então pensei: não faz mal, com certeza Lia terá uma bela síntese para ler... E vim para o encontro contando com a contribuição dela e não deu outra, seu trabalho estava como sempre em dia e bem feito! (Ana, t.o.d.c, 11/2000).

Eu digo que esse movimento de atribuir papéis aos outros e eles assumirem, repetiu-se diversas vezes, durante os encontros. No caso de Lia, ela recebia o papel de quem sempre faz tudo, com qualidade, com criatividade, com idéias diferentes e só ela pode dizer como isso a ajudou e a fez crescer, ter mais autonomia e criatividade, mas também, sobre o peso dessa responsabilidade de ser sempre boa aluna, livrando os outros de certas responsabilidades. Falei que cada um tem um ganho, quando atribui ou quando assume um papel no grupo.

Uma boa reflexão pode, entretanto, nascer deste ponto. A colega Rita, amiga de Lia, brinca:

Lembra num dos encontros passados, não me lembro qual, que eu contei que Lia tinha uma vaga na rua da escola, só dela, para guardar seu carro? Esse é o seu ganho Lia? Um lugar especial? (Rita, t.o.d.c, 11/2000).

Lia explicou, naquele momento, que, detestando o sol, foi tomando conta de uma vaga na sombra, para estacionar seu carro, deixando claro que esse privilégio tinha uma história a contar. Teria sido uma troca por sua liderança e disponibilidade para com as colegas da instituição onde trabalha?

Com a ajuda do grupo, Lia vai, assim, encontrando ganhos: ela trabalha muito, traz e faz as mudanças, ajuda a envolver seu grupo da instituição, se destaca. Mas ser reconhecida lhe interessa de uma forma especial. Para entendermos esse interesse, precisaremos percorrer um adendo, um atalho, passeando por um texto escrito já a alguns meses.

Lia articula a discussão dos papéis grupais, vividos no grupo de formação, com outras vivências institucionais em sua família e em sua escola (quando era criança e aluna). Em um texto que escreveu, em agosto de 2000, resgata suas memórias de estudante. Nele, relata reflexivamente, como foi seu primeiro contato com a escola. Começa contando como sua condição de filha caçula e temporona, no meio de muitos irmãos, a fez muito amada e protegida; como ir para a escola aos seis anos foi um sofrimento, exigindo dela uma separação que parecia insuportável. Lia sentia muita insegurança, não gostava de ir, vivia querendo fugir, inventando desculpas. Aprender a ler foi também difícil. Quase não fez vínculos com os amigos e com a professora, só sonhava com a hora do lanche, com o recreio, onde encontrava seu irmão mais velho e com a saída. Sua reação dentro da escola era chorar. Mudou de escola algumas vezes e, uma vez, de cidade. Só com dez anos, já longe da proteção do irmão mais velho, é que começou a lutar pelo que queria, ocupando seu lugar de aluna, assumindo a escola. Depois disso, desenvolveu uma liderança considerável, que lhe garantia destaque nos grupos por onde passava. Diz: *"A partir daí minha vida em grupo mudou, não tinha mais quem decidisse tudo pra mim. Fui à luta! (...) Fiz muitos amigos, me tornei líder da turma, nunca mais quis parar de estudar"* (t, 08/2000). Sua insegurança virou segurança e de uma maneira exacerbada, ela diz: *"Eu pensava que sabia e podia tudo"* (t, 08/2000).

Muito interessante ver esse movimento de Lia repetir-se no trabalho com os pais de seus alunos, antes chorando suas mazelas (pais que são incompetentes em sua função), insegura com os problemas vinculares com eles e com suas crianças. Depois, vai à luta, lidera uma verdadeira revolução em sua instituição, "contaminando" a todos os outros professores e funcionários e até a direção, com sua alegria e desejo de mudança. Inicia um projeto de trabalho com os pais que se torna uma referência para a instituição. Durante a execução do projeto com os pais, Lia começa a olhar para as crianças de maneira diferente. Com um olhar que agora, apostava em cada criança, Lia passa a não ter mais crianças "problema" em sua sala.

No grupo de formação, ao apresentar sua reflexão final, a posição de quem "sabia e podia tudo", retorna e pode mostrar-lhe isso. Lia continua seu texto: *"Meus irmãos que até hoje acham que precisam segurar minha mão para atravessar a rua"* (t, 08/2000). Neste momento, faz uma reconstrução de suas representações familiares e percebe o quanto ficou grudada nesse desejo de mostrar competência aos irmãos, aos pais, e complementa: *"Será que quero ser crescida, mas não abrir mão dos ganhos de ser caçula? Atuo minha condição de caçula, que precisa provar que tem capacidade?"* (t.o.d.c, 11/2000).

Pudemos ver que tal vontade de destaque aparecia fortemente, também, no prazer que demonstrava, apesar do embaraço que tal situação trazia à escola, nas discussões entre pais no final do ano: eles queriam que Lia fosse a professora do próximo ano de seus filhos. Lia quer ter um lugar especial sim e à sombra, depois de mostrar tanto trabalho. Mas ao agir assim, desvela também a sua própria sombra. Brinco com as palavras: Lia sabe que a sombra é dela... Mas crescer significa sair da sombra, deixar a sombra e encarar o calor do sol. E dirijo-me à Rita, que se apóia muito nela nesse momento: E você, Rita, lembrou do processo de sua amiga, ajudando-a a refazer os elos, mas para você, qual seria o seu ganho? Ela diz: *"Também quando tem que brigar é ela quem dá a cara para bater!"* (Rita, t.o.d.c, 11/2000). As duas trabalham na mesma instituição e foi fácil para Rita, reconhecer sua carona no processo de Lia, descobrindo o seu ganho. Outras pegam carona, como a aluna Ana, que diz: *"Eu fiquei em silêncio aqui no grupo até setembro, até lá Lia podia fazer tudo que eu achava bom, agora vou brigar com ela, pois quero meu espaço!"* (Ana, t.o.d.o, 11/2000).

Lia realmente cresceu, mudou: entrou de alguma maneira em contato com seu desejo e suas faltas; conseguiu articular suas dificuldades profissionais com posições subjetivas; entrou em contato com sua sombra, elaborando questões; aprendeu a ceder, a ouvir, a pensar para falar, a se interrogar. Sobre o resgate da importância do outro, no seu texto das memórias, ela diz assim: *"É impossível ser feliz sozinho"* (t, 08/2000).

A relação transferencial estabelecida comigo em muito possibilitou que a articulação entre as vivências, na escola, enquanto profissional, e de aluna, neste grupo de formação e sua posição subjetiva pudesse ser feita. No início, falava muito, desafiava, apresentava um tom irônico em suas falas. No texto das memórias isso aparece muito, mostrando que a cena comigo era uma continuação de uma posição subjetiva, já estabelecida com outra pessoa de seu passado, que era para ela, uma autoridade: *"Nunca esqueci uma frase que volta e meia meu professor me dizia: Lia sabe por que eu gosto de você? Porque você é do tipo que incomoda um professor!" (t, 08/2000)*. Incomodar era falar, perguntar, questionar, duvidar, exercícios diários de Lia comigo. Depois aprendeu a escutar, dar vez aos outros, dar valor à fala do outro (pois antes só a suportava!). O vínculo comigo ficou recheado de idealização: eu era a mestra. Por isso, ela abriu um lugar especial para tudo que eu dizia. Sempre chegava, no encontro seguinte, com uma produção maravilhosa em cima das questões que eu havia lhe colocado, no encontro passado. Meu lugar era o lugar de alguém que sabe, mas que não responde tudo, porque quer que o outro cresça. Dizia que eu conhecia cada aluno e que, por ser psicanalista, olhava fundo. Ela diz: *"Você já faz parte da minha história de grupo, na próxima será personagem também!" (t, 08/2000)*.

No início do ano de 2001, Lia responde parte das intervenções que sofreu no ano anterior com um projeto para o início do ano sobre Adaptação, Trabalho de pais e intervenções com crianças menos participativas. Começa o ano numa posição subjetiva bem diferente: ela aprendera a fazer perguntas, incluindo-se nas problematizações que fazia, saindo da culpa (posição altamente imaginária) para a responsabilidade (posição simbólica). Podemos ver como abre um de seus textos reflexivos, dando seu título, bem sugestivo, dessa forma: *"Como fazer brotar a voz das crianças pouco participativas? Qual o motivo de tanto silêncio? Tenho alguma parcela de responsabilidade nisso? Qual?" (t, 06/2001)*.

Neste texto, Lia reconhece que o novo assusta a todos, pais, crianças e professores, o que fundamenta a necessidade de um trabalho de grupo que aborde tais

aspectos, que antes achava "mera obrigação". Começa a perceber que um bom planejamento não garante o acerto "um bom resultado pode ser o esperado ou não" (t, 06/2001). Deixa claro que espera mudança no comportamento dos pais e, conseqüentemente, no dos filhos, que é facilitar a aprendizagem.

No texto, valoriza o apoio e a confiança dos pais no trabalho da escola e da professora, o que constitui uma mudança, pois antes o trabalho que se destacava era o dela, agora quer fazer aparecer a escola: "Se os pais confiam na escola e acreditam nela, vão passar esse sentimento positivo para os filhos (...) Facilitando o seu aprendizado" (t, 03/2001). Lia consegue o apoio dos pais, através de seu entusiasmo e dedicação à construção do vínculo com as famílias, bem como através da criação de situações instigantes em sala de aula, usando seu desejo de ensinar, para despertar o desejo de aprender dos alunos. Para isso, não precisava mais dos estímulos externos, dos doces e bilhetes, que agora pareciam alcançar seu valor de metáfora: "Eles sabem que eu adoro inventar, faço surpresas, já estou preparando a próxima reunião de pais, mas é porque eu gosto, me animo e animo eles" (t.o.d.c, 03/2001).

De novo, fala da importância do outro, mostrando sua abertura para a construção de laços, o que antes era um fardo: "O desafio maior desse processo, é estar construindo vínculos com os pais..." (t, 03/2001).

Em junho de 2001, pude ver que a mudança de Lia, com relação à percepção da sua participação naquilo de que se queixava, se mantinha. Ao observar três crianças silenciosas, não culpa suas famílias, nem considera um problema psicológico. Sua proposta é observar melhor as crianças, fazendo-se perguntas, que a ajudassem a direcionar sua pesquisa. Tenta várias atividades pedagógicas, que dão resultados insatisfatórios:

Experimentei então colocar cada um num grupo mais participativo, também é complicado, pois mesmo pedindo que troque 'figurinhas' com os amigos, não sai nada, pois o grupo tenta a troca e como não há resposta eles se cansam e abafam essas crianças (t, 06/2001).

Mas Lia descobre que duas das três crianças passam a colocar-se mais, quando ela começa sua pesquisa. Acha que isso ocorreu porque, ao observá-las mais, houve um aprofundamento do vínculo. Contando como descobriu os caminhos para chegar a essas crianças, ela conta como foi importante a ajuda do grupo. Numa roda perguntou por que o grupo achava que as crianças eram tão quietas. Uma criança logo falou o que achava e Lia nos conta:

Uma das crianças falou que o colega era quieto porque eu não conversava muito com ele. Não pude deixar essas palavras passarem em branco, então, ao invés de observar o pequeno passei a por um olho bem grande em mim. Para duas dessas crianças, foi um tiro certo... Acredito que estava faltando vínculo... Com a terceira criança ainda não consegui muita coisa... Nas atividades livres acredito ter conseguido muito, pois agora ela dança, sem timidez, participa de todas as atividades de movimento, o que antes não acontecia... (t, 06/2001).

Sobre a terceira, diz que descobriu que, convidá-la a falar corporalmente, dava resultado, pois ela parecia sentir-se melhor, mas continuou se interrogando, pois essa criança precisava falar para poder avançar em outras áreas.

Essa posição subjetiva de tornar suas queixas fonte de pesquisa, tirou Lia da imobilidade. Sua marca, identificada com o que pude conhecer de seu universo psíquico, ainda aparece: quer total apoio da equipe, quer que os pais aprendam com o professor e mudem seu comportamento. Diz Lia:

E também com total apoio da minha equipe de trabalho (...). Pois se os pais estão aprendendo com o professor, coordenador através de reuniões, encontros, divergências e identificações, certamente haverá mudança de comportamento que conseqüentemente vai mudar o dia-a-dia na relação com os filhos (t, 03/2001).

Como entender os conflitos que Lia me apresentou, ao longo dos dois anos do curso de formação? Um conflito de rivalidade e descaso com os pais, um conflito de pouca aposta em certas crianças. Seu ambiente escolar apontava para colegas inseguros e insuficientes, para uma direção que assumia parcialmente a formação dos profissionais, mostrando um grupo apático e

agressivo de pais. Sua posição subjetiva, apenas vislumbrada, mostrava o trabalho de uma pessoa que queria um lugar especial, único, a partir do qual poderia ensinar aos outros e tirá-los de suas insuficiências, sendo reconhecida e valorizada em sua potência. Para chegar a esse lugar, constituiu um vínculo comigo, alguém considerada por ela, como especial, pois sabia, conhecia o que faltava aos outros. Ser um mestre, através da convivência com um outro mestre possivelmente garantia uma espécie de vacina contra as faltas, as angústias, as insuficiências suas e as dos outros.

Como pude contribuir para o movimento de mudança de Lia? O que esse movimento de mudança aponta de problematizações pessoais e de seu ambiente de trabalho?

Enquanto, no processo das crianças, pode ficar mais fácil para nós, psicólogos escolares, diferenciarmos um sintoma pessoal de uma manifestação sintomática, encaminhando intervenções, no processo dos adultos, isso não se aplica tão facilmente.

Para melhor entender essa discussão vou relembrar o caso dos alunos "problema" de Lia. Eles manifestavam sintomas que puderam ser melhor compreendidos como manifestações sintomáticas de um ambiente escolar que, os expulsava, incluindo nisso, a professora Lia. Reagir, não aprendendo ou com agitação e agressividade, foi a forma que conseguiram de expressar sua questão, que estava intimamente ligada com o olhar do outro. Mas, tendo o ambiente parado de excluir, as crianças pararam de responder com aquelas manifestações, tornando-se participativos, cada um em sua medida, o que nos faz pensar que era uma resposta ao "outro" do ambiente escolar. Isso faz supor que, se fossem sintomas do tipo pessoal, ou seja, mais desligados do ambiente escolar, das pessoas que protagonizam esse ambiente para a criança, as ações da professora teriam pouco ou nenhum efeito sobre eles. Poderia, inclusive, pensar que as reações sintomáticas seriam resposta a enigmas da vida ou a personagens familiares, que estariam ocupando um lugar no desejo da criança. Nela, o sintoma ainda não pode ser considerado decisivo, enquanto diagnóstico de sua

escolha subjetiva frente ao Outro, ele mantém a sua situação de provisoriedade, já que a criança se encontra em período de construção de sua estrutura psíquica. São escolhas provisórias, não decididas, não definitivas.

