**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

FLÁVIA BLAY LEVISKY

Contribuições da Psicanálise para a Educação
O Grupo como sujeito da criação

Fotografia de Arnaldo Pappalardo, 2002.

São Paulo
2008

FLÁVIA BLAY LEVISKY

Contribuições da Psicanálise para a Educação
O Grupo como sujeito da criação

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia
da Universidade de São Paulo para obtenção
do título de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Social
Orientador: Prof. Dr. Nelson da Silva Junior

São Paulo

2008

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Levisky, Flávia Blay.

Contribuições da psicanálise para a educação: o grupo como sujeito da criação / Flávia Blay Levisky; orientador Néelson da Silva Júnior. -- São Paulo, 2008.

156 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Social) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Psicanálise e educação 2. Grupos 3. Criatividade 4. Subjetividade 5. Laço social 6. Ambiente sócio-afetivo de desenvolvimento 7. Organizações 8. Formação de professores 9. Freud, Sigmund, 1856-1939 10. Winnicott, Donald Woods, 1896-1971 11. Kaës, René, 1936- I. Título.

LB1092

FOLHA DE APROVAÇÃO

Flávia Blay Levisky

Contribuições da Psicanálise para a Educação:
O Grupo como sujeito da criação

Dissertação apresentada ao Instituto de
Psicologia da Universidade de São Paulo
para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Psicologia Social

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. : _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. : _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. : _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

DEDICATÓRIAS

*Com a força e a delicadeza de meu olhar
dedico esse trabalho*

*Ao Alex,
Companheiro e marido amado, com quem cresço a cada dia
e que traz dança à minha vida com sua música pessoal,
seu humor sensível e seu pensar reflexivo*

*Aos meus pais, Ruth e David, que num afeto transbordante
tanto me incentivam com seu entusiasmo de viver a vida*

*Aos meus irmãos, Adriana e Ricardo,
que sempre presentes me apóiam e me ajudam a crescer*

*Às minhas queridas sobrinhas, Nina e Lis,
que inventam comigo incríveis histórias teatrais e
que encantam minha vida com sua personalidade e brilho no olhar*

*À amada tia Cecília,
Que mesmo ausente continua tão intensamente presente dentro de mim*

AGRADECIMENTOS

É com um *olhar no fundo do olho* e com um afetuoso *obrigada* que gostaria de agradecer a todos aqueles que me acompanharam nessa trajetória e que muito contribuíram para esse trabalho nascer:

Aos meus pais, *Ruth e David* que tanto me apoiam, incentivam e me ajudam com carinho, amor e reflexão, a sentir alegria pela vida, a cuidar das relações, a gostar de estudar e a querer continuar sempre a crescer;

Ao Alex, meu amor querido, que com sensibilidade e leveza, me ajuda a olhar o novo no conhecido e a me fortalecer enquanto pessoa; e a *Dora por sua relação* sempre tão carinhosa e delicada comigo;

Ao *Ignácio Gerber* que me auxilia a *ouvir a música atrás das palavras* e as *palavras atrás da música* e que com sua *mente de principiante* e com suas historietas bem humoradas ajuda-me, a cada dia, a descobrir quem sou.

Ao *Nelson da Silva Junior*, meu orientador, que confiou em minhas potencialidades, aceitando meus tempos de incerteza e angústia e que com suas contribuições sensíveis, auxiliou-me nesta caminhada.

À *Maria de Lourdes Trassi Teixeira*, que desde a graduação admiro por sua garra, coragem, determinação e paixão com que ensina e a *Isabel Cristina Gomes* - pelas atenciosas, consistentes e afetivas contribuições tecidas no exame de qualificação, que muito me auxiliaram a dar corpo ao trabalho.

Aos queridos amigos do grupo de orientandos do Prof. Nelson da Silva Junior: *Gláucia Faria da Silva, Clarissa Metzger, Renata Cromberg, Daniel Lírio, Livia Godinho, Marcelo Callegare, Suzana Muskat e Eloísa Tavares de Lacerda* - pelo apoio, incentivo e pelas ricas e afetivas reflexões;

À todas as *crianças e educadores* que fizeram e fazem parte de minha história, com quem aprendo a cada dia e que tanto me impulsionam a desejar e a crescer. Sem vocês esse trabalho não seria possível;

À todos os *profissionais e amigos da Escola Vera Cruz*, onde tanto aprendi, cresci e fortes vínculos construí, em especial à: *Gláucia Britto Álvares Affonso* - amiga, primeira orientadora e colega de trabalho, com quem sempre aprendi muito; *Josca Ailine Baroukh* - amiga de tantas trocas profissionais e pessoais, de risadas e confidências; *Angela de Lima Fontana* - amiga e coordenadora que sempre me mobilizou com seu exercício sensível e consistente de autoridade; *Irajá Menezes* – grande parceiro nos projetos musicais e que muito me influenciou com sua escuta sensível e com seu repertório de canções; à *Márcia Lopez* - que sempre acreditou em meu potencial e com quem teci ricas reflexões acerca da formação de educadores; à *Cristina Maranhão* - com quem muito refleti sobre a *santa trindade da didática da matemática*; à *Elisabeth Scatolin*; *Heitor Fecarotta* e *Stela Mercadante*.

Aos adolescentes, pais e funcionários da *Escola Estadual Salvador Moya* pela *intensa troca e aprendizagem*, em especial à: *Anabel, Jaqueline, Ricardo, Samara, Rodrigo, Lidiane, Thaís, Jéssica, Denise, Elísia, Walkíria, Yvonne e Maria Helena*.

À toda a equipe do *Projeto Abrace seu Bairro* e a todos das nove escolas que dele participaram, em especial à: *Zemanuel Piñero, Nêusa Gallego, Marisa Donatiello, Renata Jesion, Helder Delena, Uirá Fernández, Maria Stella Sampaio Leite, Mauro Schames, Neyla Regina França, Paulo Baroukh, David Léo Levisky e Ruth Blay Levisky*.

À *Madalena Freire*, pelo intenso contágio apaixonado ao aprender e ensinar, nas trocas estabelecidas no Espaço pedagógico;

À todos da *Recreio Berçário e Educação Infantil*, em especial a *Isabel Linares* e *Alcy Linares*, onde vivi meus primeiros passos como professora;

À todos do *Colégio Bialik*, em especial às professoras, professores e funcionários da Educação Infantil com quem aprendo e cresço a cada dia e a todos os colegas, orientadores e diretores do Corpo Técnico, pelo apoio, carinho e incentivo.

À *Mirian Celeste Martins* pelas contribuições em relação aos textos e ao *sensível olhar-pensante*; e a *Nalva Gil, Cecília e Elaine* do Departamento de Psicologia Social e da Biblioteca do IPUSP, pelos atenciosos serviços.

RESUMO

LEVISKY, F. B. **Contribuições da Psicanálise para a Educação: o grupo como sujeito da criação.** 2008. f. Dissertação (mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

Em pleno século XXI cabe a nós educadores, pensadores da Educação, refletirmos sobre novas formas de investimento para a melhoria da qualidade do Ensino. Inúmeras contribuições de naturezas distintas poderiam ser relatadas a fim de contribuir para tal, mas o que proponho nessa investigação é o investimento no que é a essência do humano: o vínculo. Há tempos se sabe sobre a importância das relações interpessoais na constituição do sujeito, mas será que no dia-a-dia das instituições educacionais existe, de fato, um investimento efetivo nesse olhar para dentro de si e para o outro? A escola enquanto espaço público, de primazia coletiva, lida cotidianamente com os vínculos no grupo; o mesmo ocorre em tantos outros ambientes educativos, que propõem projetos sociais, artísticos e esportivos para milhares de crianças e jovens de nosso país. Quantos educadores tiveram a oportunidade de estabelecer um diálogo mais próximo com a psicologia e com a psicanálise durante sua formação? Que conhecimentos puderam construir a respeito dos funcionamentos grupais e das possibilidades de manejar os conflitos e resistências que emergem no grupo? Com referência nas idéias de três autores de base psicanalítica - S. Freud, D. W. Winnicott e R. Kaës – relato e analiso duas experiências vivenciadas em *pequenos grupos* pertencentes a duas instituições escolares de grande porte. Em *A Cortina de Miçangas Musical*, compartilho a experiência que vivi como professora, na *Escola Vera Cruz*. Em *A Reabertura da Biblioteca*, socializo a experiência vivida junto a um grupo de adolescentes, pais e funcionários da *Escola Estadual Salvador Moya*, como coordenadora do *Projeto Abrace Seu Bairro*. Que elementos no manejo grupal podem facilitar ou obstaculizar o nascimento de criações coletivas resultantes do encontro das intersubjetividades de seus integrantes? A reflexão - teórica, prática e sensível - é instrumento essencial para que os sons e os ruídos do grupo, possam ser transformados em música; para que o timbre de cada instrumento (indivíduo) possa aparecer sem encobrir o timbre do outro; para que os músicos dessa orquestra (grupo) possam tocar juntos, ora com melodias mais harmônicas, ora com novos padrões tonais. Reflexão esta: sobre os movimentos do educador, dos alunos e do grupo; sobre a maneira com que os vínculos são estabelecidos no coletivo; sobre os papéis e sobre as tarefas de cada um imerso nessa grupalidade; sobre a presença de uma relação horizontal ou hierarquizada entre seus integrantes; sobre o amadurecimento das relações; sobre a função continente que o grupo pode assumir; sobre a existência ou não do sentimento de pertencimento, enfim, sobre a possibilidade do educador construir um *olhar clínico e uma escuta sensível-reflexiva*, sobre o *grupo*, de forma que ele, o grupo, possa ser reconhecido como *sujeito da criação*.

PALAVRAS-CHAVE: Psicanálise e educação; Grupos; Criatividade; Subjetividade; Laço social; Ambiente sócio-afetivo de desenvolvimento; Organizações; Formação de professores; Freud, Sigmund, 1856-1939; Winnicott, Donald Woods, 1896-1971; Kaës, René, 1936- .

ABSTRACT

LEVISKY, F. B. **Contributions from Psychoanalysis to Education: the group as the subject of creativity**, 2008,156f. Thesis for Master's Degree. Psychology Institute, São Paulo University, 2008.

In the 21st century it is up to us, educators who carry out research, to think about new forms of investments to improve the educational system. In that sense, many contributions of different areas can be reported. However, my proposal in this research is to focus on what is, in my opinion, the essence of humanity: relationships. We have known for a long time of the importance of inter-personal relationships in the formation of the subject. Our question, however, is whether in the daily life of educational institutions there is an effective investment in looking inwards and outwards. The school as a public space, where the concept of group prevails, deals day by day with group links. The same thing occurs in many other educational establishments that have social, artistic and sports activities to thousands of children and teenagers in our country. How many educators have had the opportunity to establish a closer dialogue with psychology and psychoanalysis in their education? What kind of knowledge they were able to form about group functioning and about the possibilities of managing the conflicts and barriers that emerge in a group? Regarding the ideas of three authors of the psychoanalysis school - S. Freud, D. W. Winnicott and R. Kaës - I report and analyze two experiences lived by small groups of two big schools. In The Curtain of Musical Beads I share the experience I have had with my students as a teacher in the Vera Cruz School in kindergarten (first year of the EFI). In the Reopening of the Library I share the experience lived with a group of teenagers, parents and employees of the Salvador Moya State School in my post as coordinator of the project *Embrace your Neighborhood*. What managing elements can make easier or harder the emergence of collective creativity that results of the interaction of several subjectivities? Thought - whether theoretical, practical and based on sensibility - is a fundamental tool for the sounds and noises of a group to become music; for the tone of each musical instrument (individual) can emerge without concealing the others; for the musicians of this orchestra (group) to be enabled to play together with either more harmonic or with new tonal melodies? What are the movements the educator should follow regarding the students and the group? How the collective links are established? What are the roles and the tasks of each one in the group? Is there a horizontal or hierarchy based relationship among them? What is the connective function that the group may exert? Is there a feeling of belonging to the group? What is the possibility of the educator forming a *clinical regard* and a *sensible-reflexive hearing* about the group so that the group itself can be recognized as the *subject of the creativity*?

KEY-WORDS: Psychoanalysis and Education; Groups; Creativity; Subjectivity; Social Link; Social-affectionate development; Organizations; Formation of Teachers; Freud, Sigmund, 1856-1939; Winnicott, Donald Woods, 1896-1971; Kaës, René, 1936.

“Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados. Ah que medo de começar e ainda nem sequer sei o nome da moça. Sem falar que a história me desespera por ser simples demais. O que me proponho contar parece fácil e à mão de todos. Mas sua elaboração é muito difícil. Pois tenho que tornar nítido o que está quase apagado e que mal vejo. Com mãos de dedos duros enlameados apalpar o invisível na própria lama. De uma coisa tenho certeza: essa narrativa mexerá com uma coisa delicada: a criação de uma pessoa inteira que na certa está tão viva quanto eu. Cuidai dela porque meu poder é só mostrá-la para que vós a reconheçais na rua, andando de leve, por causa da esvoaçada magreza. E se for triste a minha narrativa? Depois na certa escreverei algo alegre, embora alegre por quê? Porque também sou um homem de hosanas e um dia, quem sabe, cantarei loas que não as dificuldades da nordestina.”¹

A Hora da Estrela (1977)

Clarice Lispector

¹ LISPECTOR, C. *A Hora da Estrela*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2006.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – A Força e a Delicadeza do Olhar	12
 CAPÍTULO I – O Fotógrafo e a Escolha da Lente	 18
I.1. Retratos Pessoais: as trilhas de meu percurso pela Educação em “ <i>Gaveta de guardados</i> ”	18
I.2. As Objetivas: do macro ao micro na definição do tema da pesquisa	24
 CAPÍTULO II – O Enquadre: objetivos da pesquisa e seus pressupostos teóricos e metodológicos	 29
II.1. Da Educação à Psicanálise ou da Psicanálise à Educação?	29
II.2. Sigmund Freud, Donald W. Winnicott e René Kaës	39
II.3. Metodologia	59
 CAPÍTULO III – A Imagem que se Revela no Encontro: experiências com grupos na escola	 61
III.1. A Cortina de Miçangas Musical: uma experiência com crianças na sala de aula da <i>Escola Vera Cruz</i>	61
III. 2.A Reabertura da Biblioteca: uma experiência com adolescentes, pais e funcionários nas reuniões do <i>Projeto Abrace seu Bairro</i> na <i>Escola Estadual Salvador Moya</i>	77
 CAPÍTULO IV – Profundidade de Campo: análise das experiências	 127
 CAPÍTULO V – O Olho e o Olhar: conclusões	 146
 BIBLIOGRAFIA	 149

“Difícil fotografar o silêncio.
Entretanto tentei. Eu conto:
Madrugada a minha aldeia estava morta.
Não se ouvia um barulho, ninguém passava entre as casas.
Eu estava saindo de uma festa.
Eram quase quatro da manhã.
Ia o Silêncio pela rua carregando um bêbado.
Preparei minha máquina.
O silêncio era um carregador?
Fotografei esse carregador.
Tive outras visões naquela madrugada.
Preparei minha máquina de novo.
Tinha um perfume de jasmim no beiral de um sobrado.
Fotografei o perfume.
Vi uma lesma pregada mais na existência do que na pedra.
Fotografei a existência dela.
Vi ainda um azul-perdão no olho de um mendigo.
Fotografei o perdão.
Vi um paisagem velha a desabar sobre uma casa.
Fotografei o sobre.
Foi difícil fotografar o sobre.
[]”²

O Fotógrafo (2000)

Manoel de Barros

² Trecho do poema *O Fotógrafo*, de Manoel de Barros In: Barros, M.de. *Ensaio Fotográficos*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

INTRODUÇÃO

A Força e a Delicadeza do Olhar

Início esta dissertação compartilhando com o leitor os percursos que realizei durante minha trajetória investigativa acerca das contribuições que a psicanálise pode oferecer para a Educação ao se construir um *olhar clínico* sobre o grupo.

Sob a ótica da psicanálise, alicerce teórico e metodológico desta investigação, analiso duas experiências vivenciadas em meu percurso profissional pela Educação, com o intuito de decifrar como a presença de alguns elementos propostos por tal abordagem, pode contribuir para a constituição de grupos onde a criação coletiva possa emergir.

A primeira experiência a ser relatada, foi compartilhada com um grupo de crianças do Pré (atual 1º ano do Ensino Fundamental I) da *Escola Vera Cruz* e com demais profissionais da série que também se envolveram neste trabalho. Eu era a professora do grupo e trabalhei nesta instituição por mais de oito anos de minha vida, assumindo diferentes lugares e funções.

A segunda experiência foi vivenciada junto a um grupo de adolescentes, pais e funcionários da *Escola Estadual Salvador Moya*, onde estive intensamente presente durante um ano de trabalho, como coordenadora do *Projeto Abrace Seu Bairro*, no bairro do Jabaquara.

Acho importante enfatizar que além de psicóloga, sou também uma educadora e gostaria de dedicar esta escrita, a todos aqueles que se envolvem com a *arte* de educar e que de acordo com a especificidade de suas áreas, têm como

objetivo central favorecer a convivência grupal, a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento do indivíduo e sua inserção na sociedade, seja em instituições públicas, privadas, organizações governamentais ou não governamentais.

Escrevo, portanto, para professores, orientadores, coordenadores, diretores, psicólogos, políticos, artistas, funcionários, técnicos de diferentes setores que trabalhem em instituições educativas, enfim, a todos os *Educadores* que vêem um sentido em se relacionar com o outro – sujeito em si, que constrói sua singularidade, a partir do encontro das subjetividades que os rodeiam - e que a partir da construção e do estabelecimento de vínculos, vivem seu papel de eterno aprendiz, onde possam estar presentes o ensinar, o aprender, o errar, a construção e a “desconstrução” de verdades, a existência concomitante de saberes e não saberes, o movimento dialético da história construída no tempo e no espaço e o vazio necessário para a aparição do novo, do imprevisto e do inusitado.

Atualmente, na medida em que se garante a ampliação do acesso à *Educação* para os segmentos da população que há anos atrás estava fora da escola, o grande desafio do século XXI é o investimento na *Qualidade* da Educação.

Esta qualidade não se relaciona somente à possibilidade da escola apresentar um melhor currículo, ou em poder oferecer mais computadores e recursos tecnológicos à sua comunidade, mas está essencialmente ligada a uma perspectiva de *formação* em que se privilegia o *sujeito* e este em sua inserção no *coletivo*.

Nos ambientes educacionais lidamos cotidianamente com grupos, portanto, uma *Formação Reflexiva* que proponha um diálogo mais aprofundado com a psicologia e com a psicanálise, muito pode contribuir para que o *Educador* continue a ampliar seu conhecimento sobre o sujeito singular e sobre os movimentos grupais,

auxiliando-o a compreender seus funcionamentos e a manejar resistências e conflitos, tão inerentes à convivência em grupo.

Essa maior aproximação do educador com a Psicanálise, seja ela feita a partir da *Formação em contexto*³, ou de sua própria análise pessoal, pode contribuir para a construção de um *olhar clínico* – sensível e crítico, pautado na teoria, na experiência e na reflexão.

Como educadores, vivemos cotidianamente a luta por uma educação de melhor qualidade, mas ao lado das inúmeras conquistas, vitórias e brilhos no olhar que dia-a-dia nos alimentam, somos também facilmente capturados por infinitas experiências de fracasso, de resistências institucionais e de tratamentos indignos que inibem e despotencializam nossas ações e crenças.

Muitas vezes, diante dos fracassos que imperam e da realidade da vida que também se excede nesse sentido, deixamos de reconhecer, valorizar e celebrar o que dá certo. Mas é possível aprender com as boas experiências! Poder resgatá-las é de fundamental importância, senão vital e por isso, convido o leitor a refletir comigo sobre duas dessas experiências.

Espero desta forma, poder contribuir para que cada um possa encontrar ou reencontrar dentro de si, essa força e crença, que nem sempre está acesa, mesmo que viva e que cada um, possa seguir seu próprio percurso criativo, de acordo com seus princípios, valores e íntimas verdades.

Para nomear os capítulos da dissertação inspirei-me no olhar e na arte de fotografar, à qual muito aprecio, pois durante todo o trabalho escrevo sobre a

³ Formação em contexto (Ferreira, F.I. apud Lopez, 2007) - prática formativa que pressupõe a criação de ambientes educativos permanentes que visem o desenvolvimento humano e uma postura ativa de todos enquanto construtores de saber e que se articula com as situações de trabalho e com todo o cotidiano profissional, organizacional e comunitário da escola..

importância da construção de um olhar (e de uma escuta) sensível, para mim muitas vezes revelado na arte de fotografar.

Certa vez, perguntaram-me o que eu gostaria de proporcionar às pessoas ao sistematizar e coletivizar minhas experiências. Nesse momento, fui capturada por uma forte emoção e percebi que era fundamental para mim que a pesquisa acadêmica pudesse abarcar *o sensível*.

Por um bom tempo achei que essa equação não seria possível, mas aos poucos, fui percebendo que poderia sim, reunir informações, analisá-las, interpretá-las, refletir e dialogar sobre elas, com consistência e sensibilidade, articulando e sistematizando o conhecimento teórico ao prático.

Fotografar significa *escrever com luz* (do grego *photus=luz e graphia=escrita*). Vemos o que está ao nosso alcance, a partir da percepção que temos da transmissão ou da reflexão da luz em nossos olhos.

Martins (1993) aponta que olho e olhar na língua portuguesa, muito se assemelham, mas uma distinção se faz bem clara noutras línguas. Em Espanhol, “ojo” se refere ao órgão (olho) e “mirada” ao ato de olhar; em inglês “eye” e “look”; em francês “oeil” e “regarder” e em italiano “occhio” e “sguardo”.

Segundo Bosi (1988):

[...] Essa marcada diversidade em tantas línguas, não se deve creditar ao mero acaso: trata-se de uma percepção, inscrita no corpo dos idiomas, pela qual se distingue o órgão receptor externo, a que chamamos ‘olho’ e o movimento interno do ser que se põe em busca de informações e de significações, que é propriamente o ‘olhar’.

Vinculações entre o olhar e o conhecimento, a percepção, a idéia e a imagem, são também evidenciadas no significado das palavras em sua origem latina e grega, conforme aponta Chauí (1988):

[] vínculo secreto entre o olhar e o conhecimento. Até mesmo aquela que o designa na filosofia – teoria do conhecimento – pois ‘*theoria*’, ação de ver e contemplar, nasce de ‘*théorein*’: o que se pode contemplar, examinar, observar, meditar, quando nos voltamos para o ‘*théorema*’: o que se pode contemplar, regra, o espetáculo e preceito, visto pelo ‘*théoros*’, o espectador.”

A imagem captada pelos olhos, recebe também a influência de nossos outros sentidos, a partir dos sons que podemos escutar; dos aromas que podemos sentir; daquilo que podemos apalpar ou, simbolicamente degustar. E foi a partir desta complexidade do olhar, múltiplo e sensível, que procurei escrever esta dissertação.

Início meus escritos com ***O Fotografo e a Escolha da lente*** onde teço um breve relato autobiográfico em ***Retratos Pessoais: as trilhas de meu percurso pela Educação em “Gaveta de guardados”***, que demonstra como o tema foi sendo construído dentro de mim, muito antes da entrada no mestrado e o quanto e como ele faz parte de minha vida pessoal, profissional e intelectual, ou seja, de minha forma de olhar o mundo.

Em ***As Objetivas⁴: do macro ao micro na definição do tema da pesquisa***, apresento minha trajetória durante os anos da pesquisa: os desejos iniciais, as mudanças de trajetória, os novos recortes que foram se configurando a partir das leituras e escolhas realizadas, até a definição do tema.

Sigo com ***O Enquadre: objetivos da pesquisa e seus pressupostos teóricos e metodológicos***, onde apresento a concepção de Educação na qual me embaso, bem como algumas importantes contribuições da psicanálise para a Educação, a partir de pensamentos e conceitos propostos por ***Sigmund Freud***;

⁴ Objetivas - dispositivo ótico composto por um conjunto de lentes utilizado no processo de ajuste de foco da cena a ser fotografada. É responsável pela angulação do enquadre e pela qualidade da imagem. É a interface entre a cena e o filme fotográfico. Existem três tipos de objetivas: as grande-angulares; as normais e as teleobjetivas.

Donald Woods Winnicott e **René Kaës**. Neste capítulo, apresento também a **metodologia** utilizada nessa investigação.

Chega então o momento do disparo, da captura do instante registrado pelo *click* da máquina fotográfica e em ***A Imagem que se Revela no Encontro: experiências com grupos na escola***, eu compartilho com o leitor o olhar do outro sobre mim e de meu olhar sobre o outro, o que meu coração sente e o que minha escuta capta e provoca, em mim e no outro, ao participar das cenas reveladas: em ***A Cortina de Miçangas Musical - uma experiência com crianças na sala de aula da Escola Vera Cruz*** relato o processo criativo do grupo construído no decorrer de um ano e em ***A Reabertura da Biblioteca: uma experiência com adolescentes, pais e funcionários nas reuniões do Projeto Abrace seu Bairro na Escola Estadual Salvador Moya***, compartilho o processo de formação do grupo e da criação do projeto de trabalho elaborado no decorrer de um ano – ambas fortes experiências grupais, de convivência intensa e de grande produção coletiva.

Em ***Profundidade de Campo***⁵: ***análises das experiências***, teço reflexões e estabeleço relações entre a teoria e a prática, a partir da análise das experiências vividas e em ***O Olho e o olhar***, retorno ao início e apresento as conclusões e os novos questionamentos resultantes desta pesquisa.

Prontos para a caminhada?

⁵ Profundidade de Campo – é obtida pelo fotógrafo a partir da relação que ele estabelece entre a distância focal da objetiva e a abertura do diafragma (que junto com o obturador controla a quantidade de luz e o tempo que essa luz entrará na máquina). De acordo com o que se deseja fotografar e com o efeito que se queira dar à foto (algo estático ou em movimento; algo mais próximo ou mais distante), o fotógrafo maneja e estabelece diferentes relações entre os diferentes dispositivos da câmera fotográfica.

CAPÍTULO I

O Fotógrafo e A Escolha da Lente

I.1. Retratos Pessoais: as trilhas de meu percurso pela Educação em “Gaveta de guardados”

Ao relatar lembranças de minha trajetória pela educação e do percurso profissional relativo à minha história com os grupos, tenho a intenção de possibilitar ao leitor estabelecer o elo entre minhas vivências e a escolha do tema desta pesquisa.

A partir deste relato autobiográfico procuro demonstrar como o tema da pesquisa foi sendo construído dentro de mim e o quanto e como ele faz parte de meu modo de olhar o mundo e de minha vida pessoal, profissional e intelectual.

Compartilho o meu caminhar por diferentes espaços educativos - escolas públicas e privadas, de grande e pequeno porte, onde participei de intervenções junto a grupos diversos, tanto na formação direta de crianças, como na formação de formadores de crianças, adolescentes e adultos. Trabalhei em diferentes âmbitos e sistemas de educação – formais (em escolas) e não formais (em Projetos Sociais) - ocupando diferentes lugares e funções. Fui auxiliar de sala, professora polivalente, realizei projetos de análise institucional, coordenei grupos em projetos sociais e em escolas, trabalhei com formação de professores e gestores e atualmente, trabalho como psicóloga e orientadora escolar.

Acho importante deixar claro que participei de projetos educacionais que não se restringiam à escolarização. A escola e os grupos sempre estiveram presentes

em minha trajetória e também o estão em minha pesquisa, mas não apenas sob a perspectiva escolar e sim sob a perspectiva de uma categoria mais ampla: a Educação.

Para iniciar o resgate de minha *Gaveta de guardados*, elejo compartilhar com o leitor os inúmeros acampamentos que realizei com minha família e amigos durante minha infância. Desde os quatro anos de idade, vivi intensamente a experiência de freqüentar no mês de julho uma mesma *Colônia de Férias* e, aos quatorze anos passei a ser monitora deste acampamento. Uma experiência inesquecível, permeada de afeto, canções, desafios e conquistas, onde muito aprendi sobre ser e conviver em grupo.

Na adolescência ao entrar no “Colegial” - atual Ensino Médio – mudei de escola. Um novo grupo de amigos muito me marcou, pois um forte elemento de interesse comum nos ligava: a música! Viajamos muito para Ubatuba, onde ao som de antigos discos de vinil, ampliei incrivelmente meu repertório musical.

Depois veio a faculdade. Fiz Psicologia na PUC-SP e sempre me interessei pelas instituições, pelas aulas e leituras relacionadas ao funcionamento dos sujeitos e dos grupos. Nos anos iniciais da graduação trabalhei numa loja de brinquedos educativos e no quarto ano, iniciei meu percurso pela Educação.

Nos últimos anos da faculdade (quarto e quinto), realizei dois estágios curriculares supervisionados, que tiveram importância ímpar em minhas escolhas profissionais futuras: por um ano estive envolvida, junto a mais três colegas, num projeto realizado na Unidade Sampaio Viana da FEBÉM/SP, atualmente desativada, que atendia crianças vitimizadas, entre os zero e os seis anos de idade. Supervisionados pela Profa. Dra. Isabel da Silva Kahn Marin, eu coordenei o grupo de reflexão com a equipe técnica, ou seja, com os psicólogos da instituição e com

minha dupla de trabalho, realizamos atendimentos grupais às crianças. Uma experiência de enorme aprendizado, principalmente, por propiciar o contato com crianças que viviam realidades tão diferentes das que eu convivia na escola e também, por me auxiliar a começar a compreender as resistências do grupo e a aprender a manejá-las.

O outro estágio, supervisionado pela Profa. Dra. Maria de Lourdes Trassi Teixeira, deu-se numa creche em São Paulo, onde realizamos um diagnóstico institucional e desenvolvemos um projeto que incluía as crianças, os pais e os funcionários pertencentes aos diferentes segmentos da instituição: educadores, serventes da cozinha, auxiliares de limpeza, orientação e direção pedagógica. Um trabalho de criação de espaços de escuta, de diálogo, de reflexão conjunta, de muito crescimento e descoberta para todos.

Por já me interessar bastante por questões grupais e pelos modos de relação entre os diferentes segmentos que compõem a escola, meu TCC - Trabalho de Conclusão de Curso - referiu-se ao *“Espaço dos pais na pré-escola: como medida psicoprofilática da Infância”* – uma pesquisa qualitativa realizada numa escola particular de São Paulo, com pais, professores, funcionários, coordenação e direção escolar, com o intuito de analisar a integração entre a família e a escola e de verificar a visão que tais sujeitos tinham sobre educação. Este trabalho foi orientado pela Profa. Dra. Brônia Liebesny e contou com a supervisão e pareceres das Profas. Dras. Maria de Lourdes Trassi Teixeira e Isabel da Silva Kahn Marin.

Durante este período, também trabalhei como membro da comissão organizadora de dois congressos sobre adolescência e violência: *“I e II Encontro Adolescência e Violência: conseqüências da realidade brasileira”*, realizados em 1994 e em 1996.

Foi em 1994, no quarto ano da faculdade, que comecei a fazer parte do corpo docente escolar ao trabalhar na *Recreio Berçário e Educação Infantil*, como professora de crianças de dois anos: uma idade fascinante, riquíssima em descobertas e construções sociais. Minha intenção naquela época era a de poder, a partir do contato com as crianças e com os grupos, ampliar meu conhecimento sobre o universo infantil para posteriormente atuar na clínica. Assim que me formei, comecei a cursar o programa *Psicoterapia Psicanalítica da Infância* no *Sedes Sapientiae* e continuei a trabalhar em escolas.

Em 1995 fui para os Estados Unidos trabalhar por dois meses numa clínica-escola em *Baltimore*, que atende crianças psicóticas graves e que propõe uma abordagem de atendimento interdisciplinar com psicólogos, psiquiatras, pedagogos, pediatras e fisioterapeutas. Participei das reuniões interdisciplinares e da observação na sala espelho das sessões de ludoterapia. Uma experiência grupal também bastante enriquecedora.

Em 1996 ingressei na *Escola Vera Cruz* e durante oito anos trabalhei como professora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, com grupos de crianças entre dois e oito anos de idade.

Encantei-me com a escola, com a educação e principalmente com as crianças! Um trabalho árduo, intenso e fascinante, marcado pelo estabelecimento dos vínculos; pela curiosidade e pelo desejo de investigar e de aprender; pelos diferentes funcionamentos grupais; pelas relações de poder entre os indivíduos e grupos que compõem a instituição; pela criação (ou ausência) de espaços de continência, de produção e de criação coletiva.

No ano de 2002 passei a participar do setor de *Assessoria da Escola Vera Cruz a outras Instituições Educacionais*, dedicando-me à formação de professores

da Rede Pública de São Paulo. Trabalhei também com grupos de educadores e coordenadores de ONG'S, Institutos, Fundações e com professores da rede particular de ensino de outras cidades. Nestes encontros de formação, apesar das didáticas de Língua Portuguesa e Matemática aparecerem como demanda emergente, o conteúdo básico e latente deste trabalho, foi o de fortalecer os grupos, mediar os conflitos, criar um espaço de escuta, diálogo e reflexão sobre as dinâmicas grupais, para que estes pudessem alcançar um funcionamento de um *Grupo de Trabalho*⁶.

Enquanto estive lá, trabalhei também em outras escolas particulares de São Paulo, de pequeno porte, como Orientadora Educacional e Pedagógica.

Ainda em 2002 passei a fazer parte da elaboração do “*Abrace seu Bairro*” – um projeto psico-sócio-educativo, que visou contribuir para a prevenção da violência e melhoria da qualidade de vida no meio escolar e em seu entorno, a partir da formação de *grupos de reflexão*⁷ (em alguns momentos, caracterizaram-se por *grupos de discussão*⁸), com alunos adolescentes e com os outros segmentos que constituem o universo escolar – pais, professores, funcionários, orientação e direção

⁶ Grupos de Trabalho - Bion (1975) coloca que um grupo é considerado como um grupo de trabalho, quando apresenta condições de funcionar de forma psicologicamente madura; quando suas atividades se regulam pela cooperação entre os componentes do grupo e pelas exigências objetivas da tarefa. Em contraposição, os de suposições básicas, caracterizam-se por uma atuação intensa dos mecanismos de defesa, que impedem que o trabalho seja realizado.

⁷ Grupos de Reflexão – introduzido no Brasil por Zimerman (1997), enfatiza o refletir, o indagar as tensões grupais da convivência institucional. Têm como objetivo propiciar um aprendizado com as experiências, a partir do desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender. Constitui-se num espaço de troca de experiências, em que os sujeitos e os fenômenos grupais podem ser conhecidos e reconhecidos. Não apresenta um tema pré-definido, caracteriza-se pela angústia do espaço em branco e acolhe o caos. A palavra reflexão se relaciona a dois aspectos básicos deste tipo de grupo: o novo olhar do sujeito para si mesmo e a possibilidades das pessoas se refletirem umas nas outras.

⁸ Grupos de discussão (NESME, 2007) - Este tipo de grupo propõe a discussão de um tema específico e comum a todos os participantes. Caracteriza-se por ser de breve duração e por não se constituir num espaço para resoluções de conflitos institucionais, nem para palestras. O coordenador deste tipo de grupo tem como função: realizar conexões entre as falas e atitudes dos participantes e os temas em discussão; mostrar-se atento às monopolizações de falas e silêncios dos sujeitos do grupo e normalmente, faz uma síntese no final de cada encontro, para organizar o que foi falado no grupo. Quando bem manejado, o que se destaca é a própria a discussão, a construção do conhecimento e a possibilidade deste circular no grupo. É comum a discussão tornar-se mais atraente nos minutos finais, mas a interrupção no momento apropriado pode estimular novas discussões e encontros de idéias.

pedagógica - bem como, com pessoas relacionadas à gestão dos *equipamentos e serviços*⁹ urbanos dos bairros envolvidos. No ano de 2004, realizamos o projeto piloto do *Abrace seu Bairro* em nove escolas de São Paulo: três estaduais, três municipais e três particulares, nos seguintes bairros da cidade - Jabaquara; Centro/Casa Verde e Pirituba. Outra experiência extremamente intensa e grupal.

Em 2005 entrei no mestrado na Psicologia Social da USP e no final de 2006, assumi a Coordenação da Educação Infantil do Colégio Bialik, onde supervisiono e oriento o trabalho dos profissionais da Educação Infantil, além de atuar diretamente com os alunos e seus pais e de fazer parte da construção coletiva do projeto educacional da escola, junto ao corpo de professores, orientadores, supervisão e direção da instituição.

[] A memória é a gaveta dos guardados. Nós somos o que somos, não o que virtualmente seríamos capazes de ser. Minha bagagem são meus sonhos... A obra só se completa e vive quando expressa. Nos meus quadros, o ontem se faz presente no agora. Lanço-me na pintura e na vida por inteiro, como um mergulhador na água. A arte é também história e expressa a nossa humanidade. Cada artista tem seu tempo de criação. É difícil saber quando começa a gravidez e quando se dá o parto... A criação é um desdobramento contínuo, em uníssono com a vida. O auto-retrato do pintor é pergunta que ele faz a si mesmo, e a resposta também é interrogação.(CAMARGO, 1998)

O trecho acima do texto *Gaveta de guardados* ilustra meu envolvimento com significativas experiências e vivências grupais em diferentes situações sociais e institucionais durante toda minha trajetória. Esta retrospectiva explicita o lugar que ocupei e ocupo nestes grupos e revela de forma contextualizada, minhas intenções e justificativas em relação à definição do tema de minha dissertação. Neste percurso se expressam muitos dos conteúdos, latentes e manifestos, a aprofundar.

⁹ Equipamentos e serviços urbanos específicos a cada bairro da região metropolitana: Administração Regional; Sub-prefeituras; Associação dos Moradores do Bairro; Centros de Juventude; Conselho Tutelar; Ministério Público; Conseg; Polícia Comunitária; ONGs, Empresas, Entidades, Agremiações; Centros de saúde; Praça de esportes; Outras instituições

I. 2. As Objetivas: do macro ao micro na definição do tema da Pesquisa

A escolha e definição do tema da dissertação não foi tarefa fácil. Muitas idéias, inquietações e questões povoaram minha mente durante os anos do mestrado. No meio de tantas experiências vividas, leituras realizadas, aulas e reflexões com professores, colegas e familiares, um mar de perguntas, idéias e curiosidades povoaram minha mente. Com o passar do tempo novos elementos, trocas e reflexões passaram a compor este cenário e a me instigar... Um processo de recolhimento, de *capacidade para estar só* (Winnicott, 1958), de suportar viver a angústia para depois poder elaborá-la, se fez necessário para que um tema dentre tantos, pudesse ser escolhido e desenvolvido. Um tempo para que as idéias pudessem decantar e emergir com maior clareza.

Meu desejo inicial era o de pesquisar a importância da arte na Educação Infantil, em especial da música enquanto linguagem, como elemento intermediário e de ligação, facilitador para o estabelecimento dos vínculos, para a socialização e para a construção e consolidação dos grupos-classe na escola.

Durante toda esta trajetória sempre foi muito importante para mim, poder estudar sobre uma problemática que estivesse ligada ao meu fazer cotidiano, de forma que tais reflexões pudessem contribuir para a compreensão de minha prática, para a possível criação de novos encaminhamentos e intervenções ou da continuidade de posturas já adotadas.

Logo que entrei no mestrado acabara de participar do *Projeto Abraça seu Bairro*, atuava na formação de professores de três escolas públicas de São Paulo e

iniciará um projeto de implantação do Ensino Fundamental I de uma escola, que até então funcionava somente até as séries da Educação Infantil.

Desta forma, por estar trabalhando em diferentes instituições e estar mais diretamente envolvida com o corpo gestor das mesmas, optei por mudar meu enfoque de investigação, interessando-me em verificar como num grupo-escola, as relações se estabelecem entre os vários membros que pertencem a este universo - diretores, coordenadores, orientadores, professores, funcionários, pais, alunos e comunidade - a partir do foco na figura central do diretor da instituição, de forma a buscar compreender processos inconscientes que são, ao mesmo tempo, sintoma e causa das dinâmicas evidenciadas.

Para tal, a partir de uma abordagem psicanalítica institucional, faria um estudo das subjetividades do corpo gestor escolar - de escolas públicas e particulares de São Paulo que participaram do *Abrace seu Bairro* (2005) e de escolas que se envolveram com alguns projetos, pelo núcleo de *Assessoria da Escola Vera Cruz* (interface da instituição que se relaciona com outras escolas e sistemas de ensino) - e dos mecanismos de defesa que permeiam as relações entre eles e seus membros, traçando um paralelo entre estes e o funcionamento psíquico grupal da instituição-escola.

Elaborei meu projeto inicial propondo-me a refletir sobre a realidade psíquica compartilhada, comum e singular, daqueles que compunham a dinâmica grupal de tais instituições. Tal abordagem propunha questionamentos sobre o inconsciente manifesto, a escuta do discurso produzido por seus membros, bem como a análise de documentos produzidos pela instituição.

Ao longo deste processo, junto ao meu orientador, notamos a necessidade de delimitar melhor o foco da pesquisa, tamanha a abrangência de tal tema. Após um

período de amadurecimento das idéias, chegamos à conclusão de que deveríamos focar a investigação na análise do funcionamento de pequenos grupos (*micro*) e não da instituição como um todo (*macro*).

Ampliei meu olhar do *macro* para o *micro*, por mais paradoxal que possa parecer, pois ao melhor compreender a dinâmica de pequenas grupidades (*micro*) - uma vez que concebo o fenômeno como *sobredeterminado*¹⁰ (Freud, 1895) – posso elaborar novas reflexões também a respeito da dinâmica institucional (*macro*).

Freud (1922) aponta as duas acepções diferentes de como define o fenômeno de *sobredeterminação*:

[...] O fato de uma formação inconsciente – sintoma, sonho, etc – remeter para uma pluralidade de fatores determinantes. Isto pode ser tomado em dois sentidos bastante diferentes: a) A formação considerada é resultante de diversas causas, já que uma só não basta para explicá-la. B) A formação remete para elementos inconscientes múltiplos, que podem organizar-se em seqüências significativas diferentes, cada uma das quais, a um certo nível de interpretação, possui a sua coerência própria. Este segundo sentido é o mais amplamente admitido.¹¹

Esta clareza conceitual faz-se necessária para que o olhar mais aprofundado sobre o *micro*, não seja compreendido de forma reducionista. É no estudo sobre os sonhos que Freud (1900) ilustra mais claramente tal fenômeno, dizendo que cada um dos elementos manifestos do sonho é *sobredeterminado* e que estes podem ser representados diversas vezes, nos pensamentos latentes do sonho.

Freud coloca também, que diversas cadeias significativas se cruzam num ponto nodal e que os sintomas apresentam vestígios da interação dessas diversas

¹⁰ FREUD, S. (1895) *Estudos sobre a histeria*, diz que o sintoma histérico é *sobredeterminado* uma vez que as cadeias de associações que ligam o sintoma a seu núcleo, constituem todo um sistema de ramificações convergentes.

¹¹ FREUD, S. (1922). *Psicoanálisis y Teoría de la Libido. Dos artículos de enciclopedia*. apud LAPLANCHE, J. *Vocabulário da Psicanálise: Laplanche e Pontalis*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

significações, entre as quais resultam *compromissos*¹². Tal *sobredeterminação* não implica na independência de diferentes significações de um mesmo fenômeno, tampouco se reduz às suas inúmeras possibilidades de interpretação.

Definida a intenção de investigar o funcionamento de pequenos grupos no ambiente escolar, necessitava ainda priorizar no que focaria minha análise. Refleti sobre qual seria o ponto comum entre as várias idéias concebidas durante esta trajetória e elegi três elementos centrais: a abordagem psicanalítica, o funcionamento grupal e a criação coletiva (elemento fortemente presente no início desta jornada, mas abandonado posteriormente).

Descobri que o que na realidade me intrigava era compreender por que na escola, alguns grupos podiam apresentar um funcionamento mais dinâmico e criativo do que outros, marcados tão fortemente pela reprodução de ações, pela mesmice, pela repetição e decidi então investigar que componentes básicos poderiam contribuir, positiva e negativamente, para a gênese de processos criativos em pequenos grupos na escola – tema apresentado na qualificação realizada em agosto/2007.

Ao dar continuidade às leituras selecionadas e ao refletir com pessoas queridas acerca de minhas inquietações pessoais e das ricas trocas tecidas no exame de qualificação, realizei uma nova descoberta.

Percebi que durante todo este período estive estabelecendo um diálogo entre as duas áreas em que transito – a Psicanálise e a Educação – a partir de um elemento muito forte de meu trabalho – a construção dos vínculos nos grupos - e que quando a construção do que denomino por *olhar clínico* sobre os grupos se

¹² Formação de compromisso – conveniente acordo estabelecido entre o desejo inconsciente e as exigências defensivas; forma que o recalcado assume para ser admitido no consciente, retornando no sintoma, no sonho e, mais geralmente, em qualquer produção do inconsciente. Freud (1896/1916). Apud LAPLANCHE, J. *Vocabulário da Psicanálise: Laplanche e Pontalis*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

torna possível, ou seja, quando o grupo pode ser visto e manejado como *sujeito e não como objeto*, de acordo com conceitos e operadores propostos pela psicanálise, ele pode apresentar, mais facilmente, um funcionamento que contempla a transformação, o nascimento do novo e a criação coletiva, o que é essencial para a Educação, a partir de uma perspectiva que compreende o indivíduo (aluno) como *sujeito e não como objeto*.

CAPÍTULO II

O Enquadre: objetivos da pesquisa e seus pressupostos teóricos e metodológicos

II. 1. Da Educação à Psicanálise ou da Psicanálise à Educação?

Definido o objetivo de investigar as contribuições da psicanálise para a Educação com o foco de compreender o grupo como *sujeito* e com isso poder mostrar como essa postura pode favorecer a criação coletiva, faz-se importante justificar as escolhas teóricas e metodológicas adotadas.

Sustentada por princípios psicanalíticos, a partir de um diálogo mais próximo do educador com autores da psicanálise que se dedicam ao estudo e ao trabalho institucional, ao funcionamento grupal e a criatividade – especialmente, Winnicott e Kaës - a presente pesquisa pretende propiciar a construção de um *olhar clínico* sobre os grupos pertencentes a ambientes educativos e contribuir para a melhoria da qualidade da Educação.

Ao compreender a escola - enquanto espaço público de primazia coletiva (que reconhece a singularidade de cada um dentro deste contorno grupal); sua função social; seu importante papel na formação da subjetividade de todos aqueles que a freqüentam (especialmente das crianças e dos jovens em desenvolvimento, que passam a conviver com outros pares e adultos, ou seja, novos modelos de

identificação¹³); seu lugar de condensação de múltiplas projeções (uma vez que é composta por uma complexa teia de relações sociais) – evidencia-se a necessidade do trabalho com os laços vinculares nas instituições e do investimento em propostas relacionadas à melhoria da qualidade da Educação.

[...] o desenvolvimento humano se dá em ambientes sociais estruturados, com seus valores, modos de ação e que, ao mesmo tempo, estão abertos a mudanças, a uma ressignificação de seus elementos e a uma transformação de seus modos de ação. (OLIVEIRA, et al., 1992)

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (MEC, 1996)¹⁴:

[...] a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade, tem por finalidade contribuir para o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Assim sendo, investir em Educação significa contribuir a longo prazo - como não poderia ser diferente - para a redução das desigualdades sociais e educacionais.

Paulo Freire (1996) propõe uma nova concepção de escola e traz o ideário da *Escola Nova*, criticando a *educação bancária*, na qual o aluno era depositário do saber do professor, recebendo todas as informações de forma passiva, tornando-se um sujeito acrítico e não comprometido com o saber. A *Escola Nova* ou *Renovada*, que critica a Educação Tradicional, chega ao Brasil por volta de 1930 sendo

¹³ Identificação – (Freud, 1920 apud Laplanche, 1991) operação pela qual o ego se constitui. Este conceito ganha progressiva evolução a partir da descoberta de Freud em relação aos efeitos estruturantes do Complexo de Édipo e da segunda teoria acerca do aparelho psíquico. O conceito de identificação foi enriquecido por diversas contribuições: pela noção de incorporação oral; pela noção de narcisismo; pelos efeitos do complexo de Édipo; pela elaboração da segunda teoria do aparelho psíquico e finalmente, a partir de seu texto *Psicologia de grupo e análise do ego*, acaba por distinguir-se em três modalidades: a) como modalidade originária do laço afetivo com o objeto; b) como substituto regressivo de uma escolha de objeto abandonada; c) quando o indivíduo descobre em si elementos comuns em outra pessoa, mesmo que essa não seja para ele objeto de investimento sexual.

¹⁴ BRASIL. Ministério da Educação. *Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Artigos 2º e 32º.

proposta pelo ministro da Educação Anísio Teixeira, discípulo de J. Dewey, mas tal movimento de transformação só ganha força entre 1960 e 1970.

A partir da década de 50, Jean Piaget (1982) passa também a influenciar profundamente a Educação ao criar sua teoria, propondo uma compreensão da criança como construtora de seu conhecimento. Para o autor o desenvolvimento da inteligência se dá em estágios sucessivos, de acordo com a maturação do indivíduo, a partir da interação que ele estabelece com os objetos.

Zélia Ramozzi-Chiarottino (2004) em seu livro *Em busca do sentido da Obra de Jean Piaget* aponta que a essência da teoria desse autor está na relação que ele estabelece entre lógica, linguagem e pensamento, na busca do que é universal no indivíduo (sujeito epistêmico).

Foi a partir da teoria de Piaget que diversos pesquisadores buscaram compreender e explicar como se dá a construção do conhecimento para a criança e que novos métodos, teorias e concepções de educação foram criadas, tais como o *construtivismo*¹⁵, e a *psicogênese da escrita*, proposta por *Emília Ferreiro*¹⁶. Tais proposições passaram a valorizar a importância das interações sociais na sala de aula e o aluno passou a ser visto como ator na construção do conhecimento.

¹⁵ Construtivismo (MACEDO, L. de, 1993) - metodologia de ensino associada à teoria Piagetiana, que concebe o sujeito como autor e construtor do conhecimento. Valoriza as ações, enquanto operações do sujeito que a conhece. A produção do conhecimento não se dá numa perspectiva não formal e é produto de uma ação espontânea ou desencadeada, mas nunca induzida. Na visão construtivista, o que interessa é a pergunta ou a situação-problema que o professor desencadeia no aluno e não a transmissão do conhecimento.

¹⁶ Emília Ferreiro – psicóloga argentina radicada no México, orientanda de Piaget, centrou suas pesquisas na investigação de como se dá o processo de construção da escrita para o aprendiz, ou seja, como alguém aprende a ler e a escrever, independente dos métodos de ensino.

Em *A paixão de conhecer o mundo* (Madalena Freire, 2007), ao publicar seus relatos com alunos, ou como ela mesma diz, “seu sonho possível e apaixonado”, a autora coloca:

[...] Quando se tira da criança a possibilidade de conhecer este ou aquele aspecto da realidade, na verdade se está alienando-a da sua capacidade de construir seu conhecimento. Porque o ato de conhecer é tão vital como comer e dormir, e eu não posso comer ou dormir por alguém. A escola em geral, tem esta prática, a de que o conhecimento pode ser doado, impedindo que a criança, e também os professores o construam.

De acordo com essa Concepção de Educação *Progressista*¹⁷ - que compreende o aprendiz, tanto o aluno como o professor, como um pesquisador que sustenta uma atitude investigativa, que busca respostas às suas inquietações, que agüenta o silêncio, as incertezas, a crise, a ausência de respostas, que trabalha na busca de compreender suas resistências de forma a poder desconstruir verdades cristalizadas, ou seja, que compreende o educador, o aluno e o *grupo* (de acordo com o que proponho nesta pesquisa) não como *objeto*, mas como *sujeito* que constrói conhecimento a partir da interação que estabelece com o *outro* (seus pares, adultos e objetos de estudo) - torna-se fundamental oferecer elementos para que este educador possa compreender melhor os movimentos do grupo.

Pautada na psicanálise e nesta concepção de educação, construir um olhar sobre o grupo enquanto *sujeito* significa possibilitar a construção de uma narrativa singular do grupo, articulada ao projeto coletivo da instituição, sem que isso implique numa perda de autonomia. Muito pelo contrário, esta busca “pessoal” e “grupal”, torna-se condição essencial para que o educador possa construir o *olhar clínico*

¹⁷ Concepção de Educação Progressista (Saviani, 2000) – concebe o sujeito como historicamente determinado e em permanente processo de construção. De acordo com esta perspectiva crítica, o ensino é visto como um compromisso social e político e a escola tem a função de criar e recriar o conhecimento e a cultura, construídos ao longo da humanidade. O professor tem a função de mediar a aprendizagem e o aluno é visto como co-participante e autor e é a partir de sua interação com o mundo que constrói, significa e ressignifica suas aprendizagens. Esta concepção busca a síntese dos aspectos mais relevantes entre a Educação Tradicional e a Educação Renovada ou Escola Nova.

sobre seu fazer e sobre o grupo, e para que este possa funcionar mais frequentemente como um *grupo de trabalho* e menos frequentemente como uma massa primitiva.

Mirian Celeste Martins (1993), escreve sobre a construção de um *sensível olhar-pensante* do educador:

[...] Olhar sensível é que é, portanto, afetivo. Olhar que pensa, reflete, interpreta, avalia. Olhar-pensante que é percepção cognoscitiva. Percepção que vai além dos dados sensoriais. O olhar pensa, é visão feita interrogação. Olhar-pensante, curioso diante do mundo, que transcende as aparências e procura o que está por trás.

Madalena Freire (2003) justifica também a importância deste *sensível olhar-pensante*, para que o educador tenha elementos para ler as necessidades de seu grupo. Ela coloca que, primeiramente, o que as crianças nos mostram ter curiosidade em estudar, pode ser chamado de *vontade*. Estas vontades, de fato representam um interesse, mas que é frágil e que logo se esvai, mas que por trás da vontade existem os *interesses*. Esses sim, são mais consistentes e de fato levam a busca de um aprendizado. Porém, por trás do interesse, existe ainda uma *necessidade*, que na maioria das vezes, é velada e que as crianças não têm consciência.

Cabe ao educador desvelar tal necessidade, a partir de uma leitura profunda, larga e clara, que envolva sensibilidade e reflexão, propiciando então a construção de uma aprendizagem significativa.

Steven Rose (2007) utiliza a expressão *reducionismos militantes* ao abordar sistemas enrijecidos, fechados em si mesmos e por isso, paralisantes e reducionistas. Ele coloca a importância de um olhar estrangeiro que permita arejar e dar mobilidade às fronteiras do conhecimento.

Ubiratan D'Ambrosio (1997) faz o mesmo ao tratar da *transdisciplinariedade*, abordando uma nova maneira de pensar o conhecimento, dissolvendo as rígidas

fronteiras existentes entre as disciplinas, pesquisando o que elas têm em comum que as transcende.

Hernandez e Ventura (1998) colocam que a escola pode organizar seu currículo a partir de *Projetos de trabalho*¹⁸, em que a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, busca-se a construção coletiva do conhecimento. Após a verificação do que os alunos sabem a cerca de um tema, outras etapas vêm a seguir: a formulação de perguntas; o levantamento de diferentes hipóteses feitas por cada um; a criação e a comunicação de idéias; a troca de informações entre eles; o vínculo positivo com a aprendizagem; a aprendizagem significativa - que se dá quando o conhecimento responde a pergunta latente que se instala por detrás do interesse manifesto; a busca de autonomia para a construção do conhecimento e a construção de uma identidade grupal, que se constitui a partir de um projeto de pesquisa comum ao grupo.

Dessa forma, construir essa narrativa pessoal ou grupal significa olhar o grupo enquanto sujeito, podendo relatar e refletir sobre algo vivido, experimentado, “experienciado”.

Bondía (2001) coloca que o saber da *experiência* é o que se adquire a partir da forma com que cada um responde ao que lhe acontece ao longo da vida e na forma com que damos sentido ao acontecer do que nos acontece. O autor define *experiência* como:

¹⁸ Projetos de Trabalho – proposta de organização curricular que se opõem às tradicionais disciplinas. Baseada no pensamento de J. Dewey, na qual professor é o aluno são concebidos como pesquisadores e como sujeitos do processo de aprendizagem, Fernando Hernandez propõe um currículo em que os conteúdos previstos pela escola são trabalhados de forma integrada, propiciando uma maior aproximação com o mundo real, não sendo ministradas separadamente por disciplinas. Com metas e objetivos definidos pelo educador pesquisador, esta perspectiva de trabalho prevê uma atuação conjunta de alunos e professores. A partir da eleição de um tema a ser estudado coletivamente – tema este que desperte a curiosidade e a busca por novos conhecimentos – o projeto avança na medida em que novas perguntas são formuladas, discutidas, registradas e refletidas no grupo. Sua finalização pode ser concretizada com algum tipo de registro, relativo a qualquer tipo de linguagem, desde que seja elaborado coletivamente pelo grupo.

[...] aquilo que nos passa, ou nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos nos forma e nos transforma [...] trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude.

Ao refletir sobre um de seus relatórios de trabalho com alunos do Pré (atual Ensino Fundamental I) na Escola da Vila, também em *A paixão de conhecer o mundo* (2007), Madalena Freire relata:

[...] comecei a embrenhar-me, junto com as crianças, num mesmo fluxo de inquietações e buscas. Comecei a viver desde aí o processo educativo como um todo, inquieto, curioso, vital e apaixonado. É que, se a *prática educativa* tem a criança como um de seus sujeitos, construindo seu processo de conhecimento, não há dicotomia entre o *cognitivo* e o *afetivo*, e sim uma relação dinâmica e prazerosa de conhecer o mundo.

Em minhas andanças pela escola e por outros ambientes educativos, noto que as relações nem sempre se tornam um foco predominante do trabalho, principalmente no que se refere ao vínculo entre os vários componentes do grupo e não especificamente entre o educador - autoridade que coordena o grupo – e o aluno.

A qualidade do vínculo construído também varia bastante: há grupos em que as relações se estabelecem de forma hierarquizada e rígida, de acordo com as relações de poder, com os papéis e com as funções de cada um dentro da instituição; por outro lado, há grupos que estabelecem relações mais *horizontais* e colaborativas, onde podem dialogar enquanto sujeitos, autores de suas experiências, o que pode resultar na criação de um trabalho coletivo – o que denomino por - *terceiro grupal* - que nasce do encontro dessas subjetividades.

Não é incomum tampouco, a escola se assemelhar a um pronto-socorro - principalmente quando o corpo diretivo que a representa (o que consequentemente

se reflete na comunidade escolar como um todo) demonstra não ter clareza de sua intencionalidade educativa, de seu papel e função, ou quando não consegue construir metas claras, nem eleger prioridades. Diante desta crise, a escola passa a ser avassaladoramente engolida por infinitas “urgências” e seus gestores (diretores, coordenadores e orientadores) deixam de ocupar um lugar de referência no que se refere à reflexão da prática educativa e as demandas administrativas se sobrepõem ao trabalho educacional.

Desta forma, sensibilizar o olhar para as relações e criar espaços de escuta - onde as angústias e queixas possam ser acolhidas e transformadas, onde as demandas e os sintomas possam ser diagnosticados e identificados, onde os conflitos possam ser trabalhados, onde escolhas, decisões e soluções possam ser pensadas coletivamente - são elementos essenciais para os educadores, para que todos os indivíduos que pertençam a tais espaços possam ser valorizados enquanto sujeito, a partir de sua história pessoal, da valorização do percurso que constroem com seus pares, com os diferentes profissionais da instituição e com o conhecimento.

Parodiando Martins (1993) e Freire (2003), enfatizaria a importância do educador criar uma *escuta sensível-reflexiva*.

Na linguagem musical, assim como na escuta e na *atenção flutuante* do psicanalista, ou no olhar clínico e na *escuta sensível-reflexiva* do educador, regras dogmáticas não cabem e a atenção aos conteúdos manifestos nas entrelinhas dos discursos e das pausas, se fazem necessárias e preciosas.

Como disse Arthur Schnabel (2007), grande pianista: “*As notas, não as toco melhor que tantos outros pianistas, mas as pausas... nelas reside a arte!*”

Mas, como propiciar a construção desse olhar e dessa escuta sensível-reflexiva quando ela não se mostra acesa no educador?

Vale ressaltar que receitas prescritivas são impensáveis dentro desta forma de olhar e de compreender o sujeito e a educação, mas podemos reunir alguns elementos que podem ajudar a refletir sobre tal questionamento.

Em *A paixão de conhecer o mundo*, Madalena Freire (2007) escreve sobre a importância de se formar educadores competentes e apaixonados. Ela coloca que para tal, é preciso haver uma disposição do educador em fazer um mergulho delicado para dentro de si, para poder resgatar sua criança adormecida, suas histórias de aluno, sua relação com a aprendizagem e com a escola, de forma a - aliado à sua experiência, a intuição, a reflexão e ao estudo teórico - poder compreender quem foram seus modelos no passado e como *sujeito*, poder apropriar-se de sua autoria, de seus sonhos e desejos.

Será que os educadores vivenciaram este tipo de experiência enquanto alunos?

Na escola, provavelmente poucos, pois as concepções de educação - resultantes históricas que refletem a concepção de sujeito e do ensino de cada época - até algumas décadas atrás, pouco refletiam esse olhar e a educação tradicional imperava em nosso país.

Atualmente, a grande maioria das escolas se diz *construtivista*¹⁹, mas vemos que, muitas vezes, o discurso e os registros que documentam o projeto da escola, não condizem com a concepção de ensino que a prática revela.

Macedo (1993) supõe que, muitas escolas ainda se mantêm não construtivistas, para que se conservem os privilégios da classe dominante em relação à Educação. Concordo com a colocação de Macedo, mas suponho que

¹⁹ Construtivismo (Macedo, L. de, 1993) - metodologia de ensino associada à teoria Piagetiana, que concebe o sujeito como autor e construtor do conhecimento. Valoriza as ações, enquanto operações do sujeito que a conhece. A produção do conhecimento não se dá numa perspectiva não formal e é produto de uma ação espontânea ou desencadeada, mas nunca induzida. Na visão construtivista, o que interessa é a pergunta ou a situação-problema que o professor desencadeia no aluno e não a transmissão do conhecimento.

outros importantes elementos entrem em jogo para que a criança, o jovem e o grupo possam ser olhados como sujeitos do conhecimento, o que é bem mais árduo do que *transmitir* conhecimento.

Será que enquanto adultos, educadores têm ou tiveram a oportunidade de fazer essas viagens de volta ao passado, de resgatar marcas de sua infância, de poder olhar para seus modelos de outros tempos, e também para si? Será que têm ou tiveram a possibilidade de dialogar e refletir sobre tais experiências, mediados pela escuta atenta e sensível de outrem, para poder melhor compreender seus modos de agir, sentir, pensar, reagir, refletir e de educar?

Não poderia ser esta uma das grandes contribuições da psicanálise para o social?

Passemos então a nos defrontar com alguns pensamentos, elementos e conceitos de autores da psicanálise que se dedicam ou se dedicaram ao estudo e ao trabalho com o sujeito, com as relações interpessoais e com o campo grupal.

II. 2. Sigmund Freud, Donald W. Winnicott e René Kaës

Com o intuito de aproximar os educadores da teoria psicanalítica e de propiciar o contato com as origens do que se apresenta atualmente na psicanálise contemporânea, elaboro um breve resumo sobre os primórdios desta teoria. Procurei realizar uma escrita simples, com linguagem familiar, a fim de apresentar importantes conceitos que poderão nos ser úteis para compreender as análises tecidas nesta dissertação.

Começemos pelo início. Sigmund Freud (1922), “pai da psicanálise”, a definiu como sendo:

[]1.um procedimento para a investigação dos processos mentais que, de outra forma, são praticamente inacessíveis; 2.um método baseado nessa investigação para o tratamento de distúrbios neuróticos; 3. uma série de concepções psicológicas adquiridas por esse meio e que somam umas às outras para formarem progressivamente uma nova disciplina científica.²⁰

O autor coloca que ao construir sua teoria ele não pretendia suscitar convicções, mas estimular o pensamento e derrubar preconceitos.

A teoria psicanalítica centra-se sobre três pilares básicos: a existência do *inconsciente*²¹; a importância central da *sexualidade* na constituição do sujeito; e na

²⁰ FREUD, S (1922). *Psicanálise e teoria da libido. Dois artigos de Enciclopédia*. In: LAPLANCHE, J. Vocabulário da Psicanálise. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p.384-386.

²¹ Inconsciente (id., 1915; LAPLANCHE, 1991, p. 235) - termo utilizado como adjetivo ou em seu sentido tópico. Enquanto adjetivo, num sentido descritivo (2ª tópica do aparelho psíquico), refere-se ao conjunto de conteúdos não presentes no campo da consciência. No sentido tópico, refere-se a um dos sistemas definidos por Freud na primeira tópica do aparelho psíquico, sendo constituído por conteúdos (representantes das pulsões - essencialmente por desejos da infância que conhecem uma fixação no inconsciente), que foram recalçados (reprimidos) devido a censura do ego e que só aparecem a partir de maneira disfarçada, por serem regidos por mecanismos de defesa relacionados ao processo primário (deslocamento e pela condensação) .

ação do *recalque*²², (protótipo de outros mecanismos de defesa utilizados pelo ego) para evitar o desprazer.