Acrescentarei a isso o fato de que, produzir uma manifestação sintomática, independente de ser uma criança ou um adulto, passa, necessariamente, pela identificação construída pelo sujeito com a cena experimentada, colocando nela seu desejo. A rapidez com que essa identificação é desconstruída aponta para sua dependência do ambiente escolar, como que uma resposta a ele, precisando, nesse caso, que o próprio ambiente sofra uma intervenção, para que o sintoma apresentado pela criança possa cessar. Quando tais formações não são desconstruídas com uma mudança na qualidade dos vínculos escolares, é preciso pensar em uma intervenção de outro tipo.

A posição da infância, por sua própria condição de dependência, coloca as crianças em posição de vítimas, até dos sintomas dos outros, dos adultos que convivem com elas, que falam por elas, misturando seus desejos com os delas. As crianças são convidadas, a todo o momento, a decidir, a esboçar reações: ser vítima é sempre uma posição inicial, o que não quer dizer que elas não comecem algumas questões e que nesse sentido, coloquem os adultos na posição delas, ou seja, enquanto vítima, tendo que escolher como responder à convocação recebida.

Volto agora, aos educadores, os adultos que já têm uma estrutura subjetiva concluída, uma escolha de posição frente ao Outro, uma fantasia constituída e que sofrem em seus ambientes de trabalho. A forma como respondem ao conflito, pode dar dicas apenas muito "pálidas" de sua condição inconsciente, ou seja, de sua fantasia, que é a relação do sujeito com seu objeto de desejo, como pudemos ver com Lia. Por outro lado, só entramos em contato com seus motivos, por analisar sua posição, no discurso. Nele pudemos identificar o plano imaginário, muitas vezes coletivo, como no caso da visão de Lia sobre as famílias de classe popular. Nesse plano, com as intervenções,

pudemos fazer circular novos discursos, produzindo cortes e retificação subjetiva, sem ter que necessariamente, fazer a travessia da fantasia.

Os adultos repetem metaforicamente suas questões, que aparecem de maneiras diferentes nos variados ambientes e instituições, mas se analisados, poderemos perceber que guardam entre si, alguma similaridade. Por isso, podem ser entendidos como o retorno da verdade. Mas essa análise não se dá no ambiente profissional. O que, então, ocorre no ambiente profissional, quando um adulto recebe intervenções do tipo que analisei neste trabalho? A mudança verificada em Lia pode ser compreendida como sendo de que natureza? O profissional se "descola" do discurso coletivo e recoloca-se, arrastando nesse movimento, o significado constituído, para novos sentidos poderem advir? O que faz uma pessoa escutar uma intervenção e fazer movimentos de retificação subjetiva e outros não? Será que estar mais ou menos capturado, no sentido de sua fantasia, pela questão, é o que determina a mudança?

Tais são as questões que se abrem a partir deste trabalho. Em todo o caso, Lia nos mostra como as escolhas, sejam elas feitas nos ambientes de trabalho, ou não, estão de certa forma, sempre enodadas nos discursos sociais dominantes, articulando de uma forma que se torna complicado separar o que é pessoal e o que é motivação do ambiente de trabalho. Por que, quando algo do espaço subjetivo se resolve, produz efeitos no espaço profissional? Por que, quando algo do espaço profissional se resolve, produz efeitos no espaço subjetivo? Nesse sentido, atravessar os conflitos do trabalho é tocar também, nas questões pessoais e vice-versa, pois a subjetividade emerge em ambos os ambientes, convocada pelas situações em que estiver em jogo uma falta, colocando em trabalho, mesmo que não o acompanhemos, o sujeito do inconsciente.

Parece que cheguei ao ponto possível para este trabalho: fazer deslocamentos, produzir possibilidades menos imaginárias para a solução, sempre parcial, dos conflitos enfrentados na escola, construindo as implicações e apontando os ganhos, ou seja, que há sempre um desejo em jogo. Cada aluno,

como aconteceu com Lia, vai sempre voltar a se encontrar com o que causa seu desejo. Nesse reencontro, movimenta representações, fazendo um trabalho também inconsciente. Na sala de aula, conduzida desta forma, apostei em colocar o inconsciente a trabalhar, embora não tenhamos um acompanhamento do trabalho, do tipo que se faz, no *setting* clássico analítico. Mas nenhum trabalho que movimenta o simbólico e o imaginário, deixa de tocar o real¹⁶ (lugar onde se encontra a fantasia), de alguma forma. Esta é uma nova questão que se abre e vai restar deste trabalho.

Esse caso me impulsiona a continuar trabalhando, insistindo na criação de um campo de trabalho que articule aspectos profissionais aos aspectos de ordem pessoal, sem invadir, mas também, sem deixar de oferecer uma escuta que propicie intervenções e mudanças.

Caso 2

O tema que a educadora - que denominarei, a partir deste momento, de Maria - traz em seu "texto reflexivo" ¹⁷, escrito no seu segundo ano de participação, no curso de formação de educadores, fez-me, também, retroagir a textos seus, escritos ou ditos, anteriormente, para que pudesse elucidar os movimentos de reflexão feitos por ela, durante o curso de formação. Nesse sentido, contei, novamente, com meus registros de aula e consultei, também, os registros feitos pelo observador silencioso, parceiro na análise e no planejamento dos encontros.

Maria ocupava, em 1993, as funções de coordenadora e professora de uma escola Municipal de Educação Infantil, na periferia de São Paulo. Apresentava, desde as primeiras aulas, muitas dificuldades de entender os conteúdos: "*Com os exemplos deu pra entender*" (*t.o.d.c, 09/1993*), foi o a única coisa que disse na primeira aula, além de um riso nervoso, ao escutar a

¹⁶ Vide discussão do Capítulo 4.

¹⁷ Este texto encontra-se no Anexo um, primeira gaveta, pasta dois, depoimento cinco.

dificuldade de uma colega, mostrando uma timidez muito grande. Mostrar as dificuldades, e em grupo, era bastante desafiante para ela, que já se intimidava só com a escuta dos conteúdos trazidos pelas colegas. Estas, que exerciam a função de professoras, falavam, naquele momento, de como estavam tendo dificuldades em se relacionar com algumas crianças. As alunas do curso, que, também, exerciam a função de coordenadoras pedagógicas, expunham suas dificuldades com algumas professoras mais resistentes às mudanças propostas por elas. Estávamos, nesta primeira aula, tentando compreender tais dificuldades e, para tal, começamos a estudar a construção dos vínculos na escola, procurando analisar a experiência de cada uma.

Deste primeiro ano de Maria, apresentarei alguns momentos que considero mais significativos, ou seja, que apresentam alguma mudança na posição em que se iniciou o trabalho de grupo.

Momento 1 - quarta aula - Maria percebe que sua timidez tem uma função e diz baixinho para nós: *"Minha timidez me protege"* (t.o.d.c, 09/1993). Tento fazê-la falar mais, ao que responde com vermelhidão e negativas de cabeça, dizendo *"Mas sempre fui tímida, não tem jeito"* (t.o.d.c, 09/1993). Resolvi, nesse momento, não fazer outras intervenções, pois percebia que Maria aproveitava as discussões, parecia atenta, apesar de pouco falar. Tinha um jeito diferente de estar conosco e, respeitando seu tempo, aguardei.

Momento 2 - sexta aula - Maria, atenta, observa o grupo discutir os temas dos papéis grupais assumidos nas situações de trabalho. Falávamos dos motivos das resistências e, quando é por mim convidada a dar o seu depoimento, diz: *"Esse conteúdo é muito forte, chama os aspectos pessoais, esse curso mexe com tudo, tudo fica forte, estou mexida, não quero participar, tentei fazer um texto, mas ainda não dá, estou brava com tudo"* (t.o.d.c, 10/1993). Eu digo que entendo que se sinta brava, pois o curso tem esse diferencial, não falamos da teoria e só, as aulas são uma tentativa de relacionar a experiência com o estudo. Nesse sentido, são mesmo convocadas a se olhar na produção dos conflitos, olhando para a sua parte. Mas precisam se interessar por isso, não podemos

forçar esse movimento. Pelo jeito, Maria, ainda, não se sentia à vontade, ainda, não apostava que essa proposta pudesse fazer diferença. Minha fala, percebi, causou desconforto em algumas outras, mas não abri, nesse momento nenhuma discussão.

Momento 3 - sétima e penúltima aula - A aluna Paula critica Maria, dizendo em um trecho final de sua síntese escrita: *"Maria, quando você se defende, não participa e não pode ajudar o grupo, que precisa de você para avançar. Por que está cristalizada e resistente?"* (t, 10/1993). Maria escuta a síntese até o final e tem uma reação agressiva, dizendo: *"Que puta paulada! Porque não olha pra você que fala demais e fica interpretando os outros que nem conhece?"* (t.o.d.c, 10/1993).

Instala-se o mal-estar no grupo e boa parte defende Paula, que começa a chorar e a se desculpar, dizendo que tem que aprender mesmo a ficar mais quieta, aceitando melhor as limitações de cada um. A emoção contamina o grupo, que, aos poucos, silencia, constrangido. Maria não responde, a não ser com sua vermelhidão: havia sido convocada e bem no ponto de sua falta. Sua fala aponta alguns implícitos para Paula: Tanto falar, no curso, tem-lhe garantido o quê? Por que se acha melhor que Maria? Esse tanto falar e participar resolveu suas faltas?

Tento avaliar com o grupo o que ocorreu, os excessos e faltas de cada uma, o que eles querem dizer, a posição do grupo e os desafios deste tipo de trabalho, que articula o discurso dos textos estudados, com a prática vivida aqui no grupo. Com essa intervenção, pudemos voltar ao trabalho, que era discutir os movimentos subjetivos analisados num texto teórico, frente à aprendizagem, articulando com a prática de cada um. Convoquei o grupo para o trabalho, em nível simbólico, fazendo um corte no processo imaginário que havia sido detonado, no qual, cada uma "lia" o outro e seus significados, por meio de suas próprias fantasias.

O que havia ocorrido? Maria, a única que não mostrava suas "mazelas" ao grupo, causava, com seu silêncio, um mal-estar grande nas outras. Foi Paula,

enquanto porta-voz de um sentimento que era de todos, pois todos a defenderam, que expressou, de uma maneira interessante, o que o silêncio de Maria fazia com elas. Parecia ser insuportável que alguém estivesse, nesse curso, sem se mostrar. Paula, tentou "pedagogizar" a questão, queria que após o estudo, todas aprendessem a "lição", esboçando os comportamentos esperados, de colaboração e produção. A posição da qual falava era a de um educador que sabe o que é bom e o que não é bom para todos, que devem, então, seguir seus passos e propostas. Havia uma esperança de que o estudo da teoria pudesse extirpar os problemas.

De um jeito contemporizador, Paula disse que sentia falta da participação da colega, que sem ela a produção não seria a mesma, e que o grupo precisava dela, enfim, o grupo tinha que funcionar idealmente, evolutivamente, de um jeito crescente. Achou argumentos, "politicamente corretos", para cobrar a exposição da colega. Maria, pude ver, não se convenceu e entendeu o recado, desconsiderou a fala do grupo - que disse que precisava dela para crescer - e reconheceu a cobrança, brigando por seu lugar não homogêneo.

As contradições se mostram: percebemos que falamos o tempo todo, por meio de textos teóricos, da singularidade, mas o que Paula pediu, na prática, foi a uniformidade, a simetria. Esperava que Maria formasse com as outras um todo harmônico, ideal. Sua compreensão da teoria de grupo, como tendo que corrigir as diferenças, fazer falar os silêncios, quebrar todas as resistências, aponta para um ideal onipotente de solução possível para o mal-estar que é a vida e o trabalho em grupo. Para isto, bastaria o estudo, o movimento de trazer para a consciência as fantasias inconscientes. A consciência, carregada de razão, tudo ajustaria e resolveria. Era como se tudo pudesse ser educado. Pela ordem do ensino, as diferenças, que tanto ameaçavam, seriam equacionadas.

As fantasias em jogo na relação, ao que tudo indica, transferencial comigo, vieram à tona, mais uma vez, por meio de Paula: *"Por que, com Maria, você faz assim? Ela pode passar o módulo em silêncio, sem nada produzir?"* (t.o.d.s, 10/1993). Mas, para Maria, eu não a havia protegido, como parecia à

Paula. Maria se queixa de minha atuação, dizendo: *"Você traz esses temas para estudarmos e as alunas começam a olhar os papéis que ocupam e, aí, elas fazem isso do jeito que sabem, atacando o outro e aí você não nos protege!"* (t.o.d.c, 10/1993).

De novo, a lógica do falo, do desejo de completude imperava, ou seja, na lógica imaginária de Paula, Maria era a detentora de privilégios e possuía uma posição que mobilizava seu desejo. Essa fala me lembra uma dinâmica muito presente em cenas familiares, nas quais os filhos disputam privilégios. Falo isso ao grupo e Paula concorda, diz que se sentiu exatamente assim: preterida pela "mãe". A lógica imaginária de Maria tomou outro caminho, minha posição era idealizada, ou seja, como se ser professora, e ainda de Psicanálise, resolvesse tudo, todos os conflitos, como se eu pudesse controlar os movimentos que convoco com meu trabalho. Ficou bastante evidente que minha falta, ao invés de compreendida como uma falta simbólica, foi encarada em nível imaginário por Maria: a professora poderia proteger e não o fez. E por Paula: a professora poderia cobrar o trabalho e a fala de todas por igual e não o fez, porque prefere uma aluna. Ambas, numa posição próxima, custavam a aceitar a castração simbólica na professora, que sendo aceita como tendo faltas e limites, as colocaria numa situação insustentável de também se defrontar com as suas faltas e limites. Em nível imaginário, eu teria como evitar o mal-estar e o conflito e não o fiz, por algum motivo que estavam querendo entender.

O caráter persecutório que tomaram, para Maria, os conteúdos do texto, foi, radicalmente, oposto ao que representou para sua colega Paula que, deslumbrada, fazia, durante as aulas, uma auto-análise, expondo suas dificuldades, buscando os movimentos da teoria em si, no outro, no grupo, na professora, precisando, muitas vezes, ser lembrada dos cuidados desse exercício, bem como da diferença entre Psicanálise e o estudo da Psicanálise. Paula, em todos os encontros, era falante, ousada, tinha uma liberdade de arriscar o olhar psicanalítico, muitas vezes acertando, outras errando, aplicando conceitos de maneira equivocada, invadindo a privacidade dos colegas, enfim,

mostrava-se, sempre, permeável, presente, reagindo muito abertamente a tudo que sentia e vivia no grupo. Mais uma vez, nessa cena, pude ver Paula, arriscando uma interpretação, chamando Maria de resistente e cristalizada, termos que apareciam, no texto estudado. Aplicando a teoria, Paula, realmente, invadia a privacidade da colega, que já havia declarado que não queria participar, nem se expor.

A ansiedade de ambas era muito grande e prejudicava o trabalho do grupo. A posição de Maria mostrava uma indisposição para o trabalho, toda vez que era convidada a se posicionar e a de Paula, uma falta de discriminação entre seu processo pessoal, as pressões do grupo que assumia como só suas, e o trabalho deste grupo.

Nesse tipo de trabalho que se propõe a articular teoria e prática, atravessamos a subjetividade das alunas, pois ela está presente, sempre, nem que seja na maneira como reagem aos conflitos que vivem no grupo de trabalho e no grupo analisado: o grupo escola.

Esta tentativa de analisar o movimento do outro, a partir de uma teoria recém- descoberta, e já idealizada enquanto instrumental de sucesso na Pedagogia, é um problema a ser atravessado, numa formação que se propõe a ensinar Psicanálise, ao mesmo tempo em que se utiliza de alguns de seus operadores.

Falei da delicadeza de aprender Psicanálise e do cuidado para não sair aplicando, impensadamente, conceitos de uma área a outra. Falei do movimento ocorrido, no qual cada um reage com sua história "vincular": algo na história de Maria a fazia sentir-se atacada, não protegida. Algo na história de Paula a fazia abrir-se assim a todas as relações, mesmo nas profissionais. Problematizei a questão transferencial, pedi que falassem sobre o que esperavam e viviam, nesse vínculo comigo, e cada uma deu seu depoimento. Ficou mais claro que, para cada uma, havia uma história singular. Finalizei este encontro, deixando o grupo nesse ponto. Para o seguinte, combinamos que cada uma traria um texto reflexivo, como depoimento da aprendizagem do módulo.

Momento quatro - oitava e última aula - Ninguém fez a síntese do encontro passado, só Paula, que pede para ler e o grupo concorda. Ela retoma a teoria, faz uma reflexão do conflito vivido com a colega, mas sem falar da mesma. Fala, desta vez, apenas de si e dá o depoimento pessoal do que a faz tão permeável, tão exposta, tão aberta. Retoma movimentos da relação com a família, com duas autoridades de seu espaço profissional e diz que aprende, aos poucos, a separar-se do outro, a escolher o que quer expor e o que não. Termina me agradecendo a oportunidade de se conhecer.

Sabemos que trazer para a consciência um movimento antes inconsciente, movimento que parece ter acontecido no processo de Paula com relação ao aspecto transferencial vivido comigo e à fantasia de ser preterida, não garante mudanças na posição subjetiva, ou seja, não impede a repetição, não leva necessariamente à elaboração. A consciência, por seu caráter ilusório, sede de múltiplas identificações imaginárias, não pode controlar, dominar, organizar o inconsciente, evitando novo recalque. A consciência tem, ela própria, partes inconscientes e a razão e o bom senso, não constituem uma garantia.

Como podemos, então, entender o depoimento de Paula? A vivência grupal, as conclusões parciais que pôde fazer, farão alguma diferença? Poderão funcionar como marcas, frente às quais, futuras rememorações se juntem, produzindo elaboração e mudança? O que seria mais importante, na cena relatada, seria o efeito de enigma, de estranhamento que fizeram para Paula, as nossas intervenções?

Na continuidade da aula de encerramento, Maria fica agoniada todo o tempo, estala os dedos, contorce-se na cadeira, até ter coragem de dizer que queria ser a próxima a falar. Depois da leitura, se espreguiça, sorrindo, aliviada:

Fiz um texto grande, li, reli, diminui. Não é fácil enfrentar o grupo, me ver como emergente, ser mais transparente, me deixar ver, expor. Eu não sou só eu, me confundo com o outro o tempo todo. Cai naquele conflito, no buraco da minha infância, revi meus papéis, me misturei com a colega, com a professora, me separei, me escondi. Confundi tudo, chorei por dentro, o grupo me exigiu. O outro reclama, chia, persegue até a gente crescer. Tudo isso me fez comer sem parar, faltar em presença e em tarefas, querer sair do curso. Ainda não sei onde isso vai dar, mas falei (t.o.d.o, 11/1993).

Maria nos dá dicas de como os encontros têm sido difíceis, de como tem travado uma luta com ela mesma entre se expor, confiar e se proteger da persecutoriedade que enxerga no trabalho. O que terá aprendido Maria, que sentido terá feito tudo isso? Maria deixa a mim, sua professora, numa situação delicada: como aceitar esse texto como produção de final de módulo? Terá condição de apresentar outra coisa? Assumo o diferencial de meu trabalho, arriscando aceitar tal texto, apostando que ela possa continuar seu processo no ano seguinte, arrastando, com isso, conscientemente, o problema da avaliação numa aula de Psicologia e Psicanálise, para a próxima etapa.

No segundo semestre do segundo ano, quando retornei com meu segundo módulo, encontro Maria mais integrada ao grupo, mais à vontade.

Desde a primeira aula, faz muitas perguntas, participa bastante, contando e pensando alguns "casos" de sua escola. O mote deste módulo é a criança e sua constituição subjetiva. Começo, na primeira aula, perguntando ao grupo o que é ser mulher, como uma mulher vira mulher, enfim... A aula transcorre. No final, ao falarem, no momento da avaliação que procura cercar a aprendizagem mais importante e os conteúdos mais significativos, Maria diz: *"A perspectiva de vir para esta aula me deu calafrios, achei que ia sofrer tudo de novo, mas, quando vi o tema, adorei. Desde pequena que quero entender o que é ser menina"* (t.o.d.o, 10/1994).

Nas sete aulas que se seguiram, Maria estudou todos os textos, fez as sínteses e participou bastante.

Terminou o ano, em final de novembro, com a seguinte reflexão conclusiva:

Foi instigante pensar no que é ser uma mulher. Tive lembranças profundas, entrei em contato com meu inconsciente? Acho que sim, percebi em muitos momentos o seu movimento em sala de aula... Vinham cenas, sensações, falas, medos, vergonhas... Resgatei incompreensões em relação a ser mulher, minha infância, que parecia esquecida, voltou. Recuperei minhas dúvidas, lembrei das explicações que recebi, ser mulher era ser pior, ser menino parecia mais interessante. Eles podiam coisas que nós não, eles faziam xixi de pé, que liberdade! As explicações que eu recebia dos adultos, apenas me calavam, não me respondiam. Descobri, nas aulas, com espanto, que

ainda carrego muitas daquelas dúvidas... O que é ser mulher?... Liguei minha infância com a de meus alunos: eles passam, neste momento, por grandes descobertas, falam o tempo todo do que é ser menino e menina, colocam as fantasias e perguntas para fora, com suas brincadeiras e jogos, ou seja, do jeito deles, como nunca vi. Agora, discutindo estes temas, fica óbvio que estão com estas questões, mas só pude ver isto, agora! Os meninos dizem: eu tenho o poder! E atacam as meninas, que assustadas, fogem. Eles estão medindo forças, tentando entender quem é melhor no quê, pois, em muitos momentos, vejo-os invejando as meninas com suas bonecas. A diferença é um enigma para todos nós. Aceitar as faltas como simbólicas, que difícil, podemos até aceitar a idéia, racionalmente, mas, na "pele", que difícil! (...) Percebo como as crianças contam com a ajuda dos adultos para crescer e como temos negado, desde pequenas ajudas. Acho que é porque não percebemos nossos conteúdos que estão mofando... Crescer é complicado, infância não é sinônimo de felicidade. A Psicanálise contribui para descortinar os impasses da infância, para ver que a criança faz escolhas o tempo todo, não é tão incapaz, não é tudo culpa dos pais, isto seria um desserviço à criança, seria não reconhecer suas próprias atividades mentais. Agora me questiono mais.(...) As crianças passam por verdadeiras crises de ansiedade conosco, na escola. Podemos ser mais hábeis em lidar com isto, se pudermos ter um espaço para falar disto e de como estas coisas nos atingem também (...) Este trabalho foi como escrever com o meu sangue (t, 11/1994).

Só retroativamente, pude entender um pouco melhor o que se passou. Só o segundo ano me deu indícios do que havia ocorrido com Maria, no primeiro.

Desde o começo, a problemática de mostrar o que falta, era complicada para Maria, parecia-lhe insustentável. Incomodava-se com a exposição dos conflitos, não queria mostrar suas faltas e suas dificuldades e o fato do grupo fazer isso a perturbava.

O grupo, que falava através de Paula, incomodava-se com a situação diferenciada de Maria, a quem, por um lado, nada parecia faltar, pois não expunha seus conflitos e, por outro, algo faltava: havia nela, como disse Paula, uma limitação, nem que fosse uma limitação para lidar com o vínculo estabelecido no grupo de trabalho. Para Paula e o grupo, ouvir os conflitos de todos, em sistema de rodízio, era um alívio, proporcionava identificações, que, imaginariamente, as protegiam da intensidade das descobertas. Podiam relaxar, assumindo melhor suas dificuldades. O fato de um participante do grupo não

falar, causava muito desconforto, era como se não houvesse, em um ponto, esse espelho que lhes devolvesse a imagem de semelhança. O que a colega instaurava não era uma relação dual, era a diferença.

Algo da ordem do feminino disparou em Maria o desejo de aprender, naquele segundo ano, gerando uma implicação subjetiva, da qual ela não se furtou. Parece ter sido tomada pelo desejo de compreender a sua questão feminina, através da situação de suas alunas. Ora, podemos entender que a questão feminina explicitava justamente, a problemática da diferença e da falta. Fazia retornar a lógica do falo. Através da diferença sexual anatômica, as crianças de ambos os sexos vão atravessar o movimento chamado por Freud de "castração" simbólica, na qual as faltas serão distribuídas para todos os sexos. Podemos observar como o estudo sobre a castração, mobilizou a castração de Maria e das outras alunas do grupo.

Estas mesmas questões haviam circulado, no primeiro ano, fazendo enigmas entre as alunas: elas falavam e comparavam quem era igual, quem era diferente, quem tinha privilégios, quem não, quem tinha faltas, quem não tinha, quem falava, quem não, quem produzia e quem não, enfim...comparações, medições fálicas típicas, para ver quem tem e quem não tem. Valores imaginários circulavam.

Agora, nesse texto, Maria se reconcilia com "seu infantil", ainda presente, pode reconhecer os conflitos em seus alunos. Reconcilia-se também, com a proposta do curso, de colocar a falar sobre o que as implica, apostando que esse movimento faça alguma diferença na sala de aula, resgatando a singularidade dos envolvidos.

Nele Maria trabalhou a questão fálica, pontuando uma compreensão intelectual. Sabemos que a compreensão racional, consciente, não é sinônimo de elaboração inconsciente, mas eu não esperava o que aconteceu no terceiro ano.

Maria não começa o terceiro ano, falta nas quatro primeiras aulas e, quando convidada a dizer seus motivos, numa reunião individual, diz que o curso, como um todo, mexeu muito com ela e que, juntamente com problemas de

trabalho, decidiu parar. Nenhuma intervenção de minha parte, nem da coordenadora do terceiro ano de formação fez Maria retornar.

Assim, Maria atravessou o curso, mostrando-nos nossos limites, nossa dificuldades, nosso mal-estar docente. Até onde esta experiência poderá servir para o crescimento profissional e pessoal de Maria? É a questão que fica, pois não tocamos a todos os alunos e nunca do mesmo jeito. Maria teve momentos de *insight*, de mudança, de aprendizagem, mas, após o ensaio de mudança, retroage à posição inicial e se fecha mais uma vez, deixando de aproveitar a oportunidade de pensar seu grupo profissional e deixando seu grupo de trabalho.

Que marcas deixei em Maria? A experiência de atravessar alguns módulos terá feito alguma diferença? O que fará com o que aprendeu de si, do outro, das suas recusas, das dinâmicas fálicas, das suas repetições, dos vislumbres que teve dos movimentos inconscientes? Como estará a sala de aula de Maria? Como estará entendendo e intervindo nos movimentos subjetivos de suas crianças? Terá "esquecido" seu depoimento do segundo ano, deixando tudo lá, do mesmo jeito?

Este caso coloca-me a pensar sobre minhas contribuições e meus limites, deixando-me na incômoda posição de aposta. Ao mesmo tempo, convida a analisar as características desse lugar profissional, que, em alguns momentos, atravessa a subjetividade do envolvidos, produzindo efeitos mais ou menos desejados.

Fonte texto visual: Bicho, 1960, Lygia Clark.

Alumínio, 100x100x100 cm. Coleção Eugênio Pacelli Pires dos Santos. Rio de Janeiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não era mais a denúncia das palavras que me importava mas a parte selvagem delas, os seus refolhos, as suas entraduras. Manoel de Barros (2000, p. 102).

Minha pesquisa teve como objetivo analisar uma prática de ensino de Psicologia e Psicanálise para educadores em formação continuada, centrada no trabalho com pequenos grupos, dentro de uma instituição privada de ensino. Visava compreender o tipo de contribuição que tal prática poderia proporcionar, na construção de mudanças profissionais e pessoais, aos alunos-educadores que dela participam.

Movida também, pela busca de caracterizar a especificidade e o lugar desta prática, termino o trabalho constatando que me encontro, não sem constrangimento, num lugar intermediário. Não é o lugar próprio do setting analítico, não é apenas uma sala de aula. Não é um lugar que existe e se firma, mas que acontece a cada articulação que se faz dos dois campos, ou seja, um lugar efêmero, que se constitui e se desfaz. É um espaço de ligação entre o que é interp-síquico e o que é intrapsíquico.