Freud parte das patologias – a partir do estudo dos processos psíquicos e dos *sintomas* nas histéricas – para chegar ao estudo da normalidade e estabelece uma analogia entre o psiquismo individual e o coletivo, refletindo também sobre a compreensão de fenômenos sociais e de processos culturais.

Numa de suas últimas obras (*Compendio del Psicoanalysis*, 1938) o autor relata que os ensinamentos da psicanálise estão embasados em inúmeras observações e experiências e somente aquele que as tenha repetido em si mesmo e em outros, tem a possibilidade de construir um juízo pessoal sobre tais experiências. O autor enfatiza a importância da auto-reflexão para que o indivíduo possa alcançar uma posição que o possibilite a refletir também sobre o outro.

Entre os anos de 1900 e 1905, Freud formula a *1ª tópica do aparelho psíquico* e apresenta importantes conceitos de sua teoria - *constituição de sujeito*; *pulsão*²³; *constituição de objeto*²⁴; *apoio*²⁵; *sexualidade infantil* - encontrados em quatro de seus textos escritos neste período²⁶ e descritos ao longo deste capítulo.

²² Recalque – processo psíquico presente na origem do inconsciente, produzido quando a satisfação de uma pulsão ameaça provocar desprazer. A partir desta operação, o indivíduo afasta, ou mantém inconsciente, imagens, pensamentos e recordações (representações) ligados a uma pulsão que possam evitar a satisfação, ou causar desprazer. O recalque é também considerado um mecanismo de defesa e se constitui para Freud numa espécie de modelo para compreender outras operações defensivas. (Id, 1926 apud LAPLANCHE, 1991. p.430).

²³ Pulsão: processo dinâmico que consiste numa pressão ou força, que faz o organismo tender a um objetivo. Tem sua fonte numa excitação corporal (estado de tensão) e sua meta é eliminar tal tensão. É a partir do objeto que a pulsão pode atingir sua meta. (FREUD, 1905 apud. LAPLANCHE, 1991, p.394)

²⁴ Objeto - A noção de objeto não deve evocar a noção de coisa e relaciona-se a três aspectos: à pulsão a partir da qual e pela qual busca atingir a satisfação (pode ser uma pessoa, objetos parciais ou totais, reais ou imaginários); enquanto correlativo ao amor e ao ódio (relação da pessoa total, ou do ego com um objeto visado para a totalidade – escolha objetual); em seu sentido tradicional como correlativo do sujeito que conhece e percebe (aquilo que se apresenta com características fixas e permanentes, reconhecido pela universalidade dos sujeitos – “objetivo”)(FREUD, 1905 apud. LAPLANCHE, 1991, p.321)

Ao estudar o desenvolvimento individual do ser humano, a partir de *A interpretação dos sonhos*²⁷, Freud elabora a *1ª tópica do aparelho psíquico* (AP), concebido naquele momento, por três sistemas: inconsciente; pré-consciente e consciente.

O estudo do aparelho psíquico em sua dimensão teórica – metapsicologia – permitiu uma compreensão do sistema, a partir de três pontos de vista: o *dinâmico* (movimento que pressupõem sempre a idéia da existência de um conflito entre as diferentes instâncias do AP), o *econômico* (que pressupõe a existência de um quantum de energia que permite que o AP esteja em movimento. quando há um acúmulo de excitação, busca-se uma descarga de energia) e o *tópico* (modelo estrutural; construção hipotética de lugares no psiquismo para a compreensão do funcionamento do AP).

Elaborou a *2ª tópica* do aparelho psíquico, por volta de 1920 e o apresentou como sendo composto por três instâncias básicas: o *id*, o *ego* e o *super-ego*.

O *id* é a mais antiga delas, reservatório inicial das energias psíquicas (pulsões), base da constituição do sujeito. Seus conteúdos são inconscientes: parte deles herdados e inatos; outra parte, recalcados e adquiridos.

Sob a influência do mundo externo, parte do *id* experimenta uma transformação, desenvolvendo uma organização especial que passa a funcionar como mediadora entre o *id* (mundo interno) e o mundo externo, a qual Freud

²⁵ Apoio (id. 1905) – termo utilizado para designar a relação primitiva das pulsões sexuais com as de autoconservação, que se apóiam nas funções vitais, para secundariamente se tornarem independentes. Utilizado também quando o sujeito se apóia nas pulsões de autoconservação ao escolher seu objeto de amor, o que foi denominado por Freud como escolha de objeto por apoio. Apud (LAPLANCHE 1991, p.30).

²⁶ id. (1900, p.343-720) *La interpretación de los Sueños* ; id. (1905, p.1169-1237), *Tres Ensayos para una Teoría Sexual*; id.(1901, p. 755-932) *Psicopatología de la vida cotidiana*; id. (1905,p.1029-1168), *El chiste y su relacion con lo inconsciente*.

²⁷ FREUD, S. (1900, p. 343-720). *La interpretación de los Sueños*.

denomina de: *ego*. Ao *ego* consiste a tarefa da autoconservação, em busca da satisfação do prazer e do evitar o desprazer. Frente a um sinal de angústia que possa causar desprazer, o *ego* coloca em cena mecanismos de defesa que visam descargas das tensões.

Resultante do longo período infantil durante o qual o ser humano em formação vive em dependência de seus pais, forma-se no *ego* uma instância especial que perpetua a influência dos pais, a qual Freud nomeou: *super-ego*. O *super-ego* apresenta um papel similar ao de um juiz que censura o *ego*, tendo como função principal a restrição à satisfação. Constitui-se pela interiorização das exigências e proibições dos pais. Para Freud cabe ao *super-ego*: a consciência moral, a auto-observação e a formação de ideais.

Ao longo da vida individual de cada sujeito o *super-ego* também incorpora outros modelos de autoridade, além dos pais: educadores, pessoas reconhecidas ou ídolos venerados pela sociedade²⁸.

Elabora a teoria da *libido*²⁹, denominando-as como as forças existentes por detrás das tensões causadas pelas necessidades do *id*. A *pulsão* se constitui a partir da história de vida do sujeito e tal constituição não pode ser pensada sem a existência de um *outro*. A *pulsão* é compreendida como força impulsionante, que comporta um *objeto* e que visa atingir um objetivo (alvo): a satisfação, a descarga de energia.

²⁸ FREUD, S (1938, p. 3379-3418). *Compendio del psicoanalysis*; LAPLANCHE, J. (1991,p.219; 124; 497) Vocabulário da Psicanálise.

²⁹ Libido – em latim significa desejo. Não há uma definição satisfatória para libido, mas ela se refere essencialmente, a energia das pulsões relativas a tudo o que se pode incluir sob o nome de amor. (id.1905, apud LAPLANCHE, 1991, p. 267).

O *objeto* é o que propicia a satisfação e é a partir dele que a pulsão atinge seu objetivo de satisfação. Tal *objeto de satisfação* é variável, pois se constitui a partir da história de cada sujeito.

Ao estudar as perversões observa que é a partir da relação da criança com suas figuras parentais ou com seus substitutos, que se dá a ligação, entre as *pulsões* e o *objeto*. A condição de desamparo da criança, aliada à necessidade da mãe em atendê-la (função materna), traz o dualismo que constitui nossa essência: de um lado, o *desejo* (*pulsões sexuais* nunca satisfeitas); de outro, à *necessidade* (*pulsões do ego, ou de autoconservação*, que se satisfaz). Esse *desejo*, que constitui o *sujeito*, nasce das primeiras marcas de satisfação com o objeto.

Ao alimentar o bebê, há um grande *investimento afetivo*, que vai muito além do nutrir e desde muito cedo a criança faz um tipo de *escolha objetal*, a qual Freud denominou: *apoio*. Tal termo designa a relação primitiva entre as *pulsões sexuais* - que inicialmente se apóiam nas funções vitais (comer) e as *pulsões de autoconservação*, para escolha de um objeto de amor. A idéia de *apoio* constitui-se numa das três características essenciais da sexualidade infantil.

Na experiência e na teoria psicanalítica a sexualidade não se refere apenas ao prazer e às atividades que dependam do aparelho genital, mas:

[] toda uma série de excitações e de atividades presentes desde a infância que proporcionam um prazer irredutível à satisfação de uma necessidade fisiológica fundamental (respiração, fome, função de excreção, etc.) e que se encontram a título de componentes na chamada forma normal do amor sexual.”³⁰

Freud coloca que os fenômenos que surgem na primeira infância são partes de um processo evolutivo regrado e que após um progressivo avanço alcançam seu

³⁰ LAPLANCHE, J. (1991, p.476). *Vocabulario da Psicanálise*.

máximo até o final dos cinco anos de idade, para logo cair num repouso, denominado por Freud de *período de latência*. Durante este período, a atividade sexual sofre involuções e finalizada essa fase de “adormecimento”, a vida sexual continua na adolescência, quando volta a florescer.

Há uma espécie de *amnésia infantil* em relação à primeira fase da sexualidade na criança. Freud escreve que as crianças são *perversas polimorfas*, pois obtêm satisfação por múltiplos meios.

Ele descreve os níveis de organização da sexualidade infantil, fases essas que co-existem, se agregam uma a outra e se sobrepõem, não apresentado apenas uma sucessão progressiva linear:

a) *Fase oral*³¹ - marca o início da constituição do psíquico. O contato da criança com o mundo se dá pela boca (o corpo é a fonte de satisfação - zona erógena), meio pelo qual ela tanto obtém satisfação, como se liga ao mundo. A criança demanda um amor ilimitado e não discrimina ainda o *eu* do *outro*;

b) *Fase anal* – a busca da satisfação se dá a partir das funções excretoras e das tendências *libidinais*³² agressivas. Relação de posse e de controle do sujeito em relação ao *objeto* (*apoio*). A criança demanda um amor em que o limite é proposto. A relação dual mãe-bebê ainda predomina;

c) *Fase fálica* – nesta fase a sexualidade infantil chega a seu máximo, quando também se aproxima seu período de declive. Marca o início da relação triangular, com a entrada da função paterna. É quando se dá a vivência do *Complexo de Édipo* (para os meninos) ou do *Complexo de Castração* (para as meninas). O falo

³¹ FREUD, S. (1916, 2123). *Lecciones Introductorias al psicoanalysis*.

³² Libido – em latim significa desejo. Não há uma definição satisfatória para libido, mas ela se refere essencialmente, a energia das pulsões relativas a tudo o que se pode incluir sob o nome de amor. (id.1905, apud LAPLANCHE, 1991, p. 267).

representa o poder e nesse período há uma renúncia no elo de ligação entre a criança e a mãe, quando acontece o primeiro momento da *escolha do objeto*.

Em busca do objeto perdido, a criança procura repetir os modos de satisfação que foram registrados no psiquismo, procurando-os no próprio corpo (atividade auto-erótica), pois o *AP* não renuncia a busca de satisfação.

d) *Fase Genital* - alcançada na puberdade, quando se dá a organização completa, momento em que muitas das *catexias*³³ *libidinais* (pulsões/energias sexuais) anteriores se conservam, outras se incorporam e outras são reprimidas, seja afastando-as totalmente, empregando-as no *ego* de uma maneira distinta, formando traços de caráter ou, experimentando *sublimações*³⁴ com deslocamentos de seus fins.

Assim que se tenha alcançado a organização genital, esta se encontrará debilitada pela porção de libido que não tenha seguido seu desenvolvimento e que tenha se *fixado* a objetos e a fins pré-genitais. Por não ter obtido a satisfação genital, ou por ter encontrado dificuldades no mundo real, esta porção debilitada da libido tenderá a retornar às suas *catexias* pré-genitais anteriores (*regressão*).

Entre 1900 e 1923 Freud elabora o conceito de *narcisismo*³⁵ e de *identificação*³⁶.

³³ Catexia = investimento – ligação de uma determinada energia psíquica a um objeto, a uma parte do corpo, a uma representação ou a um grupo de representações (LAPLANCHE, p. 254)

³⁴ Sublimação – quando a pulsão sexual é derivada para um fim não sexual como, por exemplo, a criação artística ou a investigação intelectual. O indivíduo desloca o elemento propulsor da força da tensão sexual para outras atividades, que são também alimentadas por um desejo, que não visa um objetivo sexual. (LAPLANCHE, p. 494)

³⁵ Narcisismo - com referência ao mito de narciso, refere-se ao amor pela imagem de si mesmo. O ego em sua totalidade é tomado como objeto de amor. Conceito relativo aos investimentos libidinais do ego, ou seja, do sujeito em si próprio (mundo interno), o que implica numa falta de investimento de objeto, ou seja, no outro (mundo externo). Freud dá o nome de narcisismo primário, ao estado primitivo caracterizado pela total ausência de relações com o meio, por uma não diferenciação entre o ego e o id, tendo seu protótipo na vida uterina, da qual o sono representa uma produção quase perfeita. O narcisismo secundário, por sua vez, considera a idéia de um narcisismo resultante da formação do ego por identificação com um outro; um retorno ao ego da libido retirada de seus investimentos objetivos. (id.1914, p.2017-2033; LAPLANCHE, 1991p.287-289) .

Além de descrever as estruturas e as energias (forças) que constituem o fundamento das funções da vida mental dos indivíduos, ou da *realidade psíquica*, Freud apresenta também as *qualidades do psíquico*. Os processos que nele atuam podem ser: *consciente, pré-conscientes, ou inconscientes*.

Os processos do *id* obedecem a leis distintas das que regem os processos do *ego*. A esse conjunto de leis, Freud nomeou: *processo primário (referente às leis do inconsciente)* e *processo secundário (referente às leis do pré-consciente e o do consciente)*. O *processo primário* é regido pelo *princípio do prazer* (identidade da percepção; atuação impulsiva) e o secundário pelo *princípio da realidade* (identidade do pensamento, o que pressupõe elaboração).

Ao crescermos, nossos objetos de amor se ampliam, assim como também os limites impostos pelo outro, pelo social, pelo mundo. Nesse sentido, nosso maior desafio caracteriza-se em conciliar o *desejo*, com as *proibições* e as *exigências sociais*.

Frente a esse limite nosso desejo é recalcado (reprimido), mas não deixa de tentar se inscrever. Ao longo dos anos vai se modificando, tornando-se mais complexo: o desejo não satisfeito antes manifestado pelo choro, pode emergir na criança pequena, por exemplo, em forma de uma mordida; numa criança um pouco maior, por exemplo, como uma dificuldade de aprendizagem ou de se socializar; num adulto, por exemplo, como uma tristeza profunda, ou depressão.

O *sintoma*, assim como o *sonho*, o *ato falho*, ou o *chiste*, são formas disfarçadas que certos conteúdos reprimidos assumem, para que possam chegar à consciência. Essas representações são deformadas a tal ponto, que se tornam

³⁶ Identificação (FREUD, 1920; LAPLANCHE, 1991) – vide nota de rodapé ¹³ na p.40 desta dissertação.

irreconhecíveis e desta forma, estabelecem uma espécie de compromisso entre o desejo inconsciente e as exigências (de defesa) do ego, satisfazendo numa mesma formação, ambas as forças.

Freud percebe que é somente a partir do *conflito psíquico*³⁷ que a investigação da dinâmica psíquica dos estados normais e estáveis poderia ser feita, uma vez que nessa condição os conteúdos inconscientes podem vir à consciência. É quando também o ego, por sua vez, volta a se defender contra esta irrupção. De outra forma, protegido pelas *resistências*, o ego se limita ao *id* e seus conteúdos se mantêm inacessíveis.

Em seus estudos sobre os sonhos³⁸ o autor nota que semelhante estado pode ser encontrado também durante o dormir e reconhece na atividade psíquica do sono, ou seja, no *sonho*, um precioso objeto de estudo. Sendo o sonho um fenômeno habitual na vida de todo ser, tal pesquisa permitiu a investigação do indivíduo normal, deixando esta de estar apoiada apenas nas descobertas relativas aos estados patológicos.

Faz-se importante ressaltar que a *interpretação* do sonho, ou seja, a busca de sua compreensão, só pode ser realizada a partir do material que o sonhador recorda após ter despertado – sendo esta lembrança apenas uma fachada atrás da qual se oculta o sonho sonhado. O estudo da elaboração onírica – esse material que chega ao consciente - funciona como um excelente exemplo de como o material inconsciente do *id* (tanto o originalmente inconsciente, como o reprimido) se impõe

³⁷ Conflito Psíquico – para a psicanálise é constitutivo do ser humano, tanto no que se refere ao conflito entre um desejo e uma defesa do ego; entre as diferentes instâncias; entre as pulsões; ou até no conflito edípico, em que se confrontam desejos ambivalentes, mesmo com o enfrentamento da interdição. Quando se opõem no sujeito forças contrárias, ou antecatelaxias. Pode ser manifesto entre um desejo (*id*) e uma exigência moral (*super-ego*), ou latente, podendo se manifestar de maneira deformada, resultando em formações de sintomas, deformações de caráter ou de comportamento. (FREUD, apud LAPLANCHE, 1991, p.89)

³⁸ FREUD, S. (1900, p. 343-720). *La interpretación de los Sueños*.

ao *ego*, como se torna pré-consciente e como sob imposição do *ego*, sofre as transformações denominadas como *deformações oníricas*.

Freud (1939, p. 3384) afirma também que:

[] Puede afirmarse justificadamente que con el nacimiento queda establecida una tendencia a retornar a la vida intrauterina que se há abandonado; [] el dormir representa ese regreso al vientre materno.³⁹

O autor mostra como a participação dos processos inconscientes na formação onírica é numerosa e convincente, e que a principal função da elaboração onírica é poder substituir uma exigência, por uma realização de um desejo. Esse trabalho de elaboração revela, também, um compromisso entre duas partes.

Somente com a ajuda das associações que o próprio “sonhante” faz acerca do conteúdo manifesto do sonho, é que os significados latentes de seus conteúdos podem se revelar.

No trabalho de análise algo parecido também ocorre: a partir da relação construída entre analista e analisando e do discurso manifesto nesse contexto, o analista propõe a seu paciente um exercício de auto-reflexão sobre sua história, mediado por esse outro do analista. Desta forma, o analisando significa, ressignifica e elabora vivências de sua história, sejam elas relacionadas ao mundo externo, ou à sua realidade psíquica (interna).

Esse movimento de aproximação e de distanciamento de dentro para fora e de fora para dentro, se dá a partir da *transferência*⁴⁰ que resulta da relação

³⁹ FREUD, S. (1938, p. 3392). *Compendio del Psicoanalisis*.

⁴⁰ Transferência (id.1938, p.3397-3399; LAPLANCHE,1991,p.514)– o analisando, inconscientemente, vê no analista uma espécie de cópia de alguma pessoa importante de sua infância, de seu passado e assim transfere à ele sentimentos e relações que correspondem a esse modelo do passado, resultando numa repetição de modelos infantis, mas que são vividos com um sentimento de atualidade , de forma acentuada; ou seja, a partir desse processo, os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos presentes no tipo de relação estabelecida entre eles na cena

construída entre analista e analisando e do trabalho de *interpretação* realizado a partir da análise do discurso do paciente, das associações livres que ele estabelece ao contar fatos de sua vida, seus sonhos, ao abordar os sintomas e outros tipos de formações de compromisso que resultam na aparição disfarçada de conteúdos latentes e inconscientes.

La relacion de transferència entrána además otras dos ventajas. El paciente colocando al analista en lugar de su padre (o de su madre), también le confiere el poderío que su *super-yo* ejerce sobre el *yo*, pues estos padres fueron, como sabemos, el origen del *super-yo*. El novo *super-yo* tiene ahora lá ocasión de llevar a cabo una especie de reeducación del neurótico y puede corregir los errores cometidos por los padres en su educación. [...] Por más que al analista le tiene convertirse en maestro, modelo e ideal de otros [...] no és esta su misión en el vínculo analítico [...] el paciente nos representa en ella [la transferencia] con plástica nitidez, un trozo importante de su vida que de otro modo quizá sólo hubiese descrito insuficientemente. En cierto modo *actúa* ante nosotros, en lugar de contarlo⁴¹.

A reflexão mediada pelo outro propicia, portanto, uma ampliação em relação ao conhecimento que o indivíduo constrói acerca de si, de seu jeito de funcionar, de seus modos de se relacionar com o outro, de sentir e de atuar frente a diferentes situações.

Na escola e em outros ambientes educativos e de socialização, entramos em contato com sintomas individuais e grupais, resultantes dos vínculos estabelecidos nos diferentes grupos a que pertencemos. O sintoma mostra-se intrinsecamente relacionado ao lugar que a criança, o jovem e o adulto ocupam nesses grupos e “fala”, portanto, do sujeito e de seus grupos.

psicanalítica. A transferência é ambivalente, podendo conter atitudes positivas (afetuosas) ou negativas (hostis).

⁴¹ FREUD, S. (1938, p. 3398). *Compendio del Psicoanalysis*.

Uma vez que a escola constitui-se num espaço de primazia coletiva, faz-se essencial olhar o grupo como foco de intervenção do educador, no que se refere ao espaço de trabalho educativo, ou seja: *o sujeito no grupo e o grupo enquanto sujeito*.

Ler e trabalhar os sintomas que emergem nos grupos (por exemplo, o ciúme, a inveja, a rivalidade, a segregação), possibilita o planeamento de intervenções que contribuam para o amadurecimento das relações e para que o convívio com a diferença possa agregar e impulsionar o novo, ao invés de provocar ações cristalizadas, hostis, ou até mesmo agressivas.

Esses sintomas grupais podem ser compreendidos como movimentos repetitivos de certas condutas, que se cristalizam e enrijecem. Cabe a nós educadores, possibilitar novos movimentos que ajudem os sujeitos do grupo, ou o sujeito grupal, a se arriscar e a assumir novas posturas, na medida em que passam a se conhecer na relação com o outro.

Em toda a sua teoria Freud estabelece uma estreita relação da psicanálise com o social, mas há alguns textos centrais em que tais preocupações ganham maior ênfase, como em *El Malestar en la Cultura*(1930)⁴² e *Psicología de las masas y analisis del yo* (1920)⁴³. Freud coloca que a psicologia individual investiga os caminhos pelos quais, o indivíduo procura alcançar a satisfação de seus impulsos e que este, poucas vezes, prescinde das relações do indivíduo com os seus semelhantes.

O autor mostra como há uma incompatibilidade para o sujeito que vive em sociedade, pois se de um lado, há as pulsões e os desejos que são individuais, de outro, há a vida social com suas renúncias. Um impasse então se cria, pois se

⁴² id. (1930, p.1745). *El Malestar en la Cultura*.

⁴³ FREUD, S. (1920, pp. 2563-2610). *Psicología de las masas y analisis del yo. Obras Completas. TOMO III. Tercera Edición*. Traducción directa del alemán por LOPES-BALLESTEROS, L. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1973.

atuamos agressivamente, caminhamos em desacordo com a civilização; por outro lado, evitar tal agressividade desejada, gera culpa e resulta num obstáculo a felicidade individual. O sacrifício do desejo individual pelo coletivo é necessário no grupo e nesta junção de desejos e sacrifícios, o grupo pode ser capaz de grandes realizações, bem como de enormes destruições.

A agressividade é elemento necessário para a criação e para o nascimento do novo e sem ela não há movimento. A questão está em como fazer uso dela sem agredir ao outro. Para suportar o mal-estar da civilização saímos em busca de ilusões e frente à impossibilidade de termos nossos desejos realizados, buscamos substituições para tais satisfações.

O grupo se constitui pelo laço, construído a partir de identificações com o outro, que apesar de diferente, elege para si os mesmos objetos de desejo. Este objeto é colocado no lugar do *ideal de ego*. É comum o grupo apresentar um estado regredido, infantil e talvez seja esse um dos elementos que possam contribuir para uma criação nascer do encontro, uma vez que a espontaneidade se faz mais presente.

As idéias de René Kaës psicanalista institucional francês da atualidade, investiga as relações nos grupos a partir da idéia da existência de um *aparelho psíquico grupal*⁴⁴ e da importância do *intermediário* e da *negatividade*, que está na base da construção do vínculo, uma vez que a construção do laço social se dá a partir da renúncia, pelo o que está recalcado em cada um e no grupo.

O APG, aparelho psíquico grupal, caracteriza-se por uma construção psíquica comum dos membros do grupo, necessária para 'estar em grupo' e essencial para

⁴⁴ APG – Aparelho Psíquico Grupal é a construção psíquica comum dos membros de um grupo para constituir um grupo, sendo sua principal característica, assegurar a mediação e a troca de diferenças entre a realidade psíquica dos seus componentes intrapsíquicos, intersubjetivos e grupais, e a realidade grupal em seus aspectos societários e culturais. (Kaës, 1997, p.169). *O Grupo e o sujeito do grupo*.

poder se pensar sobre os efeitos do grupo sobre cada sujeito singular. É construído em contexto, sendo particular a cada grupo. Serve de sustentáculo para seus membros, uma vez que fornece o sentido dos vínculos estabelecidos.

Kaës propõe uma metapsicologia intersubjetiva, ou seja, centrada na relação estabelecida entre os sujeitos em seus grupos, na qual a *intersubjetividade* do psíquico é condição do sujeito do inconsciente.

A partir deste olhar, pensa sobre a articulação das relações que constituem esse psíquico do *sujeito do grupo*: o *intrapsíquico* que define as relações inconscientes do sujeito singular (mundo interno); o *interpsíquico* ou *intragrupal*, definido pelas relações entre os membros do grupo; e a *transubjetiva*, dimensão histórica que remete o sujeito às cadeias de gerações e à transmissão psíquica que se dá entre elas (sociedade e cultura).

A conjunção dessas subjetividades determina como se estabelecem as ligações (os laços, o vínculo) entre os sujeitos e o espaço psíquico do conjunto (grupo). Kaës (1991) coloca que a dinâmica dos grupos pressupõe forças contrárias: algumas destinadas à *unificação* - devido ao desenvolvimento da função do ideal, das representações integradoras e das sinergias de investimento libidinal; outras destinadas à indiferenciação e à integração dos elementos distintos, que compõem este único havendo, portanto, uma economia cruzada dos investimentos psíquicos que ligam, no agrupamento, o interesse das partes e o do conjunto.

Partindo-se dessa compreensão de grupo, como lugar que apresenta uma realidade psíquica própria, temos de um lado, o desejo inconsciente dos membros do grupo de conservarem sua estrutura; e de outro, como tal realidade se manifesta em cada um dos sujeitos do grupo. Os investimentos e as representações de cada

membro se ligam e se metabolizam em processos psíquicos, que não se resumem à somatória da realidade psíquica de cada sujeito do grupo.

A partir dessa concepção a realidade psíquica passa a designar o que se apresenta no espaço de representação grupal. Trata-se de lidar com o *aparelho psíquico grupal*, onde a ligação e os processos psíquicos entre os sujeitos operam para que os elos entre eles possam ser mantidos ou transformados. Desta forma, o que ocorre é que certas funções psíquicas são inibidas e outras são mobilizadas, manifestas, transformadas e tal aparelhagem passa a funcionar de acordo com as modalidades que prevalecem em cada sujeito e no conjunto.

Kaës (1991) coloca que o estudo dos processos e das estruturas psíquicas das instituições, na maioria das vezes, só é acessível a partir do sofrimento que nela se experimenta. Este sofrimento está ligado às dificuldades, sobretudo narcísicas, para se pensar seu objeto e nas formações psíquicas engajadas no vínculo institucional.

A *identificação*, formação intermediária que mantém juntos os membros da instituição e a própria instituição resulta da relação entre o espaço psíquico do sujeito singular e do espaço psíquico constituído pelo seu agrupamento na instituição.

Ao pensar sobre o conceito de realidade psíquica, peça central no debate sobre grupos e coletividade, abre-se uma reflexão sobre a possibilidade de criação, de brechas e rupturas, que permitam a transformação. Em psicanálise, a reflexão sobre o *negativo* aproxima-se da arte, no sentido de que o campo do desconhecido deve ser decifrado e de que se busca o sentido avesso de uma verdade, concebida enquanto falta.

Trata-se da busca da palavra, do significado imprevisto, da idéia de que a transmissão psíquica se dá pela e na sincronia dos sujeitos que formam os diferentes grupos - casais, famílias, instituições e organizações de naturezas diversas – na escala de muitas gerações.

Kaës (1997) sugere haver modalidades antagônicas para o funcionamento do APG: de um lado um *pólo isomórfico* e de outro, um *pólo homomórfico*. Quando o grupo funciona de acordo com a modalidade *isomórfica*, há pouca tolerância à diferença e cada sujeito ocupa um lugar que é assinalado por um membro do grupo ou pelo líder, apresentando uma maior fixidez. Por outro lado, o *pólo homomórfico* representa o acesso à simbolização e os processos de subjetivação de cada indivíduo em relação com o outro, o que possibilita o surgimento do sujeito e da palavra individual e do grupo, enquanto sujeito da criação. Dentro dessa modalidade, o grupo consegue conviver com a diversidade e lidar com os conflitos emergentes. Há maior mobilidade nos papéis e lugares de cada sujeito no grupo, possibilitando inclusive, a rotatividade do líder (coordenador).

Os grupos oscilam em seu funcionamento entre esses dois pólos, que:

[...] funcionam como ‘motor dialético’ para as transformações grupais, entre avançar e evitar as desorganizações ou manter-se em níveis primitivos de funcionamento grupal.⁴⁵

Segundo Kaës (1997), nessas transformações, movimentos de *continuidade* e *ruptura* se apresentam entre o grupo e seus membros. Para pensar sobre tais transformações o autor se utiliza do conceito de *intermediário*: mecanismos que funcionam como elementos de ligação, de passagem, de mediação, que são produzidos no grupo em momentos de crise, descontinuidade e rupturas, a partir da

⁴⁵ VALADARES, J.M. e VILLANI, A. *Continuidade e ruptura no trabalho coletivo de professores*. Pós-Graduação em Ensino de Ciências. USP. São Paulo. Instituto de Física. USP. São Paulo, sem data.

articulação que pode ser construída entre o indivíduo, o grupo e o contexto, relacionada à possibilidade do sujeito simbolizar, estabelecer novas ligações, por oferecer uma nova abertura no espaço do *entre*, tendo importante papel no manejo da *regressão*, o que pode possibilitar a *simbolização* e a resolução de situações conflitantes.

Kaës (1991) lida também com a hipótese de que certos recalques resultam de pactos ou *alianças inconscientes*, que reúnem *acordos* estabelecidos entre os vários sujeitos do grupo. Tais pactos podem ser manifestados de distintas formas.

As *alianças inconscientes* são formações psíquicas construídas pelos sujeitos para reforçar em cada um determinadas funções, processos e estruturas, das quais tiram certo benefício. Dessa forma, as alianças inconscientes cumprem uma função de intermediação. A partir da categoria do *intermediário*, Kaës parte dessa dupla metapsicologia: a do sujeito singular e a da *intersubjetividade*.

Um outro autor que dedica grande parte de sua obra a importância dos vínculos na constituição do sujeito é D. W; Winnicott médico inglês que iniciou sua carreira como pediatra e depois se tornou psicanalista de crianças e que muito estudou sobre a *relação mãe-bebê*, sobre o *entrelaçamento entre o indivíduo e o meio*, sobre o *espontâneo* e o *criativo*.

Ao longo de sua obra dedica grande importância ao papel da família – um tipo de grupo – na formação do indivíduo, da sociedade e da cultura. Desenvolve o conceito de *holding*, cuidado materno e de *preocupação primária materna*, a partir do qual evidencia a importância da mãe para o bebê, que de forma devotada perante as necessidades da criança, estabelece as bases de um ambiente externo suficientemente acolhedor para que ele possa se desenvolver.

Winnicott (1971) propõe que a condição para a criatividade e para o desejo de conhecer se origina nos primeiros meses de vida, a partir de um *campo de ilusão*, que se estabelece na relação da mãe com o bebê. Durante este período, vive uma dependência absoluta em relação à mãe. Aos poucos, vai se desiludindo e passa a viver uma dependência que é relativa. É nessa primeira relação com a mãe que encontramos nossa primeira relação de amor.

O autor compreende a criatividade sob o prisma da *experiência* e a relaciona ao potencial criador de cada indivíduo. Pauta a criatividade na natureza dessas primeiras experiências da relação mãe-bebê, como uma capacidade que aparece na primeira infância e que pode se perpetuar, na medida em que o indivíduo tem a possibilidade de se criar e recriar, em poder ser o que se é.

Dentro desta concepção, a imaginação e a capacidade de simbolizar e *sublimar* ocupam lugar fundamental nesta experiência, afinal, o que está em jogo é a criação ou a recriação de algo que já existe.