Não sou psicanalista das alunas, mas não sou apenas uma educadora. Não tenho o objetivo de que conheçam a Psicanálise, a Psicologia Institucional ou a Psicologia Escolar como a uma matéria universitária, que terão que dar conta de explicar numa prova. Utilizo as matérias como motes, para atingir o sujeito nas alunas, para propiciar uma situação que convoque o inconsciente, que faça enigma sobre o desejo humano, que faça questionar a sua presença, nos ambientes escolares, tanto na instituição em que leciono, como em seu ambiente de trabalho. As aulas são oportunidades para que, a partir das queixas e das demandas que fazem à ciência que estudam comigo, entrem em contato com as subjetividades presentes na situação de ensino-aprendizagem e, através delas, encontrem caminhos.

Não faço interpretações analíticas, mas intervenções, que convocam a novas falas, ao deslizamento dos significantes: trabalho simbólico, em busca de novos sentidos, que tirem o sujeito da posição alienada, imaginária, colada nos discursos sociais. Faço pontuações, confrontações, buscando um dizer que possa ser esclarecedor.

Às vezes, pergunto. Muitas vezes, silêncio, deixo o grupo tentar organizar ou aprofundar uma cena. Outras vezes, interrompo, deixando em suspenso o sentido. Muitas vezes, respondo, faço leituras, trago o alimento contido nas teorias. Espaço intermediário.

O que movimenta o educador a falar para nós, profissionais que colaboram em sua formação continuada, é a confiança e esperança que ele guarda em relação ao conhecimento constituído em nossa área de atuação, mas uma esperança de que o conhecimento poderá dar um contorno, uma resposta ao que é puro mal-estar e conflito em seu cotidiano profissional. O terreno transferencial estabelece-se e é carregado dessas características. A transferência não é interpretada, mas esclarecida, apontada, quando aparece. O que o educador demanda para nós, professores-psicanalistas, as respostas, não é, porém, exatamente, o que oferecemos. Essa expectativa é questionada e problematizada. Só podemos escutar os educadores, a partir de um lugar que não é moral, que ensina conteúdos de uma disciplina numa outra relação com a verdade (sempre meia), e com o saber (sempre em constituição).

Levando tais características em consideração, montei um currículo que é um convite para que se coloquem, se conheçam, se interroguem. Ele tem uma ordem prevista, mas o que ocorre, na maioria das vezes, é um deslizar de temas que chamam outros, alterando muitas vezes, a proposta inicial. Em duas turmas, posso partir do mesmo ponto, mas acabo seguindo caminhos diferentes. Cada grupo mostra uma sensibilidade mais aflorada para algo, que persigo, por ser o propiciador da experiência que quero propor. Percebo que de qualquer começo tomado, chego a um lugar muito semelhante.

Como disse Assoum (1997), este é um lugar que envolve as pessoas que estudam, pois convoca uma rememoração das questões psíquicas, pelas quais todos passaram. Os alunos são colocados frente a conteúdos que, apesar de parecerem novos ao consciente, são reconhecidos, de uma certa forma, num movimento de *déjà vu*, pois já experienciados no inconsciente. Os temas que falam direto ao coração do sujeito abordam questões "caras" aos seres humanos, pois abordam a falta primordial, lugar de castração, de conclusão, que por sua vez, engatilha outros temas como o lugar insustentável, de impossibilidade de parar e satisfazer o desejo, lugar do mal-estar humano, lugar onde questionamos o de onde viemos (o desejo do Outro), para que vivemos, o lugar do sexo e do amor, o sentido da culpa e da agressividade, o porquê morremos, o para onde vamos. Deparamo-nos, então, com as pulsões de vida e de morte, funcionando em nós. Interrogamo-nos sobre nosso desejo de proteção, nosso pedido de completude, de prazer e gozo, nosso mal-estar, nossa capacidade criadora, a sublimação. A relação que estabelecemos com o saber, com o poder, com as ideologias dominantes é pesquisada, entre outras.

Este é o centro da subjetividade. Ele permeia os atos profissionais, fazendo-se ora mais presente, ora mais ausente, mas com certeza, movimentando as práticas.

Os educadores em contato com esse "coração" fazem, reiteradamente, ao professor-psicanalista, questões e o fazem também, porque eu os interrogo, sem parar. Como comparece a sua subjetividade e a do outro, na cena escolar? Entrar em contato com ela, conhecer um pouco da teoria que a explica produz quais efeitos? Pude, nos dois casos analisados, aproximar-me um pouco mais das respostas para as perguntas que movimentaram a pesquisa, mas, pude também, abrir novas questões. Pude observar como, durante a formação, a história de vida das alunas comparece e pode ser redimensionada, durante o trabalho de reflexão, no grupo, por meio das práticas diárias que ele oferece. O processo de formação intervém na subjetividade do educador, na relação com os familiares, com os colegas do grupo e com o professor, no processo de profissionalização e

na instituição onde trabalha. Mas tem limites, apresenta uma contribuição pequena, circunscrita, sem garantias, pois nunca sabemos, de antemão, os caminhos do sujeito.

Ninguém é atingido da mesma forma por esse convite. Cada um escolhe um lugar para colocar sua experiência. Alguns não se implicam, alguns não são cativados, atravessados, alguns colocaram suas questões e seus enigmas em outras searas e o que lhes captura o desejo são temas de outra natureza. Mas há aqueles que se entregam, aproveitam a oportunidade e trabalham a sua subjetividade, entrando em contato com seu desejo, suas motivações, fazendo reviravoltas em sua posição subjetiva e proporcionando mudanças ao seu ambiente de trabalho.

Posso concluir dizendo que as soluções, que levam em conta a dimensão subjetiva dos alunos, professores e demais atores da cena pedagógica, funcionam melhor, no sentido de, ao responsabilizarem cada um em sua tarefa, incorporando as singularidades, melhoram a qualidade das interações e das produções escolares.

Em minha experiência de treze anos, trabalhando com formação de educadores, responsável pelo ensino da Psicologia e Psicanálise, pude experimentar como alguns conceitos são desorganizadores das práticas e como outros são férteis. E ousaria dizer, necessários, para um melhor entendimento da abrangência da tarefa educativa, para um esclarecimento de conflitos, para um desvelamento de posições ineficazes ou inadequadas, para uma ampliação da noção de criança, ensino e aprendizagem, enfim, para discutir as relações escola e família e as relações e vínculos nos grupos-escolas.

Meu trabalho propunha-se também, a fazer uma leitura crítica do currículo constituído, tarefa que, de certa forma, foi sendo trabalhada ao longo da Dissertação. Os temas vínculo na relação de ensino e aprendizagem, constituição subjetiva e grupo mostraram-se férteis, propiciando ricas discussões a respeito da escola e da posição profissional e subjetiva dos educadores. A maior crítica encontra-se na condução desse processo, na

dosagem das intervenções, no manejo da tarefa grupal. Sei do desafio e do perigo que é fazer uma Psicanálise "selvagem", não contratada pelos educadores, que psicologizam o ato educativo e a escola. Mas constatei a riqueza da contribuição da Psicologia e da Psicanálise, como ferramentas, na formação continuada dos educadores, seja ela feita em cursos ou na própria escola. Mais uma questão que se abre, nesse ponto exato: Quem seriam os profissionais habilitados para trabalhar com essa prática? Questão que deixo apenas indicada nesta Dissertação.

Durante estes anos, busquei encontrar um lugar teórico-prático para meu trabalho. Identificada com três áreas do conhecimento, a Educação, a Psicologia e a Psicanálise, perguntava-me sobre minha identidade profissional. Foi no interior Psicologia Escolar que comecei e fui fisgada pelo desejo de olhar, criticamente, a realidade escolar, pensando a minha contribuição. Foi entre psicólogos escolares que encontrei práticas "intermediárias", singulares, dotadas de liberdade de criação, mas também, entre psicanalistas que defendem uma Psicanálise ampliada.

Termino o trabalho, constatando e assumindo meu lugar de "meio", identificada com ele. Acredito que minha prática é uma prática em Psicologia Escolar, pois atua na instituição escola, por meio de alguns de seus protagonistas, os educadores, funcionando como uma intervenção indireta na escola. Comungo dos objetivos gerais dos psicólogos escolares aqui apresentados: criar uma escola de melhor qualidade, uma escola que reconheça e respeite as singularidades dos envolvidos no ato educativo, podendo contribuir, criticamente, com ações que busquem a transformação de um sistema social injusto.

Mas, respondendo à minha questão inicial - sobre o lugar e a especificidade desta prática - como utilizo, fortemente, o referencial psicanalítico, para pensar e produzir minha contribuição, como pude demonstrar, posso dizer que ela é também, uma prática que pode ser entendida como uma Psicanálise ampliada, dirigida ao que há de singular num determinado agente educativo: o educador.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda. Professor e educação: realidades em movimento. In: TANAMACHI, Elenita; PROENÇA, Marilene; ROCHA, Marisa (Org). **Psicologia e educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- ASSOUM, Paul Laurent. **Psychanalyse**. Paris: PUF, 1997.
- BAILLAUQUÈS, Simone. Trabalho das representações na formação dos professores. In: PERRENOUD, Philippe (Org.). **A prática reflexiva no ofício de professor**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BARROS, Manoel. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- BLEGER, José. **Temas de psicologia: entrevista e grupos**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- BUENO, Belmira et al. **Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores**. *Psicologia USP*, São Paulo, v.4, n.1/2, p. 299-318, 1993.
- CANÁRIO, Rui. **A escola: lugar onde os professores aprendem**. *Revista Psicologia da Educação*, São Paulo, v.1, p.9-27, 1998.
- CARVALHO, José Sérgio. **Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CHEMAMA, Roland. **Dicionário de psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 47. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- CIFALI, Mireille. Conduta clínica, formação e escrita. In: PERRENOUD, Philippe (Org.). **A prática reflexiva no ofício de professor**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

- DAVINI, Juliana (Org.). **Psicanálise e educação**: em busca das tessituras grupais. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1998.
- DOR, Joël. **Introdução à leitura de Lacan**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE - Lei federal número 8069. São Paulo, 1990.
- FAUSTO, Bóris. **História do Brasil**. 8. ed. São Paulo: Edusp, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2000.
- FREIRE, Madalena (Org.). **Observação, registro e reflexão**: instrumentos metodológicos 1. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.
- FREIRE, Madalena (Org.). **Avaliação e planejamento**: instrumentos metodológicos 2. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.
- FREIRE, Madalena (Org.). **Grupo**: indivíduo, saber e parceria. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREUD, SIGMUND. (1911). **Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental**. 3. ed. Trad. sob direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1990. (Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v.12).
- FREUD, SIGMUND. (1912) **A dinâmica da transferência**. 3. ed. Trad. sob direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1990. (Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. 12).
- FREUD, SIGMUND. (1913) **O interesse científico da psicanálise**. 3. ed. Trad. sob direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1990. (Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. 13).
- FREUD, SIGMUND. (1914) **Recordar, repetir e elaborar**. 3. ed. Trad. sob direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1990. (Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. 12).

- FREUD, SIGMUND. (1915 [1914]) **Observações sobre o amor transferencial**. 3. ed. Trad. sob direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1990. (Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. 12).
- FREUD, SIGMUND. (1919) **Sobre o ensino da psicanálise nas universidades**. 3. ed. Trad. sob direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1990. (Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. 12).
- FREUD, SIGMUND. (1938). **Esboço de psicanálise**. 3. ed. Trad. sob direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1990. (Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. 23).
- GUIRADO, Marlene. **A Clínica psicanalítica na sombra do discurso**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- GUIRADO, Marlene. **Psicanálise e análise do discurso: matrizes institucionais do sujeito psíquico**. São Paulo: Summus, 1995.
- HOBSBAWM, Eric. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- INFANTE, Domingos. **A estruturação do sujeito**. São Paulo: 1999. 20 p. [Digitado].
- JURANVILLE, Alain. **Lacan e a filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- KAËS, René. **O grupo e o sujeito do grupo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1989.
- KUPFER, Maria Cristina. **Educação para o futuro**. São Paulo: Escuta, 2000.
- LACAN, Jacques. Intervenção sobre a transferência, 1951. In: **Escritos**. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- LACAN, Jacques. **O seminário 1: os escritos técnicos de Freud**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- LACAN, Jacques. **O seminário 20: mais ainda**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- LACAN, Jacques. **O seminário 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

LACAN, Jacques. **O mito individual do neurótico**. 2. ed. Lisboa: Assírio e Alvim, 1987.

LACAN, Jacques. **O seminário 8: a transferência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

LACAN, Jacques. **O seminário 17: o avesso da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

LACAN, Jacques. **A direção do tratamento e os princípios de seu poder**, 1958. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LAPLANCHE e PONTALIS. **Vocabulário da psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

LOUREIRO, Marcos Silva. **Psicologia escolar: mera aplicação de diferentes psicologias à educação?** In: **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. Cap.3.

MACHADO, Adriana. **Avaliação psicológica da educação: Mudanças Necessárias**. In: TANAMACHI, Elenita; PROENÇA, Marilene; ROCHA, Marisa (Org). **Psicologia e educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso, corpo e voz: o ethos como vetor de análise**. Conferência Dominique Maingueneau, Sylvia Leser de Mello, Marlene Guirado. São Paulo: CAC escolar, 1995. 31p.

MAZZOTTI, Alda. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira, 1998.

MEIRA, Marisa. **Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais**. In: TANAMACHI, Elenita; PROENÇA, Marilene; ROCHA, Marisa (Org). **Psicologia e educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

MELLO, Thiago. **Campo de milagres**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

MEZAN, Renato. **A vingança da esfinge: ensaios de psicanálise**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

OAKESHOTT, Michael. **Learning and Teaching**. In: Peters, R.S (Org). **The concept of education**. Londres: Routled & Kegan Paul, 1968.

- PACÍFICO, Juraci. **A queixa docente**. 2001. 130 f. Dissertação de Mestrado em Psicologia – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo: 2001.
- PAQUAY, Léopold, et al (Org.). **Formando professores profissionais**. 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PATTO, Maria Helena. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- PATTO, Maria Helena de Souza. **Mutações do cativo**. São Paulo: Hackers & Edusp, 2000.
- PATTO, Maria Helena de Souza. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.
- PESSOA, Fernando. **O eu profundo e os outros eus**. 8. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- PERRENOUD, Philippe. **Formar professores em contextos sociais em mudança**. *Revista Brasileira de educação*. n. 12, São Paulo: 1999.
- PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PRADO, Adélia. **Manuscritos de Felipa**. São Paulo: Siciliano, 1999.
- PRIORI, Mary. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.
- QUEIROZ, Maria Isaura. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.
- RIOS, Terezinha. **Compreender e ensinar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- RIOS, Terezinha. **Ética e competência**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- ROCHA, Marisa. Educação em tempos de tédio: um desafio à micropolítica. In: TANAMACHI, Elenita; PROENÇA, Marilene; ROCHA, Marisa (Org). **Psicologia e educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

ROSA, João Guimarães. **Magma**. São Paulo: Nova Fronteira, 1997.