A tarefa final da mãe consiste em desiludir gradativamente o bebê, mas sem a esperança de sucesso, a menos que, a princípio, tenha podido propiciar oportunidades suficientes para a ilusão.⁴⁶

Segundo Silva (2005) “quando se encontra desde pequeno alguém próximo, de confiança, que pode responder verdadeiramente às questões de cada um, é possível manter vivo dentro de si a esperança e o desejo de sempre poder vir a conhecer.”⁴⁷

Winnicott (1951) escreve sobre a importância do *objeto transicional*, objeto *intermediário* entre o subjetivo e o real, que ajuda o bebê a lidar com a separação e

⁴⁶ WINNICOTT, D.W.(1951, p.402). *Da pediatria a Psicanálise*.

⁴⁷ SILVA, M.C. P. (2005, p.1). *A função do professor no despertar da curiosidade epistemofílica*.

com a ausência da mãe e a sobreviver dessa desilusão, a partir da ilusão de presença criada pelo objeto.

Esse campo de ilusão é fundamental para o desenvolvimento da curiosidade e da criatividade, bem como o é também, a sofrida desilusão que a falta da mãe provoca, que resulta em desenvolvimento afetivo.

Para aprender a se separar da mãe, é necessária a criação da ilusão de novos reencontros gratificantes, mas é a partir da capacidade da criança de tolerar frustrações que ela cria condições para desenvolver o pensamento, a predisposição para a aprendizagem e para a simbolização.

Infelizmente temos a tendência de procurar afastar o que nos angustia e o que provoca frustrações, mas como diz Bion (1965), para ser capaz de aprender é preciso ser capaz de manter o problema na mente.

Para tal, o autor dá ênfase à necessidade de termos tempo para pensar, da importância de poder se atingir um *estado de repouso* para que o alcance criativo possa acontecer, para que possamos desenvolver o pensamento e o desejo de conhecer.

Na medida em que se desenvolvem os interesses culturais, o objeto transicional passa a se tornar, gradativamente, descatexizado. Portanto, é a partir das novas relações e interesses que a criança estabelece com o mundo no decorrer da vida, que é conservada essa área de experimentação intensa que se refere às artes, ao viver imaginativo e ao trabalho científico criativo.

Winnicott tece uma comparação entre o brincar, o ser criativo e a análise, colocando-os como sinônimos na medida em que a *interpretação* é uma criação resultante da dupla analista-analisando e que o analista brinca, no melhor sentido do

termo, com a subjetividade manifesta no encontro de sua própria subjetividade com a do analisando.

Silva (2005)⁴⁸ chama a atenção da importância da sexualidade no despertar da curiosidade da criança e coloca que devido a certos tabus, ou preconceitos, nem sempre educadores e pais têm podido lidar com as questões sexuais inerentes ao desenvolvimento infantil e da adolescência. A autora coloca que é por meio da curiosidade sexual, que compreendemos de onde e como viemos ao mundo, o que nos impulsiona a desejar compreender como funcionam outros elementos do mundo, o que mobiliza a curiosidade e o interesse por diferentes temas e assuntos. É dessa forma que começamos a pensar, a conhecer, a estabelecer relações com os outros e com a aprendizagem, que os vínculos com o saber se constituem.

Como diz Winnicott (1971)⁴⁹; *“É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança e o adulto fruem de sua liberdade de criação”* e que somente sendo criativo, é que o indivíduo descobre o seu eu (self).

O adulto deveria se caracterizar por uma capacidade de autonomia e de atividade reflexiva, conquistada a partir da integração de suas vivências infantis, não configuradas pela repressão, nem pela satisfação direta dos desejos, mas como resultado de uma transformação, portanto, uma criação.

Como se constitui esse adulto *brincante*, educador disponível, capaz de lidar com as frustrações e conflitos do grupo, com seus sonhos infantis, que consegue se manter vivo, criativo, sensível e pensante?

Será que as idéias desses autores podem nos auxiliar a elucidar possíveis contribuições da psicanálise para a Educação e para a construção de um olhar clínico para o grupo enquanto sujeito da criação?

⁴⁸ SILVA, M.C. P. (2005, p.5-6). *A função do professor no despertar da curiosidade epistemofílica*.

⁴⁹ WINNICOTT (1971, p. 79). *O Brincar & a Realidade*.

II. 3. Metodologia

Para investigar elementos que podem contribuir para a construção de um *olhar clínico* do educador sobre o coletivo enquanto *sujeito grupal* e elucidar possíveis contribuições da psicanálise para a educação, escolhi refletir sobre duas experiências bem sucedidas vivenciadas por mim em diferentes escolas, onde assumi diferentes funções, enquanto coordenadora e observadora⁵⁰ desses grupos.

Minha reflexão foi construída a partir da análise retrospectiva de fenômenos observados nas relações grupais e nos movimentos transferenciais e contratransferenciais presentes no funcionamento desses pequenos grupos. A escolha de tais experiências como material de análise se deveu ao fato de serem diferentes entre si o que permitiu a verificação de semelhanças ou diferenças nas possibilidades de manejo grupal e na eficácia ou não, de tais ferramentas.

Embasada no método analítico, no qual movimentos de aproximação e de distanciamento do grupo são necessários para que se possa criar um espaço de análise e de reflexão dos conteúdos emergentes, é que fiz as análises retrospectivas acerca das experiências vividas.

Nesse processo assumi o papel de *pesquisadora participante*, o que possibilitou que essa experiência pessoal e coletiva pudesse ser socializada com toda a carga de minha subjetividade; por outro lado, também exigiu de mim um movimento intenso de distanciamento, para que a análise e a reflexão pudessem acontecer. Nota-se, portanto, a fundamental importância da percepção dos aspectos

⁵⁰ Utilizo os termos coordenadora e observadora para caracterizar meu lugar nos grupos. Em cada uma das experiências que descreverei a seguir, exerci um papel diferente, funcionando sempre como coordenadora e observadora: no grupo de crianças eu era a professora titular. Com os adolescentes trabalhei como co-coordenadora e observadora de um grupo de reflexão numa das escolas que participou do projeto “Abrace seu Bairro”.

contratransferenciais que emergem da relação entre os sujeitos dos grupos para a compreensão e análise do material.

Os dois grupos apresentam-se como sendo um o contra-ponto do outro, em relação:

- a) às suas estruturas organizacionais;
- b) às suas dinâmicas de funcionamento;
- c) às práticas educativas adotadas;
- d) aos diferentes sistemas de ensino a que pertencem – público e privada;
- e) às diferentes faixas etárias dos integrantes dos grupos - um composto essencialmente por crianças e outro por adolescentes;
- f) à minha função em cada um dos grupos, apesar de em ambos, eu ter intensamente envolvida.

Tal análise retrospectiva e qualitativa dos aspectos psicodinâmicos e afetivos, conscientes e inconscientes que emergiram no grupo nas relações intersubjetivas dos sujeitos do grupo - inclusive em mim, que também fiz parte deste sujeito grupal - possibilitou verificar os fatores que podem contribuir para o amadurecimento dos vínculos no coletivo e assim facilitar ou obstaculizar, o nascimento de processos criativos nessas grupalidades na escola.

CAPÍTULO III

A Imagem que se Revela no Encontro: experiências com grupos na escola

III. 1. A Cortina de Miçangas Musical: uma experiência com um grupo de crianças na sala de aula da *Escola Vera Cruz*

Esta experiência nasceu do resultado do encontro entre um grupo composto por vinte e três crianças e seus pais, suas professoras de sala, o professor de música, a orientadora pedagógica da série e vários outros profissionais da escola. As crianças, com idade entre seis e sete anos, pertenciam ao 1º ano do atual Ensino Fundamental I da *Escola Vera Cruz (antigo Pré)* - ano em que ocorre o processo de alfabetização e que os alunos vivem angústias e conquistas importantes em relação ao momento de sua aprendizagem.

Essa instituição trabalha de acordo com uma concepção *progressista* ou *sócio-construtivista* de Educação e traz em sua experiência de muitos anos, o desenvolvimento de um currículo que supõe uma forma específica de organizar o trabalho pedagógico. Na Educação Infantil os *Projetos de trabalho*⁵¹ é uma forte marca de como a aprendizagem é compreendida e construída no coletivo e para

⁵¹ Segundo (Hernandez e Ventura, 1998) o trabalho com *Projetos* traduz uma concepção de ensino-aprendizagem em que o aluno constrói conhecimento a partir da interação com o outro, com seu objeto de estudo e com o meio. Partindo-se do conhecimento prévio dos alunos, busca-se a construção coletiva de conhecimento, a partir do ato investigativo, da socialização de diferentes hipóteses e idéias, da discussão e da argumentação em grupo, possibilitando a construção de autonomia para buscarem e articularem informações de forma integrada e não segmentada pelas áreas do conhecimento.

cada sujeito que faz parte do grupo. A educação é vista como um compromisso social e político, em que a escola enquanto espaço público e coletivo tem a função de reconstruir o conhecimento e a cultura construídos pelo homem ao longo de sua história. Há um foco para as relações e um trabalho contínuo de grupo e de reflexão entre os profissionais que compõem a instituição.

Eu era a professora titular da classe e havia também uma professora auxiliar, *Luciana A. Bocaiúva Queiroz*, que esteve presente conosco em todos os momentos do dia-a-dia escolar. A orientadora da série, *Gláucia de Britto Álvares Affonso*, também participou profissional e afetivamente de todo o processo, assim como o professor de música, *Irajá Menezes*, que teve importância ímpar nesta trajetória.

Desde que comecei a atuar como professora, ao receber um novo grupo a cada início de ano, meus focos centrais sempre foram: a criação e fortalecimento dos vínculos e o trabalho grupal. Acredito que com estes elementos bem trabalhados a pesquisa e a investigação fluem, em relação às várias áreas do conhecimento e as metas de trabalho propostas para cada etapa da educação escolar.

Desde 1995, meu segundo ano como professora, a música me acompanha em projetos desenvolvidos na escola, funcionando a meu ver como objeto intermediário no trabalho com as relações e dinâmicas grupais. Por esse motivo escolhi esta experiência, que foi uma das inúmeras vividas com crianças, que ilustram esta configuração e que acredito permitir a análise proposta para esta dissertação.

A idéia de elaborar uma cortina de miçangas musical foi sendo construída no grupo a partir de minha leitura e/ou escuta dos sons e silêncios resultantes das relações grupais.

O grupo de vinte e três crianças caminhava junto há dois anos, exceto por duas crianças que entraram na escola no início daquele ano. A identidade grupal se configurava pela existência de alguns subgrupos cristalizados e uma das crianças, que apresentava comprometimentos cognitivos e emocionais resultantes de uma seqüela neurológica ocorrida em seu nascimento, mostrava-se isolada das restantes.

Ao iniciar o ano, a recepção aos novos amigos e professoras se deu de forma tranqüila. Na medida em que fui conhecendo as crianças e elas a mim, novos elementos foram sendo captados em relação ao funcionamento daquele grupo, que descreveria como: afetivo, intenso, curioso e musical!

O grupo como um todo se mostrava bastante “entusiasmado”. Precisavam, com certa constância, de uma intervenção firme do adulto para que pudessem dosar tal animação e assim conseguir brincar e produzir em grupo.

As aulas de música com o professor especialista iniciavam nessa série. Aconteciam quinzenalmente com Irajá e na semana que intercalavam suas aulas, o professor polivalente da sala era quem as ministrava, no caso eu. A sala era organizada com as cadeiras em círculo, de forma que todos pudessem se olhar e se escutar e as aulas eram marcadas especialmente, pelo som das vozes de cada um, das do grupo como um todo e por seus silêncios; pela postura ao sentar nas cadeiras, o que exigia uma contenção do corpo para que a voz pudesse aparecer com maior força - elemento colocado por Irajá como essencial para a apreciação musical e para o cantar; pelo violão dele que tocava as melodias, novas ou conhecidas, cantadas por quase todos e que se configuravam num repertório coletivo do grupo; pela curiosidade, interesse, respeito e envolvimento, com que

passavam a se relacionar com a música e com os desafios e brincadeiras propostos a partir dela.

Percebia o interesse das crianças pela música e a necessidade de ajudá-las a criar uma identidade grupal de forma que pudessem perceber a singularidade de cada um no grupo e das do grupo como um todo, assim como acontece numa orquestra, marcada pelo toque de vários instrumentos, onde cada um tem seu timbre próprio e único e que juntos, podem compor, criar e tocar obras diversas.

Junto ao maestro, os músicos da orquestra tocam e brincam com arranjos polifônicos - ora de forma mais melodiosa e harmônica, ora com ritmos um tanto peculiares - e criam um espaço sonoro coletivo, onde cada um é, com seu timbre singular, parte pertencente e essencial de tal composição grupal.

Diante deste panorama comecei a propor atividades relacionadas à música e ao trabalho grupal com o intuito de desenvolver o interesse e as necessidades do grupo. Num começo de dia, lancei a proposta de falarem o nome de um instrumento musical na hora da chamada e eles demonstraram conhecer vários deles!

Um fato interessante ocorreu naquele início de ano: havia rompido alguns ligamentos do tornozelo e estava com o pé imobilizado. Utilizei por dois meses uma bota cinza no pé esquerdo, apelidada pelas crianças de “bota de astronauta”.

Certo dia, numa roda de conversa, um dos alunos perguntou-me se eu dançaria Flamenco novamente, pois no ano anterior havia feito uma apresentação na escola. Disse que, com o meu “pé de astronauta” não seria possível, mas que eu poderia tocar saxofone, uma vez que acabara de voltar a ter aulas. Nesse momento, as crianças começaram a relatar sobre as habilidades artísticas de seus pais: alguns também tocavam instrumentos musicais - violão, flauta, gaita, trompete – outros eram fotógrafos, desenhistas, confeccionavam colares e objetos em cerâmica,

trabalhavam com o corpo, dançavam, pintavam, escreviam, além de outras coisas mais. Luciana contou que naquelas férias havia feito uma cortina de miçangas para a sua casa.

Ao ouvir aquelas falas todas, algo me mobilizou internamente e pensei: temos aqui uma rica possibilidade de criar um trabalho artístico coletivo, que resulte em novos agrupamentos e configurações grupais, em que as crianças possam trabalhar em duplas e em pequenos grupos, construindo algo coletivo para o grupo todo. Podemos inclusive, contar com a participação dos pais. Deixei a idéia amadurecer um tempo e continuei a ler e a escutar as melodias do grupo.

No dia seguinte levei o saxofone para a escola e começamos a conversar sobre música. As crianças mostraram-se muito curiosas. Queriam saber sobre o material com que o saxofone é feito, sobre os diferentes sons que produz; queriam ouvi-lo, tocá-lo. Cada vez que falávamos em música, pediam-me para eu trazê-lo novamente.

Passei então a levá-lo toda 4ª feira para a escola. Era o dia de minha aula de música e pensei que poderíamos criar algo com esse pedido das crianças. Montava o instrumento com eles, explicando-lhes as diferentes partes e o modo de tocá-lo: como posicionar a boca entre a palheta e o bocal, a postura correta ao segurá-lo, colocando cada dedo em sua devida chave. Mostraram-se fascinados com a descoberta dos diferentes sons produzidos de acordo com a intensidade do sopro!

Foi então que inventamos as 4^{as} musicais – dia em que o momento do lanche era acompanhado pelo som de melodias tocadas no sax e pelos pequenos que cantavam ao redor do instrumento. Até mesmo alunos de outras salas vinham cantar conosco e a música unia as crianças. Novas configurações e dinâmicas começaram a se estabelecer no grupo, a partir deste novo elemento de ligação!

A música parece comunicar algo que as palavras não alcançam. Desperta sentimentos e emoções não nomeáveis, não representáveis, que acessam nossas entranhas e fazem emergir vibrações silenciosas e sonoras, consonantes e dissonantes. Pergunto-me se ao transcrever estas intensas e complexas experiências, repletas de sons e silêncios, consigo transmitir ao leitor a sonoridade, o encantamento e a beleza de tais vivências. Espero que sim...

Nestas 4^{as} feiras eu levava também meu caderno com as partituras das músicas e as crianças começaram a formular perguntas a respeito das escritas musicais. Estavam no 1º ano e extremamente interessados pela leitura e escrita, e não somente das palavras! Fomos estabelecendo um paralelo entre o modo de registrar e ler os sons, os silêncios e as frases musicais na partitura, e o modo de escrever as letras, as palavras e as frases na língua portuguesa; começaram a relacionar as letras do alfabeto às figuras utilizadas para representar as notas musicais e os tempos das mesmas. Coloquei para as crianças que também estava aprendendo a ler e a escrever música e que no sax eu também estava no “1º ano”. Fomos juntos, discutindo e descobrindo este processo repleto de angústias, conquistas e desafios.

Pedi para que as crianças trouxessem instrumentos musicais de casa e eu fiz o mesmo. Realizamos uma grande listagem na lousa dos instrumentos que conheciam: eles ajudaram a escrever e a ler o nome deles, o que para eles, significava um grande desafio. Exploramos o material com que cada instrumento trazido era confeccionado; o tipo de som que produziam e a qual família musical pertenciam: cordas, sopro ou percussão. As crianças os manusearam, atentas a postura e ao cuidado ao experimentá-los e ao tocá-los. Após esta etapa de exploração, escreveram o nome de alguns instrumentos em seus cadernos de

português, assim como também o título das canções que mais gostavam, os nomes de cantores nacionais que apreciavam, a letra de algumas canções e escreveram descrições de seus instrumentos favoritos.

Exploramos também o que as crianças compreendiam por música. Falaram que música era som, que podia ser só voz, ser instrumento e voz, ou ser só instrumento; que apresentava ritmos e estilos diversos; que existia a música clássica (erudita) e a música que era só de cantar e/ou de ouvir e dançar e que música era também *inventar*.

Ao falarem que música era som, perguntei se silêncio também era música. Metade do grupo achava que sim e a outra metade achava que não. Sugeri esclarecermos esta dúvida com Irajá. Na aula dele lançamos a tal questão e ele tocou uma música muito significativa para o grupo – a canção *Da maré* (1993)⁵² – uma vez com silêncio e outra sem silêncio. As crianças chegaram à conclusão que o silêncio é tão fundamental na música quanto o som.

Percebia que toda vez que colocava a música *Da maré* para o grupo ouvir, uma espécie de maré nos invadia e as crianças eram envoltas por uma introspecção coletiva. Após observar repetidamente tal cena, certo dia, propus a eles que fechassem os olhos e que tentassem captar o sentimento que tal música provocava em cada um; se alguma lembrança ou imagem lhes vinha à mente.

Finalizada a sensível escuta a partir da qual deram lugar à fantasia e a imaginação, as crianças começaram a relatar suas sensações, lembranças e sentimentos evocados pela canção: *“Eu imagino quando chove, ondas fortes no mar... e quando o tempo está bom, eu navegando num barco de madeira”;* “Lembro-

⁵² BREIM, R.; TATIT, L. *Canção Da maré: Projeto de Alfabetização Musical*, São Paulo: FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação, Secretaria de Estado da Educação, 1993.

me de quando eu era bebê”; “Eu pequena na piscina com minha irmã”; “Imagino-me andando de bicicleta com minha mãe, o vento batendo em meu rosto”; “Quando eu ouço esta música parece que estou voando”; “Lembro-me da lua a noite no céu”; “Tenho um sentimento de saudade, saudade do meu porquinho da Índia que morreu”; “Essa música eu sinto como um carinho, uma coisa boa no coração”; “Ela me dá paz e aconchego”; “Eu tenho a sensação de que o mar está aqui” – sentimentos que emergiram do íntimo de cada um.

As crianças também expressaram plasticamente suas impressões e este momento de intensa troca, configurou-se numa marca significativa de identidade deste grupo.

Relembrei às crianças a conversa que tivemos sobre as habilidades artísticas dos pais e sugeri que realizássemos algo coletivo. Perguntei o que poderia ser e uma menina disse que poderíamos fazer colares com miçangas e que sua mãe poderia nos ensinar. Perguntei como poderíamos aproveitar a idéia dela confeccionando algo coletivo, que pudesse pertencer a todos. Então, outra criança sugeriu: - *“Que tal se nós fizéssemos uma cortina de miçangas para a nossa sala?”* Adoraram a idéia! Pedimos para Luciana nos contar sobre a cortina de miçangas que havia feito em sua casa: como a confeccionou, bem como os materiais necessários e as técnicas que utilizou para tal. Descobrimos que precisaríamos de miçangas, fio de nylon, uma madeira para pendurar os fios e parafusos para prender a madeira na porta.

Nossa sala era utilizada também por outro grupo no período da manhã e precisávamos consultá-los e também à Coordenadora dessas séries da Educação Infantil, Angela de Lima Fontana, se tal intervenção poderia ser feita.

Escrevemos um bilhete para o grupo da manhã, explicando nosso projeto, perguntando-lhes se ficariam incomodados com uma cortina de miçangas na sala. Eles gostaram da idéia e pediram-nos para fazer alguns, durante o período da manhã. Depois chamamos a Gláucia, nossa orientadora da série e contamos a idéia da cortina para ela. Ela gostou muito da proposta e disse que iria conversar com Angela. Marcamos também uma conversa ela, explicamos o projeto do grupo e solicitamos sua autorização, que foi concedida!

Depois convidei a mãe da aluna que confeccionava colares a vir conversar com as crianças sobre o seu processo criativo ao elaborar suas produções. Nessa conversa ela contou-me que as seqüências que pensava para as miçangas, apresentavam um ritmo, uma melodia. Combinei que no dia de sua visita, eu traria para a sala alguns instrumentos de percussão, para que pudéssemos sonorizar tais seqüências.

Ela veio à escola, trouxe miçangas soltas e colares prontos e contou ao grupo as idéias que lhe vinham à cabeça ao criar as diferentes composições de seus colares. Colocou que era como se cada tipo de miçanga – de acordo com seu tamanho, cor e formato – possuísse um som específico. Associamos cada tipo de miçanga, ao timbre de um instrumento, por exemplo: as miçangas vermelhas grandes foram representadas pelo chocalho; as vermelhas pequenas pelo guizo; as verdes pelo pandeiro; as azuis pelo agogô e as amarelas pelo triângulo. Pegamos um colar pronto e começamos a “tocá-lo”, de acordo com a composição das seqüências. As crianças ficaram encantadas e nós também!

Pensamos em produzir coletivamente um colar sonoro, mas outra idéia me veio à cabeça e sugeri: - *“Por que não fazemos um colar de miçangas com uma música conhecida por todo o grupo?”*

A canção escolhida foi a “*Da maré*” e a idéia que nasceu destes encontros grupais foi a de marcar os sons de cada frase musical com miçangas coloridas e os silêncios, que apareciam em toda a composição musical e que separavam as frases musicais, seriam representados pelas miçangas brancas.

Ao finalizarmos o fio de miçanga *Da maré*, a alegria foi geral e tomou conta da sala numa polifonia de silêncios, sons, cores, imagens e sentimentos. Havíamos criado um “fio de miçangas musical” e uma forma de escrever música, de realizar a notação musical, com miçangas!

Compramos o material para confeccionarmos a cortina do grupo. Algumas miçangas tinham a forma de animais marinhos uma vez que este grupo, paralelamente ao trabalho da cortina, também pesquisou o fundo do mar - projeto que relatarei mais adiante.

Com as miçangas a postos, conhecendo a técnica e algumas possibilidades criativas oferecidas pelo material e pela música, começamos a confeccionar os fios e algumas questões práticas surgiram: o tamanho dos fios, todos seriam iguais? Comporíamos algum desenho a partir da geometria das miçangas e dos fios? Eles seriam todos, representações musicais?

Em grupo, a partir da escuta e da mediação das diferentes colocações, discussões e argumentações feitas pelas crianças e por nós, acordamos alguns pontos. Decidimos que alguns fios seriam musicais – e que representariam os pulsos e silêncios da canção *Da maré*, ou o ritmo do refrão de *Asa Branca*⁵³ - e que outros resultariam de criações espontâneas no momento de sua elaboração. A cortina cobriria praticamente a porta toda, em sua largura e comprimento, mas a barra da mesma não seria linear, pois os fios possuiriam tamanhos diferentes e seriam

⁵³ GONZAGA, L.; TEIXEIRA, H. *Asa Branca*. Canção composta em 1947.

organizados de forma decrescente, sendo que o primeiro teria a altura total da porta e o extremo oposto seria o mais curto de todos, de forma que a barra da cortina se configurasse numa diagonal.

Todas estas decisões foram tomadas coletivamente a partir da colocação de diferentes idéias das crianças, da experimentação em loco, de experiências de medida, da realização de estimativas e da execução de pré-projetos, que envolveram a participação de todos e que requisitaram acessar conhecimentos matemáticos e de outras áreas do conhecimento, conhecidos e novos, que foram sendo construídos a partir das demandas emergentes.

Ao representarmos os sons, os silêncios, os pulsos e os ritmos das canções, as crianças puderam perceber que também há muita matemática na música, nas seqüências, nos agrupamentos, ou mesmo, no calcular a quantidade de miçangas necessária para realizar os fios da cortina nos tamanhos combinados.

A elaboração de cada fio foi feita sempre em duplas ou em trios, em momentos específicos de nossa rotina. Alguns foram iniciados por uma dupla e finalizados por outra. Inicialmente, eu e Luciana, é que escolhíamos as duplas e os trios de trabalho, para possibilitar maior circulação na dinâmica grupal. Com o passar do tempo, eles mesmos se organizavam em novos agrupamentos e o grupo trabalhava em conjunto, reconhecendo as afinidades, as facilidades e dificuldades de cada um, ajudando-se uns aos outros, lidando e aprendendo com as diferenças. Os alunos do grupo da manhã também realizaram alguns fios, de acordo com o que havíamos combinado.

Com nossa cortina de miçangas pronta, penduramos fio a fio na barra de madeira. Antes de a fixarmos na porta, o pai fotógrafo de uma das crianças, tirou

uma foto do grupo com a cortina de miçangas ao fundo – uma bela imagem desta composição coletiva plástica e musical deste novo grupo!

Depois com a ajuda de Alexandre, querido funcionário da escola, a cortina foi fixada na porta da sala de aula por ele, juntamente com as crianças e por todo o ano ela acompanhou a trajetória deste grupo, constituindo-se e sendo constituída no e pelo grupo.

Ao final do ano, tivemos que decidir o que faríamos com a cortina e a escolha do grupo foi deixá-la na escola, de forma que ela pudesse permanecer como marca deste grupo no coletivo.

Esta criação grupal foi resultado da articulação de inúmeras idéias e ações, que só puderam ocorrer a partir das experiências de cada um que compôs este grupo e da síntese que o grupo realizou em conjunto. Este *Projeto*⁵¹ amarrou as várias áreas do conhecimento em uma aprendizagem significativa e contribuiu para o estabelecimento de novas relações no grupo.

Paralelamente a elaboração da cortina de miçangas musical, o grupo estudou também o fundo do mar.

Como começou esse processo?

Num dos raros dias de chuva de um verão inóspito, uma chuva de granizo se deu e então uma criança me perguntou: - “*Flá, o que é o granizo?*” Começaram a demonstrar grande interesse sobre esta questão e coloquei que poderíamos estudá-la. Precisava me certificar se esta era uma necessidade de trabalho do grupo, ou se representava um interesse mais passageiro. Passei a trazer para sala livros sobre a “água” e a continuar a observar a questão que estava por trás deste interesse. Seria mesmo o granizo, que estavam interessados em compreender ou as transformações

decorrentes dos ciclos, das mudanças, do crescimento – temas atraentes para as crianças desta faixa etária?

Naquela época a epidemia da Dengue infestou São Paulo e precisávamos conscientizar os alunos sobre tal questão. Conversamos sobre o assunto, lemos artigos publicados em jornais e panfletos, trazidos também pelas crianças e eles escreveram e desenharam sobre o que aprenderam. Coloquei a eles, que começaríamos a desenvolver um *Projeto* e que este, precisaria ser um tema comum a todo o grupo.

Perguntei se sabiam o que era um projeto e algumas das respostas que obtive foram: -*“Ah eu sei, é quando a gente quer construir alguma coisa, por exemplo, um prédio. Antes precisamos ver o que vai ser necessário para a construção, fazemos alguns desenhos, umas contas... meus pais fazem isso, são arquitetos!”*, outra resposta foi: -*“Ah, projeto é um jeito de estudar. A gente pensa em algum assunto que estamos interessados e pesquisamos sobre o assunto”*.

Pedi para que cada um pensasse o que gostaria de estudar e explicasse o argumentasse e justificassem suas escolhas. Vários temas sugeriram: *bichos do mar, plantas suculentas, tubarões, animais marinhos, corpo humano, golfinhos, dinossauros, formigas, baleias e pedras* - e argumentações interessantes foram colocadas: – *“Minha casa está sendo invadida por formigas, preciso entender o que esta acontecendo!”* – *“Já sei muitas coisas sobre o mar, mas têm tantas que ainda gostaria de saber...”* – *“Esses animais são tão interessantes, o que será que eles comem? Como será que eles têm filhos? Eles são grandes e ferozes...”* – *“Tenho destas plantas em casa. Como será que elas vivem?”*.

Naquele momento, solicitei que trouxessem livros sobre os temas de interesse e eu também trouxe vários livros para que pudessem ampliar seus conhecimentos acerca de tais temáticas.

Passado algum tempo, coloquei que precisaríamos escolher o tema comum ao grupo. Alguns já haviam mudado de idéia, após ouvirem as argumentações dos amigos e de terem entrado em contato com os livros trazidos para nossa biblioteca. Permaneceram os seguintes temas: *“Fundo do mar”* (nome dado por eles após agrupamento dos temas afins); *“Pedras”* e *“Formigas”*. Pensaram em questões em relação ao que gostariam de saber sobre os três assuntos e organizados em subgrupos, apresentaram suas argumentações. Mediei à discussão que se centrou essencialmente nas curiosidades que tinham a respeito de cada assunto.

O desejo de cada um em relação a seu tema de estudo era mais forte que as argumentações e que a possibilidade deles se descentraram e, ninguém mudou de idéia. Voltei a colocar que precisaríamos escolher um único tema, mas diante desta situação como faríamos? Uma criança sugeriu que escolhêssemos o 1º, o 2º e o 3º lugar e que se houvesse tempo, poderíamos estudar os três. Os alunos aceitaram a idéia da colega. Sugerí ao grupo que escolhêssemos o 1º lugar e no decorrer do ano reavaliaríamos a questão, pois o provável era não haver tempo para estudar os três temas, o que foi consentido por todos.

Fizemos uma votação secreta, ação sugerida por outra criança e obtivemos o seguinte resultado: *1º lugar - Fundo do Mar; 2º lugar: Pedras e 3º lugar: Formigas*. Uma aluna então sugeriu: - *“Podemos estudar as pedras do mar!”*.

Fizemos um novo levantamento de questões a respeito do que teriam interesse em estudar sobre o fundo do mar, para que todos fizessem parte integrante do estudo e começamos a montar um acervo com os materiais do projeto. Digitei as

questões formuladas pelas crianças, elas as leram e as classificamos por diferentes categorias, por eles formuladas. Diversas atividades relacionadas ao tema e as áreas de português, matemática, ciências, artes plásticas e música foram realizadas.

As descobertas feitas a partir das leituras e dos filmes e documentários que assistiram, foram sistematizadas. Algumas perguntas haviam sido respondidas, muitas não, além de novas que foram formuladas a partir dos novos conhecimentos que adquiriam.

Trabalhamos com este tema durante o ano todo. Visitamos o aquário do Guarujá, entrevistamos *Cristiane*, assessora da área de ciências da escola e nos correspondemos por e-mail com *Hugo Gallo*, oceanógrafo do aquário de Ubatuba, que nos auxiliou a buscar fontes específicas de informações a respeito do mar e a responder questões que não encontrávamos respostas nos livros.

A pesquisa resultou na elaboração de um livreto escrito pelas crianças, intitulado: “Nossas descobertas sobre o mar”, que teve como capa uma foto da cortina de miçangas musical.

Ainda no mesmo ano com o mesmo grupo de crianças, Irajá realizou um estudo com a obra: “O Carnaval dos Animais”⁵⁴, de Camille Saint Saëns. Um intenso trabalho de escuta musical e de criação de movimentos corporais foi proposto para o grupo, a partir da sensação provocada pela escuta da música de cada animal que entrava no desfile e das imagens que as crianças recriavam, a partir da narração que o professor fazia da história que acontecia “por trás” da música.

⁵⁴ O Carnaval dos Animais - Camille Saint Saëns (1886): célebre obra instrumental de tocada apenas por instrumentos de corda e piano, repleta de referências a outros compositores. Tal obra apresenta uma crítica ao cenário musical de Paris do século XIX. É composta por uma sequência de quatorze peças, onde cada qual representa um animal que faz parte de um desfile.