SASSAKI, Romeu. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SCHEFFLER, Israel. **A linguagem da educação**. São Paulo: Edusp & Saraiva, 1978.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Sônia Aparecida Ignacio. **Valores em educação**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, Marilene. A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In: TANAMACHI, Elenita; PROENÇA, Marilene; ROCHA, Marisa (Org). **Psicologia e educação**: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

TANAMACHI, Elenita; PROENÇA, Marilene; ROCHA, Marisa (Org). **Psicologia e educação**: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

ANEXO 1

Primeira gaveta - O foco é a subjetividade.

Pasta 1 - Textos que contam as mudanças pessoais.

Depoimento 1

"Enfrento no grupo momentos de prazer, de reconhecimento de meu lugar, meu saber. Mas tenho muitas dúvidas e receios, fantasias, mitos, preciso mexer nestes guardados... tem coisas que não são mais minhas, outras estão esquecidas, outras não combinam mais, precisam de ajustes...queria refletir então sobre a possibilidade transformadora da vida em grupo, no nosso grupo. O que nos trouxe ao Espaço Pedagógico? Cada uma com sua história pessoal, veio em busca de quem tinha o que queríamos: o saber. Aprendemos a duras penas, que o mero contato com as coordenadoras, não era suficiente para assimilarmos o seu saber. Descobrimos que sabemos também. Exercitamos o falar, pensar, criar, escrever, desenhar... Sobre o sabido e o novo que ia sendo aprendido. Neste tempo vivemos fases e intensidades diferentes, reconhecemos mitos construídos, fantasmas...aprendemos a ouvir, a olhar pra dentro, a buscar nossa implicação e responsabilidade no andamento do trabalho do grupo. ...Vivemos frustrações, quebramos resistências à mudança, ao novo, ao apego, ao comodismo... Superamos a posição passiva, reclamona, sorvedora, de mero espectador, de liderado. Incorporamos uma metodologia, adaptamos conteúdos à nossa realidade, para trabalhar com nossas faltas. Fomos fazendo ajustes e revoluções... Enriquecer o ego deve ser assim. Incorporar em nós, a parte do outro que desejo, que tem o que nos falta. É sermos capaz de viver a falta, porque é ausência assimilada que ninguém rouba mais."(H,t).

Depoimento 2

"É comum procurarmos um culpado para tudo que sai errado e para tudo que não ocorre como queríamos. Se a falha é minha não assumo e culpo o outro, as coisas, ou ainda o tempo, a vida, os pais, os filhos, situação econômica, ou seja, as desculpas surgem e vão servindo como muletas para nos socorrer.

É comum também ouvirmos: 'Eu não tenho culpa' ou 'A culpa é sua'. Ninguém gosta de levar a culpa. Ficar com ela é um peso muito grande maior que o próprio corpo. Mas, quando não a assumimos fugimos de aceitar nossa parte de responsabilidade, não olhamos para nossas falhas e não melhoramos. Às vezes não entendemos direito o sentido da palavra 'responsável'. Quando assumimos a responsabilidade de algo ou de alguém na verdade estamos dizendo para nós mesmos que somos culpados. Acredito que essa força da culpa está no inconsciente. E muito difícil trazê-la à tona e discutir sobre ela.

A culpa é um sentimento horrível, tanto para quem fica com ela, quanto para quem a joga. Não foi fácil chegar a estas conclusões, mas refletindo sobre, vejo que é um grande passo para mudança. A ação para mudar isto só vem com a

reflexão. Se me culpo, paraliso, não reflito e não há ação. Não havendo a ação, volto à culpa e paraliso aí não tem fim esse círculo vicioso.

Ser responsável não é ser culpado é mostrar para o outro que sou humana, que falhei, que estou disposta a assumir minha parte e olhar com outros olhos os desafios e dificuldades da vida e recomeçar. Podemos agradecer por termos a capacidade de pensar e refletir, aprendendo sempre, não importando a idade, nem as situações".(D,t. i).

Depoimento 3

"Reconheço que não preciso sempre prover bons frutos... o fogo arde, tenho entranhas, as sombras me revelam, e apagam as luzes que me escondem. Com todos cresci, mudei, depusitei e recebi depósitos. Pude conhecer-me um pouco mais através de vocês e dos conteúdos oferecidos neste curso. Percebi que só sei me comunicar com os mansos, com os agressivos sou indiferente, rejeito ou abandono. Detesto meu próprio lado agressivo, se pudesse teria destruído-o por inteiro. Eu tenho vergonha, medo, raiva da cara dele. Por não devolver apenas frutos perfeitos, bloqueio, fujo, adio. Conclui que ocupei o papel oposto ao resistente e com a mesma fúria, tentei apagar seu fogo com as minhas mãos. O grupo assistiu, depositou em nós os lados que incomodavam". (M.A,t).

Depoimento 4

"A experiência de discutir o inconsciente foi significativa e auxiliou na compreensão da teoria muito mais do que eu poderia supor, não teria sentido nenhum para mim me deparar com as teorias da Psicanálise sem ter me lembrado da minha reação quando criança ao ver meu irmão tomando banho, levar um susto com a diferença, sair gritando 'eu quero um, eu quero um' e ficar totalmente frustada com a resposta de meus pais: que eu não teria um, agora entendo o que Freud quis dizer com a existência apenas de um sexo para a Psicanálise, entendo também o medo da castração que o menino passa pois se alguém perdeu, ele poderá também perder, possibilitando o entendimento da resolução do complexo de Édipo: 'processo através do qual um menino se define como menino e a menina como menina'. E também a necessidade imperiosa da função paterna, o que acarreta se ela não acontece ou quando é sabotada pela mãe, a diferença do pai que 'a exerce pois a ela foi submetido e de outro que a encarna como dono da verdade'.

Uma outra experiência significativa foi me lembrar do sonho que tive logo após o nascimento do meu primeiro filho, em que eu literalmente tentava colocá-lo de volta ao meu útero, não contei isso à quase ninguém, medo do olhar do outro, mas agora sei que sou normal e a frase de Freud para esse sonho não vou esquecer 'mãe, não reintegrarás seu produto'. Embora eu ainda me pegue fazendo de tudo para que eles não cresçam (deixa que eu te leve aonde você precisar, ainda é cedo para andar de ônibus).

É interessante como agora reconheço a minha subjetividade em pequenos gestos e me pego fazendo tantas coisas engraçadas e digo a mim mesma, você

não precisa fazer mais isso, não seja tão criança, você não precisas reagir mais como a netinha preferida do vovô..."(C.B,t).

Pasta 2- Textos que trazem as modificações que conseguiram fazer em suas práticas pedagógicas a partir do curso, apontam as articulações, a "ex-tensão".

Depoimento 5

"Foi instigante pensar no quer ser uma mulher, tive lembranças profundas, entrei em contato com meu inconsciente? Acho que sim, percebi em muitos momentos o seu movimento em sala de aula... vinham cenas, sensações, falas, medos, vergonhas... Resgatei incompreensões em relação a ser mulher, minha infância que parecia esquecida, voltou. Recuperei minhas dúvidas, lembrei das explicações que recebi, ser mulher era ser pior, ser menino parecia mais interessante. Eles podiam coisas que nós não, eles faziam xixi de pé, que liberdade! As explicações que eu recebia dos adultos, apenas me calavam, não me respondiam. Descobri nas aulas, com espanto, que ainda carrego muitas daquelas dúvidas... O que é ser mulher?... Liguei minha infância com a de meus alunos: eles passam neste momento, por grandes descobertas, falam o tempo todo do que é ser menino e menina, colocam as fantasias e perguntas para fora com suas brincadeiras e jogos, ou seja, do jeito deles, como nunca vi? Agora, discutindo estes temas, fica óbvio que estão com estas questões, mas só pude ver isto agora! Os meninos dizem: eu tenho o poder! E atacam as meninas, que assustadas, fogem. Eles estão medindo forças, tentando entender quem é melhor no que, pois em muitos momentos, vejo-os invejando as meninas com suas bonecas. A diferença é um enigma para todos nós. Aceitar as faltas como simbólicas, que difícil, podemos até aceitar a idéia racionalmente, mas na 'pele', que difícil (...) Percebo como as crianças contam com a ajuda dos adultos para crescer e como temos negado, desde pequenas ajudas. Acho que é porque não percebemos, nossos conteúdos estão mofando... Crescer é complicado, infância não é sinônimo de felicidade. A Psicanálise contribui para descortinar os impasses da infância, para ver que a criança faz escolhas o tempo todo, não é tão incapaz, não é tudo culpa dos pais, isto seria um desserviço à criança, seria não reconhecer suas próprias atividades mentais. Agora me questiono mais.(...) As crianças passam por verdadeiras crises de ansiedade conosco, na escola, podemos ser mais hábeis em lidar com isto, se pudermos ter um espaço para falar disto e de como estas coisas nos atingem também (...) Este trabalho foi como escrever com o sangue". (M,t).

Depoimento 6

"A Psicanálise iluminou uma cena de sala de aula de crianças de seis anos, que há muito tempo vem me incomodando e me imobilizando. Fabiana é toda masculina: cabelos curtos, trejeitos, só joga bola, só fica com meninos, veste camisa de time, quando brinca de casinha, tem que ser o pai. Tem um menino, o Luiz, que ela não larga; por debaixo dos panos, das carteiras, dos túneis, vivem

se acariciando e beijando. O que F. quer com L, ela é menina na hora dos carinhos e fora deles é menino? Agora entendo que F. vê o lugar dos meninos como um lugar fálico: algo ali lhe interessa muito. Ao acariciar o amigo, ela procura em seu corpo, o significante do falo: o pênis. E isto ela diz com todas as letras: professora vou ter um destes, o L. falou que é só eu crescer um pouco. Antes eu achava que estava diante de uma homossexual, hoje olho para F. de um outro jeito: é uma menina, negando a falta do órgão e tentando se assegurar dele com comportamentos masculinos, e com a sedução de um colega. Embora este seja um processo esperado em qualquer infância normal, pude sair da minha imobilidade, meu choque e esboçar intervenções, pois as crianças precisam de ajuda e estão sob minha responsabilidade repetindo estas cenas na escola.

Estou mais firme em falar o que é ser menina e o que é ser menino. Respondo as fantasias com dados da realidade, puxando o grupo para a discussão. As crianças têm falado muito das vantagens e desvantagens de cada sexo, do que é ser pai e mãe. Faço cortes nas cenas das carícias, pois criança não namora. Separo momentos só de menina e coloco F. a trabalhar e brincar só com elas. Procuro mostrar que as diferenças anatômicas são determinantes: quem tem pênis é menino, quem tem xota é menina. O primeiro não vai perdê-lo e a segunda não vai adquiri-lo. Menina não faz xixi de pé, molha tudo, tem que sentar. Tenho contado para ela também como eu gosto de ser menina, principalmente pelo fato de poder ter bebês. Ela pede para eu repetir a história do nascimento de meus filhos, e faço com prazer". (S.B,t).

Depoimento 7

"A vivência é intensa, estudar grupo trouxe questões adormecidas, colocou o que era cristalizado, a se movimentar. Percebemos movimentos de nosso grupo, o que me fez ver os movimentos do meu grupo de trabalho. Percebi a acomodação, a dependência, as disputas e os movimentos de fuga dos desafios. Meu grupo evita as dificuldades, lutando. Comecei então, observar os movimentos em minhas reuniões de coordenação, ao percebê-los, tentava intervenções: dividi em sub-grupos onde pensei cada interação, o que garantiu maior participação, clareza dos objetivos e amarração dos conteúdos trabalhados. Trazer os movimentos do grupo à consciência, possibilitou enfrentar os desafios: as competições, o ciúmes, a intolerância com o outro em sua diferença". (A.L,t).

Depoimento 8

"Tomamos consciência de nosso papel, agora podemos modificá-lo, tivemos a oportunidade de entrar em contato com nossas introjeções e projeções, reconhecendo nossos movimentos. (...) Descobri minha própria participação, minhas dificuldades. Me vi muitas vezes procurando me segurar para não coordenar o grupo, procurando dar espaço para a colega, tenho uma

impaciência de esperar o outro e o seu próprio ritmo e aí atropelo. Me irrita profundamente quando alguém não se preparou para o trabalho. Como coordenadora do meu grupo, creio que evolui, no sentido de saber que as intervenções necessariamente não precisam ser diretas, que intervir pouco, pode favorecer ao grupo o seu crescimento em autonomia e reflexão, tendo a oportunidade de fazer o seu próprio percurso". (L.H,t).

Pasta 3- Textos nos quais aparecem as ideologias, as posições históricas sendo recuperadas, as memórias.

Depoimento 9

"Eu não fiz a pré-escola, entrei direto na 1ª série. No 1º dia de aula ficamos todos no pátio aguardando a diretora nos indicar a sala e a professora. Nesse mesmo dia aprendemos que era necessário formar duas filas para entrar na sala. E também tínhamos que nos levantar toda vez que a diretora entrasse na sala. Não tenho muitas recordações boas do meu tempo de escola, porque minha professora era muito brava, não perdoava os nossos erros, nunca sorria, na verdade, ela aterrorizava. Quando alguém conversava, ela atirava giz ou apagador, e em alguns casos, chegava a bater com régua. Como eu tinha medo dela, procurava não conversar com ninguém. Também era uma boa aluna, estudava, mas mesmo assim, costumava ficar muito tensa quando a professora chamava para ir a lousa resolver operações ou problemas, porque além de nos apressar, caso errássemos, haveria bronca na certa. A hora da chamada oral da tabuada e da leitura em voz alta, também era um momento de tensão, pelo medo de errar.

Acho que esses momentos que vivi na infância refletem um pouco nos dias de hoje, porque ainda fico com receio de ler ou falar para um grupo maior. O que me lembro de bom da escola é da hora do recreio, onde a gente se sentia livre, era a hora de brincar e conversar com os amigos. E do percurso de casa para a escola e vice-versa, porque era onde a gente se reunia com os amigos da quadra, era mais um momento de alegria e descontração.

Portanto, as minhas recordações são de uma escola autoritária, tradicional e com a "Cartilha Caminho Suave", e também uma escola insensível aos sentimentos e desejos dos alunos. Onde os bons momentos só eram vividos fora da sala de aula... O trabalho em grupo não existia, pelo contrário, o que havia era um incentivo ao individualismo, a criança boa, o modelo ideal era aquela que não conversava, não dava opiniões e não errava. Havia também uma certa discriminação com relação àqueles que tinham dificuldades, então surgiam as fileiras dos mais fracos e dos fortes.

Não posso dizer que tive bons modelos que pudessem me inspirar, mas foram os momentos ruins que fizeram com que eu compreendesse melhor os sentimentos das crianças, pois não quero que tenham a mesma experiência que tive na infância, por isso me preocupo muito com o período de adaptação procurando compreender a insegurança, o medo, o choro, a agressividade. E nas

aulas tento ser cautelosa para não forçar as ações das crianças, como fazer o que não querem, procuro incentivá-las; para a participação das atividades, e que esses momentos sejam bons, proveitosos, que pelo menos no futuro eles possam ter mais lembranças boas do que ruins do seu tempo de escola".(Y,t.i).

Depoimento 10

"Uma mão lava a outra

O que a escola deve fazer para conseguir o apoio e a participação dos pais no processo de transformar crianças e adolescentes em alunos e depois cidadãos? Mal completou dois anos, a criança já está de uniforme e mochilinha nas costas, indo para a escola. Os jardins-de-infância e maternais, que eram chamados genericamente de pré-escola, foram oficializados como Educação Infantil pela modificação mais recente da lei de Diretrizes e Bases da Educação, ocorrida em 1991.

É o reconhecimento de que as crianças estão indo cada vez mais cedo para a escola e da força que essa instituição assume na educação das novas gerações, principalmente na educação básica, dos primeiros valores, já que a criança fica em muitos casos, 8 horas por dia na instituição.

Precisamos refletir sobre como a escola deve desempenhar essa função formativa, para que não assuma as funções da família. O principal é que a criança seja beneficiada. Para isso, entre a escola e a família deve haver uma soma, e não o atropelamento de uma parte pela outra...

A escola deve proteger a criança, assumindo a função de coordenadora da educação, ainda que corra o risco de ser abandonada pelos pais, que simplesmente, matriculam o filho em outro estabelecimento que lhes dê menos trabalho. Todo trabalho que se fizer agora será pouco se comparado com o trabalho futuro, em caso contrário.

Muitas vezes, nós professores, criticamos a falta de participação dos pais nas reuniões bimestrais da escola, jogando toda a responsabilidade à esses e nunca nos questionamos sobre a parcela de culpa que paira sobre nossos ombros. Será que temos dado a devida atenção à esse problema? Será que chamamos a atenção dos familiares para a importância de sua presença às reuniões? Será que cativamos a simpatia dos pais para que dessem-nos o retorno esperado? Pois bem... Se nada disso tentamos, como podemos atribuir toda responsabilidade aos pais? Hora de assumir o 'mea-culpa...' máxima culpa. Se estamos percebendo uma baixa presença nos encontros de pais é porque algo não vai bem e não podemos esperar o final do ano letivo para tomarmos uma atitude ou simplesmente ficar lamentando o ocorrido. Nunca se pergunte porque será que o pai não se interessa pelas reuniões, mas sim, o que estou fazendo de interessante para que os pais participem dessas. A leitura de grupo é imprescindível para que possamos levantar as necessidades e interesses desse para que o trabalho saia a contento e atinja nossos objetivos, ou seja, fazer com que haja participação ativa de 100% do grupo.

A reunião de pais é uma prática muito comum em nossa escola. Geralmente convocamos os familiares para esses encontros que, sempre são encarados como meras obrigações cansativas. Com o olhar voltado para esse ponto (e só aprendi a pautar o olhar após os encontros do espaço pedagógico), fui percebendo que havia por um lado falta de intencionalidade clara para com os objetivos da reunião, por outro lado existia uma certa apatia daqueles que eram convocados a participar. Por esse motivo tornou-se imprescindível à realização de um trabalho intensivo com os pais das crianças matriculadas na minha turma de pré e principalmente chamar a atenção dos colegas de trabalho para a importância desse trabalho, estimulando-os a fazer o mesmo, o que deu certo.

Os familiares têm expectativas diversas em relação às reuniões. Nem sempre é muito fácil sabê-las com antecedência e levá-las em conta, especialmente às vésperas do planejamento da primeira reunião e seguindo esse pensamento, certamente, para as próximas reuniões que sucederem, teremos cada vez mais informações sobre as demandas dos pais. A experiência realizada com o grupo de pais abriu-me os horizontes, mostrando-me que as expectativas familiares variam de acordo com a faixa etária dos filhos. Pais de bebês e crianças muito pequenas querem saber se comem bem ou se choram durante o período de permanência na escola outros, esperam informações sobre o que o filho faz todos os dias e como está se desenvolvendo; querem encontrar educadores seguros que lhes transmitam confiança; e ainda há aqueles que desejam saber das observações dos educadores quanto a algo que não tenham percebido na criança em casa; pais de crianças maiores desejam saber se a pré-escola ensina a ler e escrever. Com esse levantamento foi preciso que no planejamento das reuniões posteriores, constasse a prática de recolher perguntas escritas entre uma reunião, e outra para dar mais algumas pistas de como conciliar minhas necessidades com as expectativas familiares. Porém, antes de tomar qualquer atitudes com os pais é preciso ter claro o que se quer conquistar e principalmente o objetivo a ser alcançado, isso quer dizer que não se pode marcar uma reunião de pais sem ter preparado minuciosamente um planejamento com pauta, justificativa, objetivos, etapas previstas e os conteúdos a serem trabalhados com esse grupo e ao final de cada encontro, avaliar a dinâmica, a aprendizagem e a coordenação, assim como registrar e refletir sobre esse momento. Bom será se tiver a presença de um observador para que se faça trocas e reflexões ao final de cada encontro, não se esquecendo, porém que é muito importante envolver também os funcionários, a direção e os demais funcionários de sua unidade escolar, pois deverá haver colaboração de todos, assim como o agradecimento aos envolvidos para que o grupo de pais e toda a equipe escolar se sintam estimulados a participar constantemente desse trabalho.

Durante todo este projeto foi preciso usar a criatividade para fazer com que os pais participassem das reuniões e destaco aqui algumas providências importantes que podem fazer com que os pais se sintam motivados e curiosos a participarem dos encontros.

- Para tratar de preocupações de alguma criança em particular, pode-se agendar uma reunião individual com os responsáveis por ela, reservando a reunião de pais para tratar de assuntos que interessam ao grupo todo, e não apenas a um ou outro familiar.

-Um bilhete atraente escrito de modo a estimular a presença dos familiares, que informe o que será tratado juntamente com a previsão de início e término da reunião, pode ser um bom começo. Comparecer a uma reunião implica reorganização de rotina de vida pessoal dos pais e mães, por isso devemos informá-los o melhor possível especialmente em relação aos horários, se possível oferecer uma declaração em que se consta o horário e o motivo da permanência desse na escola (atestado).

- Os horários em que as reuniões são agendadas devem favorecer a presença dos Familiares muitos podem deixar de comparecer, não porque estejam desinteressados, mas em razão de dificuldades que podem ser criadas pelo horário escolhido pela escola.

- Os familiares apreciam falar sobre as conquistas observadas nos filhos, inserir esse espaço de fala em pequenos grupos e depois, rapidamente, no grupo maior, além de ser agradável para os pais favorece a integração intragrupal e intergrupar.

- É importante observar o turno das falas: ao professor reserva-se um tempo de fala dirigida aos Pais, devendo ser previsto um espaço para que os pais também falem, seja com o educador ou com os pais e mães de outras crianças. Caso isso se tome uma tarefa difícil, nada custa introduzir uma dinâmica de grupo para que o rodízio de falas aconteça incentivando assim a participação e colaboração de cada um com seus saberes.

- É imprescindível que se ofereça um lanche saboroso aos familiares ao final de cada encontro e esse mimo deve constar no bilhete/convite.

Alguns recursos podem ser utilizados para tornar o encontro mais agradável, como por exemplo, a fala, ou seja, a forma como se fala. Não é demais que não só o que se fala, mas como se fala, contribui para que a comunicação entre o professor e os participantes da reunião ocorra de forma efetiva. A escolha de recursos que podemos utilizar pede um exercício de criatividade. Seria impossível arrolar aqui uma lista exaustiva dessas possibilidades, por isso vou citar algumas situações em que diferentes recursos apareceram em diferentes encontros em minha experiência que deram certo:

-Recorrer a um vídeo ou fotos das crianças, em diferentes momentos do dia, é um excelente recurso, principalmente em se tratando de crianças pequenas, pois por meio de imagem visual é possível comunicar aquilo que fazem e que ainda não podem relatar diretamente pela linguagem oral.

- Quando a pauta versa sobre desenhos infantis, pode-se optar por fazer uma exposição dos desenhos, seguida das considerações do educador preparados previamente com embasamento teórico.

- Ainda se o objetivo é falar sobre o desenvolvimento das linguagens oral ou escrita, pode-se um conto de literatura infantil para audiência dos pais, e a

partir dessa experiência tratar de como se dá o trabalho com os contos orais e histórias dos livros lidas junto às crianças, pode ainda propor aos familiares que relatem as experiências escolares ligadas a alfabetização, para a partir daí apresentar o trabalho realizado com as crianças resultantes de contribuições teóricas recentes sobre o processo de alfabetização ou letramento. É possível analisar diferentes produções escritas das crianças para que os familiares compreendam o processo pelo qual passam seus filhos. Em qualquer dos casos acima vale lembrar que resgatar experiências familiares referentes às vivências da infância mostra-se mais pertinentes do que propor situações em que os adultos devam se portar como crianças em uma situação em que o constrangimento certamente poderá surgir não só em função da brevidade da existência do grupo, como também em função dos objetivos desses encontros com os familiares. Nunca podemos esquecer que cada participante deve ser chamado pelo seu respectivo nome, tanto nas reuniões como no portão, ou seja, nada de 'mãe, pai, vó'. Os familiares devem saber que nos importamos em chamá-los pelo nome. Como? Decore um a um! Nada custa também vez ou outra fazer um elogio ou comentário aos pais na hora da entrada ou saída, porque só falamos quando tem algum problema? Isso cativa-os e muito! É muito importante também informar aos pais e discutir com eles a proposta educacional conscientizando-os da escolha que fizeram, e também quanto a importância da constância nas reuniões. Uma chamada atrativa desde o primeiro contato pode incentivá-los a não faltar. Neste trabalho com o grupo de pais, eliminei da elaboração da pauta, a série de pequenos avisos e recomendações que tanto podem cansar e desmotivar os familiares (outros momentos de contato com os familiares se prestam melhor a esse tipo de comunicação). No caso de lembretes importantes e intransferíveis, na melhor das hipóteses, devem ocupar o último item da pauta de reunião. É preciso também eliminar o uso desses encontros para ensinar aos pais como cuidar de seus filhos ou como se tomar colaborador da instituição de educação. Dentre os vários objetivos propostos para esse trabalho devemos levar em conta ainda a informação e discussão da proposta pedagógica, conhecer a realidade vivida pela criança em seu meio social, trocar saberes com os pais ao que se refere à criança, equilibrar o papel informativo pedagógico, realizar encontros bimestrais para não se perder o vínculo, criar laços entre educador e familiares, gerando assim um sentimento de pertencer a um grupo que tem algo em comum, inseri-los no mundo escolar evidenciando a importância a necessidade dos trabalhos desenvolvidos nas diversas linguagens e principalmente apresentar assuntos pertinentes a cada encontro. Quanto aos assuntos que envolvem as questões sociais, psicológicas, de saúde e outros, pode-se estar convidando profissionais da área pertinente para a realização de palestras onde participarão os interessados (realizadas em dias diferentes das reuniões de pais e mestres).

Um dos pontos mais significativos desse projeto foi a avaliação feita pelos pais a respeito da importância desses encontros onde exprimiram todos os seus sentimentos, justificando suas falta, se ressentindo por não ter tido uma

participação mais intensa na vida escolar do filho, por ter descoberto tardiamente os resultados positivos da relação escola/família e principalmente expondo suas críticas e dando sugestões para encontros posteriores dos quais não mais farão parte. A emoção foi grande e o trabalho gratificante ao saber que consegui despertar o senso crítico de cada um que inicialmente tinha medo de expor suas idéias dizendo sempre -'tá tudo bom prá mim...' - a cada vez que pedia uma avaliação sobre nossos encontros. E este 'documento' será um importante instrumento para planejar os encontros do ano letivo de 2001 que se inicia. Refletindo sobre as críticas e sugestões sei que devo tomar alguns cuidados essenciais, tais como: introduzir uma reunião atrativa desde o primeiro contato com os familiares; estender também o convite ao pai e não somente à mãe para que se conscientizem, da importância da presença de ambos na educação dos filhos; fazer a devolução das avaliações ao final de cada encontro, para não ficar na lembrança e tirem suas dúvidas quando o assunto ainda estiver 'fresco'; fazer gravações em vídeo desde o primeiro contato da criança com a escola acompanhando seus progressos, para que os pais observem as etapas de avanços de seus filhos, assim como apresentar um grupo de crianças a cada reunião para que todos possam ver seus filhos em pleno desenvolvimento de sua atividade.

Durante todos os anos de minha prática pedagógica nunca me atentei para as faltas dos pais nas reuniões 'obrigatórias' (que não as são mais), apenas reclamava dizendo que não havia interesse por parte dos responsáveis... reclamava e não tomava nenhuma atitude e foi preciso o acontecimento de uma situação grave entre mim e a mãe de uma das crianças para que eu acordasse e percebesse que a falta estava em mim e não nos pais como eu atribuía. Porém a maior ajuda veio dos encontros do espaço pedagógico, pois sei que sem esses não teria havido o plantio de uma semente para que eu regasse, cultivasse e posteriormente viesse a colher frutos que pudesse compartilhar ... e principalmente semear novas sementes! Com isso chego a seguinte conclusão: se a escola abre suas portas para o usufruto dos pais de seus alunos, está favorecendo a formação do espírito comunitário, precursor da cidadania!