Em parceria com Irajá montei na sala de aula pequenos grupos com as crianças e elas transformaram a música instrumental em palavras e escreveram textos, que procuravam descrever as imagens construídas coletivamente no grupo, que expressassem as sensações afloradas pela música.

Em parceria com *Lígia Maria C. de C. da Nóbrega*, professora de artes, produziram plasticamente o desfile *O Carnaval dos Animais*. Com ela discutiram e exploraram diferentes materiais artísticos e muito conversaram para poderem eleger o que melhor se adequaria para expressar as sensações que a música neles despertava.

Decidiram por utilizar a argila ao concluírem que com este material poderiam caracterizar melhor cada personagem, expressando seus movimentos, sua força, imponência, fragilidade, ou leveza. Realizamos pesquisas de imagens dos animais que apareciam na obra musical e desenhos de observação foram elaborados.

Após esta etapa, partiu-se para a configuração dos volumes, modelando com a argila, cada detalhe observado nos desenhos e nas imagens criadas por eles. O espaço foi organizado para que os animais fossem dispostos, de acordo com a imagem grupal do *“Carnaval dos Animais”* do grupo. Esta criação plástica coletiva configurou-se numa outra importante marca da identidade deste grupo. Esta produção fez parte da exposição de artes da escola e os pais das crianças, bem como outros grupos da instituição, puderam apreciar tal criação.

Um ano vivido intensamente, como muitas descobertas, conquistas, desafios e construções grupais.

III. 2. A Reabertura da Biblioteca: uma experiência com adolescentes, pais e funcionários nas reuniões do *Projeto Abrace seu Bairro* na *Escola Estadual Salvador Moya*

No ano de 2004 realizamos o piloto do *Abrace seu Bairro* (2005) - um projeto psico-sócio-educativo, sem vínculo político-partidário, que visou contribuir para a prevenção da violência e melhoria da qualidade de vida no meio escolar e em seu entorno - em nove escolas de São Paulo, situadas em três diferentes bairros: Jabaquara, Centro-Casa Verde e Pirituba. Em cada bairro trabalhamos com uma escola estadual, uma municipal e uma particular, a fim de estudar a problemática da violência nestas diferentes instâncias educativas.

Escolhi relatar a experiência vivida na *Escola Estadual Salvador Moya* que participou do *Projeto Abrace seu Bairro*, por achar que ela bem ilustra os diferentes momentos e movimentos do grupo, que inicialmente apresentou pouca possibilidade de criar coletivamente, e na medida em que amadureceu pôde elaborar o caos, engravidar e dar a luz a belas criações coletivas.

Para tal, compartilharei com o leitor os encontros realizados com os grupos instalados nas escolas pela equipe do *Abrace seu Bairro*, por nós denominados de: *Núcleos de Trabalho Escolar - NTE*⁵⁵. As reuniões realizadas com a Direção, em paralelo aos encontros no NTE, foram também descritas, por serem complementares ao NTE e por contribuírem para a análise dos mesmos.

⁵⁵ NTE - Núcleo de Trabalho Escolar constituído, voluntariamente, por: alunos do Ensino Médio, professores, pais e funcionários. Os encontros de NTE funcionaram como grupos de reflexão onde a equipe do projeto atuou na mediação das questões que emergiam no grupo, de forma que os jovens e os outros segmentos da comunidade escolar pudessem identificar dificuldades, propor alternativas, elaborar ações e articular projetos. Tudo isto contribuiu para o desenvolvimento da auto-estima de cada envolvido e da comunidade escolar.

O Núcleo de Trabalho Escolar, composto em caráter voluntário, por alunos adolescentes (em sua maioria) e por outros indivíduos pertencentes às diversas instâncias da comunidade escolar - professores, funcionários, pais e direção - reuniu-se semanalmente para pensar questões relativas às diferentes formas de manifestação da violência na escola, com o intuito de ampliar a percepção dos jovens para tais questões, de poder ajudar a criar condições para se pensar sobre elas e para transformá-las.

O NTE funcionou como *grupos de discussão e reflexão*⁵⁶ onde a equipe do *Projeto* atuou na mediação das questões que emergiam no grupo, de forma que os jovens e os outros segmentos da comunidade escolar pudessem identificar dificuldades, propor alternativas, elaborar ações e articular *projetos de trabalho* existentes na escola.

Eu era a assessora das escolas do Jabaquara e tinha a função de observar e co-coordenar as reuniões com os grupos de adolescentes (NTE), de realizar reuniões com o corpo diretivo das três unidades educativas e com as *instâncias básicas do bairro (IBB)*⁵⁷, de forma a favorecer articulações entre os vários segmentos pertencentes ao universo escolar e ao seu entorno.

Cada bairro contava com a seguinte equipe de trabalho do Projeto⁵⁸: um supervisor, uma assessora, um coordenador do bairro e um diretor de teatro, além da coordenadora executiva e do coordenador geral de todo o Projeto. O grupo de profissionais do *Abrace seu Bairro* (2005) foi composto essencialmente por

⁵⁶ Grupo de reflexão e discussão – vide notas de rodapé 7 e 8 p.23 dessa dissertação.

⁵⁷ IBB – Instâncias Básicas do Bairro: subprefeitura; Associação Amigos do Bairro; Centro de Juventude; Conselho Tutelar; Ministério Público; Conseg; Polícia Comunitária; ONG; Empresas; Entidades e Agremiações.

⁵⁸ Consta toda a equipe e as escolas envolvidas no projeto Abrace seu bairro no “Relatório Final – Projeto Piloto Abrace seu Bairro”. Instituto São Paulo contra a violência. MAV – Movimento Adolescência e Violência. Março/2004-fevereiro/2005 Vide Relatório anual Equipe do Projeto Abrace seu Bairro:

psicólogos e psicanalistas, contando também com pedagogos e cientistas sociais, além dos diretores de teatro.

O Abrace seu Bairro (2005) criou também um Núcleo Teatral – NUT⁵⁹. O grupo, constituído nas mesmas bases do NTE, foi coordenado por um diretor de teatro e em parceria com a equipe do NTE, discutiu as temáticas de violência levantadas em cada escola e escolheu a que seria transformada em uma peça teatral, que foi criada pelo grupo e encenada no festival de teatro que aconteceu no final de 2004.

A metodologia de trabalho da equipe do Abrace seu Bairro foi a de sensibilizar os vários segmentos da escola em relação à proposta do projeto para poder convidá-los a compor um grupo de reflexão, fora do período de aula, em caráter voluntário, a ser instalado na escola.

Nossa intenção era a de que a partir da criação e do fortalecimento dos vínculos e da construção de espaços de escuta e diálogo, o grupo pudesse pensar sobre os fatores geradores de violência presentes na realidade de cada escola e posteriormente elaborar coletivamente, um projeto de trabalho e uma peça teatral (exequíveis no período de um ano), que retratasse tal reflexão, contribuindo para atenuar a violência na escola e para melhorar a qualidade de vida do entorno escolar.

⁵⁹ NUT - Núcleo Teatral constituído voluntariamente, por representantes dos diferentes segmentos da escola - alunos, professores, pais, direção e funcionários - que elaborou, a partir da linguagem artística, uma leitura das discussões realizadas no NTE. Esta serviu como base para a criação de uma peça teatral, que foi apresentada num festival de teatro ocorrido no final do ano de 2004. Com a presença de um diretor de teatro, do assessor e do supervisor do bairro, as questões discutidas nos grupos de NTE foram trabalhadas teatralmente, com o intuito de oferecer à comunidade escolar outra linguagem para expressar e elaborar os problemas que envolviam a juventude em suas relações com a violência, de forma a propiciar oportunidades transformadoras.

Para a definição das instituições escolares que participariam do Projeto, contatamos inicialmente a COGSP⁶⁰ e o FDE⁶¹ - como representantes da Secretaria Estadual da Educação - e após várias reuniões de apresentação do trabalho, eles nos indicaram as escolas. A Secretaria Municipal de Educação convidou o NAE⁶² dos bairros selecionados e desses encontros surgiram escolas municipais interessadas. A escolha das particulares foi realizada por nossa equipe, uma vez que não pudemos contar com o apoio do SIEEESP⁶³.

Vale informar que por não ter conseguido contato com todos os envolvidos que participaram do *Projeto Abrace seu Bairro* pela *Escola Estadual Salvador Moya*, optei por não divulgar seus nomes.

A sensibilização dos vários segmentos da E.E. Salvador Moya

Durante a sensibilização realizamos a etapa diagnóstica onde houve a escuta das expectativas relativas ao Projeto *Abrace seu Bairro* e o levantamento dos possíveis focos geradores de violência presentes na escola e no seu entorno. Foi um momento também em que entrei em contato com as estruturas de funcionamento da instituição e a partir do qual criamos e fortalecemos vínculos, até a formação do NTE.

Iniciamos o contato através de uma reunião com o Corpo Técnico da instituição: diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico, com o intuito de fortalecer nossa relação e poder firmar um compromisso institucional.

⁶⁰ COGSP – Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

⁶¹ FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Estado da Educação.

⁶² NAE - Núcleos de Aperfeiçoamento Escolar

⁶³ SIEEESP - Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Particulares do Estado de São Paulo.

O primeiro contato pessoal com a escola estadual do Jabaquara foi realizado em fevereiro, por mim (assessora), junto com Nêusa Gallego (coordenadora do bairro), e pela supervisora do projeto, junto à vice-diretora da escola, pois a diretora e a coordenadora pedagógica não compareceram.

Apresentamos a proposta de trabalho do *Abrace seu Bairro* e conversamos sobre a estrutura da escola, sobre as possibilidades de funcionamento do Projeto na instituição e sobre as manifestações de violência observadas na escola pela vice-diretora, sendo as principais: pichações, o uso de drogas na praça ao lado da escola e brigas entre os jovens que se agrupavam em diferentes “tribos” musicais: a do Axé, a do Pagode, a dos Roqueiros, além daqueles que apresentavam um gosto mais eclético.

Tratava-se de uma escola estadual que na época trabalhava com 1.888 alunos. Junto à direção da escola definimos convidar os adolescentes dos 1^{os} e 2^{os} anos do Ensino Médio do período da manhã.

Antes disso, combinamos de conversar com os professores. Achamos que uma boa forma de sensibilizá-los e de convidá-los a participar dos grupos de reflexão, seria a partir de uma conversa na reunião coletiva de HTPC⁶⁴, onde todos deveriam estar presentes. Neste momento, descobrimos que cada professor definia seu horário de acordo com o que lhe era mais conveniente e que a reunião pedagógica coletiva nunca contava com todos os professores de um mesmo período.

Marcamos uma data e acordamos com a Direção que esta faria uma comunicação prévia aos professores de nossa ida ao HTPC. Nesta reunião, além de apresentar o projeto, de ouvi-los e de convidá-los a participar, nosso intuito era o de

⁶⁴ HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

pensar junto com eles formas para sensibilizar os alunos a integrar o NTE (grupos de reflexão).

Fomos recebidos com muita resistência. Os professores não tinham sido comunicados de nossa ida. A diretora estava novamente ausente, a vice, presente e dos onze professores, que lá estavam poucos, olhavam em nossos olhos. Por algumas vezes, tive a sensação de “falar com as paredes”. A tentativa de realizarmos uma roda para a conversa foi em vão. Entradas e saídas aconteciam durante a “reunião”; lições de alunos eram corrigidas; materiais eram guardados nos armários e conversas paralelas em voz alta, alternavam-se com o silêncio da ausência de respostas às nossas tentativas de perguntas. Indagações desconfiadas a respeito do fato do projeto apresentar um vínculo com uma ONG foram colocadas e um interesse foi manifestado em relação ao que iriam ganhar ao participarem deste trabalho: gratificação salarial? Dispensa?

Pudemos contar com o interesse genuíno e com a participação motivada de poucos professores, que colocaram como problemáticas centrais desta escola: a falta de diálogo; uma comunicação falha; a dificuldade dos pais e da escola em colocar regras e limites; a pouca parceria existente entre os pais e a escola e a rivalidade entre as gangues dos adolescentes. Deste encontro, seis professores se inscreveram para participar do NTE na data agendada.

Por não haver um número representativo de professores, principalmente do período da manhã, definimos realizar nova conversa com os professores na semana seguinte. Desta vez, a diretora esteve presente e pudemos contar novamente com onze docentes, sendo que cinco destes havia participado da reunião anterior. Um tom irônico também pairava no ar, mas dois outros professores se inscreveram para o NTE. Uma vez que nenhuma sugestão surgiu deles, perguntamos se poderíamos

passar pelas salas de aula para conversar com os adolescentes sobre o Abrace seu Bairro para convidá-los a participar dos grupos de reflexão e do teatro, o que nos foi concedido.

Realizamos na mesma data uma reunião com os funcionários daquele turno. Demonstraram um enorme desejo em participar, mas achavam que este contato seria pouco viabilizado pela Direção. Todos falaram da importância de terem voz e um lugar no grupo, o que inexistia na escola; deram ênfase à problemática existente na relação entre os alunos (explicitada a partir das diferentes tribos musicais); e a necessidade que sentiam em haver na escola, atividades artísticas que propiciassem o uso da criatividade. Confidenciaram-nos também o fato de serem bastante procurados pelos adolescentes, para conversar sobre seus problemas familiares. Participaram deste encontro nove funcionários.

Agendamos uma data para conversarmos com os alunos das cinco salas do 1º ano e as três do 2º ano do EM e pedimos para a vice-diretora avisar o combinado aos professores. No dia acordado, eu e a coordenadora do bairro do Projeto passamos pelas oito salas do período da manhã, com a mesma proposta feita aos professores. Várias perguntas foram feitas pelos jovens, que se mostraram interessados em participar do trabalho com o teatro e curiosos a respeito do grupo de reflexão. Informamos que o teatro começaria após um mês de trabalho no NTE. Dos duzentos e oitenta jovens, vinte e um se inscreveram para o NTE.

Para sensibilizar os pais verificamos a necessidade de adotar uma estratégia diferente. A Direção abriu espaço para participarmos de uma reunião de pais da escola, pré-agendada no Calendário escolar e/ou pela APM⁶⁵. Apenas duas mães compareceram à reunião agendada pela escola, pelo fato dos filhos terem falado

⁶⁵ APM – Associação de Pais e Mestres

com entusiasmo do *Abrace seu Bairro*. Segundo colocação da vice-diretora: - “Muitos alunos não quiseram levar o comunicado da apresentação do Projeto para casa, então os pais não ficaram sabendo da reunião. Isso é comum por aqui”.

Neste encontro com as mães, estiveram presentes a vice-diretora, eu e a coordenadora de bairro do Projeto. Elas colocaram as mesmas problemáticas apontadas pelos outros segmentos da escola e enfatizaram sentir que a direção é ausente; que falta vínculo e uma **comunicação** mais efetiva e respeitosa entre as pessoas que constituem a escola; que não há professores e funcionários suficientes e que a instituição se assemelha a uma prisão; que há pouco compromisso de alguns professores com seu ofício; que falta habilidade e sensibilidade por parte do corpo diretivo para lidar com os adolescentes e que a arte e a cultura poderiam estar mais presentes na escola.

Uma das mães se inscreveu para participar do NTE.

Reuniões paralelas ao NTE

De fevereiro a maio realizamos na escola um trabalho de sensibilização e de criação e fortalecimento dos vínculos não somente no grupo de reflexão (NTE), mas também nos vários encontros que tivemos com os diferentes segmentos da escola, para que uma relação de respeito e confiança pudesse ser construída e para que um espaço de escuta e diálogo fosse instalado, de forma a acolher as demandas emergentes e a poder pensar sobre elas.

Durante todo o ano de 2004 em que estivemos imersos no dia-a-dia desta escola, além dos encontros semanais do NTE e do NUT, aconteceram reuniões semanais com a direção, sempre que necessário e com o consentimento de todo o

grupo. Algumas participações da equipe do *Abrace seu Bairro* e do grupo do NTE, em reuniões de HTPC e em festas e eventos da escola, também ocorreram.

Por parte da Equipe do Abrace seu Bairro, tínhamos também supervisões semanais das escolas do bairro, além de mais um encontro semanal com toda equipe do Projeto, onde compartilhávamos as experiências vividas, as angústias afloradas e pensávamos juntos, sobre elas e acerca de nossas próprias intervenções.

Durante todo o período de sensibilização, as várias instâncias que compõem a escola, trouxeram questões das mais “sutis” às mais explícitas, em relação às ações violentas lá vividas: as brigas entre as gangues rivais; a intolerância, intransigência e o desrespeito entre os adolescentes e adultos; as trancas, as grades e o sinal do recreio que se assemelhava a uma sirene policial, fazendo com que a escola parecesse uma prisão; a falta de mesas ou de um refeitório, para realizarem as refeições; a biblioteca da escola e os laboratórios de ciências, química, informática, que estavam abandonados ou até trancados; os banheiros intransitáveis; a gravidez na adolescência; a falta de coerência na colocação de regras e limites - mecanismos de controle que se alternavam em ser excessivamente rígidos, ou extremamente frouxos - o que gerava descrença, falta de motivação e conflitos; a pouca possibilidade de diálogo entre os jovens, os professores e a direção escolar; a comunicação ineficaz entre a escola e os pais; as muitas aulas vagas por falta de professores; o fato das questões particulares dos alunos serem expostas publicamente pela coordenação e direção da escola, sem um cuidado em preservar o aluno; o tráfico de drogas dentro da escola; e a tragédia ocorrida em anos anteriores, em que um adolescente foi morto a tiros, por outro, dentro da própria escola.

A partir destas questões emergentes, do que foi sendo construído ao longo dos encontros do NTE e das reuniões realizadas com a direção e com outras instâncias, é que chegamos ao tema do projeto de trabalho desta escola, que foi elaborado e executado coletivamente pelo NTE e pelas parcerias estabelecidas a partir dele.

A primeira reunião do Núcleo de Trabalho Escolar - NTE

Marcamos o primeiro NTE com alunos, professores e funcionários da escola para posteriormente chamarmos os pais. Nesta reunião contamos com a presença de 15 alunos, seis meninas e sete meninos (dos 21 inscritos) e de uma professora de Ciências (dos oito inscritos). No final do encontro a vice-diretora e a coordenadora pedagógica apareceram. Da equipe do Abrace seu bairro estavam eu, a coordenadora do bairro e pela primeira vez, o diretor de teatro.

Conversamos sobre a história de cada um deles e sobre algumas problemáticas da escola, bem como sobre o que de interessante e positivo acontecia por lá. Contratamos com o grupo a proposta e os objetivos deste trabalho, sua frequência semanal, o local da reunião (na sala do vídeo), acertamos conjuntamente um horário possível para todos - após o período da aula, coincidindo com parte da reunião dos professores para que estes pudessem participar (o que foi previamente autorizado pela direção da escola) – bem como, a intenção dos encontros do grupo de reflexão.

Colocamos que o trabalho a ser realizado nesta escola seria construído por todos a partir do foco gerador de violência, que elegeriam como central para a realidade específica desta instituição e que não havia um tema pré-definido por nós. Firmamos a importância deste trabalho, ser exequível em um ano - de forma a ter

começo, meio e fim – e que precisaria nascer deste grupo! Informamos que o grupo do teatro começaria no final do mês.

Eles falaram da dificuldade de se comunicarem lá dentro, que conseguiam pouco conversar uns com os outros - a não ser em pequenos grupos - e que na escola havia muitas “tribos”, que se diferenciavam pelos estilos musicais que gostavam de escutar e pela forma de se vestirem: marca da identidade comum e partilhada deste grande grupo - a escola.

Nesta etapa conversamos bastante sobre o que cada um entendia por violência; sobre os diferentes tipos desta se manifestar na sociedade e nesta escola especificamente; sobre os possíveis fatores geradores dessa violência; sobre o porquê havíamos escolhido a escola para propor este trabalho; sobre o que mais os incomodava em relação a tal temática e sobre o que o grupo gostaria de trabalhar.

Começamos a conversar sobre as problemáticas da escola. Os jovens expuseram desde o primeiro encontro, a rivalidade existente entre os diferentes grupos, onde percebiam haver desrespeito e preconceito pelas diferenças sociais, que eram expressas pelo gosto musical. Dos jovens que lá estavam, havia um sentimento de que nas festas e no Festival de Música realizado pela escola, havia um problema na forma com que era estruturado, pois na maioria das vezes, se dava predominância a um estilo musical - o Axé.

Colocaram haver muito preconceito em relação aos roqueiros e aos homossexuais, que era comum durante estas apresentações musicais promovidas pela escola, ocorrerem brigas e manifestações variadas de desrespeito e violência entre os adolescentes, e que nada era feito pela escola em relação a isso. Questionaram se a música poderia contribuir para a agressividade e a violência.

Foi interessante observar que naquele espaço contávamos com jovens que apreciavam diferentes estilos musicais e que uma conversa respeitosa acontecia, mas eles pareciam não se dar conta deste importante acontecimento.

Em junho aconteceria a festa junina e esta questão apareceria novamente. Propus que pensassem em formas alternativas para organizar a apresentação dos grupos musicais, para apresentarem à diretoria da escola.

A coordenadora da escola colocou que o grupo do Axé era sempre o primeiro a se inscrever e por isso predominava. A professora apontou aos alunos que via uma dificuldade deles conseguirem se organizar e relatou acerca de várias divergências que surgiam por conta de não conseguirem chegar a um acordo. Colocou que, muitas vezes, os alunos a convidavam para participar de festas e eventos, mas que ela preferia se colocar a parte para não se envolver com os conflitos deles.

Conversamos sobre tais rivalidades e questionamos se a música seria, de fato, a causadora de tal problemática. Eles colocaram que a música podia ser escutada e sentida de formas diferentes pelas pessoas, além de ser uma forma de arte. Começaram a conversar sobre as rivalidades que apareciam na escola via música e nesse momento, um aluno saiu para ir ao banheiro e não voltou mais ao grupo.

Apontei que percebia a ausência dele e perguntei se haveria algum motivo para tal. Começaram a aparecer no grupo falas de que ele era um dos que provocava as brigas e confusões entre os grupos musicais com os quais ele não se identificava.

Uma conversa em relação sobre como as pessoas são diferentes se iniciou. Foi colocado que muitas vezes, interpretamos mal a reação do outro, que as

peessoas pensam de jeitos muito diferentes e agem de acordo com valores semelhantes ou distintos, mas que a escola é um espaço coletivo de convivência.

Tentamos chamar novamente o menino para participar do grupo, mas não o encontramos. Coloquei aos que estavam no NTE que iríamos conversar com ele posteriormente, pois seria desejável que ele pudesse voltar a participar.

O diretor de teatro propôs um exercício para que uns pudessem olhar para os outros de diferentes formas e uma discussão sobre intolerância e sobre reações imediatas às ações, foram abordadas. Neste momento, uma menina traz que a música, talvez seja apenas uma forma deles expressarem as intolerâncias pelas diferenças.

Sugeri que refletissem sobre a fala dela e no que havíamos conversado naquele encontro e solicitei que trouxessem sugestões de temas para começarmos a refletir sobre o Projeto de trabalho deste grupo para a escola, a ser discutido coletivamente, na próxima semana. O diretor de teatro colocou que há três elementos essenciais para o teatro acontecer: alguém para assistir, alguém para falar e algo para se dizer.

O segundo encontro do NTE

Contamos com a presença de 14 jovens (os mesmos do encontro anterior, a não ser aquele que saiu no decorrer da reunião), de duas professoras (a de Ciências e de Educação Física), de uma das mães que estivera na “Reunião de Pais” e da vice-diretora, além de mim, da coordenadora de bairro e da supervisora do Projeto. Comunicamos ao grupo, que por motivos pessoais, o diretor de teatro não poderia dar continuidade ao trabalho e que uma nova pessoa seria chamada para estar conosco.

Neste encontro os jovens se colocaram bastante, assim como “a mãe do grupo”. As professoras relataram algumas questões que as inquietavam e a vice-diretora apenas escutou.

Em relação às novas propostas para a organização da festa junina, nada surgiu. Tinham combinado de conversar com o corpo diretivo da escola, mas eles não fizeram nada em relação a isto. Acharam que o tempo era curto, que nada mudaria e desistiram.

Continuamos a discutir sobre o que viam como focos geradores de violência para começarmos a pensar sobre o possível tema para o projeto de trabalho para este grupo. Trouxeram: a falta de passeios culturais proposta pela escola (e que quando estes acontecem, são para parques de diversões e não para concertos, exposições ou espetáculos); o fato de haver muitas aulas vagas, por falta de professores; a pouca proximidade e diálogo dos alunos com a diretoria da escola; haver sérios problemas de comunicação, desde o fato de alunos e pais não receberem comunicados e de saberem das coisas por ouvirem de outros, até a falta do cumprimento de regras que são colocadas de forma rigorosa no início do ano e depois passam a não valer mais, como por exemplo, a questão do uso do uniforme.

Ao ouvir aquelas colocações, tentava extrair algo que estivesse por trás das queixas e que poderia ajudar a emergir no grupo, a partir dos conteúdos manifestos.

Por um bom tempo o grupo ficou discutindo sobre o uso ou não do uniforme, sobre os altos preços cobrados por ele; sobre ser uma forma de dar uma identidade a todos que pertencem àquela escola e de amenizar as rivalidades existentes entre as diferentes “tribos”; sobre as diferentes funções de seu uso.

No momento em que os alunos colocaram que mesmo sem o uniforme, todos entravam na escola - mesmo sendo esta uma regra colocada no início do ano - a

vice-diretora se coloca dizendo que esta postura foi mudada devido à chegada do frio.

Após longo tempo de conversa o grupo colocou que achavam importante viabilizar o uso do uniforme, desde que a escola concordasse. Colocaram que para tal seria necessário que a escola adotasse regras claras, que valessem pelo ano todo, e que o uniforme tivesse preços mais acessíveis. Uma das consequências desta exigência seria que, os alunos que não cumprissem tal determinação seriam impedidos de entrar na escola, o que era algo complicado.

A vice-diretora disse que há certas legislações do Estado que impossibilitam algumas ações dentro da escola, mas logo as professoras se manifestaram colocando que toda escola possui um Regimento interno e um Estatuto que pode dar alguma autonomia a escola.

Nesse momento, ao escutar as várias colocações do grupo, percebia que estes encontros começavam a se constituir num espaço de comunicação entre as diferentes instâncias da escola e que precisávamos mediar tais colocações para que o vínculo pudesse se fortalecer e não se quebrar, especialmente, nos momentos de maior tensão. Perguntei a vice-diretora o que ela pensava a respeito e ela colocou que o uso ou não do uniforme era uma determinação que cabia a escola e não aos alunos, mas que se houvesse um diálogo com a direção explicitando tais reflexões, as regras e as normas poderiam ser aceitas com maior tranquilidade, o que todos concordaram.

Outro elemento comum que foi levantado pelo grupo após tal colocação é que, as falas e ações de todos que representam uma autoridade na escola – diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, professores e funcionários – deveriam ser

coerentes, pois se cada um age do seu jeito sem haver uma constância, deixa de haver credibilidade.

Para o próximo encontro combinamos de refletir sobre a troca que se deu nesta reunião e pedimos para trazerem por escrito suas idéias para o tema do projeto de trabalho do grupo.

Reunião com a direção, paralela ao NTE

Após este encontro agendamos uma reunião com a direção para discutir os encaminhamentos realizados pelo NTE e para pensarmos em estratégias para conseguirmos maior adesão dos professores.

Novamente, somente a vice-diretora e a coordenadora pedagógica (CP) compareceram, e da equipe do Projeto, apenas eu estava presente.

A CP colocou que havia muita resistência dos professores e achava que nada deveria ser feito à revelia, mas que concordava com a importância de haver maior adesão por parte dos professores.

A vice-diretora compartilhou seu incômodo com a discussão do uniforme, pois achava que esta era uma questão delicada e que estávamos dando muito poder aos alunos. Após meia hora de reunião, interrompida inúmeras vezes por pessoas que entravam e saíam da sala, ela solicitou que marcássemos um novo encontro na semana seguinte.

O terceiro encontro do NTE

Neste dia tivemos a presença de cinco jovens meninas, da mãe de uma delas, da professora de Ciências, da vice-diretora e da diretora (pela primeira vez),

além de mim. Devido à falta de vários professores, os alunos só tiveram duas aulas naquele dia e foram dispensados mais cedo da escola.

Com a tão desejada presença da diretora no grupo, a reunião se transformou num momento de aproximação e troca dos alunos e pais com a direção, e de esclarecimento de dúvidas, em relação às posturas adotadas pela escola.

Senti um clima tenso no ar e um desconforto por parte da direção, que segundo o olhar dos alunos, dos pais e também de nossa equipe, vinha se mostrando ausente e frágil. Percebi a necessidade de acolhê-las e de ajudá-las a fortalecer seus papéis no grupo, de observar os movimentos de cada um neste grupo e de, quando necessário, realizar mediações, sem tomar partido de um lado ou de outro, respeitando as hierarquias existentes, para que a confiança e o vínculo fossem sustentados.

Aguardei para que a diretora fizesse uma abertura da reunião, o que não aconteceu. Perguntei a ela se queria colocar algo, mas ela passou a palavra a mim. Coloquei então, que neste dia contávamos com a presença dela e que esta poderia ser uma boa oportunidade para ouvi-la, para esclarecer dúvidas e para se pensar junto sobre algumas questões que inquietavam o grupo.

Após esta fala inicial, comuniquei que o novo diretor de teatro havia sido contratado e que seria apresentado no próximo encontro. Passei a palavra ao grupo.

Num tom bastante respeitoso as alunas retomaram a discussão do encontro passado, colocando saber que foram tratadas questões que decorreriam de problemas maiores que acontecem na escola.

Falaram de seu contentamento em terem a oportunidade de conversar com a diretora, pois imaginavam que a diretora não tinha condições de estar a par de coisas que aconteciam na sala de aula e por isso, há muito procuravam estabelecer

um canal de conversa com ela. Perguntaram se poderiam lhe fazer algumas questões.

A diretora se mostrou disponível e atenta ao que as meninas lhe perguntaram:

- *“Estamos há muito tempo sem aula de sociologia e de história, pois não há professor e porque as aulas acontecem às sextas-feiras, quando sempre há passeios, emendas e feriados. Essas aulas não poderiam ser dadas em dias diferentes?”.*
- *“Escrevemos mais de dez redações sobre o tema “Comunicação” neste semestre, pois sempre que um professor falta, o substituto (professor eventual) passa esta mesma tarefa aos alunos. Por que os professores faltam tanto e há tantas aulas vagas? Por que os eventuais não dão continuidade à matéria dada pelo professor?”*
- *“Nas aulas de educação física tem sempre futebol. Como o professor avalia os alunos se as meninas quase nunca participam?”.*
- *“Não sabemos como proceder quando um professor não passa a matéria e percebemos que falta profundidade no ensino. Você poderia nos ajudar nisso?”.*

A diretora colocou que acabava não sabendo de muitas coisas e que o aluno deveria ser o centro da escola, mas que nem sempre ela tinha mecanismos para exigir mais do professor, devido às legislações do país. Ela se mostrou disposta a rever a distribuição das aulas na grade de horário, de forma a amenizar as faltas em uma mesma matéria. Relatou que sabe das muitas faltas e falhas existentes na escola, mas mostrou também que os alunos não conseguem enxergar e valorizar as benfeitorias realizadas e que tudo é degradado muito rapidamente. Relembrou que a escola foi toda pintada e que vidros, lâmpadas e vasos sanitários foram trocados.

As alunas concordaram com os apontamentos da diretora e sugeriram que as coisas boas fossem mais divulgadas, pois faltava uma comunicação mais estreita

entre todos e uma proximidade maior entre os alunos e a direção, como a que estavam tendo naquele momento.

A mãe aproveitou para manifestar que esta era uma questão de fundamental importância a ser investida, pois se inscreveu para participar das reuniões da APM – Associação de Pais e Mestres – mas, nunca foi chamada para reunião nenhuma.

A professora disse que a escola estava estafante e que as reuniões de pais eram muito complicadas, pois os pais só enxergavam o que queriam.

A diretora passou então a discutir sobre a questão do uniforme e disse que achava muito complicado entrarmos nessa discussão, uma vez que esta era uma lei que estava no regimento da escola.

Nesse momento disse que concordava com ela e que esta era sem dúvida uma decisão da escola e que se era uma lei, não havia discussão. Esclareci que a conversa que se deu no grupo foi em relação à falta de cobrança do uso do uniforme e aos altos preços deste.

A vice-diretora disse que o uniforme que custava R\$70,00 era opcional, mas que uma camisa branca e uma calça de moletom azul é que eram obrigatórios. Os alunos colocaram que esta lei não estava clara para todos.

Perguntei para o grupo se percebiam que por trás da fala de todos eles, a *falta de comunicação* aparecia como um tema central. Explicitiei que a partir da questão do uniforme, das aulas vagas e de outras colocações feitas, esse tema emergiu. A diretora, a vice, a professora, a mãe e os alunos concordaram e disseram que a escola, de fato, precisaria investir na *comunicação* entre todos que pertencem ao universo escolar.

Reunião com a direção, paralela ao NTE

Novamente apenas a vice-diretora esteve presente na reunião com a coordenadora de bairro do Projeto, com o novo diretor de teatro e comigo. Apresentamos o novo diretor e começamos a pensar juntos sobre os funcionamentos do grupo de teatro. Apontamos para o fato de que há tempos a equipe colocava a importância de poder contar com a presença da diretora e da coordenadora pedagógica (CP), para que os vínculos pudessem se estreitar e para que estratégias pudessem ser pensadas em conjunto.

Notávamos que o que acontecia conosco era um reflexo do que se passava dentro da própria escola: muita resistência em se envolver, essencialmente por parte da direção e do corpo docente – apesar do discurso comprometido que pouco se refletia no cotidiano da escola; relações de poder complicadas entre eles, tanto entre os membros que compunham o corpo diretivo da escola, como dos professores entre si e entre professores e direção; além da falta de ocupação do lugar de autoridade e da definição clara dos papéis e funções de cada um na instituição.

A vice-diretora colocou que a CP assumiria a coordenação de outra escola e que no dia seguinte, a escola já não contaria mais com sua presença e que uma nova pessoa seria indicada a assumir tal cargo. Colocou também que devido a alguns “ruídos” os professores não queriam participar do Projeto, pois os alunos estavam ganhando muita força.

Neste momento retomamos o tema da *comunicação* levantado no último encontro. Colocamos a importância da participação delas para que nos ajudassem a pensar em como fazer para que pudessemos contar com a integração de mais professores, pais e funcionários, para que houvesse maior representatividade por parte de todos.

Combinamos de levar esta reflexão ao grupo do NTE.

O quarto encontro do NTE

Neste encontro o grupo constitui-se por dois alunos (presentes desde o primeiro NTE), três funcionárias, uma mãe (a mesma desde o início), a professora de ciências (presente também desde o início), a vice-diretora, eu, a coordenadora de bairro e o novo diretor de teatro do Projeto, que foi então apresentado ao grupo.

Retomamos a conversa do encontro passado e comunicamos que nossa equipe havia realizado uma reunião com a direção. Colocamos que percebíamos um grande número de ausências dos alunos e perguntamos se estava acontecendo algo, se tinham alguma idéia do motivo.

Os alunos colocaram que essa postura era comum na escola, à “tudo que era mais sério”, que não havia nada específico em relação ao projeto, mas que havia pouco interesse, mobilização e envolvimento da turma, a não ser quando algo diferente acontecia, como um passeio.

Perguntei o que achavam de centrar nosso empenho em comunicar mais eficazmente o que acontecia no NTE , com o intuito de ganhar maior adesão de todos. Os alunos falaram que tinham passado nas salas dos 1º e 2º anos e a professora tinha ido à sala dos professores “tentar convencer alguns a freqüentarem a reunião”, mas disse não ter tido sucesso em sua tentativa.

Os alunos disseram que precisaríamos pensar em algo diferente, que atraísse a “galera”. O fim do semestre se aproximava e o grupo achava que valeria a pena fazer algo antes das aulas terminarem. Inicialmente propostas grandiosas surgiram: realizar um festival de música, convidar bandas de fora, fazer uma apresentação de dança ou algum tipo de evento musical ou esportivo.

Na medida em que as idéias eram colocadas, fazia perguntas que os ajudassem a pensar na viabilidade de tais fatos. O evento aconteceria em duas semanas.

Passaram a dar novas sugestões e a argumentar o que seria viável ou não realizar. Chegaram à conclusão que não teriam tempo hábil para propor algo muito elaborado e que dependesse de pessoas de fora, então, começaram a acertar o formato do evento e as tarefas de cada um, entre os presentes naquele grupo, para que no dia tudo, ou quase tudo, acontecesse conforme o planejado.

Definimos que o evento seria realizado no pátio, para todos os alunos do período da manhã, após o horário do lanche e que uma música “neutra” - que não representasse nenhum estilo específico - seria colocada, de forma a criar um clima agradável, sem que nenhuma “tribo musical” se sentisse atacada.

Os dois alunos presentes avisariam em todas as salas de aula sobre o evento; as inspetoras cuidariam para que os portões do pátio fossem abertos e nos ajudariam na organização do pátio; a professora avisaria ao grupo de professores e a direção providenciaria para que o palco, o som e o microfone estivessem funcionando e fossem colocados no local combinado.

O grupo começava a construir coletivamente, algo que nascia do encontro de todos. Pensamentos e ações em rede conectavam-se a partir de tal problemática e da necessidade emergente em se criar algo que pudesse ecoar pela escola e contribuir para estreitar os vínculos entre as pessoas e para aprimorar a comunicação.

Os componentes do NTE estariam no palco. O diretor de teatro faria uma brincadeira que envolvesse os adolescentes e depois os jovens que compõem o NTE falariam a seus colegas sobre o que estavam realizando nas reuniões do grupo

junto à equipe do Abrace seu Bairro e convidariam os colegas, professores e funcionários a participarem de nossos encontros.

Percebia um amadurecimento no desenvolvimento emocional do grupo, onde conseguiam se escutar uns aos outros, respeitar opiniões diferentes das suas e aceitar a ajuda do outro. Havia o envolvimento de todos e o grupo parecia começar a funcionar de forma mais madura.

Tudo corria bem até que de repente, uma professora (de Artes) entrou na sala, olhou para o grupo que compenetradamente trabalhava e começou a gritar, querendo saber quem éramos nós, o que estávamos fazendo ali, se éramos da Prefeitura.

A vice-diretora ficou muda. Coloquei a ela que aquela era uma reunião do NTE, expliquei-lhe do que se tratava e perguntei se gostaria de se juntar a nós e participar. Ela continuou a fazer várias perguntas e como estávamos no meio da reunião, conversando sobre as decisões do evento, coloquei-lhe que poderíamos esclarecer todas as suas dúvidas assim que finalizássemos o assunto em andamento, do qual ela estava convidada a contribuir e participar.

Neste momento a professora começou a gritar, de forma totalmente descontrolada, inadequada e desrespeitosa, dirigindo a palavra especialmente a mim, que havia lhe feito tal colocação. Em meio a seu descontrole, ela gritava dizendo que estava indignada e em tom de ameaça dizia que iria até a sala dos professores relatar o que estava acontecendo aqui. Ela saía da sala e retornava aos berros, perguntando quem éramos nós para falar com ela daquele jeito.

A vice-diretora permanecia muda e sem ação alguma. Os alunos colocavam as mãos no rosto e balançavam a cabeça, envergonhados com a cena. Eu a ouvia e pensava que precisava esperar que se acalmasse, pois no estado que se

encontrava, não teria escuta nenhuma, principalmente de algo falado por mim – a quem ela direcionava toda a sua raiva, como se eu fosse a causadora dos conflitos que apareciam no grupo. Sem nenhuma ação por parte de alguém da escola, a coordenadora de bairro e o diretor de teatro do Projeto, tentavam também acalmá-la, mas ela não podia escutar ninguém.

Ela saiu da sala batendo a porta e disse que se estávamos fazendo algo na escola, precisaríamos da ajuda dos professores e que aí sim nossa equipe veria a necessidade dela e dos outros. Um silêncio pairou no ar por alguns instantes e em seguida os alunos e os funcionários começaram a se desculpar, dizendo que estavam envergonhados e que por serem também da escola, pediam desculpas por ela, pois sua postura tinha sido totalmente inadequada. Eles disseram que o mesmo já havia ocorrido numa aula de artes entre ela e um aluno, que não entendiam como um professor (e de artes) poderia reagir de tal forma e que quando questões desta natureza aconteciam na escola, mesmo entre um aluno e outro, nada era feito.

Tentei me recompor após o tremendo ataque e apesar de bastante sensibilizada e também com raiva do acontecido, poder pensar sobre o ocorrido. Ao ouvir a colocação dos meninos, fui me dando conta de que algo similar acontecia no cotidiano da escola e que naquele grupo do NTE poderíamos *pensar* o que se sucedeu. O NTE havia funcionado mais uma vez, como um corpo que possibilitava que as angústias aparecessem e que no lugar de uma contra-reação imediata, estas podiam ser pensadas, elaboradas e transformadas.

Conversamos um pouco e já mais tranqüila internamente, coloquei ao grupo que, apesar da reação inadequada da professora, algo importante estava sendo dito em relação à presença do Projeto Abraça seu Bairro na escola e da resistência dos professores (o que não era novidade para ninguém) e que precisaríamos pensar

com calma a respeito disto. Disse que poderíamos deixar os ânimos de todos se acalmarem e que um tempo para amadurecer o fato seria bem-vindo.

Propus que fechássemos as decisões finais do evento. A vice-diretora saiu da sala e o grupo continuou a trabalhar. Finalizamos o encontro e as despedidas foram acompanhadas de abraços e beijos entre todos. Tal fato parecia de alguma forma, possibilitar que novos vínculos fossem estabelecidos e que questões antes veladas, viessem à tona.

Pensava na importância de precisarmos manejar bem o grupo para que o caos pudesse ser transformado em criação, e para que não fôssemos “engolidos” por ele.

Antes de sairmos da escola, fomos procurar pela vice-diretora para nos despedir, quando ouvimos a professora de artes aos gritos, repetir a cena descontrolada, na sala dos professores. Nesse momento a vice-diretora e a professora de ciências, intercederam a favor do *Abrace seu Bairro*, dizendo que duas apresentações do Projeto já tinham sido feitas aos professores, em horário de HTPC⁶⁴, mas que ela havia faltado em ambas.

Reunião com a direção, paralela ao NTE

Nesta reunião a diretora e a vice-diretora estiveram presentes, junto à coordenadora de bairro, a assessora (eu), a supervisora e o coordenador geral do Projeto, para conversamos sobre o ocorrido no último NTE, sobre a dificuldade em contar com a participação de todos os segmentos da escola de forma que todos se sentissem incluídos na proposta e para ouvirmos como a escola estava enxergando o projeto e a participação de nossa equipe.

Analizamos que apesar do atrito com a professora de artes, o encontro do NTE havia sido proveitoso, pois o grupo contou com a presença de novas pessoas, todos contribuíram muito, produziram juntos e houve um bom entrosamento.

Novamente o problema com a comunicação foi ressaltado. Conversamos sobre o fato de que algumas pessoas não sabiam ainda da existência do Projeto, ou que apresentavam uma compreensão distorcida em relação aos seus objetivos.

O coordenador geral do Projeto disse que nosso objetivo era o de podermos funcionar como agentes facilitadores, que junto com a escola, pensar o que era possível fazer, com os recursos existentes, para atender algumas de suas necessidades, de forma a contribuir para a prevenção da violência e para a melhoria da qualidade de vida da comunidade escolar e de seu entorno.

A vice-diretora relatou que alguns professores achavam que a definição do que seria realizado pelo grupo do NTE já deveria vir pronta e que não entendiam a proposta deste ser um processo de construção feito junto com o grupo. Achavam que, na realidade, a equipe do *Abrace seu Bairro* não sabia o que fazer e que já deveríamos vir com uma proposta pronta e fechada, que assim seria tudo bem mais fácil. Colocou que muito da resistência dos professores, vinha também do fato de não pertencermos à escola.

Colocamos que, o novo sempre assusta e que o fato de não sermos da escola podia gerar um sentimento de invasão e ciúme no grupo, mas que um olhar externo, também poderia ajudar a ler e a enxergar coisas novas, pois quando se está muito submerso no conhecido cotidiano, algumas coisas deixam de ser vistas. Colocamos que o “caos” vivido no último encontro, apesar de difícil e doloroso, poderia contribuir para o nascimento de idéias criativas, simbolizando um crescimento e um amadurecimento por parte do grupo.

A diretora colocou que percebia que este projeto propunha um processo de mudança, o que é sempre muito difícil. Começamos a pensar juntos em como comunicar melhor aos alunos, pais e professores sobre o Projeto e como poderíamos incluir os professores dos outros períodos, que estavam se sentindo excluídos, desvalorizados e enciumados. Perguntamos se a escola poderia estender o convite aos outros turnos da escola, de forma que todos que desejassem pudessem se integrar de alguma forma ao trabalho. Nós nos propusemos a participar da semana de planejamento de julho, onde todos estariam presentes, caso achassem conveniente.

Conversamos que, muitas vezes, a pior violência é a sutil e refletimos juntos sobre a importância da escola poder trabalhar os problemas que surgem no dia-a-dia da escola; sobre o fato de haver cada vez menos tolerância entre as pessoas e que quando os papéis, as responsabilidades e os limites não são colocados, um processo é rompido, o que pode gerar violência.

A diretora e a vice nos pediram ajuda para montar uma semana de atividades culturais, para os alunos na primeira semana de julho. Combinamos de propor ao grupo do NTE para pensarmos juntos sobre tais questões.

Acordamos como se dariam as inscrições para o grupo de teatro, que começaria a partir da próxima semana e finalizamos o encontro.

O quinto encontro do NTE

Neste encontro estavam presentes oito alunos, três professores, duas funcionárias, uma mãe, a diretora e a vice-diretora, eu e a coordenadora de bairro. Havia tempo que não contávamos com esse número de participantes.

Retomei os acontecimentos vividos no último encontro e compartilhamos com o grupo a conversa que tivemos com a direção. Coloquei que precisaríamos pensar sobre como trabalhar a questão da comunicação nesta escola, uma vez que esta tinha sido a temática eleita pelo grupo para o projeto de trabalho desta escola.

A professora de ciências sugeriu que fizéssemos um jornal que informasse sobre os acontecimentos da escola.

A mãe perguntou: - “Será que as pessoas lerão o jornal?”

Um aluno então disse: - “Eu tenho dúvidas se esta é uma estratégia eficiente, pois muitas vezes, os alunos recebem comunicados, os amassam e os jogam no chão, sem nem ler o que estava escrito”.

Todos concordaram com o aluno.

Um outro jovem sugeriu: - “Acho que poderíamos renovar os murais da escola. Eles estão sujos, degradados.”

E então perguntou ao grupo:

- “Será que alguém iria notar?”.

- “Poderíamos também mobilizar o grêmio da escola” - sugeriu uma professora

-“Tem um aluno da 8ª série do período da tarde que é do grêmio e ele ficou muito interessado em ajudar quando o colega aqui do grupo, que também é do grêmio, relatou o que tem acontecido no NTE”.

Um brilho foi aparecendo nos olhos de cada um e o grupo começou a apresentar um movimento diferente, como se começasse a aprender a dançar uma nova dança. O terremoto vivido parecia mobilizar as rígidas placas de tantas eras, fazendo eclodir o novo.

Uma aluna, que se mostrava bastante reflexiva, disse:

- “Por que não tentamos reabrir a biblioteca, que já mudou tantas vezes de sala e atualmente está trancada? Estamos tratando da questão da comunicação, falando de como ela é truncada, difícil, aqui dentro, de que os alunos não lêem os bilhetes, da falta de cultura entre nós. Acho que se conseguíssemos reabrir e reestruturar a biblioteca, estaríamos contribuindo não somente para a comunicação, mas também para o incentivo da leitura – o que é essencial numa escola e contribui para amenizar a violência, uma vez que as pessoas podem passar se interessarem por assuntos mais elaborados.”

A mãe da aluna que fez tal colocação, presente desde o início de nossos encontros, orgulhosa e emocionada de sua filha, apoiou a idéia e complementou dizendo, que achava um absurdo, uma biblioteca com um bom acervo como o desta escola estar trancada.

Perguntei ao restante do grupo o que pensavam a esse respeito.

Os professores presentes, ainda pensativos, responderam que aprovavam a idéia. A professora de ciências colocou que esse era um desejo antigo do grupo de professores e que por isso, provavelmente teríamos o apoio da grande maioria do corpo docente.

Os outros alunos também acharam a idéia ótima, pois há tempos queriam retirar livros e não podiam.

Perguntei como poderíamos atrelar, de forma mais explícita, a reativação da biblioteca à questão da comunicação.

A vice-diretora sugeriu que fizéssemos um trabalho para deixar os murais da escola mais limpos e organizados e que poderíamos reservar um dos murais para o *Abrace seu Bairro*, para comunicar os feitos da biblioteca.

Os alunos colocaram também a idéia de continuar a utilizar o grêmio para veicular o que acontecia na escola.

Perguntei ao grupo por que a biblioteca mudava sempre de lugar e o que achavam que causava tantos problemas e impedimentos para o seu bom funcionamento.

O grupo pôs-se a relatar os inúmeros eventos ocorridos na história da biblioteca e trouxe algumas problemáticas centrais: não havia alguém especializado para organizar e cuidar da biblioteca - a escola normalmente tinha um professor da sala de leitura, mas ele não é um bibliotecário. Por não haver este responsável fixo, alguns livros sumiam ou se deterioravam. A biblioteca mudava sempre de lugar, de acordo com outras necessidades da escola e nem sempre havia espaço suficiente para acomodar os livros e para as pessoas circularem. O acervo não era informatizado e não havia um computador para tal. O acervo da escola era incrível, mas muitos nem sabiam disso ou não valorizavam a leitura.

Diante de tais colocações começamos a pensar juntos, o que seria preciso para reestruturar a biblioteca, de forma que ela pudesse funcionar com adequação e que tivesse uma sala fixa, para que o fato tantas vezes ocorrido, não voltasse a acontecer.

Várias sugestões foram colocadas pelos participantes. O grupo mostrava-se animado com a proposta, mas as duas horas que duravam nosso encontro chegavam ao fim.

Perguntei se havia um consenso no grupo pela definição deste projeto de trabalho e se todos estavam tranquilos e de acordo. Estavam todos decididos.

A temática eleita: aprimorar a comunicação na escola!

O projeto de trabalho a ser criado e desenvolvido pelo grupo seria: reabrir e reestruturar a biblioteca da escola.

Ainda não sabíamos como fazer isso e não podíamos perder de vista o fato de que o projeto precisaria ser exeqüível durante aquele ano.

Começamos a pensar nos primeiros passos: comunicar a escola da decisão tomada pelo NTE. Para tal, alguns alunos se responsabilizaram por renovar os murais, outros por fazer os cartazes a serem fixados no painel de comunicação e outros três, por passar de sala em sala para contar sobre tal definição. A professora de português ficou de comunicar ao aluno da oitava série da tarde, e a de ciência se responsabilizou por conversar com todos os professores, junto com a direção, na próxima reunião de HTPC.

Perguntamos à diretora se na próxima semana poderíamos conhecer a biblioteca atual (a que estava trancada), o que ela consentiu. A reunião terminou com todos mostrando-se satisfeitos com as decisões.

O sexto encontro do NTE

O NTE começou no mesmo local de sempre - a sala de vídeo – e todos os participantes da reunião passada estavam presentes.

Perguntamos como havia sido a recepção da notícia pelas vários grupos que compõem a escola. Todos fizeram seus relatos, que em sua maioria refletiam a boa recepção em relação à decisão tomada pelo NTE.

Ao relatar sobre a biblioteca na reunião de professores, a professora de ciências contou que, apesar deste ser realmente um desejo do grupo, ela sentiu manifestações de ciúme e de ataque, por parte de alguns, expressas em falas do

tipo: - “Ah, isso a gente já iria fazer mesmo... Nós já estamos nos mobilizando para isso.”.

Nesse momento, coloquei a importância de todas as partes poderem se sentir pertencentes a este trabalho. Perguntei ao grupo se era possível ouvir a colocação daqueles professores, não como um ataque ou uma competição, mas como um desejo, ou até um pedido de participarem e terem uma importância nesta proposta.

Alguns reagiram com braveza e outros se puseram a pensar no que falei. Aos poucos, conforme a conversa foi se desenvolvendo, sugeri que perguntassem a aqueles professores se achavam possível trabalhar em parceria com o NTE e o que pensavam ser fundamental para este trabalho.

As pessoas acharam que esta seria uma boa idéia e ficaram de pensar em como fazer tal aproximação.

Após esta conversa fomos até a biblioteca para conhecer o espaço, os materiais e diagnosticar melhor as necessidades de trabalho.

A sala trancada há tempos, apresentava um aspecto não muito agradável: os livros, empilhados uns em cima dos outros, estavam bastante empoeirados e sem identificação. O tamanho da sala era insuficiente para acomodar tantos livros e mesas, o que tornava inviável a biblioteca também se constituir numa sala de leitura. O acervo literário era realmente muito bom, mas estava encostado e inutilizado. Curiosos, folheamos os livros por um tempo e a cada livro conhecido, memórias eram relatadas e compartilhadas no grupo.

Depois de um tempo, começamos a dialogar sobre algumas ações. Todos concordavam que a biblioteca precisaria de uma sala maior e a diretora colocou que havia uma sala espaçosa, que estava inutilizada.

Este era nosso último NTE antes das férias. Combinamos que no mês de julho, alguns funcionários fariam a transferência dos livros e estantes para a nova sala e que em início de agosto, pensaríamos em como organizá-la.

As decisões tomadas foram redigidas por representantes eleitos no grupo, assim como a definição de quem seria responsável por comunicar os novos acontecimentos. No final da semana, aconteceria o evento no pátio para todos os alunos da manhã e combinamos que comunicaríamos as novidades também no evento.

Despedimos-nos e acertamos de nos encontrarmos no final do evento para fechar o trabalho do semestre.

Comentários sobre o evento no pátio da escola

O evento ocorrido no pátio para os oitocentos alunos do período da manhã aconteceu no final de junho. Pequenos ajustes, em relação ao planejado, foram necessários no que se referiu às questões organizacionais, mas tudo correu bem e de forma tranqüila, o que já significou uma grande conquista para todos.

Professores e funcionários dos outros períodos também foram convidados a participar e foi possível comunicar a eles sobre a presença do Abrace seu Bairro na escola e sobre o trabalho da biblioteca. Os alunos disseram estar orgulhosos pelo feito, por estarem no palco representando este grupo e por terem conseguido mobilizar o interesse e a curiosidade de outros colegas, professores, pais e funcionários, estreitando o vínculo entre todos. O diretor de teatro teve uma participação ímpar neste momento, que com arte e sensibilidade, capturou a atenção e o interesse de muitos.

Reunimo-nos após o evento. Todos estavam muito contentes. Ouvimos as colocações de cada um e refletimos em conjunto sobre o que se deu. Depois pensamos nas atividades da semana de julho e ajudamos os jovens e os professores a se comporem na divisão das tarefas para tal realização.

Finalizada esta etapa, refletimos sobre o que foi vivido durante estes meses de trabalho e emocionados nos despedimos. Fortes experiências foram compartilhadas no decorrer destes meses e um grupo cada vez mais coeso se constituía.

Combinamos a data do primeiro NTE de agosto.

O sétimo encontro do NTE

Nessa reunião, contamos com a presença da diretora e da vice-diretora, da professora, da mãe e de três jovens, além da coordenadora de bairro do Projeto e de mim. O reencontro também foi emocionante e regado a demonstrações de afeto. Apesar de algumas ausências dos jovens, eles tinham comunicado a seus colegas os motivos do não comparecimento, mostrando-se compromissados com o grupo. Comunicamos que a supervisora do bairro havia se desligado do Projeto, mas que a coordenadora executiva do *Abrace seu Bairro*, já conhecida por todos, a substituiria.

Após conversarmos sobre o período de férias, a diretora começou a relatar as novas benfeitorias realizadas na escola e pediu o auxílio de todos para a comunicação das mesmas: os banheiros tinham sido limpos e consertados; a secretaria reformada; um balcão térmico mantinha a merenda do lanche quente e o laboratório de ciências estava limpo e organizado.

A professora de ciências convidou os professores a estabelecerem uma parceria conosco e disse que alguns toparam. Por sugestão do professor de

informática, a biblioteca foi transferida para a sala de informática - uma vez que esta era mais ampla e espaçosa. Ele mesmo se dispôs a reorganizar os computadores em sua nova sala e cedeu uma das máquinas para a biblioteca. Dois professores de português, uma de matemática e uma de inglês ajudaram a transferir os livros de uma sala para outra e, junto com os outros, se revezariam para organizá-la. Ela contou orgulhosa que o laboratório de ciências tinha sido pintado e que os professores se mobilizaram a organizar a sala dos professores: até ajudaram a lavar as cadeiras!

A mobilização do grupo crescia a cada encontro. Parecia que a direção e os professores passavam a assumir seu lugar de autoridade e as engrenagens começavam a funcionar de forma mais sincrônica.

Explicitiei ao grupo o orgulho que sentia ao perceber a mobilização de todos e compartilhei com eles os novos movimentos que observava naquele grupo, permeado por um vínculo de afeto, confiança e respeito e que cada vez mais, se mostrava capaz de trabalhar coletivamente.

Colocações emocionadas foram trocadas. A diretora relatou que a escola vinha passando por muitas mudanças e que estava sem uma identidade própria. Disse que sentia a escola perdida *“seguindo como um barco que não sabe para onde vai”*.

A partir desta fala, um aluno sugeriu que escolhêssemos um nome para a nova biblioteca e colocou a importância de pensarmos numa forma de todos da escola, participar desta escolha.

Todos aprovaram a idéia e a mãe colocou que esta poderia ser uma bela forma de refletir sobre a identidade do grupo. Ela sugeriu que NTE pensasse antes, em como fazer a biblioteca funcionar.

Perguntei se havia algum bibliotecário na escola e a resposta foi negativa. Coloquei que contaríamos com um computador e então perguntei ao grupo o que poderíamos fazer para reestruturar e informatizar a biblioteca, se poderíamos contar com a ajuda de alguém ou acionar algum estabelecimento do bairro.

A mãe se lembrou ter um contato na Secretaria da Agricultura, que ficava próximo à escola, onde havia uma bela biblioteca. Com a aprovação de todos, combinou que iria realizar um contato para verificar a possibilidade de fazermos uma visita.

Para comunicar aos pais das decisões tomadas no grupo ficou acertado que teríamos uma participação no final da reunião de pais, que aconteceria na semana seguinte. Outro acordo do grupo foi pensar em formas de comunicar à todos, as benfeitorias realizadas durante o período de férias, conforme solicitado pela direção.

O oitavo encontro do NTE

Neste encontro o grupo constitui-se por seis alunos, pela mãe de um deles, pela professora de ciências, pela coordenadora de bairro e por mim.

Conversamos sobre a participação na reunião de pais, que ajudou a divulgar o trabalho realizado na biblioteca. A professora sugeriu que escrevêssemos uma carta sobre o Projeto e sobre a reestruturação da biblioteca da escola, a ser enviada aos pais de todos os alunos e aos professores, mas não sabia se isso sairia muito caro.

Sugeri que se informassem no correio, sobre o selo social.

A mãe confirmou a reunião com o bibliotecário da Secretaria da Agricultura.

Uma das alunas sugeriu que continuássemos a veicular as informações semanalmente, espalhando as novidades pelos murais da escola e que os alunos do grêmio, da tarde e da noite, poderiam também ajudar.

Alguns alunos ficaram de convidar pessoalmente os professores mais envolvidos com o trabalho da biblioteca para participarem dos próximos passos. Escolheram juntos, falar com treze professores. Os outros, seriam convidados pela direção e pelos professores que já compunham o NTE.

Combinamos também que poderiam chamar outros alunos.

Definimos que a divulgação das benfeitorias da escola seria feita da mesma forma que os informes das novidades do NTE e ajudamos na organização de quem seria responsável pelo que.

A diretora comentou que haveria na próxima semana a “Festa do Pastel” e pediu para que o NTE ajudasse na divulgação da festa. Para este dia, uma nova estrutura foi proposta, para a apresentação dos grupos musicais.

O NTE começava a ser visto pela direção como um parceiro e como um intermediário na comunicação do que acontecia na escola.

O nono encontro do NTE

Reunimo-nos na praça em frente à escola e realizamos uma brincadeira de roda para oficializar a entrega das camisetas do Projeto Abraça seu Bairro, aos participantes do NTE. Contamos com a presença dos oito alunos, três professores, duas funcionárias, da mãe, além da coordenadora de bairro e de mim. Eles se divertiram muito e se permitiram brincar como crianças. Os laços entre as pessoas do grupo mostravam-se fortalecidos e um sentimento de pertencimento e compromisso parecia unir os que lá estavam. Camisetas foram entregues a todos

que tinham contribuído de alguma forma com o projeto, desde a nossa entrada na escola.

Com as autorizações dos alunos em mãos, fomos a pé até a Secretaria de Agricultura conversar com o bibliotecário. Fomos recebidos pela coordenadora da biblioteca e por um estagiário de biblioteconomia, que nos apresentou todo o espaço e nos explicou sobre o funcionamento básico da biblioteca.

Depois os alunos contaram sobre o desafio do grupo e o estagiário esclareceu algumas dúvidas dos alunos e professores. Ele colocou que seria importante a escola informatizar o cadastro e disse que lá utilizava um sistema fornecido pelo Estado.

Perguntei o nome do software e coloquei ao grupo que faria um contato com o FDE⁶¹, órgão estadual parceiro do Projeto, a fim de ver como poderiam nos ajudar.

Ao ouvir os relatos do grupo o estagiário se dispôs a ajudar e marcou conosco, de visitar a biblioteca da escola para fazer um diagnóstico mais apurado das necessidades da mesma. Combinou com a mãe que participava do NTE, que ela seria a ponte de contato entre ele e o grupo.

Voltamos à escola e fechamos o encontro. Estavam todos muito felizes com os progressos do grupo. Começavam a ver resultados positivos pelo trabalho árduo e comprometido de todos.

Combinamos de no próximo encontro definir como faríamos o registro e a divulgação de tudo o que tinham aprendido naquele dia.

O décimo encontro do NTE

Contamos nesta reunião com a presença de cinco alunos, de três professores, da mãe, da diretora e da vice, além de mim e da coordenadora de

bairro. Fomos comunicados da entrada da nova coordenadora pedagógica da escola, que havia se mobilizado a disponibilizar mais um espaço do mural para os informes da equipe.

A aluna responsável pela manutenção dos comunicados nos murais, sugeriu que colocássemos fotos da brincadeira de roda, da ida a Secretaria da Agricultura, para chamar a atenção dos demais, o que foi aceito pelo grupo.

Relatei a conversa que tive com um responsável do FDE e que ele havia me indicado entrar em contato com o Centro de Referência Educacional Mário Covas – CRE, para viabilizar o uso do software. Já havia realizado tal contato e pré-agendado uma visita para o grupo, caso todos estivessem de acordo.

Todos adoraram a notícia e me autorizaram a confirmar nossa presença.

A mãe confirmou a vinda do estagiário de biblioteconomia no próximo sábado e disse que ele traria mais quatro estagiários de sua sala da faculdade para ajudar e que os cinco trabalhariam juntos nesta empreitada

A diretora colocou que achava importante realizar uma nova troca com os professores nas reuniões de HTPC e perguntou aos alunos se também gostariam de estar presentes. Todos acharam ótima a idéia, e a data sugerida pela vice-diretora foi aceita.

O décimo primeiro NTE

O encontro começou com a fala de um dos alunos que relatou sobre o novo grêmio. Combinamos que ele convidaria a equipe a participar do encontro de sábado com os estagiários de biblioteconomia. Esta parceria seria bem interessante, pois no grêmio havia muitos alunos do período da noite, que não podiam estar conosco nas reuniões do NTE, mas que poderiam participar do trabalho de outras formas.

Apontei para o grupo o fato de novas articulações estarem sendo realizadas a partir daquele núcleo e que mesmo o grupo tendo um número pequeno de participantes, as ações eram multiplicadas em rede.

Pensamos junto com os alunos como organizariam a fala na reunião dos professores, de forma que eles e os professores que estavam no NTE, pudessem se pronunciar e não a equipe do Projeto.

Conversamos bastante sobre a importância e a preciosidade do grupo do NTE conseguir pensar e tomar decisões em conjunto, mesmo que nem sempre as opiniões estivessem em acordo. Discutimos também como fazer para que a comunidade escolar pudesse sentir o trabalho da biblioteca como um projeto da escola, e não externo a ela.

Nesse dia o grupo contou com a presença de quatro alunos, duas professoras, a mãe, além da coordenadora de bairro e de mim.

Comentários sobre a participação do NTE na Reunião de Professores

A participação do NTE na reunião dos professores foi avaliada pelo grupo, como muito produtiva. Os alunos foram elogiados por terem se colocado de forma respeitosa e simpática e por terem comunicado os passos do trabalho, com clareza e determinação.