Constatar o problema, reclamar dele... São atitudes que não resolvem... Essa foi a maior lição que aprendi com o grupo do Espaço Pedagógico. Se existe um problema, é porque há uma solução. Durante todo este ano, encontrei muitos pontos significativos e estar aberta para receber informações era uma prática que muitas vezes ocultava dentro de mim. Com o grupo aprendi a trocar e aceitar os diferentes saberes que não o de uma coordenação, deixando um pouco de lado meu autoritarismo e respeitando a vez e o espaço de cada um. Sei que ainda tenho muito que aprender, principalmente a convivência em grupo, por que esse foi o ponto mais significativo para mim. De início o meu grande desafio foi o de me integrar ao grupo e para fazê-lo é necessário mais que o conhecimento, é preciso ter humildade, despertar-se para a responsabilidade e se comprometer com o outro respeitando-o acima de tudo, enfim... é uma tarefa que supõe

necessariamente a mudança de postura diante das tradicionais e novas dificuldades, que envolve ver as coisas de um jeito diferente.

Com a coordenação aprendi muito mais do que esperava, abordei a idéia estereotipada do que era ser um bom professor e concebi novas perspectivas de sê-lo, ou seja, para ser um bem sucedido, o professor deve-se tomar um mestre que além de transmitir o conhecimento deve estar aberto para recebê-lo, enxergando as reais necessidades e os limites não só de nossos educandos mas também das pessoas que convivem conosco, pois com todos aprendemos um pouco já que não existe ninguém que nunca ensinou nada, assim como não há ninguém que nunca tenha aprendido nada também. Eta!... Essa coordenação me deixou com os pés no chão, mas os olhos continuam firmes no horizonte.

Meu único lamento nesses encontros é a falta de tempo para discutirmos determinados assuntos que surgem inesperadamente, ficando as dúvidas para o próximo encontro porque o tema não está na pauta, e aí temos que esperar...esperar...esperar...e isso é o fim! Mas eu suporto... Tá legal!!! Talvez a solução fosse abrir um espaço, num determinado dia para tirar as dúvidas.

Quanto as sugestões sempre temos várias, mas ainda prefiro os temas oferecidos pelo Espaço.

Finalizando... já com saudades... resta-me agora como educadora pôr mãos à obra gigantesca que me compete".(L, t.i).

Pasta 4- Textos que abordam a posição institucional ou a posição no grupo de trabalho.

Depoimento 11

"O que marcou muito foi a necessidade clara de eu estar me colocando mais, pois além de eu me acomodar, obrigava o outro a falar por mim. Deste modo meu papel se cristalizou a ponto do outro, no momento em que quis me colocar, não me dar espaço". (L.M,t).

Depoimento 12

"O que tenho vivido com relação a este grupo, pode ser um exemplo ou um desabafo. Meu ritmo foi alterado por problemas pessoais e não tenho feito as minhas tarefas, o que tem me deixado extremamente ansiosa. Tenho falhado nos meus compromissos e não só eu estou perdendo, mas o grupo também... Talvez os temas (papel do coordenador) estejam mexendo comigo e esteja fugindo, não sei. Tenho me sentido muito mal. O grupo cobra muito. Estar falando das minhas angústias é bom, sinto-me um pouco aliviada, espero compreensão do grupo, mas sei que eu é que tenho que me organizar, limitar, cumprir, enfrentar, superar".(L.L,t).

Depoimento 13

"A análise de um grupo à luz dos conceitos estudados".

O grupo que coordeno é formado por vários subgrupos: ADMINISTRATIVO, EDUCADORES, COZINHA, SERVIÇOS GERAIS E CLIENTELA. Em minha representação há outra divisão geradora de conflitos: os permanentes (todos menos o último grupo) e os provisórios (eu, que estou na direção faz cinco anos, as crianças e as famílias). Ser permanente é escudo e serve de arma de ataque para enfrentar o novo. A divisão anos de instituição, não chega a dividir o grupo, pois os mais antigos contagiaram a todos, que hoje tem discursos idênticos: não somos professores e sim pagens, somos a mãe substituta, ganhamos pouco, mas não podemos ser mandadas embora, cuidamos de crianças pobres e sem educação, as mães são folgadas, não querem trabalho, temos que fazer o papel delas e fiscalizar como chegam para não sermos cobradas depois, os nossos cuidados com as crianças não são valorizados.

Meu grupo é impulsivo, tem muitos problemas entre si, e com os pais, não toleram demora, construção querem tudo pronto e rápido e na hora. Atrasos de entrar, sair, comer, são pontos de discórdia diários. É um grupo que se influencia muito emocionalmente, quem fala mais alto, convence o outro, os problemas pessoais misturam-se aos profissionais, são cheios de certeza, respeitam os mais autoritários, estão acostumados à exposição, à invasão: lavam a roupa suja em qualquer lugar e rodam a baiana, como elas dizem. São imaturos e infantis. Pedem na hora do trabalho, comida, descanso e diversão.

Trabalhar com este grupo foi desafiante: tive que retomar o que nos unia, a criança, mas o que fazer com ela era questão de muita divergência. Eu valorizava o pedagógico, a brincadeira, o vínculo com os pais, o ensino para autonomia, a organização da rotina com atividades e não a que tinham que era antes do banho, depois da comida. Fui muito contestada por dar liberdade demais, no meio do caminho entrou uma pedagoga para coordenação, que discordava da direção que eu dava, não trabalhando, pois ia se aposentar em mais alguns meses. Decidi usar a minha força e afastei-a, depois de mostrar à ela e à equipe que tínhamos objetivos diferentes. Recebi nova coordenadora, desta vez que compartilhava dos meus objetivos e devagar fomos conquistando adeptos no grupo, ampliando o cuidar com pequenos projetos educativos, que dando certo, empolgavam as educadoras, os pais e acabavam por inserir as mais resistentes em tentativas. Avaliar o trabalho regularmente e também com a ajuda dos pais, foi importante para valorizar as mudanças.

Devagar fomos enfrentando conflitos e regras burocratizadas que eram jogos de força e poder, ex. as cozinheiras não lavam pratos das educadoras, pois não são suas empregadas. Resgatamos as funções, o poder de cada grupo, o sentido de seu trabalho, mas falta um trabalho sistematizado, que acompanhe este grupo, pois minha prioridade este ano foi trabalhar com as educadoras.

Ainda é desafiante trabalhar com um grupo tão autoritário, que só reconhece a força imposta e tão espontaneísta que age tão sem planejamento, tudo no espontâneo. Tivemos que lidar o tempo todo com a explicitação do pensamento e dos conflitos e ao mesmo tempo mostrar que isto era diferente da exposição exagerada anterior. Ainda não alcançamos um bom estágio, mas já

produzimos uma dia a dia diferente para a criança. Os educadores pensam o seu dia, observam, planejam e aceitam que o cuidar é uma parte do trabalho, mas não a mais importante numa instituição educativa como a creche. Respeitam minha autoridade, pelo meu saber, que hoje já é desejado e valorizado por elas, mas ainda acham que eu e a coordenadora é que devem planejar e dizer o que fazer. Me incomoda necessitarem tanto de elogio e reconhecimento e dependerem tanto dos alimentos que levamos. Se levamos, crescem, senão paralisam. Ainda parece que só nós queremos conhecer, estudar, crescer. Precisamos trabalhar isto. Há tanto ainda a fazer.

Vivendo este módulo, fiz mais intervenções na prática, ousei mais, experimentei.

Enquanto diretora de um grupo, tive a preocupação de observar o que ocorria na dinâmica grupal, qual tensão é gerada pelas intervenções, qual vertical é mexido.

O meu grupo era primitivo, desorganizado, sem um ideal, era dependente, autoritário, ora espontaneísta, levado pela morte, pela depressão frente à tarefa. Ambiente de fofoca, brigas, competição, faltas, doenças. Resistiam a qualquer mudança proposta. Mostrei meu ideal, falei o que eu acreditava, mexi nas comunicações, desvelando os implícitos, devolvendo o que lia do grupo. Esclareci as funções, trabalhei as leis que regem as relações. Trouxe a vida, o desejo, enquanto modelo. Foi aflorando no grupo, a vontade de fazer, o sonho, a colaboração. Consegui, como diretora, penetrar o grupo. Acho muito difícil lidar com os conflitos quando eles mostram a faceta interna de cada sujeito. Procuro ler o que falam que é de todos e o que é particular, nem sempre consigo separar. Eu também vivo meus conflitos e reajo com emoções que desconheço em certas situações. Misturo o implícito com as minhas razões. Até que ponto, enquanto coordenadora de grupo, também as deixo vivenciar a dependência, as lutas, os acasalamientos?“(B, t.i).

Segunda gaveta - Referências à metodologia de trabalho como facilitadora do que consideram crescimento pessoal e profissional.

Pasta 1 - Os textos contam as intervenções, devoluções e encaminhamentos feitos e recebidos, bem como o papel do coordenador de grupos.

Depoimento 14

"O grupo descobre, a possibilidade de ser olhado mais diretamente, observado, sacado. Pode usar suas máscaras de defesa, mas também sabe que vão ser vistas, apontadas, mostradas. Também descobre a maior segurança para individualmente, cada uma falar mais da outra: também apontar, denunciar com menos melindre e mais franqueza os conflitos, as diferenças, que são muitas.

Eu descubro que passei a me observar melhor, observar o que queria dizer meu longo silêncio e a observar as minhas relações com os colegas, com o professor e principalmente com o curso que tanto queria fazer. Queria? Muitas

vezes faço o mínimo possível, não trago contribuições, me deixo abater e desanimo, meu dia a dia profissional tem sido muito difícil. Entrei em contato com a minha resistência, não queria ver nada, não queria mudar, se for para falar é só para reclamar, só isto tenho vontade de dizer. Entrei em contato com meu medo. Medo de pensar, medo de ouvir. Não sei bem que ganho é este de deixar tudo como está, mas nele eu me apeguei.

A metodologia dos encontros me dá arrepios, pois sabia que nem que fosse só no final do encontro, algo eu teria que falar, avaliar, observar e dar meu depoimento. Estudar grupo me colocava na parede, que tema é este que nos convoca desta maneira, mesmo contra a nossa vontade?

Mas devagar, com a ajuda do grupo e do coordenador, que dosava a ansiedade gerada com as propostas do trabalho, fui descobrindo meus conteúdos, fui vendo que algo mágico não ia acontecer e me tirar do meu mal-estar. Adorei ler Freud, principalmente na passagem da religião: assim me sentia, assim desejava. Um pai provedor, salvador, oceânico!

Antes me sentia obrigada ao uso da palavra, agora sei que tenho direito à ela, vou com ela, seguindo, tentando dar um contorno para esta falta, que nem sei onde começa, nem onde termina, mas sei que posso contorná-la".(M.S,t.i).

Pasta 2 – Textos que destacam o aprendizado da observação, avaliação, levando a novos planejamentos.

Depoimento 15

"Acostumamo-nos a observar esporádica e aleatoriamente um ou outro ponto que nos chame a atenção. A proposta que encontramos aqui no curso se refere à observação de um olhar bem mais profundo e sistemático. Olhar e Escutar o outro, a si, não faz parte de nossa rotina, nem de nossa cultura ocidental. Mesmo quando nos dispomos a realizá-la, somos tendenciosos, escutando e vendo somente aquilo que desejamos. Portanto, romper com isto implica em ter atenção, exercício de pensar, redirecionar o olhar, fazer perguntas. As minhas são: meu ritmo e a diferença com o do outro, eu os atropelo? Faço por eles? Interpreto invadindo o espaço do outro?" (P,t).

Pasta 3- Textos que destacam o registro e a reflexão como instrumentos preciosos na construção da mudança.

Depoimento 16

"Meu desafio é registrar, pois ao fazê-lo paro para pensar. O escrito sistematiza o que penso no momento, me ajuda a ver o que eu penso, pois muitas vezes falo sem me ouvir. Avalio também o que tenho feito, revejo falhas, planejo acertos. As intenções são de mudança, mas o fazer ainda não. Estou mais atenta ao que é só discurso, que eu sei bem qual é o bem aceito na minha escola e aqui no grupo, e o que eu realmente penso e faço. O registro não sofre alteração da memória seletiva, fica registrado aquele momento que muitas vezes eu preferia

esquecer. Por isto reler meu registro do início do curso dá até vergonha: eu era aquilo? Como mudei! Eu brigava comigo, com a professora, com os colegas e até com as crianças! Como tava chata e todos eram responsáveis, só não via a mim. No começo tudo era obscuro, as conversas no grupo foram me ajudando a clarear minhas dificuldades, meus pensamentos foram se organizando e hoje consigo realizar o que era tão penoso. Hoje tenho prazer em registrar, olho o caminho percorrido e ao invés da vergonha, vejo o quanto cresci e sinto prazer".(P.I,t).

Terceira gaveta - Os textos fazem referências ao vínculo construído com a professora: falam do estilo de ensinar, analisam o modelo da professora, avaliando-o através de críticas, relacionando as ao vínculo conseguido com o objeto de conhecimento, dentro do grupo. Apontam as idealizações, decepções, brigas, resistências, fantasias.

Depoimento 17

"O ensino da Psicanálise destoa, não dá tudo pronto, começa com questões que vão se ampliando, nos faz tentar descobrir, pesquisar em nós. Fazer o outro crescer é mais difícil, pois temos que agüentar o tempo de espera e apostar. Este jeito me emocionou, vi como você está sempre atenta à fala de cada um, mas procurando escutar o que ela pede, diz, se contradiz. Exige um olhar apurado, a busca de dosar os desafios, mas sem desistir de acertar no movimento de implicar a todos, pois sem isto, não podemos mudar nossa posição". (C.C,t).