Havia um sentimento no grupo de que os professores estavam mais receptivos e que apresentaram uma escuta atenta e menos resistente. Fizeram várias perguntas aos alunos e a nós também. Nesse dia havia toda a equipe de professores do período da manhã e mais alguns dos outros turnos, outra grande conquista.

Comentários sobre o sábado com os estagiários de biblioteconomia

Além da presença de todos os alunos do NTE, da coordenadora do bairro e de mim, contamos também com a participação de quatro alunos do grêmio que estudavam à noite e à tarde, dos três estagiários de biblioteconomia, da mãe, de três professores – a de ciências, a de português e o de informática - de duas funcionárias, da diretora e da vice.

Fizemos uma apresentação para que todos se conhecessem e o histórico da biblioteca foi relatado aos estagiários e aos outros componentes do grupo, assim como todo o processo vivido junto à equipe do Projeto Abrace seu Bairro.

Várias incumbências relativas à biblioteca foram encaminhadas e um plano de orientação foi traçado pelos estagiários para a organização e catalogação dos livros da biblioteca.

Aproveitamos o encontro para pensar em ações conjuntas entre o NTE e o grêmio e para definir as funções e tarefas de cada um na divulgação das novidades. Contatos telefônicos foram trocados e os estagiários de biblioteconomia, que também realizavam ali um trabalho voluntário, se propuseram a ajudar a treinar a pessoa que ficaria responsável pela biblioteca.

A diretora e a vice se comprometeram a pensar quem poderia realizar tal função.

O professor de informática se dispôs a nos acompanhar na visita ao CRE⁶⁶, para ajudar na instalação do software.

Combinamos que no próximo NTE, o encontro seria na biblioteca e que faríamos uma faxina para iniciar os trabalhos. Combinamos como seriam feitos os

⁶⁶CRE - Centro de Referência em Educação Mário Covas. Secretaria de Estado da Educação. Governo do Estado de São Paulo.

avisos para alunos, professores e pais, para que todos soubessem dos passos do processo e pudessem participar.

O décimo segundo encontro do NTE: a limpeza da biblioteca

Desta vez nos encontramos na biblioteca. Contamos com os cinco alunos sempre presentes nas reuniões de NTE, duas alunas novas, duas novas professoras, além das três participantes, da mãe, da coordenadora de bairro e de mim.

Este foi um dia de trabalho braçal em que o grupo se pôs a organizar os livros e as estantes. Uma professora se responsabilizou em montar grupos de trabalho, que pudessem dar continuidade ao iniciado naquele dia.

Propus que começassem a pensar no processo para a escolha do nome da biblioteca, pois já estávamos em fins de setembro.

Enquanto trabalhávamos, vários professores apareceram por lá, mas poucos “arregaçaram as mangas” para ajudar.

O dia foi cansativo, mas muito gratificante, pois a biblioteca já começava a apresentar uma cara nova e as propostas estavam acontecendo.

O encontro terminado com a fala de uma menina, que emocionada, diz:

- “Nesse grupo, o que se fala, acontece. Lógico, que nem sempre, as coisas saem como planejamos só que quando isso ocorre vocês sempre conversam com a gente e isso faz a gente acreditar e confiar.”

O décimo terceiro NTE: a ida ao CRE

Conversamos um pouco na escola sobre as notícias da semana. A diretora havia conseguido duas funcionárias para se responsabilizarem pela biblioteca. A

professora de português se ofereceu para redigir um documento sobre a visita ao CRE, para comunicar aos professores o que seria discutido lá e a professora de ciências estava se organizando com os alunos para pensarem sobre o processo da eleição do nome da biblioteca.

Coloquei ao grupo, como o NTE funcionava cada vez mais como um corpo autônomo, o que era um sinal de amadurecimento das relações no grupo.

Pegamos um ônibus e fomos para o CRE local onde há um grande acervo bibliográfico disponibilizado aos professores da rede estadual de ensino. Conhecemos a biblioteca e o seu funcionamento e os alunos apresentaram o projeto da reestruturação da biblioteca da escola e solicitaram ajuda para poder informatizá-la.

Após longo tempo de conversa, os responsáveis deste centro disponibilizaram o software para a escola e se dispuseram a visitar a nova biblioteca para ajudar na instalação do sistema e na catalogação dos livros.

Todos saíram muito contentes da visita e orgulhosos de si.

O décimo quarto encontro do NTE

Nesse dia o grupo contou com a presença dos cinco alunos, de uma professora, da mãe, de uma funcionária, da vice-diretora, além da coordenadora de bairro e de mim.

Conversamos sobre a visita ao CRE e contamos às boas novas aos que não compareceram.

A professora de português relatou que foi toda contente conversar com os professores e que alguns não estavam satisfeitos com o trabalho da biblioteca e que se mostravam incomodados, com a presença da Equipe do Abrace seu Bairro na

escola. Disse que havia burburinhos de que tínhamos a chave da biblioteca e que ninguém de fora, deveria tê-la. Ela colocou também que sentia falta de um pronunciamento maior por parte da direção, a favor do Projeto, uma vez que estavam lá presentes.

Perguntei ao grupo o que pensavam sobre o assunto e uma boa conversa se iniciou sobre como as relações de poder se constituem nas instituições. Voltamos a conversar sobre a importância de comunicar nossas ações de forma clara, para evitar mal entendidos e interpretações distorcidas. Conversamos novamente sobre a importância do projeto da biblioteca ser compreendido como um projeto da escola e que a atuação da equipe do Abrace seu Bairro era a de facilitar, intermediar e mediar possíveis diálogos, reflexões e ações.

A vice-diretora coloca que irá ajudar nestas questões e o grupo passa então a pensar em formas estratégicas de comunicar suas ações. Professores dos três turnos são eleitos como pontes para as comunicações dos feitos da biblioteca e novos locais são definidos para abrigar os informes, convites e ações.

Pré-definimos neste dia a data da inauguração da biblioteca e por um longo tempo debatemos sobre o processo da escolha do nome. Ao final, alunos, professores, direção e funcionários, chegaram à conclusão que elaborariam uma cédula de votação e que esta constaria de cinco opções de nomes para a biblioteca. Cada um desses nomes seria sugerido, por uma das instâncias a seguir: NTE, grêmio, alunos, professores, funcionários/direção.

Combinou-se como a proposta seria divulgada à escola, e quais seriam os prazos para a entrega dos nomes de cada instância.

O décimo quinto NTE

O grupo constitui-se por oito alunos, pelos três professores, pela mãe, pela diretora e pela vice-diretora, por duas funcionárias, pelos cinco estagiários de biblioteconomia e pela representante do CRE, pela coordenadora de bairro e por mim.

A escola já contava com o espaço da biblioteca arrumado: as estantes e mesas estavam em seu lugar, o micro e a impressora haviam sido instalados; as etiquetas para a catalogação e identificação dos livros foram compradas.

As duas funcionárias que cuidariam da biblioteca já participavam da rotina de organização da mesma e aprendiam sobre como informatizá-la. Uma aula sobre como usar o software para catalogar os livros foi dada a todos os presentes.

Os estagiários também passaram a instruir o grupo sobre questões de horário de funcionamento, como organizar retiradas, ou o que fazer com os livros consultados durante as aulas de leitura.

Propus que montássemos equipes para dar continuidade ao trabalho durante os outros dias da semana. A secretária da direção, os alunos e os professores se dispuseram a ajudar durante o intervalo e após o período de aula/trabalho. Os estagiários de biblioteconomia também intensificariam suas vindas. Calculamos o tempo necessário para finalizar a catalogação do acervo, para podermos definir a data de inauguração da biblioteca.

Combinamos de realizar a eleição do nome da biblioteca na semana seguinte.

O décimo sexto encontro de NTE

Estavam neste encontro os oito alunos, os três professores, a mãe, as duas funcionárias, a coordenadora de bairro e eu. Os alunos chegaram muito

entusiasmados, com a urna cheia de cédulas. Os nomes mais votados foram: “Mansão dos Livros” (sugerido pelos alunos), “Salvador das Letras” (sugerido pelo NTE), e “*Abaporu*” (sugerido pelos professores). Venceu o: Mansão dos Livros.

A coordenadora de bairro se ofereceu a confeccionar uma placa em cerâmica com o nome da biblioteca. Todos ficaram muito contentes. Pensamos onde ela poderia ser colocada e combinamos de discutir tal fato com a direção e com os professores, para que eles também pudessem opinar.

Perguntei como gostariam de inaugurar a biblioteca e várias sugestões foram dadas para a realização do evento.

Uma aluna e sua mãe colocaram que achavam importante comunicar a todo o grupo o processo vivido, o momento atual da biblioteca e os acordos feitos em relação a seu funcionamento.

Sugeri que registrássemos esta história, para que elementos importantes não se perdessem e para que simbolizasse também uma marca da identidade deste grupo. Eles gostaram muito da idéia, mas pediram nossa ajuda para tal, pois achavam que não conseguiriam fazê-lo sem nossa orientação. Combinamos que levantaríamos juntos os pontos centrais do processo e que eu e a coordenadora de bairro ajudaríamos na “costura dos fios”, unindo os elementos uns aos outros, ajudando a narrar tal história.

Um aluno sugeriu que o evento de inauguração da biblioteca acontecesse na primeira semana de dezembro e que poderíamos convidar a todos do período da manhã, para que em pequenos grupos, eles pudessem conhecer a nova biblioteca. Sugeri que antes disso, poderíamos passar de sala em sala, para contar o processo vivido.

A professora de português propôs que no momento dos pequenos grupos, algo fosse lido aos alunos e se dispôs a ler um cordel.

A mãe sugeriu que preparássemos um lanche gostoso, a ser colocado numa mesa no corredor, próximo à entrada da biblioteca.

Os alunos de biblioteconomia ofereceram doar alguns dicionários, que poderiam ser sorteados no dia do evento.

Vimos que todas as sugestões se complementavam. Combinamos de comunicar a todas as instâncias as propostas levantadas no NTE e na próxima semana, fecharíamos o evento. Combinou-se também, que a biblioteca só seria utilizada regularmente no início de 2005, pois alguns livros precisariam ser catalogados no mês de janeiro. A biblioteca da escola contava com um acervo de 6.000 livros e 80% dos mesmos havia sido devidamente catalogado e etiquetado.

O último encontro do NTE na escola

No último encontro, além de todos os presentes na reunião passada, contamos também com a presença da diretora e da vice-diretora. Conversamos sobre as repercussões das propostas para o evento da inauguração e todas foram aceitas.

A direção ofereceu cuidar do lanche e junto aos professores do NTE, faria o comunicado da data de inauguração e da ida do grupo às salas de aula.

Os alunos e alunas realizariam cartazes e cuidariam da comunicação entre os alunos e elaborariam a fala de apresentação, a ser feita nas salas de aula. A professora prepararia o cordel e embrulharia os nomes para o sorteio. Penduraríamos a placa de cerâmica com o nome da biblioteca no alto da porta e no dia da inauguração, com a entrada do primeiro grupo, ela seria descoberta.

Sugeri que fizéssemos uma retrospectiva dos pontos marcantes do NTE e muitos momentos difíceis, prazerosos, tensos e desafiantes, foram sendo resgatados com emoção, dor, risos e choros, vividos com intensidade por cada um de nós.

Combinamos o que entraria no documento e fechamos o encontro pedindo para que cada um colocasse o que havia ficado de mais marcante da vivência que tivemos.

Compartilho algumas dessas falas:

“No Projeto pude formar elos com diferentes pessoas do bairro e da escola que muitas vezes passam despercebidas, ou somos igualmente ignorados, ou tudo que nos cerca tem seu lado especial, basta termos ideais e desvendá-los.” (aluna)

“Acredito que o NTE trouxe uma maneira diferente de ver alguns problemas da escola e solucionar algumas questões.” (aluno)

“Poder repensar e a modificar as idéias sobre violência e que, mesmo que tente me manter longe disso, convivemos todos os dias com ela e, inconscientemente, acabamos praticando-a.”(aluno)

“Participar do NTE foi um motivo de orgulho para mim. Aprendi, que existe o “eu” coletivo. Hoje sei melhor o que significa viver em grupo, em sociedade. É um aprendizado para a vida inteira.”(aluna)

“O Projeto significou para mim principalmente uma mudança pessoal. Depois que entrei para o projeto vejo com outros olhos os problemas e as pessoas. Hoje, acredito que podemos mudar.”(aluno)

"Estar nesse grupo me fez sentir ter uma importância especial, como se eu fizesse diferença para algumas pessoas. Esse projeto também me ajudou a refletir sobre coisas que antes eu nem pensava ou não me importava e sei que isto irá influenciar minha vida futura."(aluna)

"Achei muito importante me colocar junto a todas as minhas dificuldades e de todos os funcionários, para ter um melhor entrosamento com os alunos, professores, funcionários e direção." (funcionária)

"Estou me questionando mais em relação ao que ensino e ao relacionamento que tenho com os alunos e professores." (professora)

Para finalizar, compartilho com o leitor, que o evento da biblioteca foi vivido por todos com emoção por todos do grupo e também por muitos dos professores que não participaram do NTE e que depois vieram conversar conosco.

Considerações Finais sobre o Projeto

No início de dezembro, após a inauguração da biblioteca, aconteceu o Seminário Juvenil de Avaliação do Abrace seu Bairro, onde houve um debate entre as nove escolas que participaram do Abrace seu Bairro sobre os projetos criados e realizados pelos NTE. Um Festival de Teatro foi também realizado, onde as nove peças teatrais foram apresentadas.

Na peça de teatro da escola estadual do Jabaquara uma tragédia foi escrita para representar os episódios não dramáticos, mas trágicos, violentos e grandiosos que emergiram durante os encontros do NUT:

“TRANCADOS: Vivencia-se numa escola o som estridente de um tiroteio, a explosão de bombas e brigas entre os estudantes que se sentem excluídos pela sociedade. As protagonistas estão amarradas umas às outras como reféns: uma é professora, outra é uma adolescente grávida em trabalho de parto, e a mais jovem é a rebelde. No centro de toda essa violência ocorre o nascimento de uma criança, para nos fazer pensar que o futuro chega a qualquer momento, e que todos nós somos responsáveis e construímos nossas trajetórias”⁶⁷.

A peça contou com a participação de um coral de mães e de um grupo de percussão. A música foi o fio condutor das histórias da peça, que foi contada mais através de imagens do que de textos, pelo impacto que estas causam no público. A música determinou, não somente o clima, como também impulsionou movimentos corporais, ofereceu uma qualidade dramática intensa e criou uma atmosfera de fácil compreensão para qualquer tipo de público.

⁶⁷ Sinopse da peça teatral “Trancados”. In: Projeto Abrace seu Bairro (2005)

CAPÍTULO IV

Profundidade de Campo: análise das experiências

Para analisar tão intensas experiências parto da compreensão de que o grupo funciona como porta-voz de um inconsciente grupal, o que traz uma ressonância e amplia a possibilidade de tradução das comunicações em seus vários níveis: do cada sujeito consigo mesmo (mundo interno – nível intrapsíquico), dos sujeitos entre si (sujeitos em relação com o outro nível intersubjetivo) e dos indivíduos com a sociedade e a com a cultura (nível transubjetivo).

Embasada no método analítico, num exercício constante de movimentos de aproximação e de distanciamento, pincei em cada experiência conteúdos emergentes que evidenciam movimentos de transformação ou de estagnação nos grupos, com o intuito de explicitar porque tais modos de funcionamento se apresentam, como é possível organizar o ambiente escolar e o que é possível propor para que o *olhar clínico* e a *escuta sensível-reflexiva* do educador possa estar presente em sua formação e em sua prática.

Experimentamos enquanto indivíduos singulares pertencentes a uma instituição, uma dependência nas identificações imaginárias e simbólicas que constituem a instituição como tal. Há um descentramento radical da subjetividade dos indivíduos e a instituição nos precede, nos determina e nos inscreve em seus discursos, ao mesmo tempo em que nos estrutura e nos constitui enquanto seres que constroem sua identidade a partir das relações nela vivenciadas.

Não nos tornamos seres singulares, o que nos causa sofrimento, porém este sofrimento acaba sendo recalcado e, portanto, impensado. Devido a estas

difficultades narcísicas, grande parte das representações sociais da instituição se constitui na economia de pensamento do sujeito com a instituição e têm a função de tapar a ferida narcísica, de evitar a angústia do caos, de manter os custos identificatórios e de preservar funções dos ideais.

Mesmo os grupos tendo apresentado ritmos e configurações bastante distintos e sendo um o contra ponto do outro, em relação aos aspectos citados no capítulo da metodologia (II.3), em ambas as experiências foi possível observar importantes transformações, especialmente nas crianças e nos adolescentes, e o grande poder de intervenção do grupo, inclusive sobre as instituições a que pertencem.

Começamos pela análise da experiência realizada com as crianças, onde um trabalho diferente, inovador: a *Cortina de Miçangas Musical* foi elaborado. Nessa instituição o trabalho coletivo constitui a base da formação de educadores, realizada em contexto, onde as relações são bastante valorizadas e cuidadas.

A partir da observação e de uma leitura diagnóstica feita pela professora desde os contatos iniciais que teve com o grupo, e das trocas realizadas com a dupla de trabalho e com a orientação, verificou-se a necessidade de planejar ações que visassem o manejo de configurações grupais, com o intuito de trazer movimento aos vínculos cristalizados.

“ao receber um novo grupo a cada inicio de ano, meus focos centrais sempre foram: a criação e fortalecimento dos vínculos e o trabalho grupal...O grupo caminhava junto há dois anos, exceto por duas crianças...A identidade grupal se configurava pela existência de alguns subgrupos cristalizados e uma das crianças... mostrava-se isolada das restantes.”

Evidencia-se o investimento do coordenador do grupo no olhar para as relações grupais, sendo este o primeiro aspecto que gostaria de ressaltar.

No currículo da educação infantil há um eixo de trabalho reservado para a *socialização* ou *sociabilidade*, que propicia ou deveria propiciar um espaço de estudo, reflexão e planejamento relativo a este foco. No Ensino Fundamental e no Médio essa “disciplina” deixa de existir e tal reflexão passa a ter um espaço reduzido (conselhos de classe, eventuais reuniões com a coordenação). Diante de tal sistemática, muitos educadores acabam atuando intuitivamente por não terem uma formação nessa área, nem mesmo no contexto de trabalho.

Dificuldades com indisciplina e com o lugar da autoridade na escola muitas vezes, tornam-se presentes, o que pode ser amenizado quando a escola considera e propicia em sua concepção e prática, o estudo sobre o que ocorre com as crianças, com os adolescentes e até mesmo com os adultos, quando estamos em grupo. Desta forma, educadores podem adotar posturas pensadas e refletidas para lidar com tais fenômenos e problemáticas, ao invés de terem que se embasar apenas em sua intuição.

Possibilitar o amadurecimento das relações nos pequenos grupos dentro de uma escola, propiciando uma condição mental essencial - a de suportar frustrações e a de desenvolver a capacidade de pensar antes do agir impulsivamente - é de fundamental importância para a convivência coletiva.

Bion (1970) escreve sobre os funcionamentos dos grupos e destaca a alternância entre os movimentos grupais, que ora podem funcionar como grupos de trabalho - que conseguem realizar a tarefa do grupo - ora sua atividade é obstruída por poderosos impulsos emocionais, que se originam de suposições básicas comuns a todo o grupo: pulsões que eclodem nas relações entre seus membros, que são responsáveis pelo afastamento da tarefa proposta, ou seja, da realização do grupo de trabalho.

Enriquez (1997) coloca que, quatro mecanismos básicos operam do ponto de vista psíquico: a *identificação* – que possibilita o sentimento de pertencimento e de se assegurar; o *recalque* – que encobre representações que possam gerar rupturas; a *repressão* – que retira o indesejado de circulação mais duramente e, a *negação* – que é elemento básico de toda *regulação social*. Dependendo dos efeitos do encobrimento e dos conteúdos encobertos, diferentes acordos e pactos podem ser construídos.

Para se compreender a estrutura inconsciente dos grupos e a gênese criativa, é importante refletir sobre os mecanismos de defesa neles construídos. Membros do grupo sempre se esforçam para evitar à tomada de consciência dos mesmos e é por isso, que a construção de um espaço de reflexão sobre os movimentos grupais, que permitam o descobrimento e criação de cada um no grupo, pode ser tão fundamental.

“O grupo..precisava, com certa constância, de uma intervenção firme do adulto para que pudessem dosar tal animação e assim conseguir brincar e produzir em grupo”.

O papel do coordenador do grupo enquanto *autoridade*, que ajuda a construir contorno e continência ao grupo e aos sujeitos do grupo, que acolhe e coloca limites, que se envolve, que se relaciona e olha para outro, respeitando a singularidade e o coletivo, é figura essencial para que o grupo possa se constituir enquanto tal, a partir do laço construído.

Quando um grupo se constitui num espaço continente, que possibilita a formação de vínculos, o sentimento de confiança básica e o acolhimento das angústias individuais e coletivas, ele possibilita a produção, a reflexão sobre os conflitos, a possibilidade de lidar com resistências e de encontrar instrumentos para

que os sujeitos possam ter sua individualidade respeitada e possam conviver, produzir, criar e recriar em grupo.

“Percebia o interesse das crianças pela música e a necessidade de ajudá-las a criar uma identidade grupal de forma que pudessem perceber a singularidade de cada um no grupo e das do grupo como um todo.”

Uma das funções primordiais das instituições é propiciar o trabalho coletivo do pensar, o que fornece representações comuns e pontos de identificações, uma vez que podem dar lugar às relações da parte do conjunto, unir estados não integrados, propor objetos de pensamento que tenham um sentido para os indivíduos, assegurando uma identidade aos grupos.

“comecei a propor atividades relacionadas à música e ao trabalho grupal com o intuito de desenvolver o interesse e as necessidades do grupo...um dos alunos perguntou-me se eu dançaria Flamenco...disse que não seria possível, mas que eu poderia tocar saxofone... Nesse momento, as crianças começaram a relatar sobre as habilidades artísticas de seus pais...Luciana contou que naquelas férias havia feito uma cortina de miçangas para a sua casa.... Ao ouvir aquelas falas todas, algo me mobilizou internamente”

Movimentos transferenciais e contratransferencias começavam a acontecer entre meu inconsciente e os dos alunos. Havia detectado um foco de interesse no grupo e eles em mim: a arte, em forma de música e da dança. Aspectos representativos de seus pais começaram a ser socializados no grupo, que nesse momento já começava a apresentar uma identidade grupal, funcionando como o campo de ilusão necessário para uma nova constituição dos vínculos no grupo.

A criação artística e a investigação intelectual começavam a pulsar no grupo. Aponto aqui a importância do professor conhecer características da faixa etária, para poder propor atividades adequadas aos alunos e que respondam às reais

necessidades dos mesmos. Trabalhar os aspectos do desenvolvimento emocional dos alunos e dos adultos no processo de aprendizagem é também fundamental.

“...Deixei a idéia amadurecer um tempo e continuei a ler e a escutar as melodias do grupo”.

Winnicott escreve sobre a importância do repouso, do tempo para pensar, para possibilitar a criação. Nessa instituição os papéis e funções do corpo gestor e dos demais profissionais apresentam-se bem definidos e espaços de reflexão e de estudo acontecem sistematicamente em reuniões coletivas do grupo de professores da série, em momentos de troca entre a dupla de professores da sala, e entre a dupla e a orientação.

Penso sobre os ritmos de trabalho nos grupos na escola e o quanto esta questão pode estar relacionada à possibilidade de criação. A elaboração, o pensar, a gestação de uma idéia demandam tempo de amadurecimento. Porém, não é incomum observar escolas onde há falta de clareza na definição de papéis e de lideranças maduras e de algumas vezes se apresentarem acéfalas, nem sempre se constituindo num grupo que reflete e produz. Quando a escola não pode se constituir num espaço de reflexão, essa herança escorre por toda a organização e permeia a identidade dos sujeitos dos diferentes segmentos que a compõem.

“Até mesmo alunos de outras salas vinham cantar conosco e a música unia as crianças. Novas configurações e dinâmicas começaram a se estabelecer no grupo, a partir deste novo elemento de ligação!”

A música parecia se constituir como um intermediário para o grupo, representando a busca permanente de inovação e o desejo nunca satisfeito do grupo; a mediação entre as transformações em suas capacidades afetivas e

intelectuais e seu ideal; elaboração que representa o surgimento da criatividade na concretização de mudanças.

Segundo Gerber (2007) faz-se precioso tentar ouvir *as palavras atrás da música* e não somente *a música atrás das palavras*:

“A linguagem musical desperta emoções e sentimentos em estado latente dentro de nós. *A música brinca com nossos sentimentos*. Ela evoca sentimentos sem conteúdos, virgens de representação ou mesmo proto-sentimentos, sentimentos não nomeáveis que habitam o âmago do ser, no Inconsciente radical, não simbólico, ou como chamaram outros, o proto-mental, o pré-simbólico, zona de não-representância, zona de não-resistência, o *infinito escuro e informe*. É nesse domínio de fantasias silenciosas, que vai ecoar o silêncio pleno que pode se revelar no timbre, na dinâmica, no ritmo, na humanidade da voz do analista.”

Percebia que toda vez que colocava a música Da maré ...uma espécie de maré nos invadia e as crianças eram envoltas por uma introspecção coletiva. Após observar repetidamente tal cena... propus a eles que fechassem os olhos e que tentassem captar o sentimento que tal música provocava em cada um.

Quando educadores possuem a condição de perceber os mecanismos inconscientes que perpassam as relações grupais, podem contribuir para o desenvolvimento emocional do grupo. Os movimentos grupais oscilam: ora funcionam de modo mais primitivo, desorganizado e regredido; ora caminham para um amadurecimento que permite transformar o caos em criação.

Tal condição quando não internalizada pode nascer da possibilidade de envolvimento com seu fazer e da reflexão pessoal, a ser realizada primeiramente num movimento em relação ao próprio fazer do professor, para eu ele possa aos poucos, mostrar-se apto a realizar tal movimento em relação a seus alunos. Esse

exercício de reflexão pessoal deve contar com a mediação do coordenador/orientador pedagógico.

Freud (1938) relata que os ensinamentos da psicanálise se embasam em inúmeras observações e experiências e somente aquele que as tenha repetido em si mesmo e em outros, tem a possibilidade de construir um juízo pessoal sobre tais experiências. O autor enfatiza a importância da auto-reflexão para que o indivíduo possa alcançar uma posição que o possibilite a refletir também sobre o outro.

Schon (2000) ao escrever sobre formação de educadores propõe algo muito parecido, o que denomina como uma prática reflexiva da e na ação. Esta prevê a mediação do orientador escolar, que não vê em sua função dar modelos ou ensinar metodologias, mas enxerga o exercício de sua função o papel de um supervisor, que pautado na indagação, na escuta e no diálogo que tece conjuntamente com o educador, constrói uma reflexão sobre a própria prática e sobre a prática do outro, configurando-se numa formação em contexto que se configura numa homologia de processo que se reflete na instituição como um todo.

Criar a possibilidade do educador captar e trabalhar tais oscilações, quando elas ainda não fazem parte de sua prática, manejando o grupo com um olhar analítico, auxilia o grupo a desenvolver posturas mais amadurecidas. Essa condição amplia a possibilidade do grupo produzir e criar, uma vez que passa a haver um espaço potencial para o surgimento dos processos criativos.

“Relembrei às crianças a conversa que tivemos sobre as habilidades artísticas dos pais e sugeri que realizássemos algo coletivo. Perguntei o que poderia ser e uma menina disse que poderíamos fazer colares com miçangas e que sua mãe poderia nos ensinar. Perguntei como poderíamos aproveitar a idéia dela confeccionando algo coletivo, que pudesse pertencer a todos. Então, outra criança sugeriu: - “Que tal se nós fizéssemos uma cortina de miçangas para a nossa sala?”

A intenção do trabalho grupal fica aqui evidente na fala do professor e marca uma interdição contra os desejos individuais em prol das exigências do social. Por outro lado, a relação de autoridade não se estabelece de forma hierarquizada. As decisões são tomadas em conjunto e contam com uma postura participativa e cooperativa entre os membros do grupo.

Outro ponto importante a destacar é a decisão da elaboração conjunta de uma tarefa, que dá concretude à produção coletiva grupal.

Pichon-Riviere (1994) ao propor a técnica de grupos operativos oferece um instrumental valioso para o manejo grupal na escola. Sua técnica consiste em converter toda a conduta e experiência, em ensino e aprendizagem, a partir do desvelar o funcionamento grupal de modo que o coordenador possa perceber seus movimentos, socializá-los e propor intervenções que possibilitem ao grupo produzir e avançar numa tarefa (explícita e manifesta), que é comum ao grupo. Dessa forma, trabalha-se o conflito, mediado pela tarefa.

No caso da experiência relatada, a cortina de miçangas constitui-se na tarefa coletiva do grupo, que tem como objetivo propiciar o movimento com as relações no grupo, possibilitando novas configurações.

Esse manejo grupal pressupõe a existência de uma mobilidade no grupo em relação aos lugares e papéis de cada um de seus membros, portanto numa relação mais horizontal, o que resulta numa maior tolerância em relação à diversidade, o que se refere ao *pólo homomórfico* de Kaës (1997).

Muitas escolas apresentam um modelo de liderança hierarquizado, que revela um enrijecimento nas relações de poder, que podem se refletir na prática como autoritarismo ou abandono (ausência de autoridade), o que provoca desorganização

e desequilíbrio, uma vez que uma relação de dependência à esse funcionamento e de não autonomia se instala.

Para Anzieu (1993) o agrupamento, assim como o sonho, é uma modalidade maior de realização do desejo inconsciente e o grupo é designado como um lugar para realizar desejos, para se defender contra a sua realização. Há de um lado, a celebração do imaginário social e da realização dos desejos “individuais” - em instituições que conservam o grupo em seu poder instituinte. De outro lado, há a denúncia da instituição instituída, que torna perene a rigidez do movimento social, a permanência de poderes coercitivos e a hierarquia dos valores que se opõem à satisfação do desejo.

O fato de um grupo poder contar com alguém que ocupe o lugar de autoridade - não de forma a ditar regras nem de anular conflitos e resistências – que possa propiciar um pensar junto, de forma a dar conta das necessidades emergentes no coletivo, num modelo de liderança mais horizontal, constitui-se num importante elemento dentro desta perspectiva para que o grupo possa ser visto enquanto sujeito, que é capaz de criar coletivamente, a partir de um terceiro grupal que nasce do encontro das intersubjetividades de seus membros.

Quando na instituição não se propicia essa formação reflexiva em contexto é muito difícil para o educador construir esse novo olhar sobre si e sobre o grupo, sobre seu papel de professor pesquisador.

Por outro lado, quando essa configuração se apresenta na escola, a instituição pode se tornar um ambiente transformador, que acolhe o desconhecido, que integra processos construtivos e destrutivos do indivíduo e do grupo e que, a partir da vivência e da elaboração das angústias emergentes, propicia o nascimento de processos criativos individuais e grupais, contribuindo para a formação de

sujeitos autônomos, que possam canalizar construtiva e criativamente, suas potencialidades.

Madalena Freire (2007) coloca:

“Somente num processo de acompanhamento sistemático de reflexão dentro do grupo escola, poderemos despertá-los para que possam fazer a opção pelo novo, pois ninguém muda jogando de cara o velho fora. A mudança é gestada num árduo processo de pequenos movimentos de conscientização, onde a reflexão é arma de luta para a opção, ou não, pela paixão de aprender, ensinar e conhecer o mundo.”

O conflito, a angústia, a raiva, a indignação, a resistência - do educador e do educando - provocam desassossego e por isso mesmo, se tornam elementos essenciais para a aprendizagem. Quando acolhidos e bem encaminhados, resultam em movimento e desacomodam parte do que até então, estava instituído. O desconforto impulsiona novos desejos e sonhos, e abre espaço para a transformação e para a elaboração do novo.

“Escrevemos um bilhete para o grupo da manhã, explicando nosso projeto, perguntando-lhes se ficariam incomodados com uma cortina de miçangas na sala. Eles gostaram da idéia e pediram-nos para fazer alguns, durante o período da manhã. Depois chamamos a Gláucia, nossa orientadora da série e contamos a idéia da cortina para ela. Ela gostou muito da proposta e disse que iria conversar com Angela. Marcamos também uma conversa ela, explicamos o projeto do grupo e solicitamos sua autorização, que foi concedida!”

O respeito pelo espaço coletivo e pelo outro, bem como a abertura para incluir o outro no conjunto e possibilitar o sentimento de pertencimento e não de exclusão; a importância de decisões tomadas no pequeno grupo poderem ser compartilhadas e discutidas e de terem a aceitação dos envolvidos, evidenciam um cuidar das relações no coletivo, mostram para as crianças a importância de tal olhar e

minimizam a aparição de possíveis ciúmes, rivalidades, ou segregações no grupo em seus vários âmbitos.

Tenho constatado em minha experiência como o trabalho com as relações nos grupos na escola e a possibilidade do aluno construir conhecimento enquanto sujeito ativo e autor contribuem para que ele possa elaborar, integrar e criar projetos em conjunto com o meio escolar e com a comunidade. O olhar clínico, analítico do educador, sensível, reflexivo e cuidadoso com os vínculos e com as relações estabelecidas no ambiente escolar, pode contribuir para uma melhoria na qualidade no ensino, para a criação grupal e até para a redução da violência na escola.

Pensamos em produzir coletivamente um colar sonoro, mas outra idéia me veio à cabeça e sugeri: - *“Por que não fazemos um colar de miçangas com uma música conhecida por todo o grupo?”*

A música *Da maré* já simbolizava uma marca identitária para o grupo. A sonorização das miçangas com a música integrava aspectos conscientes e inconscientes mobilizados no grupo. O envolvimento e a entrega da professora refletem um fazer apaixonado, que nasce não de metodologias específicas, mas de recursos inconscientes que são resgatados na essência de cada ser, presentes em todos nós. Algumas vezes, esses sonhos infantis, desejos primários que nunca cessam podem se encontrar mais aflorados, ou mais adormecidos.

Como coloca Madalena Freire (2007), é preciso propiciar que cada educador possa fazer um mergulho íntimo para resgatar sua criança adormecida e poder se entregar a paixão de conhecer o mundo.

Essa paixão pelo conhecimento, esse desejo por buscar e conhecer vai aparecendo no relato a partir das outras experiências vividas nesse grupo como o

trabalho representacional proposto por Irajá com o “Carnaval dos Animais” de Camille Saint Saëns e com o projeto do “Fundo do Mar”.

O desejo de cada um em relação a seu tema de estudo era mais forte que as argumentações e que a possibilidade deles se descentraram e, ninguém mudou de idéia. Voltei a colocar que precisaríamos escolher um único tema.... Fizemos uma votação secreta, ação sugerida por outra criança e obtivemos o seguinte resultado: 1º lugar - Fundo do Mar; 2º lugar: Pedras e 3º lugar: Formigas. Uma aluna então sugeriu: - “Podemos estudar as pedras do mar!”.

Uma variável importante que se reflete nos movimentos e configurações grupais e em toda a experiência com as crianças refere-se a etapa de desenvolvimento em que se encontram: seus interesses e curiosidades em relação às questões do mundo, a ampliação que obtêm a partir da leitura e do registro da palavra, bem como as possibilidades de síntese propiciadas também pelo ambiente e pela cultura, tão belamente reveladas pela aluna que une dois temas de pesquisa, tentando resolver seu conflito: *“Podemos estudar as pedras do mar!”*

Nota-se o trabalho realizado com o grupo propiciou transformações nas configurações grupais, um amadurecimento nas relações e uma maior flexibilidade nos lugares assumidos por seus membros.

A concepção de educação que pauta a prática de tal instituição, com intencionalidades educativas claras, embasadas na construção coletivo do trabalho e na formação reflexiva em contexto, contribui para a construção do olhar clínico do educador sobre os pequenos grupos e para o nascimento de criações coletivas.

Por outro lado, sabe-se que essa condição não apresenta uma relação direta e exclusiva à determinadas concepções ou práticas educativas, o que nos revela um paradoxo: se de um lado, o contexto organizacional onde a experiência grupal acontece interfere diretamente na construção (ou não) do olhar clínico do educador; e na modalidade de funcionamento do pequeno grupo; de outro lado, o olhar do

educador e o movimento do pequeno grupo podem apresentar uma dinâmica que tal, que não se evidencia no funcionamento institucional .

O trabalho com o grupo de adolescentes apresentou uma configuração inicial bastante distinta do grupo das crianças por: apresentar grande rotatividade de profissionais; pela dinâmica institucional evidenciada; pelo fato do grupo ter se constituído a partir do trabalho proposto e acontecer após o período de aula; pela frequência semanal dos encontros; por ser composto essencialmente por adolescentes e também por alguns adultos - pais de alunos, professores, funcionários e direção pedagógica (os diferentes segmentos da instituição); pelo fato dos coordenadores do grupo não pertencerem à instituição; pelo papel diferenciado da coordenação; e pela concepção e práticas de ensino adotadas.

Mesmo com a presença de todos esses elementos, importantes transformações puderam ser verificadas tanto no pequeno como no grande grupo. Para demonstrar tal constatação ressaltarei aspectos importantes que foram evidenciados e produzidos no grupo. Para que a análise se torne mais objetiva e pontual, pinçarei apenas os trechos do relato que evidenciem os contra pontos em relação à análise já elaborada.

Ao contrário do que na experiência com a crianças, o começo do trabalho na Escola Salvador Moya exigiu um tempo importante para a comunicação das idéias do Projeto, de forma que dos diferentes segmentos da instituição pudessem nos conhecer e para que um início de vínculo pudesse se construir. Desconfianças e resistências (mecanismos de defesa) emergiram com grande força a partir da produção de alguns sintomas. Tais formações de compromisso e precisaram ser por nós manejadas até que uma relação de confiança pudesse se estabelecer.

“A metodologia de trabalho..., foi a de sensibilizar os vários segmentos da escola em relação à proposta do projeto para poder convidá-los a compor um grupo de reflexão, fora do período de aula, em caráter voluntário, a ser instalado na escola.

“Realizamos a etapa diagnóstica onde houve a escuta das expectativas relativas ao Projeto... momento também em que entrei em contato com as estruturas de funcionamento da instituição e a partir do qual criamos e fortalecemos vínculos, até a formação do NTE.”

Uma vez que não pertencíamos a instituição e que o novo sempre ameaça pelo desconhecido que se apresenta, este momento de escuta e de conhecer a história e a cultura dos que ali pertencem, caracteriza-se como elemento fundamental para que o vínculo possa ser construído.

“...as manifestações de violência observadas na escola pela vice-diretora...: pichações, o uso de drogas na praça ao lado da escola e brigas entre os jovens que se agrupavam em diferentes “tribos” musicais.”

A escola apresentava um funcionamento bastante caótico, mostrando interesse em participar do projeto.

Marcamos uma conversa [com os professores] na reunião coletiva de HTPC⁶⁸, onde todos deveriam estar presentes, mas neste momento, descobrimos que cada professor definia seu horário de acordo com o que lhe era mais conveniente e que a reunião pedagógica coletiva nunca contava com todos os professores de um mesmo período.

Esse se configura num aspecto importante, bastante comum na rede pública. Devido aos diferentes contratos de trabalho do professor e da grande rotatividade de profissionais, a instabilidade do grupo é bastante presente, o que certamente dificulta a construção e o avanço do trabalho coletivo, uma vez que a permanência e

⁶⁸ HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

a constância dos membros docentes é bastante variável, provocando descontínuas rupturas e fragilidade nos elos de ligação.

“Fomos recebidos com muita resistência. Os professores não tinham sido comunicados de nossa ida. A diretora estava novamente ausente.”

Ressalto a importância do papel do coordenador como figura de referência, como modelo de identificação, a partir do qual as relações na instituição se reproduzem. Durante todo o trabalho notou-se um forte traço de desresponsabilização por parte da equipe gestora, que apresentou uma relação enrijecida, de pouco comprometimento com o coletivo e no exercício de suas funções e hierarquizada em relação aos alunos, funcionários, pais e ao corpo docente.

“Marcamos o primeiro NTE.... Nesta reunião contamos com a presença de 15 (dos 21 inscritos) e de uma professora... (dos oito inscritos)...Eles falaram da dificuldade de se comunicarem... que conseguiam pouco conversar uns com os outros - a não ser em pequenos grupos - e que na escola havia muitas “tribos” - marca da identidade comum e partilhada deste grande grupo - a escola.

O problema relacionado à comunicação aparece com força no grupo e dessa vez associado à segregação entre seus membros, consistindo num foco de violência⁶⁹ escolar.

A falta de qualidade dos vínculos relacionais na escola pode facilmente gerar violência de naturezas distintas. Violência esta, que é sintoma do funcionamento institucional e de uma patologia social e que clama por um olhar em que os sujeitos possam ser respeitados em sua singularidade e no coletivo grupal.

⁶⁹ “Qualidade do que atua com força ou grande impulso; força, ímpeto, impetuosidade (...) // intensidade (...) // irracionalidade // força que abusivamente se emprega com o direito // opressão, tirania // ação violenta // (jur.) constrangimento exercido sobre alguma pessoa para obrigá-la a fazer ou a deixar de fazer um ato qualquer; coação”(Caldas Aulete 1964, pp. 4231-4232. In: AQUINO, J.G , 1998).

Relaciono este estudo a uma discussão recorrente de nossa *vida líquida* (Bauman 2007) pós-moderna, ou *modernidade líquida*, em que a fragilidade dos laços sociais impera.

Uma contraposição pode ser pensada entre criatividade e violência, sendo a criatividade possível nos grupos, quando no lugar do enrijecimento psíquico e de pactos cristalizados, há mobilidade, flexibilidade, tolerância e encontro com o outro.

Ações violentas podem ser transformadas em um valor cultural válido a ser incorporado pela criança, pelo adolescente ou pelo adulto, funcionando como um modelo de identificação, um modo de ser, diante da passividade, do conformismo, da desconsideração pelo próximo, projeções da desconsideração por si mesmo, quando poderia contribuir para que tais ações pudessem ser elaboradas e transformadas de maneira criativa e transformadora.

Cabe a escola funcionar de forma a valorizar e acreditar nas potencialidades das crianças, dos jovens e dos educadores, mas vemos com constância, pessoas descrentes e inibidas em suas potencialidades.

Nessa dinâmica grupal, um aspecto que se ressalta é que o que acontece no grupo, parece reproduzir outras realidades externas que invadem a escola. Porém, a partir do momento que o vínculo começa a ser construído, o grupo se configura, os adolescentes e funcionários passam a confiar e a desejar.

Um marco importante para tal foi à percepção dos alunos de que cumpríamos o que combinávamos. Havia uma constância na presença e no discurso que permitia a construção da confiança básica. A presença da “mãe do grupo” como elemento de dentro da instituição, adulto que atua de maneira mais madura, também teve importância ímpar.

Torna-se evidente que apesar de toda a desorganização da instituição, da presença rara de adultos que atuassem como tal, das faltas excessivas de professores e do pouco comprometimento com o trabalho, o grupo do NTE começou a tomar corpo e a funcionar como um grupo de trabalho, a partir de sua constituição pelo laço, pela crença nas potencialidades do outro, pelo reconhecimento do singular e do coletivo no grupo.

Essa configuração só se tornou possível no micro, no pequeno grupo, que precisou criar um espaço próprio, ma sala fechada, isolado do restante da instituição, para que pudesse começar a construir um novo olhar em relação a si e ao outro e assim poder gestar algo novo – a biblioteca – e poder inclusive propor uma importante intervenção na instituição. Precisaram se trancar para se libertar e poder voltar a pertencer de outro jeito. Vale lembrar que *Trancados*, foi o nome dado à peça teatral elaborada por este grupo.

A partir do manejo das resistências e dos conflitos emergentes no grupo, possibilitado pelo *olhar clínico* e pela escuta sensível-reflexiva e atenta do coordenador, da criação de espaços de escuta e reflexão, o NTE funcionou como continente das angústias e da agressividade pulsante, que depois de acolhidas, puderam ser trabalhadas e transformadas. O teatro, por ter um forte poder de agregar pessoas e de trabalhar o grupo, colaborou para que os problemas e as dificuldades da vida real pudessem ser representados, elaborados e refletidos, a partir do intenso potencial criativo dos jovens despertado a partir da elaboração da agressividade.

O grupo funcionou como intermediário, possibilitando novos elos de ligação e transformações significativas nas configurações vinculares, que repercutiram por

toda a instituição com a reabertura da biblioteca, revertendo o sintoma da estagnação, em criação coletiva, a partir da crença em si e no outro.

A partir da articulação de ações, da organização e agregação de idéias e de reflexões sobre os movimentos e processos internos, contribuimos para que, paulatinamente, viessem a atuar de forma mais autônoma e madura.

O fato de haver alguém de fora da instituição, de não propormos uma fórmula pronta e de partirmos do princípio de que as soluções e os encaminhamentos precisariam emergir do próprio grupo, foram elementos centrais neste trabalho.

A presença de um outro que acreditou nas potencialidades dos sujeitos e na do grupo foi essencial para a constituição do laço, da crença, do ideal. A força das trocas intersubjetivas resultantes do encontro, propiciaram o reconhecimento em si e contribuíram para o nascimento de um terceiro grupal, a nova biblioteca.

A professora de artes, porta-voz da loucura, da inveja e da despotencialização dos professores, mobiliza em todos nós sentimentos que podem ser traduzidos, sintomas revelados, a partir dos movimentos transferenciais e contratransferências produzidos no grupo.

Mesmo com as agressões e dificuldades, continuamos a acreditar e a investir no grupo. Considero que as pequenas tarefas realizadas a cada encontro, ajudaram a dar concretude aos projetos, fortalecendo a crença e a confiança, na capacidade de continuarmos junto, pelo temor do tão conhecido abandono.

As conquistas alcançadas resultaram especialmente desse olhar clínico do educador, da escuta sensível-pensante, das intervenções propostas, do olho e do olhar, que focam no vínculo o enquadre da cena a ser revelada.

CAPÍTULO V

O Olho e o Olhar: conclusões

As experiências evidenciaram que conceitos psicanalíticos podem trazer importantes contribuições para a melhoria na qualidade da educação, uma vez que oferecem aos educadores a possibilidade de melhor compreender funcionamentos e fenômenos grupais, bem como, a realidade psíquica singular, comum e partilhada dos sujeitos que compõem os ambientes educativos.

Tal abordagem teórica possibilita a compreensão de fenômenos do inconsciente grupal, que contribuem para a construção de um *olhar clínico* do educador, analítico, afetivo, sensível e teórico e de uma *escuta sensível-reflexiva*, ambos pautados na reflexão pessoal do educador e na da prática grupal, o que exige constante movimento de aproximação e distanciamento.

Foi constatada a fundamental importância do trabalho com os vínculos no Ensino, independente da faixa etária trabalhada, uma vez a escola é em sua essência um espaço de relação, onde o aprender e o ensinar se dão a partir do contato com o outro.

Educadores lidam com grupos em sua prática cotidiana e conhecer os referenciais que possibilitam identificar necessidades grupais e individuais de seus alunos se torna medida necessária e urgente. A compreensão de sintomas e o manejo de conflitos tornam-se também ferramenta importante para o educador.

Constatou-se uma relação direta entre o processo criativo grupal e a qualidade dos vínculos afetivos. Nota-se inclusive um contra ponto entre criatividade e violência: quando a agressividade, motor necessário para a aprendizagem, pode ser bem trabalhada no grupo, potenciais agressivos podem ser elaborados, resultando em criação.

As análises evidenciaram não haver diferença significativa entre os dois grupos, do ponto de vista qualitativo na área de criação, mesmo frente às enormes diferenças estruturais dos mesmos.

No início do trabalho verificou-se uma dinâmica de funcionamento grupal bastante diferente entre os dois grupos. Na medida em os vínculos se constituíram,

em que um sentimento de confiança básica e que um campo de ilusão pôde ser estabelecido, a partir da crença, do ideal e do reconhecimento nas potencialidades dos sujeitos e do grupo, houve um amadurecimento nas relações e o ato criativo encontrou espaço para ser gestado.

Verificou-se importância ímpar na forma com que as relações de poder se estabelecem na instituição: lideranças hierarquizadas e verticalizadas resultam em funcionamentos enrijecidos, com lugares e funções cristalizados no grupo, predominância de aspectos defensivos e conseqüente engessamento da criatividade.

Por outro lado, grupos que pertencem a instituições com mentalidades mais abertas e com uma preocupação e um olhar cuidadoso para os vínculos, apresentam maior espontaneidade, mostram-se mais cooperativos, abertos ao diálogo e à reflexão, apresentam funcionamentos grupais mais flexíveis que possibilitam um trânsito maior entre os lugares e funções no grupo, inclusive do líder, o que favorece a criação.

A importância da escola se constituir num espaço de continência foi também verificada, assim como de se configurar num espaço em que o brincar e gesto o espontâneo possam estar presentes, o que abre espaço para a criação.

A percepção de fenômenos transferenciais e contratransferenciais que emergidos nos grupos, auxiliaram a compreender as dinâmicas de funcionamento grupais e o método analítico, de aproximação e de distanciamento do grupo permitiu a criação de espaço de análise e de reflexão dos conteúdos emergentes.

Sendo o grupo concebido como porta-voz de um inconsciente grupal refletiu o sentido das comunicações entre seus membros nos níveis intrapsíquico, intersubjetivo e transubjetivo.

A importância da realização de pequenas tarefas no decorrer dos projetos tornou-se importante ferramenta por concretizar conquistas, contribuindo para a crença nas potencialidades de cada sujeito e do grupo.

O grupo funcionou como intermediário, possibilitando a construção de novos elos de ligação entre os sujeitos, um facilitador, mediador, que não somente escuta e acolhe, mas que também propõe, o que resultou em importantes modificações nas configurações grupais, em criações coletivas e em significativas intervenção nas instituições.

A Volta da Asa Branca⁷⁰

Zédantas e Luiz Gonzaga
(1950)

“Já faz três noites
Que pro norte relampeia
A Asa Branca
Ouvindo o ronco do trovão
Já bateu asas
E voltou pro meu sertão
Ai, ai eu vou me embora
Vou cuidar da prantação.

A seca fez eu desertar da minha terra
Mas felizmente Deus agora se alembrou
De mandar chuva
Pr’esse sertão sofredor
Sertão das muié séria
Dos homes trabaiaador.

Rios correndo
As cachoeira tão zoando
Terra moiada
Mato verde, que riqueza
E a asa branca
Tarde canta, que beleza
Ai, ai o povo alegre
Mais alegre a natureza.

Sentindo a chuva
Me arrescordo de Rosinha
A linda flor
Do meu sertão pernambucano
E se a safra
Não atrapaiá meus pranos
Que que há, o seu vigário
Vou casar no fim do ano.”

⁷⁰ GONZAGA, L. e Zédantas. *A volta da Asa Branca*. Bandeirante (Addaf) 60095520. In: GONZAGA, L. *Luiz Gonzaga 50 anos de chão*. São Paulo: BMG Ariola Discos. 1996.

BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, I. *Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão*. Portugal: Porto Editora, p.11-37; 172-189, 1996.

ALARCÃO, I. *Profissionalização Docente em construção*. Conferência no II Congresso Internacional de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas, Rio Grande do Sul, junho 1997.

ALARCÃO, I. *A Escola Reflexiva. Escola Reflexiva e nova racionalidade*. São Paulo: Artmed Editora, 2001.

ANZIEU, D. *O grupo e o inconsciente: o imaginário grupal*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1993.

AQUINO, J. G. *A violência escolar e a crise da autoridade docente*. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 47, São Paulo, dezembro, 1998.

BARBIER, R. *Escuta sensível na formação de profissionais de saúde*. Conferência na Escola Superior de Ciências da Saúde, Brasília, 2002.

BAREMBLITT, G. [org.]. *Grupos: teoria e técnica*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

BAROLLI, E.; VALADARES, J. M.; VILLANI, A. *O que referenciais psicanalíticos têm a nos dizer sobre inovações em um curso de física?* Enseñanza de las ciencias, número extra. VII congreso, 2005.

BAROUKH, J. A. *Tecendo o saber na experiência*. Trabalho apresentado na finalização do curso de Formação de Educadores sob a orientação de Madalena Freire e coordenação de Mirian Celeste Martins. Espaço Pedagógico. São Paulo, 2002.

BARROS, M. *O Fotógrafo*. In: BARROS, M. *Ensaaios fotográficos*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BAUMAN, Z. *Vida Líquida*; Traduzido por MEDEIROS, C. A. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BION, W.R., *Experiência com grupos: os fundamentos da psicoterapia de grupo*. Rio de Janeiro: Imago, p. 129 – 153, 1970.

BLEGER, J. *Grupos Operativos no ensino* in: Temas de Psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BLEGER, J. *Temas de psicologia: entrevista e grupos*. Traduzido por MOARES, M. R. M. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BONDÍA, J. L. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Traduzido por GERALDI, J. W. Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr, Nº 19, p. 20-28, 2002.

BOSI, A. *Fenomenologia do Olhar*. In: NOVAES, A. et al. *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

BOWLBY, J. *Crianças Carenciadas*. São Paulo: Instituto de Psicologia da PUC, 1960.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Artigos 2º. e 32º.

BRASIL. Ministério da Educação. *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em curso de nível superior*. Maio/2000.

CAMARGO, I. *Gaveta dos Guardados*. Organização Augusto Massi. São Paulo: Edusp, p. 31-36, 1998.

CANÁRIO, R. *A escola tem futuro?: das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

CASTELO FILHO, C. *O processo criativo: transformação e ruptura*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

CHAUÍ, M. *Janela da Alma, espelho do mundo*. In: NOVAES, A. et al. *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

CRUZ, M. C. M. T. *Para uma educação da sensibilidade: a experiência da Casa Redonda centro de estudos*. Dissertação de Mestrado, Escola de Comunicação e Artes, USP, São Paulo, 2005.

D'AMBROSIO, U. *Transdisciplinariedade*. São Paulo: Palas Athena, 1997.

FERNANDES, M. I. A. *O trabalho psíquico da intersubjetividade*. In: Instituto de psicologia da USP, vol. 14, n. 1 (2003). São Paulo: USP/IP, 2003.

FERNANDES, W. J.; SVARTMAN, B.; FERNANDES, B. S. et al. *Grupos e configurações vinculares*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDÉZ, A. M. *O campo grupal: notas para uma genealogia*. Traduzido por BERLINER, C. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREIRE, M. *A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993/2007.

FREIRE, M. et al. *Grupo: Indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento*. Série Seminários. São Paulo: PND, 1997.

FREIRE, M. *Observação, Registro, Reflexão: Instrumentos Metodológicos I*. São Paulo: Espaço Pedagógico. Série Seminários, 2003 (revisada).

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, S. (1896). *Nuevas observaciones sobre las neuropsicosis de defensa*.

Obras Completas. Tomo I. Tercera Edición. Traducción Directa del Alemán por LOPEZ-BALLESTEROS, L. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1973, p. 286.

FREUD, S. (1898-1900), *La interpretación de los Sueños*. Obras Completas. Tomo I. Tercera Edición. Traducción Directa del Alemán por LOPEZ-BALLESTEROS, L. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1973, p. 343-720.

FREUD, S. (1900-1901), *Psicopatología de la vida cotidiana*. Obras Completas. Tomo I. Tercera Edición. Traducción Directa del Alemán por LOPEZ-BALLESTEROS, L. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1973, p. 755-932.

FREUD, S. (1905), *El chiste y su relación con lo inconsciente*. Obras Completas. Tomo I. Tercera Edición. Traducción Directa del Alemán por LOPEZ-BALLESTEROS, L. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1973, p. 1029-1068.

FREUD, S. (1905), *Tres Ensayos para una Teoría Sexual*. Obras Completas. Tomo II. Tercera Edición. Traducción Directa del Alemán por LOPEZ-BALLESTEROS, L. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1973, p. 1169-1237.

FREUD, S. (1912-1913), *Tótem y Tabú*. Obras Completas. Tomo II. Tercera Edición. Traducción Directa del Alemán por LOPEZ-BALLESTEROS, L. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1973, p. 1745-1850.

FREUD, S. (1914), *Introducción Al Narcisismo*. Obras Completas. Tomo II. Tercera Edición. Traducción Directa del Alemán por LOPEZ-BALLESTEROS, L. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1973, p. 2017-2033.

FREUD, S., (1915), *La Represión*. Obras Completas. Tomo II. Tercera Edición. Traducción Directa del Alemán por LOPEZ-BALLESTEROS, L. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1973, p. 2053-2060.

FREUD, S., (1915), *Lo Inconsciente*. Obras Completas. Tomo II. Tercera Edición. Traducción Directa del Alemán por LOPEZ-BALLESTEROS, L. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1973, p. 2061-2082.

FREUD, S., (1916). *Lecciones Introductorias al psicoanálisis*. Obras Completas. Tomo II. Tercera Edición. Traducción Directa del Alemán por LOPEZ-BALLESTEROS, L. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1973, p. 2123.

FREUD, S. (1920-1921). *Psicología de las Masas y Análisis del Yo*. Obras Completas. Tomo III. Tercera Edición. Traducción Directa del Alemán por LOPEZ-BALLESTEROS, L. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1973, p. 2563-2610.

FREUD, S. (1922-1923). *Psicoanálisis y Teoría de la Libido. Dos artículos de enciclopedia*. Obras Completas. Tomo III. Tercera Edición. Traducción Directa del Alemán por LOPEZ-BALLESTEROS, L. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1973, p. 2661-2676.

FREUD, S. (1929-1930). *El Malestar en la Cultura*. Obras Completas. Tomo III.

Tercera Edición. Traducción Directa del Alemán por LOPEZ-BALLESTEROS, L. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1973, p. 3017-3067.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GARCIA-ROZA, A.L. *Introdução à Metapsicologia Freudiana*. Vol. 3. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

GOMES, I. C.; PAIVA, M. L. S. C. *Casamento e família no século XXI: possibilidade de holding?* Psicologia em estudo. vol.8 no.esp Maringá, 2003.

GUIRADO, M. *Instituição e relações afetivas*. São Paulo: Cimos, 1986. Revisão, 2004.

HERNANDEZ, F. *Aprendendo com as inovações nas escolas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

HERNANDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KAËS, R.; et al. *A Instituição e as instituições: estudos psicanalíticos*; traduzido por Neto, J.P. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1991.

KAËS, R. *O grupo e o sujeito do grupo: elementos para uma teoria psicanalítica do grupo*. Traduzido por WERNECK, J. S. M. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

KAËS, R. *O Intermediário na abordagem psicanalítica da cultura*. In: Instituto de psicologia da USP, vol. 14, n. 1 (2003). São Paulo: USP/IP, 2003.

KAËS, R. *Os espaços psíquicos comuns e partilhados: transmissão e negatividade*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2005.

KUPFER, M. C. *Freud e a Educação: o mestre do Impossível*. São Paulo: Editora Scipione, 2007.

LAPLANCHE, J. *Vocabulário da Psicanálise: Laplanche e Pontalis*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LEVISKY, D. L.[org.] *Adolescência e violência: ações comunitárias na prevenção "conhecendo, articulando e multiplicando"*. São Paulo: Casa do Psicólogo/Hebraica, 2001.

LEVISKY, D.L.; BLAY LEVISKY, R. *Abrace seu Bairro*. Instituto São Paulo Contra a Violência e MAV-Movimento Adolescência e Violência. São Paulo, 2005.

LEVISKY, F. B. *Proposições Consensuais – 1ª e 2ª série*. Língua Portuguesa e Matemática. In: EMEF Presidente Kennedy; EMEF Juarez Távora; EMEF Roquete Pinto; EMEF João Pinheiro. São Paulo: Escola Vera Cruz, 2004/2005. Projeto de

atualização curricular: Língua Portuguesa e Matemática de 1ª a 4ª série.

LEVISKY, F.B. *O PCC da Educação – arte ou violência?* Registro reflexivo sobre Projeto A didática na Matemática. Assessoria Escola Vera Cruz. Junho, 2006.

LEVISKY, F.B. *A arte de carregar água na peneira.* Registro reflexivo sobre o Projeto A didática na Matemática. Assessoria Escola Vera Cruz. São Paulo, agosto, 2006.

LEVISKY, F.B. *Reflexão sobre o Projeto A didática na Matemática [2006]* In LOPEZ, M.V. *Escolas em diálogo: uma experiência de formação de equipes.* São Paulo: Vera Cruz, p.105-106, 2007.

LISPECTOR, C. *A Hora da Estrela.* Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2006.

LOPEZ, M.V. *Escolas em diálogo: uma experiência de formação de equipes.* São Paulo: Vera Cruz, 2007.

LUIZ, L. *Vitrola psicanalítica: canções que tocam na análise.* São Paulo: Via Lettera editora, 2005.

MACEDO, L. de. *O construtivismo e sua função educacional.* Artigo publicado na Revista EDUCAÇÃO E REALIDADE, Porto Alegre, 18(1): p.25-31, jan/jun. 1993.

MACEDO, L. de. *Ensaio Construtivistas.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MARANHÃO, M.C.S. de A., *Algumas considerações sobre o trabalho com a área de matemática.* In: EMEF Roquete Pinto: *Proposições Consensuais – 1ª série.* São Paulo: Escola Vera Cruz, 2004. (Projeto de atualização curricular: Língua Portuguesa e Matemática de 1ª a 4ª série).

MARIN, I. S. K. *Febem, Família e Identidade: O Lugar do Outro.* São Paulo: Editora Babel Cultural, 1988.

MARTINS, M.C. *O sensível olhar-pensante: premissas para a construção de uma pedagogia do olhar.* In: ARTE Unesp, São Paulo, p.199-217, 1993.

MEIRIEU, P. *Carta a um jovem professor.* Porto Alegre: Artmed, 2006.

MENEGAZZO, M. A. *A poética visual de Manoel de Barros* Trabalho apresentado no IV Congresso internacional da associação portuguesa de literatura comparada, Évora, Portugal, 2001.

MURILLO, F. J.; MUÑOZ-REPISO, M. *A qualificação da escola.* Porto Alegre: Artmed, 2007.

NAFFAH NETO, A. e GERBER, I. *Linguagem musical e psicanálise.* ide/Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo, - Vol. 1, n.1 (1975). São Paulo: SBPSP,. Volume 30. número 44 p.8-14, 2007.

NÓVOA, A. *Nada substitui o bom professor*. Palestra SINPRO. Nov 2006.

OLIVEIRA, Z. M; et al. *Creches: crianças, faz-de-conta & cia*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e KISHIMOTO, T.M. *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PEÑA, S. *Juego y realidad: comentarios sobre el libro del Dr. Winnicott*. Trabalho apresentado no I Encontro latinoamericano de psicanálise de crianças e adolescentes da SBPSP, São Paulo, 2007.

PERDIGÃO, A. B. *Sobre o silêncio: um livro de entrevistas com vários autores*. São José dos Campos: Pulso, 2005.

PERRENAUD, P. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIAGET, J. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, p.389,1982.

PIAGET, J.; INHELDER, B. *A Psicologia da Criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

PICHON-RIVIÉRE, E., *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes,1994.

PIMENTA, S. G. *Formação de Professores: identidade e saberes da docência*. In: *Saberes Pedagógicos e atividades docentes*. São Paulo: Cortez, 1999, p.15-33.

PUGET, J. e BERENSTEIN, I., *Psicanálise do casal*. Porto Alegre: Artes Médicas,1993.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. *Em busca do sentido da Obra de Jean Piaget*. São Paulo: Ática, 2004.

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

GERBER, I. *Almeida Prado, compositor, mente de principiante*. ide –psicanálise e cultura. Revista Brasileira de Psicanálise.São Paulo: SBPSP, 2007, vol.41, Número 2, p.37-41.

SANTEIRO T. V.; SANTEIRO, F. R. M.; ANDRADE, I. R.*Professor facilitador e inibidor da criatividade segundo Universitários*. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 9, n. 1, p. 95-102, 2004.

SEMINOTTI, N.; BORGES, B.G.; CRUZ, J. L. *O pequeno grupo como organizador do ambiente de aprendizagem* Psico-USF, v. 9, n. 2, p. 181-189, Jul./Dez. Porto Alegre, 2004.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVA, M. C. P. da. *A função do professor no despertar da curiosidade epistemofílica*. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 1, 2005, São Paulo.

SILVA, S. I. *Valores em construção*. São Paulo: Editora Vozes, 2000.

TRASSI, M. L. *Adolescência-violência: desperdício de vidas*. São Paulo: Cortez, 2006.

VALADARES, J. M.; VILLANI, A. *Continuidade e ruptura no trabalho coletivo de professores*. Pós-graduação em ensino de Ciências, USP- São Paulo, sem data.

VIGOSTKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WINNICOTT, D.W. *O Brincar & a Realidade*. Traduzido da primeira edição inglesa publicada em 1971 por Tavistock Publications. Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA, 1975.

WINNICOTT, D. W. *Textos selecionados: da pediatria à psicanálise*. Traduzido por RUSSO, J. Rio de Janeiro: F. Alves, 1978.

WINNICOTT, D.W. *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. Traduzido por Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

WINNICOTT, D.W. *O gesto espontâneo*. Traduzido por BORGES, L.C. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZIMERMAN, D. E., et al. *Como trabalhamos com grupos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.