Depoimento 18

"A Busca do Espaço Pedagógico é uma Transferência? A princípio sim, quando aqui cheguei só conhecia Madalena de ouvir falar e por algumas leituras de alguns textos dela. Pessoalmente só a vi uma vez num encontro que a secretaria proporcionou aos trabalhadores de creche, neste dia já a escutei de uma forma especial e fiquei com muita vontade de conhecer o Espaço Pedagógico, pois me sentia muito perdida no meu trabalho na creche. Naquele momento pensava em uma supervisão mas ao mesmo tempo coloquei todos os meus fantasmas em ação. Imagine eu tão desconhecadora das teorias, tão imatura intelectualmente, tão insegura nas colocações, como chegar perto da Madalena? Não vou conseguir abrir a boca...vim tímida ,..., percebi que mais pessoas tinham-na na qualidade de mito...mas a forma dela me questionar me fez encontrar o que eu pensava e não me senti a errada... pensei por mim, concluí por mim. Perdi o medo de não acompanhar, pois descobri que só ia amadurecer, se trabalhasse a minha imaturidade. Estou aprendendo a me perceber e a perceber o outro, vejo que as coordenadoras sabem que a transferência se dá e elas trabalham de maneira a nos fazer 'desenganchar' delas, pra seguirmos nosso caminho de aprendizagem. Isto é propiciado pelas reflexões, pelas intervenções, encaminhamentos de tarefas e devoluções de nosso processo e dos conteúdos

trabalhados, são instrumentos que permitem o distanciamento necessário à tomada de consciência. Se no início queríamos Madalena, hoje reconhecemos o valor das outras professoras, tão competentes como ela, e nós, alunas, temos também a nossa competência, que está sendo construída no grupo. Sei que transferir para o outro minhas angustias, meus medos, minha incapacidade de organizar as energias que disponho parece uma incoerência, mas é comum acontecer, pois no inconsciente de cada há uma série de fantasmas que por vezes não deixam a coerência aflorar. Quantas vezes, não esquecemos de pensar a nossa ação? Rever o que desejamos, o que temos, o que podemos, e caímos nas mesmas armadilhas de colocar a culpa no outro pelo que não fazemos. Isto eu estou aprendendo aqui".(B. T,t.i).

Depoimento 19

"A coordenação sempre busca pautas instigantes, que levem à reflexão sobre o que está por trás de nossas ações, comportamentos e desejos, nos coloca a trabalhar. Com a ajuda dos pontos de observação, flagramos várias vezes o nosso inconsciente, principalmente com relação ao vínculo que construíamos com ela, esperando soluções, nos queixando de nossa prática, verificando os ganhos secundários de cada um neste movimento. Falar da prática, das dificuldades, foi uma ferramenta que revelava o que se queria esconder ou desconhecer: o inconsciente trai o consciente e se revela quando não esperamos. A coordenação temperava a densidade dos termos com textos que permitia esclarecer em que contexto aparecem, diminuindo assim a ansiedade e a angústia do não saber e por outro lado desestabilizando um conforto preguiçoso de não ler...já é possível admitir esta realidade, mas a revelação do inconsciente nos faz buscar entender este mundo interno, tentando superar a transferência imaginária, com a simbólica com esse conhecimento psicanalítico".(M.C,t).

Depoimento 20

"Transferência existe sim na relação de aprendizagem. Tenho alunos que tenho que me esforçar muito para não abandonar, pois me irritam, parece que tenho um espelho me vendo o tempo todo em minhas dificuldades. Percebi isto agora, tenho paixão por alunos seguros, tranquilos e inteligentes, rápidos, ousados: exatamente o que eu não sou, exatamente o que esperavam de mim e não consegui ser. Hoje apesar de adulta, me dou conta, não sem dor, de que eu também devo irritar minha coordenadora. Sou sua escrava, faço qualquer coisa pra agradar, pra que ela me tire da minha insegurança. Não me protejo, me deixo ver com tanta transparência, que pareço algumas crianças da minha sala, esperando atenção. Se sou elogiada fico eufórica, se ela me critica, fico destruída. Sinto tudo: amor, raiva, adoração, dependência, insegurança. Preciso olhar pra esta minha menininha".(C.M,t).

Quarta gaveta - As autoras dos textos analisam suas participações e seus movimentos dentro do grupo, bem como características do mesmo, tanto enquanto alunas, como enquanto coordenadoras de seus grupos em suas instituições.

Depoimento 21

"Estas aulas ajudam a desvelar fantasmas, criam cumplicidade no grupo, convida-nos à exposição do que tá ruim, para procurarmos saídas. Isto só é possível, porque constrói um vínculo de confiança, onde se expor não é perigoso e todos podemos mostrar a nossa implicação. Isso propicia grandes aprendizagens e crescimento. Muitas fantasias atravancam a prática do educador que é recheada de conflitos. A Psicanálise ajuda a ler o grupo, os vínculos, os problemas, nos dando bases para buscar saídas. No meu caso, detectei uma contra-transferência minha para com uma educadora e consegui, refletir sobre ela, antes de atuá-la, o que impossibilitaria o desenvolvimento do trabalho. Bastou a professora dar uma retomada na questão, que eu logo me centrei de novo : não gosto de pessoas que dependem de mim de jeito grudento, minha reação é abandonar...mas no trabalho, preciso ajudá-la a fazer vínculo com o trabalho e comigo, de uma outra forma". (A. S,t).

Depoimento 22

"A coordenação auxiliou-nos a perceber o quanto o grupo e sua dinâmica interferem no trabalho como um todo, permitiu-nos a experiência de tentar ler, interpretar, escutar, olhar para nossos sintomas, ansiedades e posições assumidas por cada um. Estas posições vinham como pedido implícito do grupo, mas também não era qualquer um que assumia. Eu, por exemplo, por minha história pessoal, repito posições de quem sabe, se arrisca e assume a direção do grupo, quando há algum conflito. Ganho as glórias e as críticas... Por que quero eu este fardo? Porque os outros não se arriscam, dividindo comigo este peso e esta glória? Pensar nisto, viver isto, me fez tão silenciosa neste encontro. E que rico, vi que a colega que parecia sempre tão fraca, assumiu as rédeas do trabalho, ajudando-nos a encarar o conflito, me surpreendi de ver que ela tem força e experimentei a dor de seguir um caminho que eu não faria, mas vi que isto pode ser leve, já não sabia mais o que era ser conduzida... tantos anos de direção de escola.

Inspirada no estudo dos grupos operativos e na experiência de ser aluna deste curso procurei criar intervenções em meu grupo de trabalho, pois percebi grande dificuldade nas relações, tinha conflitos, rivalidades e inseguranças dando um clima tenso às reuniões. Iniciei reuniões gerais onde todos os educadores estavam presentes, para ser a instância das decisões, do estudo de grupo, para a formação deste grupo. Criamos objetivos comuns, tarefas a serem construídas, definimos os papéis, montamos sub-grupos com coordenações do trabalho por eles mesmos, com a minha orientação. Tenho tido atenção para clarear os conteúdos manifestos, mas também os latentes, onde aparecem os

conteúdos do sujeito, a inter-relação e os vínculos. Procuro ouvir os vários segmentos em suas necessidades e desejos, discutindo a viabilização das propostas. Todo conflito é explicitado, nem que as tarefas demorem mais tempo para serem terminadas. Os conflitos não cessaram, mas tentamos sempre rodizar os papéis, não deixando o conflito nos paralisar. Enfrentamos medo do novo, da mudança, dos novos referenciais, simpatias e antipatias nas interações, o lidar com a expectativa do outro, com frustrações.

Minha preocupação é estar atenta aos sintomas, ansiedades e papéis grupais, intervindo sempre que possível. Tento trabalhar a transferencia, o maior desafio, pois me esperam no lugar do ideal, aquele que preenche as lacunas, que é o lugar de certezas, do saber. Quero ser uma coordenadora dentro de uma concepção democrática de trabalho em equipe, onde todos sabemos algo e ignoramos algo e que podemos buscar juntos as respostas aos nossos problemas. Acredito que esta postura desperta o desejo do outro de saber, de ser autor, de estar comprometido em buscar fundamentar sua prática. O vínculo deve ser com o trabalho de ensinar e aprender, provocando mudanças e reflexões, o que não é fácil, pois colocamos algo no lugar de outra coisa, implica perder. Saber perder. Enfrentar a tarefa trouxe ao grupo a possibilidade de se identificar enquanto grupo, fazendo sua história.

Quando estudamos Grupo, estudamos implicitamente o nosso grupo, aguçamos a observação dos movimentos, das falas, experimentamos mais. A teoria dá pistas, fundamenta, ajuda a ler os conflitos, os desejos, orientando nossas intervenções como educador, leva às mudanças. A teoria dá segurança, e ajuda a respeitar o ritmo do grupo. Hoje é mais fácil em nosso grupo, propor divisões de poder e comando, posso valorizar certos rodízios da função de liderança ou intervir para limitar aquele que ofusca o outro. Meu objetivo agora é trabalhar a autonomia de cada um e do grupo, chegando a decisões com mais segurança, fundamentando as opções, avaliando acertos e erros, sendo mais livre e criativo para retomar, valorizar a contribuição de cada um, chegando ao que é nossa principal meta : beneficiar o grupo de educandos com uma concepção democrática de educação. Construir dá trabalho, é cansativo, dói... mas quero ter o prazer de sentir esta dor!"(L.H,t).

Quinta gaveta - Textos que trazem depoimentos estéticos, metafóricos de suas experiências no curso, enfatizando o processo criador.

Depoimento 23

Desejos e Necessidades

Como quem sonha
Sou professora
Pobre de mim
Anjo perdido
Em lutas sem fim.

Como quem sonha
Sou professora
pena de mim
Atrás de respostas
Idéias, e notas
Pedidos , desejos, enfim.

Como quem sonha
Sou professora
Curiosa de mim
O que faço, o que penso
O que vejo e escuto
Revela tudo em mim.

Como quem sonha
Sou professora
a Bela de mim
Que falo e escuto
Me percebo nos outros
É difícil viver assim

Como quem sonha
Sou professora
Forte de mim
Bicho inquieto
Que mastiga o incerto
E lágrimas sem fim

Como quem sonha
Sou professora
Contente de mim
Que mesmo incompleta
Me olho , ti olho
E algo sacode , desperta

Como quem luta Sou professora
Caminho , procuro
Tropeço
Mas desistir , ai de mim
Não posso , não devo , não quero

Como saciar interesses , desejos, vontades
Coisas assim ?
Percebo? domino ?

Estudo ? construo ?
Reflito e paro
De novo , sinto pena de mim .

Sendo autora
Sou professora
Palmas pra mim
Que mesmo insegura
Se entrega a procura
De respostas aos desejos de não e de sim .

Venço as barreiras , o cansaço
Insisto, persisto e acho
Mas que um sonho
Sou professora
Criadora, autora,
Dona de mim.
(C.B,t,i)

Sexta gaveta - Textos cujos registros refletem momentos iniciais da aprendizagem e da reflexão.

Pasta 1- Textos que trazem erros conceituais, articulações insuficientes ou falta de clareza na elaboração do texto.

Depoimento 24

"O ato de escrever transita por todos os sentimentos, faz conhecer a si ao outro, o caderno de registro é um espelho. Cabe à coordenação desfocar esse olhar já cristalizado e fazer a leitura dos desejos recalcados e dos sintomas presentes nas linhas e entrelinhas de um texto. Fazendo questões oportunas que façam a professora questionar, duvidar de seu fazer. O grupo de professores tem que equilibrar a emoção e a razão, pois o inconsciente é comum, mas a linguagem peculiar a cada grupo é construída no dia a dia. Lidar com conflitos é parte do dia a dia do coordenador, que olha os ruídos emergentes, lida com o medo de se expor do outro, com a voracidade de outros". (A.V,t).

Depoimento 25

"Sublimar é canalizar a sexualidade e a agressividade para fins construtivos. Por isto comecei a ensinar meus alunos a sublimar, coloco uma música e digo: vamos sublimar nossas forças negativas e pensar em coisas que nos ajudem a ser construtivos. Nem sempre dá certo, mas continuo tentando educar os instintos". (J,t).

Pasta 2 - Textos nos quais aparecem citações e/ou repetições dos conteúdos das aulas, resumindo ou copiando falas.

Depoimento 26

"Primeiro momentos do Édipo: a criança entra na dialética do ser ou não ser o falo materno. Ao sair da fase identificatória do estágio do espelho, a criança ainda tenta se diferenciar da mãe, pois sua posição é de quem tenta se identificar com o que supõe ser o seu objeto de desejo. Nesta relação o desejo da criança é o desejo materno, facilitado pela condição de extrema dependência para receber os cuidados e ter as necessidades satisfeitas. A criança quer ser objeto para a falta materna, oferecendo-se como falo. A criança é apresentada à dimensão da castração, colocando também a mãe nesta dimensão, mesmo que seja através da negação..." (F,t).

Pasta 3 - Textos que fazem uso da teoria inicialmente apropriada, para fins de melhor controlar, analisar e fortalecer as relações de poder dentro da instituição.

Depoimento 27

"Descobri que a autoridade é necessária, que meu grupo precisa ouvir não, que precisa de limites, que ser muito boazinha faz todos relaxarem. Vou assumir que sou eu que mando, pois eles precisam deste referencial. Segundo Lacan, na perversão, há uma recusa da castração. A castração é necessária para colocar a força da lei que vale para todos. Os meus adolescentes pedem a lei a todo momento, mas sempre brigando, provocando-a. Olho para a classe e acho que tenho um bando de perversos. Em sala de aula, fica muitas vezes impossível dar aula, falam, querem opinar em tudo, brigam entre si e comigo. Antes eu oscilava em assumir minha autoridade, agora vejo como ela serve de parâmetro para eles, nem que seja para brigar. Meus colegas me acham autoritária, mandona, porque tenho idéias firmes e próprias e sempre me criticam dizendo que eu tenho que mudar. Fui escutá-los e ser mais flexível e me perdi. Autoritarismo é o que minha classe precisa e é o que eu acredito, agora mais tranqüila ainda, porque a teoria psicológica veio confirmar o que minha intuição já dizia".(T,t).

Pasta 4 - Textos nos quais aparecem idealizações da teoria, forçando articulações que a coloquem a serviço de tampar/resolver os problemas enfrentados.

Depoimento 28

"Agora que conheci os grupos operativos, vejo que terei a solução para os problemas de grupo da minha escola. Como coordenadora e dona da escola, acabo ouvindo as oposições e as resistências de um lugar de poder, que me é dado por eu ser dona e não pela competência em coordenar o grupo. O grupo se funde se mistura, fica emotivo, faz birra, dificultando o diálogo. Agora que sei que eles se opõem para se afirmar, não vou mais ligar. O papel do coordenador é escutar,

falar o que percebe e deixar o grupo trabalhar, pontuando as dificuldades enfrentadas. Eu ligava como dona da escola, mas acho que agora vai ser mais fácil, não é comigo que brigam, mas como que depositam em mim. Eu não sou a escola. Elas não são minhas filhas. Este é um espaço profissional e eu sou a coordenadora. Podem falar, agora posso escutar". (K,t).